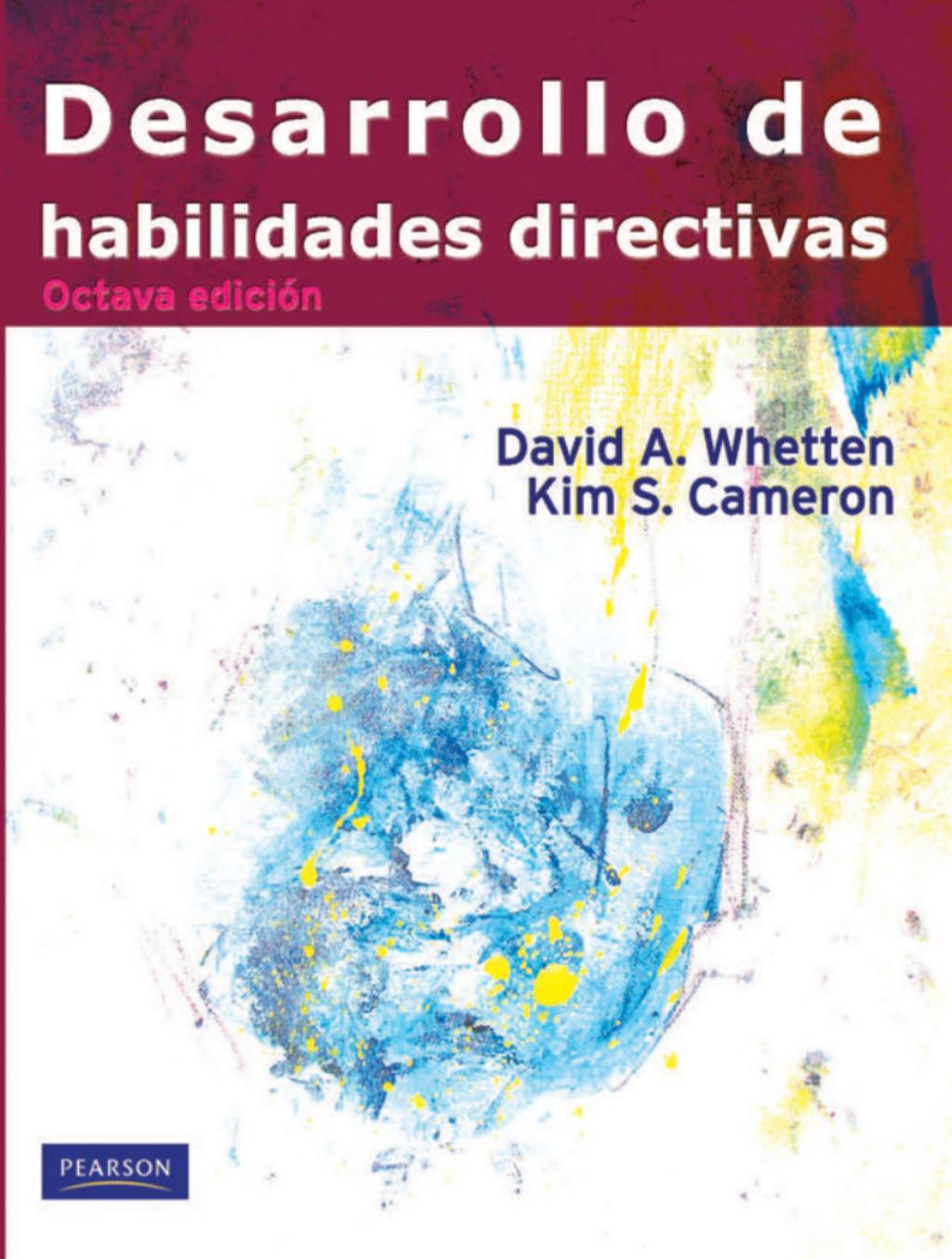


Desarrollo de habilidades directivas

Octava edición



David A. Whetten
Kim S. Cameron

PEARSON

DESARROLLO DE HABILIDADES DIRECTIVAS

OCTAVA EDICIÓN

David A. Whetten
BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY

Kim S. Cameron
UNIVERSITY OF MICHIGAN

TRADUCCIÓN

Leticia Esther Pineda Ayala
Especialista en temas de Administración

REVISIÓN TÉCNICA

Alma Delia Pérez Otero
*Escuela de Graduados en Administración
y dirección de Empresas*
EGADE Busines School, México
Tecnológico de Monterrey

Prentice Hall

México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador
España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela

Datos de catalogación bibliográfica

WHETTEN, DAVID A. y CAMERON, KIM S.

Desarrollo de habilidades directivas

Octava edición

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2011

ISBN: 978-607-32-0580-1

Área: Administración

Formato: 21 × 27 cm

Páginas: 736

Authorized translation from the English language edition, entitled *DEVELOPMENT MANAGEMENT SKILLS, 8th Edition* by David A. Whetten and Kim S. Cameron, published by Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall, Copyright © 2011. All rights reserved.
ISBN 9780136121008

Traducción autorizada de la edición en idioma inglés titulada *DEVELOPMENT MANAGEMENT SKILLS, 8th Edition* por David A. Whetten y Kim S. Cameron, publicada por Pearson Education, Inc., publicada como Prentice Hall, Copyright © 2011. Todos los derechos reservados.

Esta edición en español es la única autorizada.

Edición en español

Editor: Guillermo Domínguez Chávez
e-mail: guillermo.dominguez@pearsoned.com
Editor de desarrollo: Felipe Hernández Carrasco
Supervisor de producción: Juan José García Guzmán

Edición en inglés

Editorial Director: Sally Yagan
Editor in Chief: Eric Svendsen
Acquisitions Editor: Kim Norbuta
Editorial Project Manager: Claudia Fernandes
Director of Marketing: Patrice Lumumba Jones
Marketing Manager: Nikki Ayana Jones
Senior Marketing Assistant: Ian Gold
Senior Managing Editor: Judy Leale
Senior Production Project Manager:
Kelly Warsak

Senior Operations Supervisor: Arnold Vila
Operations Specialist: Ilene Kahn
Senior Art Director: Janet Slowik
Interior Design: Suzanne Duda and
Michael Fruhbis
Permissions Project Manager: Shannon Barbe
Manager, Cover Visual Research & Permissions:
Karen Sanatar
Manager Central Design: Jayne Conte
Cover Art: Getty Images, Inc.

Cover Design: Suzanne Duda
Lead Media Project Manager: Denise Vaughn
Full-Service Project Management: Sharon
Anderson/BookMasters, Inc.
Composition: Integra Software Services
Printer/Binder: Edwards Brothers
Cover Printer: Coral Graphics
Text Font: 10/12 Weidemann-Book

OCTAVA EDICIÓN, 2011

D.R. © 2011 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Atlacomulco 500-5o. piso
Col. Industrial Atoto
53519 Naucalpan de Juárez, Estado de México

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. Núm. 1031.

Prentice Hall es una marca registrada de Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

ISBN VERSIÓN IMPRESA: 978-607-32-0580-1

ISBN VERSIÓN E-BOOK: 978-607-32-0581-8

ISBN E-CHAPTER: 978-607-32-0583-2

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 · 14 13 12 11

Prentice Hall
es una marca de

PEARSON

www.pearsoneducacion.net

CONTENIDO BREVE

Prefacio xvii

Introducción 1

Parte I Habilidades personales 44

- 1 Desarrollo del autoconocimiento 45
- 2 Manejo del estrés personal 105
- 3 Solución analítica y creativa de problemas 167

Parte II Habilidades interpersonales 232

- 4 Establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo 233
- 5 Ganar poder e influencia 279
- 6 Motivación de los demás 323
- 7 Manejo de conflictos 373

Parte III Habilidades grupales 438

- 8 Facultamiento y delegación 439
- 9 Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo 489
- 10 Liderar el cambio positivo 533

Parte IV Habilidades específicas de comunicación 590

Apéndice A Elaboración de presentaciones orales y escritas 591

Apéndice B Realización de entrevistas 619

Apéndice C Conducción de reuniones de trabajo 651

Glosario 673

Referencias 683

Índice de nombres 705

Índice analítico 709

Combined Index 713

CONTENIDO

Prefacio xvii

Introducción 1

LA IMPORTANTE FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES DIRECTIVAS 3

| | |
|--|----|
| La importancia de los directivos competentes | 6 |
| Las habilidades de los directivos eficaces | 7 |
| Las habilidades directivas esenciales | 8 |
| ¿Qué son las habilidades directivas? | 9 |
| Mejora de las habilidades directivas | 12 |
| Un enfoque para el desarrollo de habilidades | 13 |
| Liderazgo y administración | 16 |
| Contenido del libro | 18 |
| Organización del libro | 19 |
| Práctica y aplicación | 21 |
| Diversidad y diferencias individuales | 21 |
| Resumen | 23 |

MATERIAL COMPLEMENTARIO 24

| | |
|---|----|
| Encuesta de diagnóstico y ejercicios | 24 |
| <i>Evaluación personal de habilidades directivas (PAMS, por las siglas de Personal Assessment of Management Skills)</i> | 24 |
| <i>¿Qué se requiere para ser un directivo eficaz?</i> | 28 |
| <i>Ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software</i> | 30 |

CLAVE DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS 42

| | |
|--|----|
| Evaluación personal de habilidades directivas | 42 |
| <i>Clave de resultados</i> | 42 |
| <i>Datos comparativos</i> | 42 |
| <i>¿Qué se requiere para ser un directivo eficaz?</i> | 43 |
| <i>Ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software</i> | 43 |

Parte I Habilidades personales 44

1 Desarrollo del autoconocimiento 45

EVALUACIÓN DE HABILIDADES 46

| | |
|--|----|
| Cuestionarios de diagnóstico de autoconocimiento | 46 |
| <i>Evaluación del autoconocimiento</i> | 46 |
| <i>Evaluación de la inteligencia emocional</i> | 47 |
| <i>Prueba de definición de temas</i> | 48 |

| | |
|--|----|
| Indicador del estilo cognoscitivo | 52 |
| Escala de locus de control | 52 |
| Escala de tolerancia a la ambigüedad | 54 |
| Escala de autoevaluación básica y esencial (<i>Core-Self-Evaluation Scale</i> , CSES) | 56 |

APRENDIZAJE DE HABILIDADES 57

| | |
|---|----|
| Dimensiones fundamentales del autoconocimiento | 57 |
| El enigma del autoconocimiento | 58 |
| <i>La línea sensible</i> | 58 |
| Comprensión y apreciación de las diferencias individuales | 60 |
| Áreas importantes de autoconocimiento | 61 |
| <i>Inteligencia emocional</i> | 62 |
| <i>Valores</i> | 65 |
| <i>Toma de decisiones éticas y valores</i> | 72 |
| <i>Estilo cognoscitivo</i> | 74 |
| <i>Actitudes hacia el cambio</i> | 76 |
| <i>Evaluación básica y esencial</i> | 79 |

ANÁLISIS DE HABILIDADES 84

| | |
|---|----|
| Casos que se relacionan con el autoconocimiento | 84 |
| <i>Campo comunista de prisioneros</i> | 84 |
| <i>Examen computarizado</i> | 85 |
| <i>Dilemas de decisión</i> | 86 |

PRÁCTICA DE HABILIDADES 89

| | |
|--|----|
| Ejercicios para mejorar el autoconocimiento a través de la revelación personal | 89 |
| <i>A través del espejo</i> | 89 |
| <i>Diagnóstico de las características directivas</i> | 90 |
| <i>Ejercicio para identificar aspectos de la cultura personal:</i> | |
| <i>Plan de aprendizaje y autobiografía</i> | 92 |

APLICACIÓN DE HABILIDADES 95

| | |
|---|----|
| Actividades para mejorar las habilidades del autoconocimiento | 95 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | 95 |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | 95 |

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS 97

| | |
|--|-----|
| Evaluación del autoconocimiento | 97 |
| <i>Clave de resultados</i> | 97 |
| <i>Datos comparativos</i> | 97 |
| Evaluación de la inteligencia emocional | 97 |
| <i>Clave de resultados</i> | 97 |
| <i>Datos comparativos</i> | 99 |
| Prueba de definición de temas | 99 |
| <i>El prisionero prófugo</i> | 99 |
| <i>El dilema del médico</i> | 100 |
| <i>El periódico</i> | 100 |
| Indicador del estilo cognoscitivo | 101 |
| <i>Resultados y datos comparativos del indicador del estilo cognoscitivo</i> | 101 |
| <i>Clave de resultados</i> | 101 |
| <i>Datos comparativos</i> | 101 |
| Escala de locus de control | 101 |
| <i>Clave de resultados</i> | 101 |
| <i>Datos comparativos</i> | 102 |
| Escala de tolerancia a la ambigüedad | 102 |
| <i>Clave de resultados</i> | 102 |
| <i>Datos comparativos</i> | 102 |

Escala de autoevaluación básica y esencial 103

Clave de resultados 103

Datos comparativos 103

2 Manejo del estrés personal 105

EVALUACIÓN DE HABILIDADES 106

Instrumentos de diagnóstico para el manejo del estrés 106

Evaluación del manejo del estrés 106

Evaluación de la administración del tiempo 107

Inventario de la personalidad tipo A 108

Escala de clasificación de reajuste social 109

Fuentes de estrés personal 111

APRENDIZAJE DE HABILIDADES 112

Mejora en el manejo del estrés y la administración del tiempo 112

La función administrativa 113

Principales elementos del estrés 113

Reacciones al estrés 114

Manejo del estrés 115

Manejo del estrés 117

Factores estresantes 117

Eliminación de los factores estresantes 120

Eliminación de los factores estresantes de tiempo mediante la administración del tiempo 121

Eliminación de factores estresantes de encuentro mediante la colaboración y la inteligencia emocional 128

Eliminación de factores estresantes situacionales mediante el rediseño del trabajo 130

Eliminación de los factores estresantes anticipatorios mediante la priorización, el establecimiento de metas y los pequeños triunfos 132

Desarrollo de la elasticidad 134

Elasticidad fisiológica 136

Elasticidad psicológica 139

Elasticidad social 143

Técnicas para la reducción temporal del estrés 144

ANÁLISIS DE HABILIDADES 147

Casos que se relacionan con el manejo del estrés 147

El cambio de la marea 147

El caso del tiempo faltante 150

PRÁCTICA DE HABILIDADES 155

Ejercicios para manejo del estrés a corto y a largo plazos 155

Estrategia de pequeños triunfos 155

Análisis del equilibrio de vida 156

Relajación profunda 158

Vigilancia y administración del tiempo 159

APLICACIÓN DE HABILIDADES 161

Actividades para manejar el estrés 161

Actividades sugeridas 161

Plan de aplicación y evaluación 162

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS 164

Evaluación del manejo del estrés 164

Clave de resultados 164

Datos comparativos 164

Evaluación de la administración del tiempo 164

Clave de resultados 164

Datos comparativos 165

| | |
|---|-----|
| Inventario de la personalidad tipo A | 165 |
| <i>Clave de resultados</i> | 165 |
| <i>Datos comparativos</i> | 165 |
| Escala de clasificación del reajuste social | 166 |
| <i>Datos comparativos</i> | 166 |
| Fuente de estrés personal | 166 |

3 Solución analítica y creativa de problemas 167

EVALUACIÓN DE HABILIDADES 168

| | |
|---|-----|
| Cuestionarios de diagnóstico para la solución creativa de problemas | 168 |
| <i>Solución de problemas, creatividad e innovación</i> | 168 |
| <i>¿Qué tan creativo es usted?</i> | 169 |
| <i>Escala de actitud innovadora</i> | 171 |
| <i>Evaluación del estilo creativo</i> | 172 |

APRENDIZAJE DE HABILIDADES 174

| | |
|---|-----|
| Solución de problemas, creatividad e innovación | 174 |
| Pasos para la solución analítica de problemas | 174 |
| <i>Definición del problema</i> | 174 |
| <i>Generación de alternativas</i> | 176 |
| <i>Evaluación de alternativas</i> | 176 |
| <i>Poner en práctica la solución</i> | 177 |
| Limitaciones del modelo analítico de solución de problemas | 178 |
| Impedimentos para la solución creativa de problemas | 178 |
| Múltiples modelos de la creatividad | 179 |
| Bloqueos conceptuales | 183 |
| <i>El magnetrón de Percy Spencer</i> | 185 |
| <i>Pegamento de Spence Silver</i> | 185 |
| <i>Los cuatro tipos de bloqueos conceptuales</i> | 185 |
| <i>Revisión de los bloqueos conceptuales</i> | 194 |
| Superación de los bloqueos conceptuales | 194 |
| <i>Etapas del pensamiento creativo</i> | 194 |
| <i>Métodos para mejorar la definición de problemas</i> | 195 |
| <i>Maneras de generar más alternativas</i> | 199 |
| Consideraciones internacionales | 202 |
| Consejos para aplicar las técnicas de solución de problemas | 203 |
| Fomento de la creatividad en los demás | 203 |
| <i>Principios de administración</i> | 204 |

ANÁLISIS DE HABILIDADES 210

| | |
|--|-----|
| Casos que se relacionan con la solución de problemas | 210 |
| <i>El desastre de Mann Gulch</i> | 210 |
| <i>Creatividad en Apple</i> | 212 |

PRÁCTICA DE HABILIDADES 214

| | |
|---|-----|
| Ejercicios para aplicar la superación de bloqueos conceptuales | 214 |
| <i>Actividad individual: Solución analítica de problemas (10 minutos)</i> | 214 |
| <i>Actividad en equipo: Solución creativa de problemas (20 minutos)</i> | 215 |
| <i>Mejora en la clasificación</i> | 216 |
| <i>Keith Dunn y el restaurante McGuffey's</i> | 217 |
| <i>Práctica de la solución creativa de problemas</i> | 220 |

APLICACIÓN DE HABILIDADES 222

| | |
|---|-----|
| Actividades para resolver problemas de forma creativa | 222 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | 222 |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | 222 |

| | |
|--|------------|
| CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS | 224 |
| Solución de problemas, creatividad e innovación | 224 |
| <i>Clave de resultados</i> | 224 |
| <i>Datos comparativos</i> | 224 |
| ¿Qué tan creativo es usted? | 224 |
| <i>Clave de resultados</i> | 224 |
| <i>Datos comparativos</i> | 225 |
| Escala de actitud innovadora | 225 |
| <i>Clave de resultados</i> | 225 |
| Evaluación del estilo creativo | 226 |
| <i>Clave de resultados</i> | 226 |
| <i>Datos comparativos</i> | 226 |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES: Aplicación de la superación de los bloqueos conceptuales | 227 |
| <i>Formato de retroalimentación del observador</i> | 227 |
| Solución al problema de los cerillos de la figura 3.4 | 229 |
| Respuesta al acertijo de Shakespeare de la figura 3.5 | 229 |
| Términos comunes que se aplican tanto al agua como a las finanzas (página 190) | 229 |
| Respuesta al problema de nombrar el barco de la figura 3.6 | 230 |
| Soluciones al problema de los nueve puntos de la figura 3.7 | 230 |
| Soluciones a los patrones ocultos del problema de la figura 3.8 | 231 |

Parte II Habilidades interpersonales 232

4 Establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo 233

| | |
|--|------------|
| EVALUACIÓN DE HABILIDADES | 234 |
| Cuestionarios de diagnóstico para la comunicación de apoyo | 234 |
| <i>Comunicación de apoyo</i> | 234 |
| <i>Estilos de comunicación</i> | 235 |
| APRENDIZAJE DE HABILIDADES | 238 |
| Establecimiento de relaciones interpersonales positivas | 238 |
| La importancia de la comunicación efectiva | 239 |
| <i>El interés por la exactitud</i> | 240 |
| ¿Qué es la comunicación de apoyo? | 242 |
| <i>Coaching y consultoría</i> | 244 |
| <i>Problemas de coaching y de consultoría</i> | 245 |
| <i>Actitud defensiva y desacreditación</i> | 246 |
| Principios de la comunicación de apoyo | 247 |
| <i>La comunicación de apoyo se basa en la congruencia y no en la incongruencia</i> | 247 |
| <i>La comunicación de apoyo es descriptiva, no evaluativa</i> | 248 |
| <i>La comunicación de apoyo está orientada al problema, no a la persona</i> | 250 |
| <i>La comunicación de apoyo valida en vez de invalidar a los individuos</i> | 251 |
| <i>La comunicación de apoyo es específica (útil), no general (inútil)</i> | 253 |
| <i>La comunicación de apoyo es conjuntiva, no disyuntiva</i> | 254 |
| <i>La comunicación de apoyo es propia, no impropia</i> | 255 |
| <i>La comunicación de apoyo requiere escuchar, no una forma de comunicación unilateral</i> | 256 |
| La entrevista de administración del personal | 260 |
| Consideraciones internacionales | 263 |
| ANÁLISIS DE HABILIDADES | 266 |
| Casos que implican el establecimiento de relaciones positivas | 266 |
| <i>Encuentre a alguien más</i> | 266 |
| <i>Planes rechazados</i> | 267 |

| | |
|--|---|
| PRÁCTICA DE HABILIDADES | 269 |
| Ejercicios para diagnosticar los problemas de comunicación y promover el entendimiento | 269 |
| <i>United Chemical Company</i> | 269 |
| <i>Byron contra Thomas</i> | 271 |
| <i>Ejercicio de escucha activa</i> | 272 |
| APLICACIÓN DE HABILIDADES | 274 |
| Actividades para comunicarse con apoyo | 274 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | 274 |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | 274 |
| CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS | 276 |
| Comunicación de apoyo | 276 |
| <i>Clave de resultados</i> | 276 |
| <i>Datos comparativos</i> | 276 |
| Estilos de comunicación | 276 |
| <i>Datos comparativos</i> | 276 |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES | Diagnóstico de problemas y fomento de la comprensión: |
| United Chemical Company y Byron contra Thomas | 278 |
| <i>Formato de retroalimentación del observador</i> | 278 |
| <hr/> | |
| 5 Ganar poder e influencia | 279 |
| EVALUACIÓN DE HABILIDADES | 280 |
| Cuestionarios de diagnóstico para ganar poder e influencia | 280 |
| <i>Ganar poder e influencia</i> | 280 |
| <i>Uso de las estrategias de influencia</i> | 281 |
| APRENDIZAJE DE HABILIDADES | 283 |
| Construcción de una base sólida de poder y uso adecuado de la influencia | 283 |
| Una visión equilibrada del poder | 283 |
| <i>Falta de poder</i> | 283 |
| <i>Abuso del poder</i> | 285 |
| Estrategias para ganar poder organizacional | 286 |
| <i>Necesidad de poder y de facultamiento</i> | 286 |
| <i>Fuentes de poder personal</i> | 288 |
| <i>Fuentes de poder del puesto</i> | 293 |
| Transformación del poder en influencia | 298 |
| <i>Estrategias de influencia</i> | 298 |
| <i>Ventajas y desventajas de cada estrategia</i> | 300 |
| <i>Actuar de manera asertiva: neutralizar los intentos de influencia</i> | 304 |
| ANÁLISIS DE HABILIDADES | 310 |
| Un caso que implica poder e influencia | 310 |
| <i>El directivo de la planta de River Woods</i> | 310 |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES | 311 |
| Ejercicio para ganar poder | 311 |
| <i>Reparación de las fallas de poder en los circuitos directivos</i> | 311 |
| Ejercicio para usar la influencia de manera efectiva | 312 |
| <i>La propuesta de Ann Lyman</i> | 313 |
| Ejercicio para neutralizar intentos de influencia no deseados | 314 |
| <i>La comida rápida de Cindy</i> | 314 |
| <i>De 9:00 a 7:30</i> | 315 |

| | |
|--|------------|
| APLICACIÓN DE HABILIDADES | 317 |
| Actividades para ganar poder e influencia | 317 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | <i>317</i> |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | <i>318</i> |
| CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS | 319 |
| Ganar poder e influencia | 319 |
| <i>Clave de resultados</i> | <i>319</i> |
| <i>Datos comparativos</i> | <i>320</i> |
| Uso de estrategias de influencia | 320 |
| <i>Clave de resultados</i> | <i>320</i> |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES: Neutralización de intentos de influencia no deseados | 321 |
| <i>Formato de retroalimentación del observador</i> | <i>321</i> |

6 Motivación de los demás 323

| | |
|---|------------|
| EVALUACIÓN DE HABILIDADES | 324 |
| Cuestionarios de diagnóstico para motivar a los demás | 324 |
| <i>Diagnóstico de un desempeño deficiente e incremento de la motivación</i> | <i>324</i> |
| <i>Evaluación del desempeño laboral</i> | <i>325</i> |
| APRENDIZAJE DE HABILIDADES | 326 |
| Incremento de la motivación y mejoramiento del desempeño | 326 |
| Diagnóstico de problemas en el desempeño laboral | 326 |
| Mejoramiento de las habilidades de los individuos | 328 |
| Promoción de un ambiente laboral motivador | 330 |
| Elementos de un programa eficaz de motivación | 331 |
| <i>Establecimiento de expectativas claras de desempeño</i> | <i>332</i> |
| <i>Eliminación de obstáculos para el desempeño</i> | <i>334</i> |
| <i>Reforzamiento de los comportamientos que mejoran el desempeño</i> | <i>336</i> |
| <i>Suministro de recompensas valiosas</i> | <i>344</i> |
| <i>Ser justo y equitativo</i> | <i>348</i> |
| <i>Suministro derecompensas oportunas y retroalimentación precisa</i> | <i>348</i> |

| | |
|--|------------|
| ANÁLISIS DE HABILIDADES | 354 |
| Caso relacionado con problemas de motivación | 354 |
| <i>Electro Logic</i> | <i>354</i> |

| | |
|---|------------|
| PRÁCTICA DE HABILIDADES | 361 |
| Ejercicios para diagnosticar problemas de desempeño laboral | 361 |
| <i>Joe Chaney</i> | <i>363</i> |
| <i>Evaluación del desempeño laboral</i> | <i>364</i> |
| Ejercicio para modelar comportamientos inaceptables | 364 |
| <i>Shaheen Matombo</i> | <i>364</i> |

| | |
|--|------------|
| APLICACIÓN DE HABILIDADES | 367 |
| Actividades para motivar a otros | 367 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | <i>367</i> |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | <i>368</i> |

| | |
|---|------------|
| CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS | 370 |
| Diagnóstico de un bajo desempeño y aumento de la motivación | 370 |
| <i>Clave de resultados</i> | <i>370</i> |
| <i>Datos comparativos</i> | <i>370</i> |
| Desempeño laboral | 371 |
| <i>Clave de resultados</i> | <i>371</i> |
| <i>Datos comparativos</i> | <i>371</i> |

PRÁCTICA DE HABILIDADES: Ejercicios para modelar comportamientos

inaceptables 372

Formato de retroalimentación del observador 372

7 Manejo de conflictos 373

EVALUACIÓN DE HABILIDADES 374

Cuestionarios de diagnóstico para manejar conflictos 374

Manejo de conflictos interpersonales 374

Strategies for Handling Conflict 375

APRENDIZAJE DE HABILIDADES 376

Manejo de conflictos interpersonales 376

Sentimientos encontrados acerca del conflicto 376

Diagnóstico del tipo de conflicto interpersonal 378

Raíz del conflicto 378

Fuente del conflicto 380

Selección del método adecuado para el manejo de los conflictos 383

Comparación del manejo de conflictos y las estrategias de negociación 386

Factores de selección 386

Resolución de confrontaciones interpersonales mediante el método de colaboración 390

Esquema para la solución de problemas en colaboración 391

Las cuatro fases de la solución de problemas en colaboración 392

ANÁLISIS DE HABILIDADES 405

Caso relacionado con el conflicto interpersonal 405

Estrategias para el manejo de los conflictos 405

PRÁCTICA DE HABILIDADES 410

Ejercicio para diagnosticar las fuentes de conflicto 410

Problemas en la administración de sss software 410

Ejercicios para seleccionar una estrategia adecuada para el manejo de conflictos 418

Bradley's Barn 419

Avocado Computers 419

Phelps, Inc. 420

Ejercicios para resolver conflictos interpersonales 420

Freida Mae Jones 421

¿Podrá encajar larry? 423

Reunión en la compañía manufacturera Hartford 424

APLICACIÓN DE HABILIDADES 431

Actividades para mejorar las habilidades de manejo de conflictos 431

Actividades sugeridas 431

Plan de aplicación y evaluación 432

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS 434

Manejo de los conflictos interpersonales 434

Clave de resultados 434

Datos comparativos 435

Estrategias para mejorar conflictos 435

Clave de resultados 435

PRÁCTICA DE HABILIDADES: Ejercicios para resolver conflictos interpersonales 436

Formato de retroalimentación para el observador 436

8 Facultamiento y delegación 439

ANÁLISIS DE HABILIDADES 440

- Cuestionarios diagnósticos para el facultamiento y la delegación 440
Facultamiento y delegación eficaces 440
Evaluación del facultamiento personal 441

APRENDIZAJE DE HABILIDADES 443

- Facultamiento y delegación 443
Dilema directivo que se relaciona con el facultamiento 443
La docena sucia 444
Significado del facultamiento 445
Raíces históricas del facultamiento 446
Dimensiones del facultamiento 447
Autoeficacia 447
Autodeterminación 448
Consecuencia personal 449
Significado 449
Confianza 450
Revisión de las dimensiones del facultamiento 451

Cómo desarrollar el facultamiento 451

- Articular una visión y metas claras* 452
Fomentar experiencias de dominio personal 453
Modelar 454
Brindar apoyo 454
Activación emocional 455
Dar información 456
Ofrecer recursos 457
Conexión con los resultados 457
Crear confianza 458
Repaso de los principios del facultamiento 459

Factores que inhiben el facultamiento 461

- Actitudes respecto a los subalternos* 462
Inseguridades personales 462
Necesidad de control 462

Delegación del trabajo 463

- Ventajas de la delegación con facultamiento* 463
Decidir cuándo delegar 464
Decidir en quién delegar 465
Decidir cómo delegar de manera eficaz 465
Repaso de los principios de delegación 470

Consideraciones internacionales 471

ANÁLISIS DE HABILIDADES 474

- Casos relacionados con el facultamiento y la delegación 474
Cuidado de la tienda 474
Cambio en la cartera 475

PRÁCTICA DE HABILIDADES 476

- Ejercicios para el facultamiento 476
Executive Development Associates 476
Facultamiento personal 480
Decisión de delegar 481

| | |
|---|------------|
| APLICACIÓN DE HABILIDADES | 483 |
| Actividades para el facultamiento y la delegación | 483 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | 483 |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | 483 |
| CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS | 485 |
| Facultamiento y delegación eficaces | 485 |
| <i>Clave de resultados</i> | 485 |
| <i>Datos comparativos</i> | 485 |
| Facultamiento personal | 485 |
| <i>Clave de resultados</i> | 485 |
| <i>Datos comparativos</i> | 486 |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES: Decisión de delegar: Análisis de “Solicitud de urgencia” | 486 |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES: Análisis de “Guerra biológica” | 487 |

9 Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo 489

| | |
|---|------------|
| ANÁLISIS DE HABILIDADES | 490 |
| Cuestionarios diagnósticos para la formación de equipos efectivos | 490 |
| <i>Comportamientos para el desarrollo de equipos</i> | 490 |
| <i>Diagnóstico de la necesidad de formación de equipos</i> | 491 |
| APRENDIZAJE DE HABILIDADES | 493 |
| Desarrollo de equipos y trabajo en equipo | 493 |
| Ventajas de los equipos | 494 |
| <i>Ejemplo de un equipo efectivo</i> | 497 |
| Desarrollo de equipos | 498 |
| <i>Etapa de formación</i> | 498 |
| <i>Etapa de normatividad</i> | 499 |
| <i>Etapa de enfrentamiento</i> | 501 |
| <i>Etapa de desempeño</i> | 503 |
| Liderando equipos | 506 |
| <i>Desarrollo de la credibilidad</i> | 507 |
| <i>Establecimiento de metas “smart” y de metas everest</i> | 509 |
| <i>Consideraciones internacionales</i> | 511 |
| Afiliación a un equipo | 512 |
| <i>Roles ventajosos</i> | 512 |
| <i>Proporcionar retroalimentación</i> | 516 |
| <i>Consideraciones internacionales</i> | 517 |
| ANÁLISIS DE HABILIDADES | 519 |
| Casos que se relacionan con la formación de equipos efectivos | 519 |
| <i>El equipo Elite del Tallahassee Democrat</i> | 519 |
| <i>El incidente de la caja registradora</i> | 521 |
| PRÁCTICA DE HABILIDADES | 523 |
| Ejercicios para la formación de equipos efectivos | 523 |
| <i>Ejercicio de diagnóstico y desarrollo de equipos</i> | 523 |
| <i>Ganar la guerra del talento</i> | 524 |
| <i>Ejercicio del desempeño de equipo</i> | 527 |
| APLICACIÓN DE HABILIDADES | 529 |
| Actividades para la formación de equipos efectivos | 529 |
| <i>Actividades sugeridas</i> | 529 |
| <i>Plan de aplicación y evaluación</i> | 530 |

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS 531

Comportamientos para el desarrollo de equipos 531

Clave de resultados 531

Datos comparativos 531

Diagnóstico de la necesidad de formación de equipos 531

Datos comparativos 531

10 Líderar el cambio positivo 533

EVALUACIÓN DE HABILIDADES 534

Cuestionarios de diagnóstico para liderar un cambio positivo 534

Líderar el cambio positivo 534

Ejercicio de retroalimentación del reflejo de lo mejor de uno mismo 535

Muestra de una solicitud de retroalimentación por correo electrónico 535

Escala de Maquiavelismo (MACH IV) 536

APRENDIZAJE DE HABILIDADES 538

Líderar el cambio positivo 538

Cambio omnipresente y creciente 539

La necesidad de marcos de referencia 539

Tendencias hacia la estabilidad 540

Un marco de referencia para liderar el cambio positivo 542

Establecer una atmósfera con actitudes positivas 544

Crear la disposición para el cambio 550

Articular una visión de abundancia 553

Generar un compromiso con la visión 557

Institucionalizar la visión 562

ANÁLISIS DE HABILIDADES 568

Casos relacionados con la implementación de un cambio positivo 568

Declaraciones de visión corporativa 568

La transformación de Chrysler de Lee Iacocca: 1979-1984 574

PRÁCTICA DE HABILIDADES 581

Ejercicios sobre la implementación de un cambio positivo 581

La mejor descripción de uno mismo 581

Ejercicio de diagnóstico organizacional positivo 582

Agenda de un cambio positivo 583

APLICACIÓN DE HABILIDADES 584

Actividades para liderar un cambio positivo 584

Actividades sugeridas 584

Plan de aplicación y evaluación 585

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS 587

Evaluación de la dirección de un cambio positivo 587

Clave de resultados 587

Datos comparativos 587

Ejercicio de retroalimentación del reflejo de lo mejorde uno mismo 587

Escala de maquiavelismo: M ACH IV 587

Clave de resultados 587

Datos comparativos 588

ANÁLISIS DE HABILIDADES: La transformación de Chrysler

por Lee Iacocca: 1979-1984 589

Apéndice A Elaboración de presentaciones orales y escritas 591**APRENDIZAJE DE HABILIDADES 592**

- Elaboración de presentaciones orales y escritas 592
Elementos esenciales de las presentaciones eficaces 593

PRÁCTICA DE HABILIDADES 609

- Ejercicios para elaborar presentaciones orales y escritas eficaces 609
Hablar como líder 609
Círculos de calidad en Battle Creek Foods 610

Apéndice B Realización de entrevistas 619**APRENDIZAJE DE HABILIDADES 620**

- Planeación y realización de entrevistas 620
Tipos específicos de entrevistas organizacionales 629

PRÁCTICA DE HABILIDADES 634

- Ejercicios para realizar entrevistas con objetivos especiales 634
Evaluación del programa de inducción para empleados de nuevo ingreso 634
Entrevista de evaluación del desempeño con Chris Jakobsen 637
Entrevista para la selección de empleados en Smith Farley Insurance 643

Apéndice C Conducción de reuniones de trabajo 651**APRENDIZAJE DE HABILIDADES 652**

- Conducción de reuniones eficaces:
guía breve para directivos y participantes de reuniones 652
Las 5 “p” de las reuniones eficaces 652
Sugerencias para miembros del grupo 657

PRÁCTICA DE HABILIDADES 660

- Ejercicios para la conducción de reuniones 660
Preparación y conducción de reunión de equipo en sss Software 660
Diagnóstico de roles 660
Hoja de trabajo para evaluar reuniones 661

Glosario 673**Referencias 683****Índice de nombres 705****Índice analítico 709**

PREFACIO

¿Cuáles son las novedades en esta edición?

A partir de las sugerencias de revisores, profesores y estudiantes, hicimos varios cambios en la octava edición de *Desarrollo de habilidades directivas*.

- En el capítulo 1 se añadieron nuevas evaluaciones de habilidades, y el capítulo 3 incluye un caso nuevo.
- Se revisaron partes del libro según las sugerencias y la retroalimentación de profesores y estudiantes.
- Se aclararon las instrucciones para calificar evaluaciones de habilidades y se actualizaron los datos comparativos de cada evaluación.
- Se actualizó la investigación que sustenta las ideas de cada capítulo.
- Se añadió una tabla de localización de recursos al inicio de cada capítulo en el Manual del profesor, organizada de acuerdo con los objetivos de aprendizaje de cada capítulo.
- Se mejoró el banco de reactivos de prueba al añadir más preguntas de aplicación.
- Se revisaron las diapositivas de PowerPoint.

MENSAJE PARA LOS ESTUDIANTES:

¿Por qué debemos enfocarnos en el desarrollo de las habilidades directivas?

Puesto que un curso de “desarrollo de habilidades” requiere más tiempo y esfuerzo que un curso que utiliza el formato tradicional de conferencia y discusión, en ocasiones los estudiantes nos hacen esta pregunta, especialmente aquellos que tienen poca experiencia laboral.

Razón # 1: Dirige la atención a lo que realmente “hacen” los directivos eficaces.

En un artículo clásico, Henry Mintzberg (1975) comentó que la educación administrativa tenía muy poca relación con lo que los directivos hacen realmente de manera cotidiana. Culpó a los libros de texto de administración por introducir a los estudiantes a las principales teorías de la administración e ignorar lo que se sabe acerca de la práctica directiva eficaz. Como coincidimos con la crítica de Mintzberg, nos propusimos identificar las competencias que definen a los directivos eficaces.

Aunque no existen dos puestos directivos idénticos, las investigaciones que se resumen en la introducción destacan 10 habilidades personales, interpersonales y grupales que conforman los fundamentos de una práctica directiva eficaz. En cada capítulo se examina una de estas habilidades.

Habilidades personales

- 1. Desarrollo del autoconocimiento**
- 2. Manejo del estrés personal**
- 3. Solución analítica y creativa de problemas**

Habilidades interpersonales

- 4. Establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo**
- 5. Ganar poder e influencia**
- 6. Motivación de los demás**
- 7. Manejo de conflictos**

Habilidades de grupo

- 8. Facultamiento y delegación**
- 9. Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo**
- 10. Liderar el cambio positivo**

Congruente con nuestro enfoque en promover una práctica administrativa eficaz, el material de estos capítulos proporciona guía para una gran variedad de desafíos directivos contemporáneos, que incluyen los siguientes: “¿De qué manera puedo lograr que los demás acepten nuevas metas, nuevas ideas y nuevos métodos?”, “¿Qué puedo hacer para inyectar energía en los individuos que se sienten desactualizados y rezagados?”, “¿Cómo puedo ayudar a los ‘sobrevivientes’ de un recorte de personal para que se recuperen y sigan adelante?”, “¿De qué manera puedo ayudar a individuos con obligaciones y filosofías muy diferentes para que trabajen juntos, en especial durante períodos de incertidumbre y mucho estrés?”.

Aquellos que se sientan tentados a decir que las respuestas a estas preguntas son “del sentido común” harían bien en recordar el comentario fundamental de Will Rogers: “El sentido común no es tan común”. Además, las investigaciones que se incluyen en la introducción sugieren que, en muchos casos, el “sentido común” de los directivos no es “muy sensato”.

La premisa de este libro y del curso relacionado es que la clave para una práctica administrativa eficaz consiste en aplicar lo que los directivos efectivos (es decir, los que tienen “un buen sentido común”) hacen de manera consistente.

Razón # 2: Coincide con los principios demostrados de una enseñanza y un aprendizaje efectivos.

Un experimentado profesor universitario aconsejó lo siguiente a un joven colega: “Si tus alumnos no están aprendiendo, entonces no estás enseñando, ¡sólo estás hablando!”. A continuación citamos lo que algunas autoridades de educación superior dicen acerca de lo que los profesores eficaces hacen para fomentar el aprendizaje:

“Todo el aprendizaje genuino es activo y no pasivo. Se trata de un proceso de descubrimiento en el que el estudiante, y no el profesor, es el agente principal”. (Adler, 1982)

“El aprendizaje no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden mucho si permanecen sentados en una clase escuchando a los profesores, memorizando tareas preparadas y emitiendo respuestas. Ellos deben hablar acerca de lo que están aprendiendo, escribir al respecto, relacionarlo con sus experiencias y aplicarlo a su vida cotidiana. Deben lograr que lo que aprenden se vuelva parte de ellos mismos”. (Chickering y Gamson, 1987)

En un libro clásico sobre el aprendizaje activo, Bonwell y Elson (1991) listan siete características definitorias.

- 1. Los estudiantes hacen algo más que escuchar de manera pasiva.**
- 2. Los estudiantes participan en actividades (por ejemplo, lectura, análisis, escritura).**
- 3. Hay poco énfasis en la transmisión de información y se da mucha importancia al desarrollo de las habilidades del estudiante.**
- 4. Se hace más hincapié en la exploración de actitudes y valores.**
- 5. Se incrementa la motivación del estudiante, especialmente en el caso de los aprendices adultos.**

6. Los estudiantes reciben una retroalimentación inmediata de su profesor y de sus compañeros.
7. Los estudiantes practican un pensamiento de orden superior (análisis, síntesis, evaluación).

Nuestras metas al escribir este libro son vincular el aspecto académico de la teoría y la investigación con el aspecto organizacional de la práctica efectiva, así como ayudar a los estudiantes a aplicar de manera consistente los principios demostrados de ambos campos en la práctica personal. Para lograr estas metas, formulamos un modelo de aprendizaje “activo” de cinco pasos, que se describe en la introducción. Con base en la retroalimentación positiva que recibimos de profesores y estudiantes, podemos afirmar con confianza que la forma de aprendizaje activo que se aplica en este libro es una pedagogía probada para el dominio de las habilidades administrativas.

Consejos para obtener la mayor ventaja de este curso

Sin importar si usted es estudiante de licenciatura o de maestría, o un directivo experimentado, incluimos algunas sugerencias, basadas en los años que hemos enseñado habilidades directivas, para que este curso se convierta en una experiencia de aprendizaje significativa a nivel personal.

- Lea la introducción de forma cuidadosa. Puesto que no se trata de un libro de texto típico sobre administración, es importante que usted comprenda sus características distintivas enfocadas en el aprendiz, sobre todo el modelo de aprendizaje de cinco pasos: evaluación, aprendizaje, análisis, práctica y aplicación de habilidades. Además, encontrará investigaciones informativas sobre el efecto que tienen los actos de los directivos en el desempeño individual y organizacional, así como sobre las características de los directivos efectivos.
- Responda con mucha atención los instrumentos de evaluación de habilidades de cada capítulo. Estas herramientas de diagnóstico están diseñadas para ayudarle a identificar los aspectos específicos de cada habilidad que requieren de mayor atención personal.
- Estudie con detalle las guías de comportamiento en el resumen que se incluye en las conclusiones de la sección Aprendizaje de habilidades de cada capítulo antes de leer dicha sección. Estos resúmenes escritos y gráficos están diseñados para relacionar la descripción de cada tema (basada en investigaciones) con las actividades para el desarrollo de habilidades que le siguen. Para que internalice un “buen sentido común” basado en investigaciones, asegúrese de utilizar las guías de comportamiento mientras lea y analice los casos del análisis de habilidades, y resuelva los ejercicios de las secciones Práctica de habilidades y Aplicación de habilidades.
- Asegúrese de responder todos los ejercicios de la sección Aplicación de habilidades de cada capítulo. El dominio de las habilidades directivas exige que éstas se practiquen fuera del salón de clases. Esto será muy sencillo si actualmente trabaja en una organización, no importa si usted es un directivo experimentado o un nuevo empleado de medio tiempo. Sin importar si usted trabaja actualmente, lo alentamos para que busque oportunidades de practicar las habilidades en todos los aspectos de su vida, incluyendo el trabajo en equipos asignados en éste y otros cursos, la planeación de eventos sociales para una universidad o una organización comunitaria, los consejos que da a un amigo o hermano en problemas, el manejo de las fechas límite de final del semestre, o el manejo de una situación difícil con su pareja o cónyuge. Cuanto más pronto comience a aplicar lo que aprenda en este curso (y cuanto más persistente sea), mayor será su capacidad para convertir estas habilidades en “respuestas automáticas” cuando necesite aplicarlas como directivo.

Material complementario

SITIO WEB (EN INGLÉS) PARA EVALUACIÓN PROTEGIDO CON UNA CONTRASEÑA

Existe un sitio Web (en inglés) protegido con una contraseña para que usted pueda responder en línea las secciones Evaluación de habilidades del libro, y recibir retroalimentación inme-

diata y en tiempo real sobre sus puntuaciones en relación con las de miles de estudiantes de nuestra creciente base de datos. (Dos evaluaciones del libro, “Fuente de estrés personal”, del capítulo 2, y “Ejercicio de retroalimentación del reflejo de lo mejor de uno mismo”, del capítulo 10, no están disponibles en línea).

MATERIAL EN ESPAÑOL

Como material complementario en español los profesores que lo soliciten pueden obtener una clave para descargar la presentación en PowerPoint de los capítulos del libro. Solicítelo a un representante de Pearson o ingresando a la dirección www.pearsoneducacion.net/whetten.

Reconocimientos

Además de la retroalimentación informal que hemos recibido de colegas de todo el mundo, nos gustaría agradecer de manera especial a las siguientes personas que han revisado el material formalmente y nos han brindado retroalimentación valiosa, lo cual ha sido vital para la revisión de esta edición y de las anteriores:

Richard Allan, University of Tennessee-Chattanooga
Forrest F. Aven, University of Houston
Lloyd Baird, Boston University
Bud Baker, Wright State University
John D. Bigelow, Boise State University
Ralph R. Braithwaite, University of Hartford
Julia Britt, California State University
Tim Bothell, Brigham Young University
David Cherrington, Brigham Young University
John Collins, Syracuse University
Kerri Crowne, Temple University
Todd Dewett, Wright State University
Andrew J. Dubrin, Rochester Institute of Technology
Steven Edelson, Temple University
Norma Givens, Fort Valley State University
Barbara A. Gorski, St. Thomas University
David Hampton, San Diego State University
Stanley Harris, Auburn University
Richard E. Hunt, Rockhurst College
Daniel F. Jennings, Baylor University
Avis L. Johnson, University of Akron

Jay T. Knippen, University of South Florida
Roland Kushner, Lafayette College
Roy J. Lewicki, Ohio State University
Michael Lombardo, Center for Creative Leadership
Charles C. Manz, University of Massachusetts-Amherst
Ralph F. Mullin, Central Missouri State University
Thomas J. Naughton, Wayne State University
J. Randolph New, University of Richmond
Jon L. Pierce, University of Minnesota –Duluth
Lyman Porter, University of California –Irvine
Lyle F. Schoenfeldt, Appalachian State University
Jacop P. Siegel, University of Toronto
Charles Smith, Hofstra University
Noel M. Tichy, University of Michigan
Wanda V. Trenner, Ferris State University
Ulya Tsolmon, Brigham Young University
Kenneth M. York, Oakland University

De manera especial, agradecemos a nuestros colaboradores que realizaron las adaptaciones del libro para los mercados europeo y australiano, así como a quienes tradujeron *Desarrollo de habilidades directivas* al español, ruso, chino y holandés.

Estamos agradecidos por la ayuda recibida de muchos asociados dedicados a la ampliación y mejora continuas de *Desarrollo de habilidades directivas*, incluyendo a Nancy Keesham y Don Clement, ambos de Fuqua School of Business en Duke University, por su trabajo en el apéndice sobre la elaboración de presentaciones orales y escritas; Gretchen Spreitzer, de la Universidad del Sur de California, por su colaboración en el capítulo 5, “Ganar poder e influencia”; Richard M. Steers, de la Universidad de Oregon, por su trabajo en el capítulo 6, “Motivación de los demás”; Pat Seybolt y Troy Nielsen, de la Universidad de Utah, por su contribución al capítulo sobre manejo de conflictos; Cathy German, de la Universidad de Miami,

por su ayuda en la revisión del Apéndice A, y John Tropman, de la Universidad de Michigan, por realizar la revisión del Apéndice C. También debemos un agradecimiento especial a Susan Schor, Joseph Seltzer y James Smither por escribir el ejercicio sobre los mensajes recibidos en sss Software. Nuestra larga colaboración con Sue Campbell-Clark ha sido especialmente fructífera y sabemos que nuestro trabajo con Jeff Thompson, de Brigham Young University, será igual de revitalizador.

Quisiéramos agradecer especialmente a Kim Norbuta, Claudia Fernandes, Kelly Warsak y Judy Leale, de Prentice Hall, así como a Sharon Anderson, de Bookmasters, por su ayuda experta en esta edición.

Por último, y lo más importante, queremos expresar agradecimiento a nuestras familias por su paciencia y apoyo, que se reflejan en su disposición para compartir su tiempo con esta “labor de amor” y por perdonar nuestros propios errores entre el sentido común y la práctica común.

*David A. Whetten
Kim S. Cameron*

AGRADECIMIENTOS A ESTA EDICIÓN

Pearson Educación agradece a los centros de estudios y profesores usuarios de esta obra por su apoyo y retroalimentación, elementos fundamentales para esta octava edición de *Desarrollo de habilidades directivas*.

MÉXICO

Instituto Politécnico Nacional

Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas
Abraham Navarro Alvarado
Amalia Clara Torres Márquez
Eva Gómez M.
Héctor Alberto García Romero
Laura Fonseca Monterrubio
Mary Carmen Santiago Cruz
Rosa Ma. Hernández Márquez
Rosa Ma. Hernández Sánchez

Tecnológico de Monterrey

Campus Puebla
Ana Lissette Segovia Philip

Universidad del Altiplano

Yeni Karla Ávila Lucero

Universidad Autónoma de Yucatán

Facultad de Contaduría y Administración, Mérida
Patricia Ancona González

Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ingeniería Química

Francisco Hernández Vázquez Mellado
Ileana Camila Monsreal Barrera

Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) Mérida

Claudia Cecilia Echeverría Barbosa
Gabriela Margarita Collí Acosta
Martha Patricia Reyes Rodríguez
Sonia Bache Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Contaduría y Administración
Javier Osorio González

Universidad Panamericana
Guillermo Arroyo Santiesteban

Instituto Tecnológico Autónomo de México
Ciudad de México
Gloria Robles Valdez

Instituto Tecnológico de Mérida
Elsy Ma. Bojórquez González
Germán León Lara
Gloria Pérez Garmendia
José Luis Quero Durán
Julieta E. Pérez Canto

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Campus Ciudad de México
Guillermo Carrasco Acevedo
Margarita Bercenas Salas
Violeta Chirino Barceló

HONDURAS

Universidad Tecnológica Centroamericana - UNITEC
Guillermo Fiallos
Héctor Cárcamo
Jessy Ayestas
José Virgilio Paredes
Marion Breve
Miguel Lardizábal
Rafael Atmetlla
Reina María Fiallos

Universidad Tecnológica de Honduras - UTH
Javier Mejía

PANAMÁ
Universidad Interamericana de Panamá
José Teófilo Campodónico

Universidad Tecnológica de Panamá
Francisco Jiménez

PERÚ
CENTRUM. Centro de Negocios. Pontificia Universidad Católica del Perú
Víctor Alarcón Ramírez

VENEZUELA
Universidad Simón Bolívar
Alejandra Salas
Irminia Hernández
Jorge Ramírez
Orquídea Castilla

CONCEPTOS DE DIRECCIÓN

- La importante función de las habilidades directivas
- La importancia de los directivos competentes
- Las habilidades de los directivos eficaces
- Las habilidades directivas esenciales
- ¿Qué son las habilidades directivas?
- Mejora de las habilidades directivas
- Un enfoque para el desarrollo de habilidades
- Liderazgo y administración
- Contenido del libro
- Organización del libro
- Práctica y aplicación
- Diversidad y diferencias individuales
- Resumen

MATERIAL **COMPLEMENTARIO**

- Evaluación personal de habilidades directivas
- ¿Qué se requiere para ser un directivo eficaz?
- Ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software

CLAVE DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

INTRODUCCIÓN

La importante función de las habilidades directivas

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- INTRODUCIR LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES DIRECTIVAS
- IDENTIFICAR HABILIDADES DIRECTIVAS ESENCIALES
- EXPLICAR UN MODELO DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIRECTIVAS
- REVISAR LOS CONTENIDOS DEL LIBRO

Introducción

La importante función de las habilidades directivas

Nadie duda de que el siglo XXI seguirá distinguiéndose por cambios transformacionales rápidos y caóticos. De hecho, casi ninguna persona en su juicio estaría dispuesta a predecir cómo será el mundo dentro de 50, 25 o incluso 15 años. El cambio es demasiado rápido y ubicuo. El desarrollo de “nanobombas” ha provocado que algunos predigan que las computadoras personales y las pantallas de escritorio estarán en la pila de desechos de la obsolescencia dentro de 20 años. Las nuevas computadoras serán el producto de grabados en moléculas, lo cual permitirá generar procesadores de datos personalizados que se podrán inyectar en el flujo sanguíneo, implantarse en anteojos o incluirse en los relojes de pulso.

Las predicciones de los cambios que ocurrirán en el futuro con frecuencia son notablemente erróneas, tal como lo ilustra la predicción de Thomas Watson (fundador de IBM) de que solamente unas pocas docenas de computadoras serían necesarias en el mundo entero, la predicción de Thomas Edison de que la bombilla eléctrica nunca tendría éxito, o la predicción que hizo Irving Fisher (prominente economista de Yale) en 1929 (un mes antes de que se iniciara la Gran Depresión) de que el mercado de valores había alcanzado “un periodo de estabilidad permanentemente alta”. Cuando Neil Armstrong caminó sobre la Luna en 1969, la mayoría de la gente predijo que pronto estaríamos caminando en Marte, estableciendo colonias en el espacio exterior y lanzando sondas espaciales desde pistas de lanzamiento lunares. En 1973, con largas filas ante las bombas de gasolina debido a una crisis de combustibles causada por la OPEP, los economistas predijeron que hacia 1980 el petróleo se vendería a \$100* el barril en Estados Unidos. La más notoria de todas fue, desde luego, la predicción que hizo en 1896 la oficina de patentes de Estados Unidos, de que pronto cerraría sus puertas, puesto que “todo lo que se podría inventar ya había sido inventado”.

Warren Bennis, uno de nuestros colegas, predijo un poco en broma que la fábrica del futuro solamente tendría dos empleados: una persona y un perro. La persona estaría ahí para alimentar al perro, ¡y el perro estaría ahí para evitar que la persona tocara el equipo! Ante el ritmo caótico del cambio, Tom Peters advirtió a los directivos: “Si usted no está confundido, entonces no está poniendo atención”. Y Peter Drucker describió el entorno actual de la siguiente manera: “Estamos en uno de esos grandes períodos históricos que ocurren cada 200 o 300 años cuando la gente ya no entiende al mundo, y el pasado no es suficiente para explicar el futuro”. Casi nadie discutiría que nuestro entorno actual se caracteriza “por aguas rápidas constantes”. Casi todo está en movimiento, desde la tecnología en nuestros métodos para hacer transacciones de negocios hasta el carácter de la educación y la definición de la familia.

*En esta obra, el signo \$ representa dólares estadounidenses, a menos que se especifique otra unidad monetaria.

A pesar de todos estos cambios en nuestro ambiente, hay algo que ha permanecido y sigue permaneciendo relativamente constante. Con variaciones menores y diferencias estilísticas, lo que no ha cambiado en varios miles de años son las habilidades básicas que yacen en el corazón de las relaciones humanas efectivas, satisfactorias y generadoras de crecimiento. La libertad, la dignidad, la confianza, el amor y la honestidad en las relaciones han estado entre las metas de los seres humanos, y los mismos principios que llevaron a esos resultados en el siglo xi todavía los producen en el siglo xxi. En otras palabras, a pesar de nuestras circunstancias y de los recursos tecnológicos disponibles, las mismas habilidades humanas básicas yacen en el corazón de la interacción humana efectiva.

De hecho, las relaciones humanas se están volviendo más importantes, y no menos, conforme avanza la era de la información y las tecnologías invaden cada vez más nuestra vida cotidiana. La mayoría de nosotros estamos expuestos cada día a más información de la que podemos atender. Cada mes se publican más de 6,000 libros sobre administración. Es más, no existe ningún mecanismo para organizar, priorizar o interpretar esa información, por lo que a menudo no está claro lo que es crucial y lo que puede ignorarse. En consecuencia, las relaciones que tenemos con las fuentes de información constituyen el mecanismo fundamental para entender. Forjar relaciones basadas en la confianza es esencial para evitar una sobrecarga de información.

Es un hecho que cuando todo está cambiando, el cambio se vuelve imposible de manejar. Nadie puede manejar el cambio constante y desorganizado. Imagínese que usted es un piloto de avión; todo está cambiando (el avión está en movimiento constante) mientras se desplaza en el aire. A menos que usted pueda fijar su atención en algo que aparentemente no cambie, por ejemplo, la Tierra o las estrellas, es imposible volar el avión. De manera trágica, los investigadores descubrieron que John F. Kennedy hijo, sin saberlo, voló su avión hacia el Océano Atlántico, lo que provocó su muerte, la de su esposa y la de su cuñada, porque perdió de vista la costa y, en consecuencia, perdió la perspectiva. Se volvió incapaz de manejar el cambio porque no tenía un punto establecido y firme que le ayudara a mantener el rumbo.

Le damos un sentido al cambio al ser capaces de identificar un punto fijo, estable y permanente que nos brinde una perspectiva. En nuestro entorno actual “de aguas turbulentas”, las habilidades presentadas en este libro nos sirven como puntos fijos. Su eficacia y relevancia han cambiado muy poco a lo largo de varios miles de años, y su relación con un desempeño humano y organizacional efectivo está bien documentada. Más adelante, en esta introducción, compartiremos algunas de las investigaciones científicas que confirman el poder de estas habilidades directivas para lograr un desempeño personal, interpersonal y organizativo eficaz.

El problema, desde luego, es que lo que se conoce no siempre es igual a lo que se demuestra. Aunque conocemos los principios de las relaciones efectivas desde hace mucho tiempo, la historia de la humanidad demuestra que estos principios no siempre se han practicado. Especialmente en la actualidad, lo que sabemos y lo que demostramos no siempre coinciden. El doctor Bob Moorehead, de la Iglesia Cristiana de Overlake, Seattle, quien renunció a su puesto bajo una nube de acusaciones, lo describió de la siguiente manera:

La paradoja de nuestro momento histórico es que tenemos edificios más altos, pero temperamentos más cortos; autopistas más anchas, pero puntos de vista más estrechos. Gastamos más, pero tenemos menos; compramos más, pero lo disfrutamos menos. Tenemos casas más grandes y familias más pequeñas; más comodidades, pero menos tiempo. Tenemos más títulos, pero menos sentido común; más conocimientos, pero menos juicio; más expertos, pero más problemas; más medicamentos, pero menos bienestar. Bebemos demasiado, fumamos demasiado, gastamos de manera indiscriminada, nos reímos muy poco, manejamos demasiado rápido, nos enojamos mucho y demasiado rápido, nos desvelamos con frecuencia, nos cansamos demasiado, leemos muy poco, vemos demasiada televisión y pocas veces rezamos. Hemos multiplicado nuestras posesiones, pero hemos reducido nuestros valores. Hablamos demasiado, amamos muy poco y odiamos con demasiada frecuencia. Hemos aprendido cómo ganarnos la vida, pero no a vivir; hemos añadido años a la vida, pero no vida a los años. Hemos llegado hasta la Luna y regresado, pero tenemos problemas para cruzar la calle para conocer al nuevo vecino. Hemos conquistado el espacio

exterior pero no el interior. Hemos hecho cosas más grandes, pero no mejores. Hemos limpiado el aire, pero contaminado el alma. Hemos dividido el átomo, pero no nuestros prejuicios. Escribimos más, pero aprendemos menos. Planeamos más, pero logramos menos. Hemos aprendido a apresurarnos, pero no a esperar. Fabricamos más computadoras para almacenar más información y producir más copias que nunca, pero tenemos menos comunicación. Ésta es la época de la comida rápida y la digestión lenta; de los hombres altos con poco carácter; de las utilidades altas y las relaciones superficiales. Es la época de la paz mundial y la violencia doméstica; tenemos más tiempo de ocio, pero menos diversión; más variedad de comida, pero menos nutrición. Es la época de dos ingresos, pero más divorcios; de las casas más elegantes, pero de hogares destruidos. Es la época de los viajes rápidos, los pañales desechables, la moralidad desecharable, los encuentros de una noche, los cuerpos con sobrepeso y las píldoras que lo hacen todo: alegrar, tranquilizar y matar. Es una época en la que hay demasiado en el aparador y nada en el almacén. (Moorehead, sin fecha)

Este libro se basa en la suposición de que el desarrollo de habilidades directivas (es decir, las habilidades necesarias para manejar la propia vida, así como las relaciones con los demás) es una tarea sin fin. En su mayoría, estas habilidades son las mismas hoy que hace un siglo; los principios conductuales básicos que constituyen los fundamentos de estas habilidades son atemporales. Ésa es una razón de por qué los anaquelés de las librerías y los boletines informativos en línea están llenos de descripciones de cómo un ejecutivo más u otra empresa lograron hacerse ricos o vencer a la competencia. Miles de libros anuncian una colección especial de recetas para tener éxito en los negocios o en la vida. Muchos de esos libros han llegado a las listas de los más vendidos y han permanecido en ellas durante mucho tiempo.

Nuestro objetivo en este libro no es tratar de reproducir las exhortaciones de los libros más vendidos, ni utilizar la fórmula común de relatar incidentes anecdóticos de organizaciones exitosas y directivos famosos; hemos producido un libro que se basa y se mantiene fiel a la investigación de negocios y a las ciencias sociales. Queremos compartir con usted lo que se sabe y lo que no se sabe acerca de cómo desarrollar las habilidades directivas y cómo fomentar relaciones con los demás en su entorno de trabajo que sean productivas, sanas, satisfactorias e impulsoras del crecimiento. *Desarrollo de habilidades directivas* está diseñado para ayudarle a mejorar realmente sus competencias personales administrativas, a cambiar su comportamiento. Por lo tanto, este libro es más un curso práctico o una guía para el comportamiento directivo efectivo, que una descripción de lo que alguien más ha hecho para manejar con éxito una organización. Seguramente le ayudará a pensar, y le brindará ejemplos de éxito, pero habrá fallado si no le ayuda también a *comportarse* de manera más competente en su propia vida.

Mientras que las habilidades que se analizan en este libro se denominan “habilidades directivas”, su relevancia no se limita solamente a un entorno de trabajo o a una organización. Nos concentraremos principalmente en entornos laborales porque nuestra meta principal consiste en ayudarlo a prepararse y a mejorar su propia competencia en un papel directivo. Sin embargo, descubrirá que estas habilidades son aplicables a la mayoría de las áreas de su vida: su familia, sus amigos, las organizaciones de voluntariado y su comunidad.

En la siguiente sección revisaremos algunas de las evidencias científicas que demuestran cómo las habilidades directivas están relacionadas con el éxito personal y organizacional, y revisaremos varios estudios de las habilidades directivas fundamentales que parecen ser las más importantes en nuestro ambiente moderno. Este libro está dirigido precisamente a esas habilidades fundamentales. Luego, describiremos un modelo y una metodología para ayudarle a desarrollar habilidades directivas. Un gran número de modas en el campo de la administración proclaman una nueva manera de ser líder, de volverse rico, o ambas cosas, pero a nosotros nos interesa basarnos en una metodología probada que tenga bases en la literatura científica. Presentamos lo que ha demostrado ser un proceso superior para mejorar las habilidades directivas, y basamos nuestras afirmaciones en evidencia académica. Esta introducción concluye con una breve descripción de la organización del resto del libro y de la importancia de tener en mente las diferencias individuales entre las personas.

La importancia de los directivos competentes

En la última década, más o menos, se ha generado una gran cantidad de evidencia de que la administración hábil (especialmente la competencia en la administración del personal dentro de las organizaciones) es *el* elemento fundamental para el éxito organizacional. Estos estudios se han realizado a través de numerosos sectores de la industria, contextos internacionales y tipos de organizaciones. Los hallazgos de las investigaciones plantean, casi de manera incuestionable, que si las empresas desean tener éxito, deben contar con directivos hábiles y competentes.

Por ejemplo, en un estudio de 968 compañías representantes de los principales sectores industriales de Estados Unidos, cuyos directivos administraban de manera efectiva a su personal (es decir, implementaban estrategias efectivas de administración y demostraban competencia personal en habilidades directivas), registraban en promedio un descenso en la rotación de personal de más del 7 por ciento, mayores utilidades de \$3,814 por empleado, \$27,044 más en ventas por empleado y \$18,641 más de valor en el mercado bursátil por empleado, en comparación con otras empresas que tenían una administración de personal menos efectiva (Huselid, 1995; Pfeffer y Veiga, 1999). En un estudio de seguimiento de 702 empresas, la riqueza de los accionistas ascendía a \$41,000 más por empleado en aquellas que mostraban fuertes habilidades administrativas, en comparación con las compañías que ponían un menor énfasis en la administración de su personal (Huselid y Becker, 1997). Un estudio de firmas alemanas en 10 sectores industriales arrojó resultados similares: “Las empresas que colocan a los empleados en el centro de sus estrategias producen rendimientos más altos en el largo plazo... que sus iguales de la industria” (Blimes, Wetzker y Xhonneux, 1997). Un estudio de supervivencia de cinco años en 136 empresas no financieras, que emitieron su oferta pública inicial de acciones a finales de la década de 1980, reveló que la administración efectiva de personal era el factor más importante para predecir la longevidad, incluso cuando se controlaba el tipo de industria, el tamaño y las utilidades. Las empresas que administraban bien a su personal tendían a sobrevivir, a diferencia de las otras (Welbourne y Andrews, 1996).

Un estudio realizado por Hanson (1986) investigó los factores que explicaban mejor el éxito financiero en un lapso de cinco años de 40 compañías importantes de manufactura. La pregunta que se planteaba era: “¿Qué explica el éxito financiero de las empresas que son altamente efectivas?”. Se identificaron y evaluaron los cinco factores de predicción más poderosos, que incluían la participación de mercado (suponiendo que cuanto más alta es la participación de mercado de una empresa, mayor es su rentabilidad); la magnitud de los bienes de capital (suponiendo que cuanto más automatizada y actualizada en tecnología y equipos está una empresa, más rentable es); el tamaño de la empresa en activos (suponiendo que en las compañías grandes pueden usarse las economías de escala y la eficiencia para aumentar la rentabilidad); el rendimiento promedio del sector industrial por ventas (considerando que las empresas reflejarían el desempeño de una industria altamente rentable); y la habilidad de los directivos para manejar efectivamente a su personal (suponiendo que el énfasis en una buena administración del personal ayuda a generar rentabilidad en las organizaciones). ¡Los resultados revelaron que un solo factor (la habilidad de administrar efectivamente a las personas) era tres veces más poderoso que todos los demás factores combinados para explicar el éxito financiero de una empresa durante un periodo de cinco años! Repetimos, la buena administración fue más importante que todos los demás factores juntos para predecir la rentabilidad.

Incluso existen investigaciones del gobierno de Estados Unidos que confirman esta relación entre la eficacia y la administración. La Oficina del Contralor de la Moneda de Estados Unidos estudió las razones del fracaso de sus bancos nacionales durante la década de 1980, y encontró dos factores importantes que explicaban la gran cantidad de fracasos bancarios en ese periodo: malas condiciones económicas y mala administración. Sin embargo, el efecto relativo de ambos factores fue hasta cierto punto sorprendente. Se consideró que casi el 90 por ciento de los bancos que habían fracasado tenían una mala administración; sólo el 35 por ciento había experimentado malas condiciones económicas en la región en que operaban, y solamente en el 7 por ciento de los casos la única causa del fracaso bancario eran las malas condiciones económicas (Oficina del Contralor de la Moneda de Estados Unidos, 1990).

También abunda evidencia anecdótica dramática en relación con el efecto de la administración efectiva en los trabajadores y las organizaciones. Por ejemplo, uno de los más notables fue

la planta armadora de automóviles de General Motors en Fremont, California. La planta se construyó en la década de 1950 y al principio de la década de 1980 ensamblaba el modelo Chevrolet Nova. Sin embargo, la planta tenía tras de sí una historia de problemas laborales y de productividad, y a finales de 1982 las estadísticas de desempeño eran deprimentes. El ausentismo era cercano al 20 por ciento. El número de quejas formales levantadas por los empleados sumaban alrededor de 5,000 (un promedio de más de 20 quejas por día por cada jornada laborable del año), y más de 2,000 quejas seguían sin resolverse a fin de año. Durante los años anteriores registraba un promedio anual de tres o cuatro huelgas espontáneas, y el ánimo, la productividad y la calidad de la producción de los 5,000 empleados eran los peores de la corporación. Los costos de ensamblaje de los automóviles estaban aproximadamente un 30 por ciento por arriba de los competidores asiáticos. Ante esos datos, la oficina corporativa emitió la orden de cerrar la planta y despedir a los trabajadores.

Tres años después, General Motors firmó un acuerdo de operaciones conjuntas con uno de sus principales competidores: Toyota Motors. Se había escrito mucho acerca del modelo japonés de administración, así que General Motors pidió a Toyota que reabriera nuevamente la planta en Fremont y la administrara. La mayoría de los ex empleados estadounidenses fueron reconcontrados, y se instaló un nuevo equipo directivo. Los empleados recibieron capacitación en prácticas de trabajo de alta participación y, de hecho, un ex empleado de Ford Motor Company se convirtió en director de la planta. La principal diferencia entre la planta antes de que cerrara y después de que reabriera era que había un nuevo equipo directivo y que se había capacitado a los empleados. En otras palabras, la fuerza laboral permaneció prácticamente sin cambios. Un año después de la reapertura, los datos de desempeño de la empresa eran los siguientes:

| | |
|----------------|---|
| Ausentismo: | 2 por ciento |
| Quejas: | 2 pendientes |
| Huelgas: | Ninguna |
| Empleados: | 2,500 (produciendo 20 por ciento más de automóviles) |
| Productividad: | La más alta de la corporación |
| Calidad: | La más alta de la corporación |
| Costos: | Iguales a los de la competencia |
| Producto: | Toyota Corolla, calificado como el mejor automóvil en su gama de precio AAA |

Lo más notable de este cambio es que no tardó ni cinco ni 10 años en generar mejoras importantes en la productividad, la cohesión y el compromiso; ocurrió en tan sólo un poco más de un año, simplemente cambiando la manera en que se administraba al personal.

Estos estudios indican de manera drástica que una buena administración fomenta el éxito financiero, mientras que la administración menos efectiva fomenta las dificultades económicas. Las organizaciones exitosas tienen directivos con habilidades de administración de personal bien desarrolladas. Los resultados de encuestas a directores de empresas, ejecutivos y propietarios de negocios indican de manera consistente que el factor más responsable del fracaso de los negocios es la “mala administración”, y que la mejor manera de asegurar el éxito de una empresa consiste en “tener una mejor administración”. Asimismo, los datos son elocuentes: las habilidades directivas son más importantes que los factores combinados de industria, ambiente, competencia y económicos.

Sin embargo, es sorprendente que no sea tan común como podría esperarse el encontrar gente que administre efectivamente al personal. Pfeffer y Veiga (1999) concluyen que “aunque los resultados de las investigaciones se acumulen, las tendencias en la práctica real de la administración, en muchos casos, se están moviendo en la dirección exactamente opuesta a lo que indica este creciente cúmulo de evidencias”. El sentido común y el saber común no son necesariamente la práctica común. Saber y hacer no es lo mismo. Ser capaz de analizar un caso, identificar un problema, o recitar una respuesta correcta a una pregunta no equivale a ser capaz de implementar realmente las habilidades directivas efectivas.

Las habilidades de los directivos eficaces

Entonces, ¿qué hace diferentes a los directivos eficaces de los menos eficaces? Si el desarrollo de las habilidades directivas es crucial para el éxito de una organización, ¿en qué habilidades nos debemos concentrar?

La literatura especializada en administración está llena de listas de atributos, comportamientos, orientaciones y estrategias para fomentar el éxito en el desempeño. Por ejemplo, Pfeffer (1998) identificó siete prácticas fundamentales relacionadas con la efectividad administrativa y organizacional: garantizar la seguridad en el empleo, contratar al personal de manera selectiva, fomentar la descentralización y los equipos autoadministrados, establecer salarios elevados basados en el desempeño, capacitar ampliamente, disminuir las diferencias de estatus y compartir información. Quinn (2000) identificó ocho “semillas” para la administración y el liderazgo eficaces: “visualizar la comunidad productiva”, “mirar primero al interior”, “abrazar al yo hipócrita”, “trascender el miedo”, “personificar una visión del bien común”, “perturbar el sistema”, “rendirse ante el proceso emergente” y “atraer mediante la fuerza moral”. Un estudio internacional con 6,052 directivos de 22 países se concentró en las diferencias de los atributos administrativos e identificó los siguientes atributos: inspiradores, capaces de llegar al autosacrificio, íntegros, diplomáticos, malévolos, visionarios, administrativos, centrados en sí mismos, conscientes del estatus, autocráticos, modestos y autónomos (Brodtbeck *et al.*, 2000). En una investigación acerca de la asociación entre las herramientas y las técnicas de administración y el desempeño organizacional, Rigby (1998) se concentró en las 25 herramientas y técnicas administrativas más utilizadas. Según 4,137 directivos de Norteamérica, Europa y Asia, las herramientas relacionadas con el éxito de la organización fueron: planeación estratégica, paga en función del desempeño, alianzas estratégicas, medición de la satisfacción del cliente, análisis del valor de los accionistas, declaraciones de misión y visión, comparaciones (*benchmarking*), reducción de tiempo en los ciclos, estrategias ágiles, equipos autodirigidos y tecnología para hacer más productivos a los grupos.

Este tipo de listas son útiles, pero no permiten identificar las *habilidades* directivas en sí mismas, sino que ennumeran estrategias organizacionales, orientaciones de personalidad o enfoques filosóficos de la administración, y su implementación suele estar fuera del control explícito de cada directivo. Por lo general, consisten en complejos conjuntos de actividades en las que debe participar mucha gente, por ejemplo, “garantizar la seguridad en el empleo”, “contratación selectiva” o “análisis del valor del accionista”, o bien, incluyen actividades cognoscitivas que no tienen una naturaleza conductual, por ejemplo, “visualizar la comunidad productiva”, “mirar primero al interior” o “evitar la malevolencia”. Algunas listas incluyen características o estilos de personalidad (por ejemplo, inspirador o autocrático), o bien, mencionan prácticas organizacionales (por ejemplo, paga en función del desempeño, planeación estratégica). La efectividad de los atributos en este tipo de listas depende de las habilidades que tiene el directivo para implementarlas, y eso significa ser competente en las habilidades directivas fundamentales. Las habilidades directivas son el vehículo mediante el cual la estrategia y la práctica de la administración, las herramientas y las técnicas, los atributos de la personalidad y el estilo trabajan para producir resultados eficaces dentro de las organizaciones. En otras palabras, las habilidades directivas son los bloques de construcción sobre los que descansa la administración efectiva. Por esa razón, el enfoque de este libro se centra en desarrollar las habilidades directivas y no en las estrategias, herramientas y técnicas o en los estilos. Las herramientas directivas son los medios con los que los directivos traducen su propio estilo, estrategia y herramientas o técnicas favoritos a la práctica.

Las habilidades directivas esenciales

Diversos investigadores han tratado de identificar cuáles son las habilidades características de los directivos más eficaces. En nuestra propia investigación, por ejemplo, quisimos identificar las habilidades y las competencias que separan a los individuos extraordinariamente eficaces del resto de nosotros. Identificamos a 402 personas que fueron calificadas como directivos altamente eficaces en sus propias organizaciones en los campos de los negocios, cuidados de la salud, educación y gobierno estatal, al pedirles a los altos ejecutivos que nombraran a los directivos más eficaces de sus organizaciones. Luego, entrevistamos a esos individuos para determinar cuáles atributos se asociaban con la eficacia administrativa. Planteamos preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo llegó a ser tan exitoso en esta empresa?
- ¿Quién fracasa y quién tiene éxito en esta empresa y por qué?

- Si tuviera que capacitar a alguien para que ocupara su puesto, ¿qué conocimientos y habilidades se aseguraría que poseyera esa persona para poder desempeñarse con éxito como su sucesor?
- Si pudiera diseñar un plan de estudios o un programa de capacitación ideal para enseñarle a ser un mejor directivo, ¿cuál sería el contenido?
- Piense en otros directivos eficaces que conozca. ¿Qué habilidades han demostrado que expliquen su éxito?

Nuestro análisis de las entrevistas produjo alrededor de 60 características de los directivos eficaces. En la tabla 1 se muestran las que se identificaron con más frecuencia. No es de sorprender que las 10 características sean habilidades conductuales. No son atributos o estilos de personalidad, ni tampoco generalizaciones como “buena suerte” u “oportuno”. También son comunes en diversas industrias, niveles y responsabilidades laborales. Las características de los directivos efectivos no son ningún secreto.

Las habilidades administrativas derivadas de nuestro estudio son similares a las resultantes de otras encuestas publicadas en la literatura especializada en administración. En la tabla 2, por ejemplo, se incluye una muestra representativa de encuestas basadas en una mezcla heterogénea de individuos. No es de sorprender que las dos listas sean muy similares. Sin importar si los encuestados son directores generales o supervisores de primera línea, si trabajan en el sector público o en el privado, los observadores las identifican con gran facilidad y coinciden en ellas. No es difícil reconocer y describir las habilidades de los directivos eficaces.

¿Qué son las habilidades directivas?

Existen varias características distintivas de las habilidades directivas que las diferencian de otros tipos de características y prácticas administrativas. Primero, las habilidades directivas son *conductuales*; no son atributos de la personalidad o tendencias estilísticas. Las habilidades directivas consisten en conjuntos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados. Las habilidades pueden ser observadas por otros, a diferencia de los atributos que son puramente mentales o fijos en la personalidad. No obstante, en tanto que los individuos con diferentes estilos y personalidades aplican sus habilidades de manera diferente, existe un grupo central de atributos observables en el desempeño eficaz de habilidades que son comunes a través de toda una gama de diferencias individuales.

En segundo lugar, las habilidades administrativas son *controlables*. El desempeño de estos comportamientos se encuentra bajo control del individuo. A diferencia de prácticas organizacionales como “contratar de manera selectiva” o actividades cognoscitivas como “tras-

Tabla 1 Habilidades de los directivos eficaces: Un estudio

1. Comunicación verbal (incluye escuchar)
2. Manejo del tiempo y del estrés
3. Manejo de decisiones individuales
4. Reconocimiento, definición y solución de problemas
5. Motivación e influencia en los demás
6. Delegación
7. Establecimiento de metas y de una visión
8. Autoconocimiento
9. Formación de equipos
10. Manejo de conflictos

Tabla 2**Habilidades directivas esenciales: Una muestra de estudios**

| ESTUDIO □ ENCUESTADOS • ENFOQUE | RESULTADOS |
|--|---|
| □ Luthans, Rosenkrantz y Hennessey (1985) <ul style="list-style-type: none"> • 52 directivos en 3 organizaciones • Observación de las habilidades de los participantes demostradas por los directivos más eficaces contra los menos eficaces | Ganar poder e influencia Comunicarse con individuos externos Manejar conflictos Tomar decisiones Comunicarse con individuos internos Desarrollar a subalternos Procesar el papeleo Planear y establecer metas |
| □ Curtis, Winsor y Stephens (1989) <ul style="list-style-type: none"> • 428 miembros de la American Society of Personnel Administrators en Estados Unidos • (1) Habilidades necesarias para obtener un empleo • (2) Habilidades importantes para el éxito en el desempeño del trabajo • (3) Habilidades necesarias para ascender dentro de la organización | <i>Empleo</i> Comunicación verbal Escuchar Entusiasmo Comunicación escrita Competencia técnica Apariencia <i>Para ascender</i> Capacidad para trabajar bien con los demás de manera directa Capacidad para reunir información y tomar una decisión Capacidad para trabajar bien en grupos Capacidad para escuchar y dar consejos Capacidad para dar retroalimentación eficaz Capacidad para escribir informes eficaces Conocimiento del trabajo Éxito en el trabajo Habilidades interpersonales Comunicación verbal Comunicación escrita Perseverancia/determinación Entusiasmo Competencia técnica Capacidad para presentar una buena imagen de la empresa Capacidad para utilizar computadoras Conocimientos de teoría de la administración Conocimientos de finanzas Conocimientos de marketing Conocimientos de contabilidad Capacidad para utilizar máquinas de negocios |
| □ Van Velsor y Britain (1995) <ul style="list-style-type: none"> • Resume los 5 estudios previos de "descarrilamiento" • 20 directivos estadounidenses y 42 directivos europeos • Enfoque en las habilidades causantes del "descarrilamiento" (lo opuesto al éxito) | Problemas con las relaciones interpersonales Fracaso para cumplir los objetivos del negocio Incapacidad para formar y dirigir un equipo Incapacidad para manejar el desarrollo personal o para adaptarse |
| □ American Management Association (2000) <ul style="list-style-type: none"> • 921 directivos en Estados Unidos | <i>Habilidad</i> <i>Importancia para las organizaciones</i> <i>Competencia administrativa</i> <i>Diferencia</i> Enfoque en el cliente 1 (4.74) 1 (3.90) 22 Capacidad para utilizar la información para resolver problemas 2 (4.64) 2 (3.71) 15 Reconocer problemas e implementar soluciones 3 (4.56) 8 (3.52) 7 Credibilidad entre los compañeros, subalternos y colegas 4 (4.45) 3 (3.69) 18 Capacidad para transformar las palabras en hechos 5 (4.44) 5 (3.55) 11 Escuchar y hacer preguntas 6 (4.40) 13 (3.36) 3 Contribuir a la misión y a los objetivos de la empresa 7 (4.39) 4 (3.57) 16 Trabajar en equipos (cooperación/compromiso) 8 (4.34) 11 (3.40) 8 Identificar oportunidades de innovación 9 (4.33) 14 (3.35) 4 Establecer estándares para uno mismo y para los subalternos 10 (4.32) 7 (3.53) 9 Habilidades como asesor y mentor 15 (4.21) 26 (2.99) 1 Administración del tiempo 12 (4.27) 25 (3.19) 2 Implementar mejoras 11 (4.29) 17 (3.33) 5 Establecer prioridades 14 (4.24) 20 (3.32) 6 |

Continuación

Tabla 2 Habilidades directivas esenciales: Una muestra de estudios

| ESTUDIO □ ENCUESTADOS • ENFOQUE | RESULTADOS |
|---------------------------------|---|
| □ Andersen Consulting (2000) | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de socios, consultores y clientes líderes de Andersen <p><i>Habilidades del empleado</i></p> <p>Creatividad</p> <p>Formación de equipos</p> <p>Elasticidad/flexibilidad</p> <p>Competencia técnica</p> <p>Manejo de la ambigüedad</p> <p>Rapidez</p> <p>Inteligencia emocional</p> <p>Habilidades de comunicación</p> <p><i>Atributos de liderazgo</i></p> <p>Menos controlador</p> <p>Comparte la autoridad</p> <p>Culturalmente adaptado</p> <p>Fomenta el desafío</p> <p>Visión clara</p> <p>Cómodo con los riesgos</p> <p>Crea un negocio motivado</p> <p>Maneja la diversidad intelectual</p> <p>Emprendedor</p> |

cender al miedo”, los propios individuos pueden demostrar, practicar, mejorar o limitar las habilidades. Es cierto que las habilidades pueden implicar a otras personas y que requieren de trabajo cognoscitivo, pero son comportamientos que la gente puede controlar por sí misma.

En tercer lugar, las habilidades directivas se pueden *desarrollar*. Es posible mejorar el desempeño. A diferencia del cociente intelectual (ci) o de ciertos atributos de la personalidad o del temperamento, los cuales permanecen relativamente constantes a lo largo de la vida, los individuos pueden mejorar su competencia en el desempeño de habilidades por medio de la práctica y la retroalimentación. Los individuos pueden progresar de menor a mayor competencia en las habilidades directivas, y ese resultado es el principal objetivo de este libro.

En cuarto lugar, las habilidades directivas están *interrelacionadas y se traslanan*. Es difícil demostrar una sola habilidad aislada de las demás. Las habilidades no son comportamientos simplistas y repetitivos, sino conjuntos integrados de respuestas complejas. Los directivos eficaces, en particular, deben confiar en combinaciones de habilidades para alcanzar los resultados deseados. Por ejemplo, para motivar a los demás de manera eficaz, es probable que se requiera de habilidades tales como comunicación de apoyo, influencia, facultamiento y autoconocimiento. En otras palabras, los directivos eficaces desarrollan un conjunto de habilidades que se superponen y se apoyan unas a otras, y que permiten flexibilidad en el manejo de situaciones diversas.

En quinto lugar, las habilidades directivas a veces son *contradicторias y paradójicas*. Por ejemplo, no todas las habilidades directivas fundamentales tienen una orientación suave y humanista, ni todas son impulsoras y marcan una dirección. No están orientadas exclusivamente hacia el trabajo en equipo o hacia las relaciones interpersonales, ni exclusivamente hacia el individualismo o el carácter técnico. Los directivos más eficaces suelen poseer una variedad de habilidades, y algunas de ellas parecen incompatibles.

Para ilustrar esto, Cameron y Tschirhart (1988) evaluaron el desempeño de las habilidades de más de 500 directivos de nivel medio y superior en cerca de 150 organizaciones. Se midieron las 25 habilidades directivas mencionadas con más frecuencia en una docena de estudios de la literatura académica (como las que se incluyen en la tabla 2). Los análisis estadísticos revelaron que las habilidades caían dentro de cuatro grupos principales. Un grupo de habilidades se concentraba en las capacidades de participación y relaciones humanas (por ejemplo, comunicación de apoyo y formación de equipos), mientras otro grupo se centraba justamente en lo opuesto, esto es, en la competitividad y el control (por ejemplo, habilidades de assertividad, poder e influencia). Un tercer grupo se concentró en la innovación y en el espíritu emprendedor individual (por ejemplo, la solución analítica y creativa de problemas), mientras que un cuarto grupo enfatizaba el tipo de actividades opuestas, es decir, mantener el orden y la racionalidad (por ejemplo, administración del tiempo y toma de decisiones racionales). Una conclusión de este estudio fue que se requiere que los directivos eficaces demuestren habilidades paradójicas.

Esto es, los directivos más eficaces son tanto participativos como muy impulsores, tanto alentadores como competitivos. También eran capaces de ser flexibles y creativos, y al mismo tiempo controlados, estables y racionales (véase Cameron, Quinn, DeGraff y Thakor, 2006). Nuestro objetivo en este libro es ayudarle a desarrollar ese tipo de competencia y complejidad conductual.

Mejora de las habilidades directivas

Es un tanto alarmante que aun cuando las puntuaciones promedio del CI de la población han aumentado en los últimos 50 años, las puntuaciones de la inteligencia emocional y social, de hecho, han disminuido. En la población en general, la gente tiene menos habilidad para manejarla a sí misma y para relacionarse con los demás de la que tenía hace 50 años (Goleman, 1998). Mientras que las puntuaciones promedio del CI han aumentado aproximadamente 25 puntos, las calificaciones de la inteligencia emocional (CE) de jóvenes y adultos han disminuido. Además, mientras que el tiempo que transcurre entre la introducción de una nueva tecnología y su copia y revisión disminuye constantemente (ahora se mide en semanas y no en años), aún se requiere aproximadamente la misma cantidad de tiempo que antes para desarrollar las habilidades conductuales y las competencias humanas. No han surgido atajos o arreglos fáciles, y se requiere de un gran esfuerzo y práctica para convertirse en una persona más inteligente emocionalmente y más hábil en las relaciones interpersonales. El progreso sobre cómo adaptarse y cómo manejar asuntos relacionados con la demás gente no ha avanzado al paso del progreso tecnológico, y sigue siendo el mayor desafío para los directivos.

La buena noticia es que se observó una mejoría en el desarrollo de las habilidades directivas tanto en estudiantes como en directivos expuestos a un programa similar al que se presenta en *Desarrollo de habilidades directivas*. Por ejemplo, los alumnos de maestrías en administración de empresas mostraron una mejoría del 50 al 300 por ciento en las habilidades de inteligencia emocional a lo largo de dos años al inscribirse en dos cursos basados en el enfoque de desarrollo de habilidades directivas presentado aquí. Una mejoría mayor ocurrió entre los alumnos que aplicaron estas habilidades a múltiples aspectos de sus vidas fuera del salón de clases, y la gente que era más competente al principio logró el mayor progreso. Además, una cohorte de ejecutivos de entre 45 y 55 años de edad obtuvo los mismos resultados que los alumnos de maestría, es decir, también mejoraron de manera notoria sus habilidades directivas, aunque la mayoría ya tenían experiencia previa en puestos directivos de alto nivel (Boyatzis, 1996, 2000, 2005; Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995; Boyatzis, Leonard, Rhee y Wheeler, 1996; Leonard, 1996; Rhee, 1997; Wheeler, 1999).

Por otro lado, seguir un plan de estudios tradicional basado en aspectos cognoscitivos sin fomentar el desarrollo de las habilidades directivas no se correlaciona con mejoras en la competencia social, las habilidades administrativas o el éxito en la carrera laboral. Por ejemplo, Cohen (1984) resumió los resultados de 108 estudios acerca de la relación entre el desempeño en cursos universitarios (medidos con base en el promedio de las calificaciones) y el éxito posterior en la vida. El éxito en la vida se midió con diversos factores, incluyendo el desempeño en el trabajo, los ingresos, los ascensos, la satisfacción personal, la eminencia y los títulos universitarios. En estos estudios, la correlación promedio entre el desempeño en la escuela y el desempeño en la vida era de 0.18, y en ningún caso esta correlación excedió a 0.20. Estas bajas correlaciones sugieren que el desempeño en la escuela y el desempeño exitoso en las actividades subsiguientes de la vida se relacionan solamente de manera tangencial.

En otras palabras, los datos parecen bastante convincentes. Asistir a la escuela solamente para obtener calificaciones altas en cursos con contenido cognoscitivo, si bien es importante, no es suficiente para el éxito en la administración, la carrera o la vida. Endeudarse para obtener una educación formal o conseguir un montón de cartas de recomendación sin haber desarrollado y mejorado sus habilidades directivas implicará una desafortunada pérdida de oportunidades. Por eso insistimos tanto en que en los programas de administración de las universidades, los alumnos deberían seguir un modelo de aprendizaje como el que describimos aquí. Nuestra insistencia, desde luego, no se basa en un optimismo ciego; existe evidencia científica de que esto podría marcar la diferencia tanto en los individuos como en el renglón de utilidades de las empresas.

Un enfoque para el desarrollo de habilidades

El desarrollo exitoso de la administración, claro está, implica mucho más que seguir una lista de comportamientos secuenciales. El desarrollo de habilidades directivas altamente competentes es mucho más complicado que desarrollar habilidades asociadas con un oficio (por ejemplo, soldar) o un deporte (por ejemplo, anotar canastas). Las habilidades administrativas: **1.** están vinculadas con un conocimiento básico más complejo que otros tipos de habilidades, y **2.** están asociadas de forma inherente a la interacción con otros individuos (frecuentemente impredecibles). Es posible contar con un enfoque estandarizado para soldar o lanzar tiros libres en baloncesto, pero no es posible un enfoque estandarizado para administrar seres humanos.

Por otro lado, todas las habilidades tienen el potencial de mejorar a través de la práctica. Por lo tanto, cualquier enfoque para desarrollar las habilidades directivas debe implicar una elevada dosis de aplicación práctica. Al mismo tiempo, la práctica sin el conocimiento conceptual necesario es estéril e ignora la necesidad de flexibilidad y adaptación a las diferentes situaciones. Así pues, el desarrollo de competencias en las habilidades directivas está ligado tanto al aprendizaje conceptual como a la práctica conductual.

El método que ha resultado ser el más exitoso para ayudar a los individuos a desarrollar habilidades directivas se basa en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977; Boyatzis *et al.*, 1995; Davis y Luthans, 1980). Este enfoque combina el rígido conocimiento conceptual con las oportunidades de practicar y aplicar comportamientos observables, y se basa en trabajo cognoscitivo y en trabajo conductual. En los programas de capacitación para supervisión laboral se han utilizado ampliamente variaciones de este enfoque general, al igual que en los programas de educación ejecutiva y en las universidades corporativas, pero menos en las escuelas de negocios.

Este modelo de aprendizaje, como se formuló originalmente, consistía en cuatro pasos: **1.** la presentación de principios conductuales o guías de acción, generalmente utilizando métodos tradicionales de instrucción; **2.** demostración de los principios por medio de casos, películas, guiones o incidentes; **3.** oportunidades para practicar los principios a través de representación de roles o ejercicios, y **4.** retroalimentación del desempeño por parte de compañeros, profesores o expertos.

Nuestra propia experiencia en la enseñanza de habilidades directivas complejas, al igual que investigaciones recientes sobre el desarrollo de las habilidades directivas entre alumnos de maestría (por ejemplo, Boyatzis *et al.*, 1995; Vance, 1993), nos ha convencido de que son necesarias tres modificaciones importantes para que este modelo sea el más eficaz. En primer lugar, los principios conductuales deben estar basados en la teoría de las ciencias sociales y en resultados confiables de investigación. Las generalizaciones de sentido común y las recetas del tipo panacea aparecen con regularidad en la literatura popular de la administración. Para garantizar la validez de las directrices conductuales que se indican, el enfoque del aprendizaje debe incluir conocimiento con bases científicas acerca de los efectos de los principios de administración presentados.

Segundo, los individuos deben estar conscientes del nivel actual de competencia de sus habilidades y estar motivados para mejorar a partir de ese nivel para beneficiarse con el modelo. La mayoría de la gente recibe muy poca retroalimentación acerca del nivel de sus habilidades. La mayoría de las organizaciones consideran algún tipo de evaluación anual o semestral (por ejemplo, las calificaciones de un curso escolar o las entrevistas de evaluación del desempeño en las empresas), pero estas evaluaciones son poco frecuentes y tienen un alcance limitado, y no evalúan el desempeño en las áreas más importantes de las habilidades. Por consiguiente, para ayudar a que una persona entienda qué habilidades debería mejorar y por qué, el modelo debe incluir una actividad de evaluación. Además, para la mayoría de la gente, el cambio es incómodo, por lo que evita tomar el riesgo de desarrollar nuevos patrones de comportamiento. Una actividad de evaluación dentro del modelo de aprendizaje ayuda a motivar a estas personas a cambiar al hacer evidentes sus fortalezas y debilidades. La gente, entonces, conoce dónde residen sus debilidades y qué necesita mejorar. Las actividades de evaluación a menudo toman la forma de instrumentos de autoevaluación, estudios de casos o problemas que ayudan a poner de relieve las fortalezas y debilidades personales en alguna área específica de habilidades.

Tercero, el modelo de aprendizaje necesita un componente de aplicación. La mayoría de los cursos de habilidades administrativas se llevan a cabo en un salón de clases donde la retroalimentación es inmediata, y es relativamente seguro intentar nuevos comportamientos y cometer errores. Por ello, transferir el aprendizaje a un entorno de trabajo real a menudo es problemático. Los ejercicios de aplicación ayudan a trasladar el aprendizaje del salón de clases a ejemplos del mundo real de la administración. Los ejercicios de aplicación a menudo toman la forma de una intervención fuera de la clase, una actividad de asesoría, un análisis personal a través de la escritura de un diario o una intervención centrada en un problema, que el alumno tiene que analizar para determinar su grado de éxito o fracaso.

En resumen, la evidencia sugiere que un modelo de aprendizaje de cinco pasos es el más eficaz para ayudar a los individuos a mejorar sus habilidades directivas (véase Cameron y Whetten, 1984; Kolb, 1984; Vance, 1993; Whetten y Cameron, 1983). La tabla 3 resume ese modelo. El paso 1 implica la *evaluación* de los niveles actuales de competencia de las habilidades y del conocimiento de los principios conductuales. El paso 2 consiste en la presentación de *principios y directrices* validados y con bases científicas para el desempeño eficaz de habilidades. El paso 3 es un *análisis* en el que se dispone de los modelos o casos para analizar los principios conductuales en contextos reales de una organización. Este paso también ayuda a demostrar cómo las guías de comportamiento pueden adaptarse a diferentes estilos y circunstancias personales. El paso 4 consiste en ejercicios de *práctica* en los cuales se puede experimentar y recibir una retroalimentación inmediata en un ambiente relativamente seguro. Finalmente, el paso 5 es la *aplicación* de la habilidad en un contexto de la vida real fuera del salón de clases, con un análisis de seguimiento del éxito relativo de dicha aplicación.

La investigación acerca de la efectividad de los programas de capacitación utilizando este modelo general de aprendizaje ha demostrado que produce resultados superiores a aquellos basados en enfoques más tradicionales de conferencia-discusión-caso (Boyatzis *et al.*, 1995; Burnaska, 1976; Kolb, 1984; Latham y Saari, 1979; Moses y Ritchie, 1976; Porras y Anderson, 1981; Smith, 1976; Vance, 1993). Además, la evidencia sugiere que la capacitación en habilidades directivas puede tener un efecto significativo en el desempeño final de una empresa. Hace algunos años, el Servicio Postal de Estados Unidos completó un estudio en el que se evaluaron 49 de las 100 oficinas de correos más grandes en ese país. Una pregunta importante del estudio fue: “¿Cómo podemos hacer más efectivas las oficinas postales?”. Se supervisó la productividad y la calidad del servicio durante un periodo de cinco años. Los dos factores más importantes que tuvieron un efecto sobre estas medidas de efectividad fueron: **1.** el grado de automatización, y **2.** la inversión en capacitación. Se ofrecieron dos tipos de capacitación: capacitación técnica (operación y mantenimiento de los equipos) y capacitación de administración (desarrollo de habilidades directivas). El estudio reveló que la capacitación directiva fue más importante que la capacitación técnica para explicar la mejora en la productividad y los servicios en las oficinas postales, y ambos tipos de capacitación fueron más importantes que tener equipo actualizado en la oficina postal. Cuando los directivos habían recibido capacitación de desarrollo de habilidades

Tabla 3 Un modelo para desarrollar las habilidades administrativas

| Componentes | Contenido | Objetivos |
|-------------------------------|---|---|
| 1. Evaluación de habilidades | Instrumentos de encuesta Representación de roles | Evaluar el nivel actual de competencia y conocimiento; crear disposición para cambiar. |
| 2. Aprendizaje de habilidades | Textos escritos Guías de comportamiento | Enseñar los principios correctos y presentar fundamentos para las guías de comportamiento. |
| 3. Análisis de habilidades | Casos | Brindar ejemplos de desempeño de habilidades adecuadas e inadecuadas. Analizar principios conductuales y las razones por las que funcionan. |
| 4. Práctica de habilidades | Ejercicios Simulaciones Representación de roles | Practicar guías de comportamiento. Adaptar los principios al estilo personal. Recibir retroalimentación y ayuda. |
| 5. Aplicación de habilidades | Tareas (conductuales y escritas) | Transferir el aprendizaje del salón de clases a situaciones de la vida real. Fomentar el desarrollo personal constante. |

directivas, las oficinas con baja tecnología tuvieron un desempeño superior a las oficinas con alta tecnología. En resumen, este estudio de cinco años convenció al Servicio Postal de Estados Unidos de que ayudar a los empleados a desarrollar sus habilidades directivas era la mejor manera de mejorar la efectividad de la organización (Cameron y Ulrich, 1986).

Esto es consistente con la conclusión expresada por Eric Greenberg, director de encuestas de la American Management Association, al resumir las lecciones aprendidas a través de años de aplicar encuestas a los directivos estadounidenses:

Cuando las compañías aumentaron su actividad de capacitación, tuvieron muchas más probabilidades de incrementar sus utilidades de operación y de aumentar su valor para los accionistas. La calidad del producto, la participación de mercado y la productividad tienden a aumentar cuando suben los presupuestos para capacitación. Las compañías que no hacen tal inversión pueden llegar a ver resultados desalentadores. (Greenberg, 1999)

Hace más de 30 años, Mintzberg (1975) dijo algo similar acerca del plan de estudios necesario en las escuelas de negocios. Las cosas no han cambiado.

Las escuelas de administración comenzarán la capacitación seria de los directivos cuando la capacitación de habilidades tome su lugar junto al aprendizaje cognoscitivo. El aprendizaje cognoscitivo es indiferente e informativo, como leer un libro o escuchar una conferencia. Sin duda, el futuro directivo debe asimilar mucho material cognoscitivo importante, pero el aprendizaje cognoscitivo no hace ni a un directivo ni a un nadador. Este último se ahogaría la primera vez que saltara al agua si su entrenador nunca lo hace salir de la sala de conferencias, lo lleva a la alberca y le da retroalimentación sobre su desempeño. Nuestras escuelas de administración necesitan identificar las habilidades que utilizan los directivos, seleccionar a los alumnos que demuestren potencial en esas habilidades, colocarlos en situaciones en las cuales puedan practicar esas habilidades y, luego, darles retroalimentación sistemática sobre su desempeño. (p. 60)

Un alto ejecutivo de una empresa de consultoría muy importante hizo una observación similar:

Cuanto más alto en la organización llegue usted, menos relevante se vuelve el conocimiento técnico. Es importante para su primer par de ascensos, pero después de eso, las habilidades humanas son las que cuentan.

Un recién graduado de una de las 10 principales escuelas de negocios de Estados Unidos también reportó:

No puedo creerlo. Fui a mi segunda entrevista para una empresa la semana pasada, y me pasé la primera mitad del día participando en ejercicios de simulación con otros 10 candidatos para el puesto. Me grabaron en video desempeñando el papel de un vendedor lidiando con un cliente iracundo, el de un nuevo directivo de personal apagando una revuelta de la “vieja guardia”, el de un directivo de planta tratando de convencer a la gente de la necesidad de instalar un proceso de producción radicalmente nuevo. ¡Vaya que no estaba preparado para eso!

El mensaje detrás de estas observaciones personales es claro: desde casi cualquier perspectiva, la competencia en las habilidades personales, interpersonales y grupales es un requisito previo fundamental para el éxito en la administración. Las habilidades analíticas y cuantitativas fuertes son importantes, pero no son suficientes. Los directivos de éxito deben ser capaces de trabajar efectivamente con la gente. Por desgracia, las habilidades interpersonales y directivas no siempre han sido prioritarias para los alumnos de escuelas de negocios y los aspirantes a ejecutivos. En una encuesta reciente aplicada a 110 directores ejecutivos de *Fortune 500*, el 87 por ciento estaba satisfecho con el nivel de competencia y las habilidades analíticas de los graduados de las escuelas de negocios, el 68 por ciento estaba satisfecho con las habilidades conceptuales de los graduados, pero solamente el 43 por ciento de ellos estaban satisfechos con las habilidades directivas de los graduados, ¡y solamente el 28 por ciento estaba satisfecho con sus habilidades interpersonales e inteligencia emocional!

Para ayudarle a mejorar sus propias habilidades directivas, este libro hace hincapié en que hay que practicarlas en vez de solamente leerlas. Hemos organizado el libro con este enfoque específico en mente.

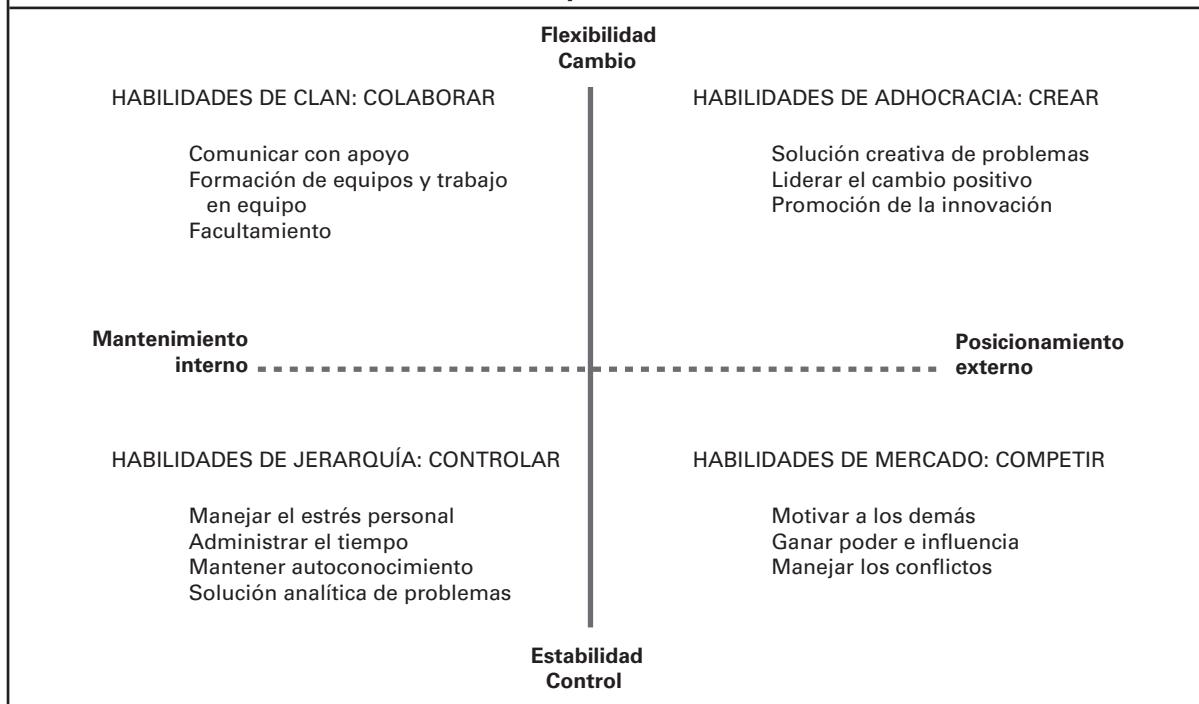
Liderazgo y administración

Antes de presentar la organización de este libro, queremos explicar brevemente el lugar que ocupa el liderazgo en este volumen. Algunos autores hacen una distinción entre los conceptos de *liderazgo* y *administración* (Bass, 1990; Katzenbach, 1995; Nair, 1994; Quinn, 2000; Tichy, 1999). Algunos se preguntan por qué nos concentraremos en habilidades de “administración” y no en habilidades de “liderazgo”. También muchos profesores, ejecutivos de negocios y alumnos nos han preguntado por qué no cambiamos el título del libro a *Desarrollo de habilidades de liderazgo* o por qué no incluimos al menos un capítulo sobre liderazgo. Estas dudas y sugerencias son importantes y nos han motivado a explicar desde el principio qué es lo que queremos decir con administración, y por qué creemos que nuestro enfoque en las habilidades directivas se fundamenta en el liderazgo, según su definición común.

Uno de los modelos más difundidos de liderazgo se basa en el “Sistema de valores en competencia”, un sistema de organización para las habilidades de liderazgo y administración que se desarrolló al examinar los criterios utilizados para evaluar el desempeño organizacional y administrativo (Cameron *et al.*, 2006; Quinn y Rohrbaugh, 1983). Se han realizado amplias investigaciones acerca de este sistema durante las dos últimas décadas, y una breve explicación ayudará a poner en claro la relación entre las habilidades administrativas y las de liderazgo. Usted debe estar consciente de que este sistema se ha usado en varios continentes para ayudar a los directivos y las organizaciones a mejorar su efectividad, y que se ha compilado una base de datos de más de 80,000 directivos (Cameron y Quinn, 2006). Esta investigación demuestra que las habilidades directivas y de liderazgo caen dentro de cuatro grupos o categorías, como se ilustra en la figura 1. En otras palabras, para ser directivos eficaces, los individuos deben ser competentes en 1. habilidades de clan, las cuales les permiten estar enfocados en la colaboración; 2. habilidades de adhocracia que les permiten estar enfocados en la creación; 3. habilidades de

Figura 1

Habilidades de liderazgo y administrativas organizadas mediante el Sistema de valores en competencia



mercado para enfocarse en la competencia, y **4.** habilidades de jerarquía para estar enfocados en el control.

Las habilidades de clan incluyen aquellas que se requieren para forjar relaciones interpersonales efectivas y para desarrollar a otras personas (por ejemplo, formación de trabajo en equipo, comunicación con apoyo). Las habilidades de adhocracia incluyen las requeridas para administrar el futuro, innovar y promover el cambio (por ejemplo, solución creativa de problemas, formación de una visión que infunda energía). Las habilidades de mercado incluyen las requeridas para competir de manera eficaz y administrar las relaciones externas (por ejemplo, motivación de los demás, uso de poder e influencia). Las habilidades de jerarquía incluyen las que se requieren para mantener el control y la estabilidad (por ejemplo, manejo del estrés y del tiempo personal, solución de problemas de forma racional) (véase Cameron y Quinn, 2006).

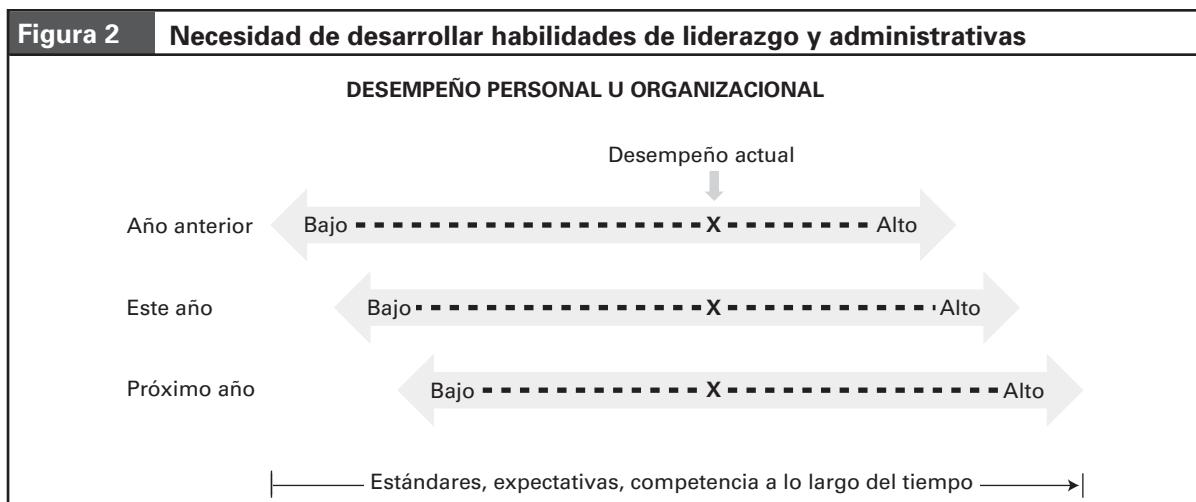
En la figura 1, los dos cuadrantes superiores en el Sistema de valores en competencia (clan y adhocracia) suelen asociarse con el liderazgo. Los dos cuadrantes inferiores (mercado y jerarquía) generalmente se asocian con la administración. En otras palabras, el liderazgo se ha utilizado tradicionalmente para describir lo que los individuos hacen en condiciones de cambio. Cuando las organizaciones son dinámicas y están sufriendo transformaciones, se espera que los directivos de los niveles superiores demuestren liderazgo (es decir, que pongan atención a los asuntos de clan o de adhocracia). La administración, en cambio, se ha utilizado tradicionalmente para describir lo que los ejecutivos hacen en condiciones de estabilidad. Entonces, la administración se asocia con el *statu quo* (es decir, con poner atención en los asuntos de mercado y jerarquía). Además, el liderazgo a veces se ha definido como “hacer lo correcto”, mientras que la administración se define como “hacer bien las cosas”. Se dice que los líderes se concentran en fijar la dirección, articular una visión, transformar a los individuos y las organizaciones, y crear algo nuevo. Se dice que los directivos se concentran en supervisar, dirigir y refinar el desempeño actual. El liderazgo se ha equiparado con el dinamismo, el vigor y el carisma; la administración con la jerarquía, el equilibrio y el control.

Sin embargo, la investigación reciente tiene claro que tales distinciones entre el liderazgo y administración (que fueron apropiadas en décadas anteriores) ya no son útiles (Quinn, 2000; Tichy, 1993, 1999). Los directivos no pueden tener éxito sin ser buenos líderes, y los líderes no pueden tener éxito sin ser buenos directivos. Las organizaciones y los individuos ya no pueden tan sólo aferrarse al *statu quo*, y preocuparse por hacer las cosas bien, pero no por hacer lo correcto; mantener estable al sistema, en vez de encabezar el cambio y las mejoras; supervisar el desempeño actual, en lugar de formular una visión del futuro; concentrarse en el equilibrio y el control, y no en el vigor y el carisma. La administración eficaz y el liderazgo son inseparables. Las habilidades necesarias para una también se necesitan para el otro. Ninguna organización en el entorno posindustrial y excesivamente turbulento del siglo XXI sobrevivirá sin ejecutivos capaces de brindar tanto administración como liderazgo. Encabezar el cambio y administrar la estabilidad, establecer una visión y lograr los objetivos, romper las reglas y supervisar su cumplimiento, aunque son acciones paradójicas, todas ellas son necesarias para tener éxito.

La figura 2 ilustra una razón importante para esta aseveración. Al mantenernos sin cambio tendemos a empeorar. Ya que nuestras circunstancias están cambiando de manera constante y las expectativas de desempeño aumentan continuamente, la definición tradicional de administración está pasada de moda y es irrelevante en la actualidad. Los directivos y líderes eficaces hacen muchas de las mismas cosas para lidiar eficazmente con el cambio y la estabilidad constantes.

En otras palabras, todos necesitamos desarrollar competencias que mejoren nuestra habilidad para ser tanto líderes como directivos. Las habilidades específicas en este libro representan los cuatro cuadrantes en el Sistema de valores en competencia de liderazgo. Sirven como la base para la administración efectiva, así como para el liderazgo eficaz. Por lo tanto, el libro podría incluir apropiadamente la palabra *liderazgo* en el título, considerando las habilidades que se examinan en él. *Las habilidades contenidas en este libro cubren tanto temas de administración como de liderazgo.* Hemos elegido, apropiadamente o no, utilizar el término “habilidades directivas” para incluir las habilidades asociadas tanto con el liderazgo como con la administración.

Figura 2 Necesidad de desarrollar habilidades de liderazgo y administrativas



Contenido del libro

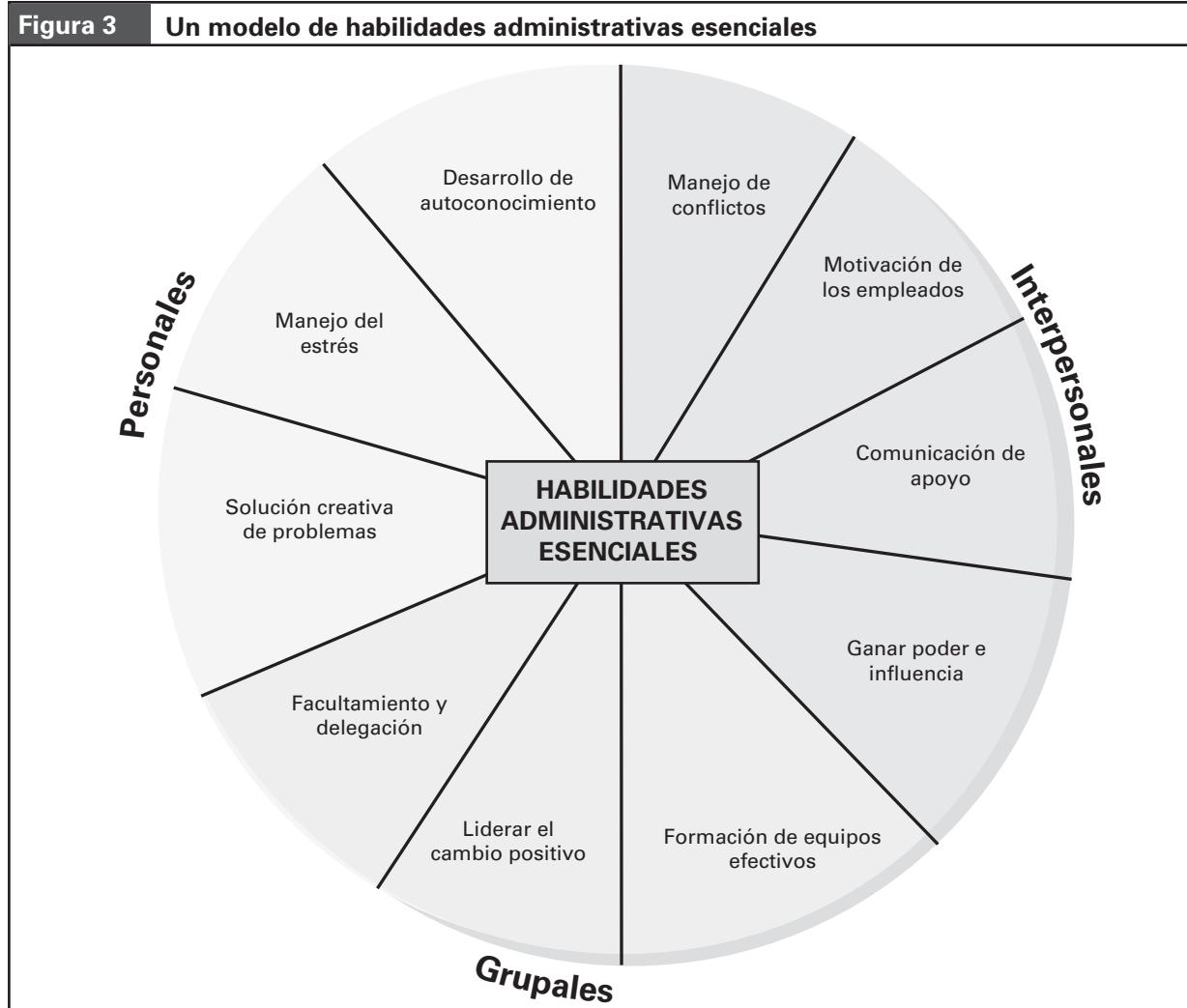
Nuevamente, este libro se concentra en las habilidades que la investigación ha identificado como aspectos de importancia fundamental para el éxito en la administración y el liderazgo. La parte I incluye tres capítulos acerca de las habilidades personales: desarrollo de autoconocimiento, manejo de estrés personal, y solución analítica y creativa de problemas. Estas habilidades se concentran en asuntos que quizás no impliquen a otras personas, sino que se relacionan con el manejo del propio yo, de ahí que las llamemos habilidades personales. Cada capítulo, sin embargo, incluye en realidad un grupo de comportamientos relacionados, no solamente una simple habilidad. Estos grupos de comportamientos interrelacionados comprenden la habilidad directiva global indicada en el título de cada capítulo. La figura 3 también indica que cada grupo de habilidades se relaciona y se traslapa con otras habilidades directivas, de manera que cada una depende, por lo menos parcialmente, del éxito en el desempeño de las demás.

La parte II se refiere a las habilidades interpersonales: establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo, ganar poder e influencia, motivación de los demás y manejo de conflictos. Estas habilidades se centran principalmente en asuntos que surgen al interactuar con otras personas. Desde luego, existe cierta superposición entre ellas, así que, para desempeñar cualquier habilidad eficazmente, usted depende de muchas áreas de habilidad.

La parte III incluye tres capítulos acerca de habilidades grupales: facultamiento y delegación, formación de equipos efectivos y trabajo en equipo, y liderar el cambio positivo. Estas habilidades se centran en asuntos fundamentales que surgen cuando usted participa con grupos de personas, ya sea como líder o como miembro del grupo. Al igual que ocurre con todas las habilidades que se estudian en el libro, existe una superposición entre las habilidades grupales, y entre éstas y las habilidades personales e interpersonales. En otras palabras, cuanto más avance usted de las habilidades personales a las interpersonales y a las grupales, las competencias esenciales desarrolladas en el área previa de habilidad le ayudarán a afianzar un desempeño exitoso en la nueva área de habilidad.

Además de las 10 habilidades directivas fundamentales de las partes I, II y III, los capítulos complementarios de la parte IV introducen tres habilidades adicionales de comunicación: elaboración de presentaciones orales y escritas; realización de entrevistas; y conducción de reuniones de trabajo. Estos complementos cubren habilidades de comunicación especializadas que son muy importantes para los alumnos que han tenido poca experiencia administrativa o escasa capacitación en habilidades. Estos complementos promueven el desarrollo de habilidades necesario para realizar actividades que suelen incluirse en un curso de desarrollo de habilidades directivas. Redactar informes, hacer presentaciones en clase, entrevistar a directivos y realizar reuniones de grupo son requisitos previos para desarrollar habilidades en las áreas administrativas fundamentales, por lo que hemos incluido material acerca de estos tres temas que los estudiantes considerarán útil.

Figura 3 Un modelo de habilidades administrativas esenciales



Al final del libro aparece un glosario con los términos clave del texto, así como una lista de referencias del material citado en el libro.

Organización del libro

Los capítulos se organizaron con base en el modelo de aprendizaje que se observa en la tabla 4. Cada capítulo comienza con instrumentos de *Evaluación de habilidades*, cuyo propósito es identificar áreas de competencia personal y áreas que necesitan mejorar, tanto en conocimiento como en desempeño. Conforme usted vaya completando los instrumentos en la sección Evaluación de habilidades, descubrirá áreas en las cuales querrá establecer metas personales de aprendizaje, y áreas en las que su competencia ya se encuentre bien desarrollada. Sin embargo, como se señaló anteriormente, las investigaciones demuestran que los directivos más competentes tienden a progresar más cuando participan en ejercicios de desarrollo de habilidades, así que no descarte una habilidad solamente porque usted sienta que es una de sus áreas de fortaleza. Lo instamos a que se tome el tiempo necesario para completar estos instrumentos de evaluación. Se sorprenderá de lo que aprenderá si los completa honestamente y con tanta exactitud como pueda.

Tabla 4**Organización de cada capítulo**

| SECCIÓN | CONTENIDO |
|-----------------------------------|--|
| Evaluación de habilidades | Instrumentos diseñados para identificar su nivel actual de competencia, sus estilos y las dimensiones fundamentales de la habilidad. Estos instrumentos pueden usarse para identificar diferencias individuales, asuntos referentes a la diversidad y áreas para planes de mejoramiento personal. |
| Aprendizaje de habilidades | Se explican guías de comportamiento y principios fundamentales asociados con la habilidad. Se utiliza la investigación científica como base para el desempeño prescrito de las habilidades. El propósito de esta sección consiste en aclarar la manera de desarrollar y desempeñar con éxito la habilidad. |
| Análisis de habilidades | Se presentan casos y ejemplos para ilustrar el desempeño exitoso y fallido de habilidades. Se facilita la solución analítica de los problemas al hacerse recomendaciones acerca de cuáles son los temas fundamentales, cómo puede modificarse el desempeño y por qué se alcanzó el éxito. |
| Práctica de habilidades | Los ejercicios y las representaciones de roles permiten que los individuos practiquen realmente la habilidad. La retroalimentación de los compañeros y del profesor facilitará la mejora de la habilidad en un contexto donde el fracaso no es costoso. |
| Aplicación de habilidades | Se presentan actividades sugeridas para que pueda aplicarse la habilidad en un contexto de la vida real. También se sugiere un mecanismo de retroalimentación para que los individuos analicen su propio éxito al aplicar la habilidad fuera del salón de clases. Los planes de mejora siempre deben asociarse con los ejercicios de aplicación. |

Segundo, en la sección *Aprendizaje de habilidades* de cada capítulo se incluye una explicación de las guías básicas de comportamiento, así como el fundamento de por qué funcionan esas directrices. Esta sección explica los principios centrales de comportamiento asociados con cada habilidad. Presentamos un modelo de cada habilidad basado en la investigación, junto con evidencias de investigaciones de que los principios identificados son eficaces en la práctica. Nuestro objetivo es presentar una base lógica sólida para las guías de acción resumidas al final de la sección. No nos basamos en anécdotas ni en historias de la prensa para presentar estas guías y principios. En vez de ello, nos basamos en la investigación científica que identifica qué comportamientos deben desempeñarse para fomentar resultados eficaces.

En la sección *Análisis de habilidades*, usted encontrará breves historias de casos que ilustran tanto aplicaciones eficaces como ineficaces de los principios conductuales. El propósito de esta sección es cubrir la brecha entre el entendimiento intelectual y la aplicación conductual. Criticar el desempeño de un directorio en un caso de la vida real reforzará la comprensión del material de aprendizaje de habilidades. Cada caso provee un modelo de desempeño eficaz o ineficaz, y ayuda a identificar formas en las cuales la habilidad podría adaptarse a su estilo personal. Al analizar estos casos, concéntrese menos en tratar de encontrar una respuesta “correcta” y más en determinar cómo podría comportarse usted en circunstancias similares.

La sección *Práctica de habilidades* presenta ejercicios, problemas y tareas de representaciones de roles. El objetivo de esta sección es brindar oportunidades de practicar las guías de comportamiento en situaciones directivas simuladas y recibir retroalimentación de los compañeros y profesores. Practicar estas habilidades en el contexto del salón de clases no es solamente más seguro y menos costoso que practicarlos en un puesto directorio de la vida real, sino que las observaciones y la retroalimentación de los demás suelen ser más precisas y también más oportunas. Muchos de estos tipos de ejercicios pueden parecer un tanto divertidos o superficiales, claro, a menos que usted los tome en serio como formas de mejorar el desempeño de sus habilidades. Lo animamos a que utilice la retroalimentación de los demás para criticar su propio desempeño y ayudarse a encontrar formas de mejorar sus competencias en cierta habilidad.

La última sección de cada capítulo es la *Aplicación de habilidades*, la cual presenta una forma para ayudarle a generar su propia agenda de mejoras, así como actividades e ideas para

aplicar la habilidad en una situación fuera de clase. El objetivo de estas actividades es ayudarle a transferir las guías de comportamiento a la práctica cotidiana. Tal vez se le pida que enseñe la habilidad a otra persona, que consulte con otro directivo para que le ayude a resolver un problema importante o que aplique la habilidad en una organización o en la familia.

Práctica y aplicación

La filosofía de este libro es que la mejora de las habilidades directivas es, ante todo, responsabilidad del alumno. Si la aplicación de los principios estudiados en este libro no se hace de manera consciente fuera del salón de clases, se obtendrá muy poco o ningún progreso. Nuestra intención, por lo tanto, es que el curso se transfiera a las actividades cotidianas de los aprendices. La efectividad en la administración no difiere de la efectividad en la mayoría de las empresas humanas. Se requiere el mismo tipo de habilidades para vivir una vida productiva y exitosa que para administrar efectivamente a la gente. Por eso, aunque algunos usuarios de este libro quizás no sean directivos de otros empleados (y quizás nunca serán directivos) no deben descartar las habilidades como irrelevantes ni esperar a ser directivos para practicarlas.

Las investigaciones psicológicas confirman que cuando nos vemos obligados a desempeñarnos en condiciones de estrés, dependemos del denominado “patrón de respuesta dominante” (Staw, Sandelands y Dutton, 1981; Weick, 1995). Esto es, dependemos de los patrones de comportamiento que están arraigados más profundamente en nuestro repertorio de respuestas. Por ejemplo, si un individuo que está acostumbrado a responder a un conflicto de forma combativa, pero que ha comenzado recientemente a practicar un patrón de respuesta de mayor apoyo, experimenta una confrontación emotiva e intensa, tal vez comience a responder con más apoyo. Pero, al elevarse la presión, él o ella probablemente vuelvan a su estilo combativo más practicado. Por eso se dice que la gente siempre maldice en su lengua materna. El estrés provoca que retornemos hacia nuestros comportamientos fundamentales más reforzados.

Así, es importante que los alumnos no cometan el error de pensar que pueden posponer la aplicación de la capacitación de la habilidad hasta que sean directivos. Para entonces, cuando ocurran los conflictos y los problemas, será demasiado tarde para cambiar los comportamientos y para manejar los asuntos de manera eficaz. Por lo tanto, le animamos a que practique y aplique las habilidades que se analizan en este libro en empleos de medio tiempo, con amigos, organizaciones de alumnos, familiares, grupos eclesiásticos, etcétera. Si usted ocupa un puesto directivo, querrá utilizar las guías presentadas aquí con sus compañeros de trabajo, directores, subalternos y clientes. Con la práctica consciente, seguir las guías de comportamiento se convertirá en algo natural.

Una segunda razón por la cual los individuos que no ocupan puestos directivos no deben retrasar la aplicación de las habilidades directivas es que todos aprendemos más rápido y recordamos mejor lo que experimentamos tanto intelectual como emocionalmente. Esto es, los individuos aprenden mejor las cosas que les afectan de manera personal, y se sienten afectados por algo si ven un efecto inmediato en sus vidas. Por ejemplo, podemos adquirir más rápidamente un conocimiento funcional de un idioma extranjero y retenerlo más tiempo si pasamos un verano viviendo en un país donde se hable ese idioma, que si solamente tomamos un curso del idioma en nuestro propio país. Dicho en términos sencillos, la aplicación es un componente crucial del proceso de mejora de una habilidad, pero generalmente se requiere de un mayor esfuerzo e ingenio para que los ejercicios de aplicación sean eficaces y valgan la pena. Lo invitamos a que haga ese esfuerzo adicional para mejorar sus habilidades directivas.

Diversidad y diferencias individuales

Desarrollar habilidades directivas es difícil, entre otras razones, porque todos poseemos nuestros estilos, personalidades e inclinaciones, que son únicos. Sabemos que no todos reaccionamos de la misma manera a circunstancias similares. Podemos elegir libremente comportarnos de manera diferente a como se espera o a como nos hemos comportado en el pasado. Por lo tanto, es imposible

que manejemos cada relación exactamente de la misma manera, o incluso que nos comportemos en la misma forma de un encuentro a otro. La sensibilidad a las diferencias individuales es una parte importante del repertorio de un directivo eficaz.

Se han llevado a cabo muchas investigaciones acerca de las diferencias culturales, de género, étnicas y de edades dentro de las organizaciones (por ejemplo, Cox, 1994; Cox y Beal, 1997). Aunque no resumiremos todas esas investigaciones, sí queremos realzar la importancia de ser sensibles a la individualidad. Necesitamos dos tipos de sensibilidades: una hacia la singularidad mostrada por cada persona, y la otra hacia patrones de comportamiento únicos, pero generales, que caracterizan a un grupo de personas. Por ejemplo, es esencial que los directivos eficaces no solamente conozcan sino que valoren y aprovechen las diferencias que caracterizan a la gente con la que trabajan. En este libro le animaremos a que desarrolle su sensibilidad a la diversidad que manifiesta la gente al interactuar con usted. Además, también se volverá hábil para diagnosticar ciertos patrones generalizados de comportamiento entre personas con diferentes experiencias, nacionalidades, géneros, antecedentes étnicos y edades. Estos patrones generalizados pueden usarse, desde luego, de forma inadecuada para estereotipar o clasificar a la gente, y eso podría deteriorar la sensibilidad interpersonal y la inteligencia emocional. Por otro lado, estar consciente de las diferencias nacionales, culturales, étnicas, de género o edad también podría serle extremadamente útil cuando desempeñe roles directivos.

En cada capítulo hemos incluido un sistema para diagnosticar diferencias individuales entre culturas y resúmenes de amplias investigaciones en diferentes naciones que llevaron a cabo Trompenaars y Hampden-Turner (1998). Incluimos este sistema para ayudarle a diagnosticar algunas diferencias fundamentales que afectan el comportamiento. Sabiendo que la tendencia general de la gente es temer u oponerse a quienes son diferentes de ellos, nuestro objetivo principal al darle esta información es ayudarle a entender mejor y a apreciar las diferencias. No hacemos tanto énfasis en *administrar la diversidad* como en *diagnosticar las diferencias individuales* para que éstas puedan ser valoradas, entendidas y apreciadas.

En el capítulo 1, Desarrollo del autoconocimiento, explicamos el modelo de Trompenaars, que se basa en siete dimensiones que difieren a través de fronteras nacionales y culturales. Estas dimensiones han resultado muy útiles para ayudar a la gente a entender las diferencias fundamentales en los demás. Éstas son: universalismo frente a particularismo, individualismo frente a comunitarismo, especificidad frente a difusión, orientación neutral frente a afectiva, logro frente a orientación a las atribuciones, interno frente a externo, y énfasis en el pasado frente a énfasis en el presente y en el futuro. Estas dimensiones le ayudarán a permanecer sensible a las variaciones personales que podrían requerir de una alternancia en la manera en la que usted practique las principales habilidades directivas. Mientras que los principios conductuales en los que se basan las habilidades directivas son aplicables a través de culturas, géneros, grupos étnicos y cohortes de edades, es probable que requieran de matices importantes cuando las practique entre gente caracterizada por estas diferencias. Es probable que las mujeres no se comporten igual que los hombres; que los colegas japoneses no respondan igual que los alemanes; que los individuos de 60 años no vean el mundo de la misma forma que aquellos de 20. Estereotipar con base en estas categorías, desde luego, también es peligroso y dañino, por lo que la clave consiste en ser sensible y valorar las diferencias individuales.

Esto significa que quizás usted quiera prestar especial atención a los resultados de las respuestas de evaluación de habilidades de sus colegas. Podría identificar los diferentes patrones que surjan entre sus propios colegas mientras trabajan a lo largo del libro. ¿Detecta usted algunas diferencias generales entre hombres y mujeres, entre viejos y jóvenes, entre individuos de diferentes nacionalidades, entre personas de distintos grupos étnicos, entre aquellos con experiencia en administrar y aquellos sin ella? Las personas con alto grado de inteligencia emocional han desarrollado la habilidad de sentir y mostrar empatía ante las diferencias que son propias de diversos grupos de gente. Esperamos que usted también mejore esta habilidad. Cada una de las secciones de los capítulos (evaluación, aprendizaje, análisis, práctica y aplicación) le será de utilidad a la hora de obtener perspectivas de las diferencias individuales.

Resumen

En síntesis, *Desarrollo de habilidades directivas* no está dirigido solamente a individuos que planeen obtener puestos directivos o que actualmente administran organizaciones. Está escrito para ayudarle a administrar muchos aspectos de su vida y sus relaciones. Tiene la intención de ayudarle realmente a cambiar su comportamiento, a mejorar su competencia y a ser más comprensivo en sus relaciones con diferentes tipos de personas. Está hecho para mejorar su inteligencia emocional. John Holt (1964) resumió nuestra intención al equiparar la habilidad directiva con la inteligencia:

Cuando hablamos de inteligencia, no nos referimos a la habilidad de obtener un buen resultado en cierto tipo de examen o a la habilidad de salir bien en la escuela; éstos son, en el mejor de los casos, solamente indicadores de algo más grande, profundo y mucho más importante. Con inteligencia nos referimos a un estilo de vida, una manera de comportarse en diversas situaciones. El verdadero examen de inteligencia no es qué tanto sabemos cómo hacer algo, sino cómo nos comportamos cuando no sabemos qué hacer. (p. 165)

El objetivo de *Desarrollo de habilidades directivas* consiste en fomentar el desarrollo de tal inteligencia.

MATERIAL COMPLEMENTARIO

Encuesta de diagnóstico y ejercicios

Evaluación personal de habilidades directivas (PAMS, por las siglas de *Personal Assessment of Management Skills*)

Paso 1. Para obtener un perfil general de su nivel de competencia de habilidades, responda a las siguientes afirmaciones usando la siguiente escala de evaluación. Por favor, evalúe su comportamiento como es, no como a usted le gustaría que fuera. Si no ha participado en alguna actividad específica de las que se describen, piense entonces en cómo se comportaría de acuerdo con su experiencia en actividades similares. Sea realista; este instrumento está diseñado para ayudarle a adaptar su aprendizaje a sus necesidades específicas. Después de que haya terminado la encuesta, la clave de resultados que aparece al final del capítulo le ayudará a generar un perfil general de sus fortalezas y debilidades de habilidades directivas.

Paso 2. Pida a su profesor copias de la versión para los colegas de este instrumento. En el *Manual del profesor* se incluyó una versión alternativa que utiliza los pronombres *él o ella* en las preguntas, en vez del pronombre *yo*. Dé copias por lo menos a tres personas más que lo conozcan bien o que lo hayan observado en una situación en la cual usted haya tenido que liderar o administrar a otros. Esas personas deben llenar el instrumento evaluando el comportamiento de usted. Una vez completadas las encuestas, llévelas a la clase y compare: **1.** sus propias evaluaciones con las de sus colegas; **2.** los resultados de sus colegas con los obtenidos por otros compañeros en la clase, y **3.** las puntuaciones que usted recibió con las de un grupo nacional que sirve como norma.

En cada capítulo del libro aparecen secciones de este instrumento.

Escala de evaluación

- 1 Completamente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ligeramente en desacuerdo
- 4 Ligeramente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Completamente de acuerdo

Respecto a mi nivel de autoconocimiento:

- _____ 1. Solicito información a los demás acerca de mis fortalezas y debilidades como base para mi mejora personal.
- _____ 2. Para mejorar, estoy dispuesto a revelar aspectos personales a los demás (esto es, compartir mis creencias y sentimientos).
- _____ 3. Estoy consciente de mi estilo preferido de recopilar información y tomar decisiones.
- _____ 4. Entiendo cómo me adapto a las situaciones que son ambiguas e inciertas.
- _____ 5. Tengo un conjunto de estándares y principios personales bien desarrollado que guían mi comportamiento.

Cuando me enfrento a situaciones estresantes o estoy bajo presión del tiempo:

- _____ 6. Utilizo métodos eficaces de administración de tiempo, tales como llevar un registro de mi tiempo, hacer listas de asuntos pendientes y priorizar actividades.

- 7. Con frecuencia reafirmo mis prioridades para que los asuntos menos importantes no opaquen a los más importantes.
- 8. Llevo un programa regular de ejercicio para mantenerme en forma.
- 9. Mantengo una relación abierta y de confianza con alguien con quien puedo compartir mis frustraciones.
- 10. Conozco y practico técnicas de relajación temporal, como la respiración profunda y la relajación muscular.
- 11. Mantengo un equilibrio en mi vida al tener diferentes intereses fuera del trabajo.

Cuando enfrento un problema típico de rutina:

- 12. Planteo clara y explícitamente cuál es el problema. Evito tratar de resolverlo antes de que lo haya definido.
- 13. Siempre genero más de una solución alternativa al problema, en vez de identificar solamente una solución evidente.
- 14. Planteo los distintos pasos en el proceso de resolución del problema; es decir, defino el problema antes de plantear soluciones alternativas, y genero alternativas antes de seleccionar una única solución.

Cuando me enfrento a un problema difícil o complejo que no tiene una solución fácil:

- 15. Defino el problema de múltiples maneras. No me limito solamente a una definición de problema.
- 16. Trato de “descongelar” mi pensamiento al hacer muchas preguntas acerca de la naturaleza del problema antes de considerar formas de resolverlo.
- 17. Pienso en el problema tanto desde el lado izquierdo de mi cerebro (lógico), como desde el lado derecho (intuitivo).
- 18. Evito evaluar las ventajas de una solución sin antes haber generado una lista de posibles soluciones. Es decir, elijo una solución sólo después de que he desarrollado muchas alternativas posibles.
- 19. Cuento con técnicas específicas que utilizo para desarrollar soluciones creativas e innovadoras a los problemas.

Cuando trato de fomentar más creatividad e innovación entre aquellos con los que trabajo:

- 20. Me aseguro de que existen puntos de vista divergentes representados o expresados en cada situación compleja de resolución de problemas.
- 21. Trato de obtener información de individuos ajenos al grupo que soluciona el problema, los cuales se verán afectados por la decisión, principalmente para determinar sus preferencias y expectativas.
- 22. Procuro brindar reconocimiento no sólo a quienes se les ocurren ideas creativas (los campeones de ideas), sino también a aquellos que apoyan las ideas de otros (los que brindan apoyo) y a los que proveen los recursos para implementarlas (los orquestadores).
- 23. Aliento de manera informada el romper las reglas para obtener soluciones creativas.

En situaciones donde tengo que dar retroalimentación negativa u ofrecer consejos correctivos:

- 24. Soy capaz de ayudar a los demás a reconocer y definir sus propios problemas cuando los aconsejo.
- 25. Soy claro acerca de cuándo debo dar entrenamiento a alguien y cuándo, en vez de ello, debo dar orientación.
- 26. Cuando doy retroalimentación a los demás, evito referirme a características personales y, en vez de ello, me concentro en problemas o soluciones.

- _____ 27. Cuando trato de corregir el comportamiento de alguien, nuestra relación casi siempre se fortalece.
- _____ 28. Soy descriptivo al dar retroalimentación negativa a los demás. Esto es, describo objetivamente los acontecimientos, sus consecuencias y mis sentimientos acerca de ellos.
- _____ 29. Me hago responsable de mis planteamientos y puntos de vista al utilizar frases como “he decidido” en vez de “han decidido”.
- _____ 30. Hago lo posible por identificar alguna área de acuerdo cuando estoy en una discusión con alguien que tiene un punto de vista diferente.
- _____ 31. No hablo despectivamente a aquellos que tienen menos poder o menos información que yo.
- _____ 32. Cuando discuto un problema de alguien, ofrezco una respuesta que indica comprensión en vez de consejo.

En una situación en la que es importante ganar más poder:

- _____ 33. Me esfuerzo más y tomo más iniciativas de lo que se espera en mi trabajo.
- _____ 34. Continuamente estoy mejorando la calidad de mis habilidades y conocimientos.
- _____ 35. Apoyo los eventos y las actividades ceremoniales de la organización.
- _____ 36. Formo una red amplia de relaciones con personas de toda la organización, en todos los niveles.
- _____ 37. En mi trabajo me esfuerzo por generar nuevas ideas, iniciar nuevas actividades y minimizar las tareas rutinarias.
- _____ 38. Mando notas personales a los demás cuando logran algo importante o cuando comparto información relevante.
- _____ 39. Rehúso negociar con individuos que utilizan tácticas de negociación de alta presión.
- _____ 40. Evito usar amenazas o exigencias para imponer mi voluntad a los demás.

Cuando otra persona necesita ser motivada:

- _____ 41. Siempre determino si la persona tiene los recursos y apoyos necesarios para tener éxito en una actividad.
- _____ 42. Utilizo diferentes recompensas para reforzar los desempeños excepcionales.
- _____ 43. Diseño asignaciones de tareas para que sean interesantes y desafiantes.
- _____ 44. Me aseguro de que la persona reciba retroalimentación oportuna de aquellos afectados por el desempeño de su actividad.
- _____ 45. Siempre ayudo al individuo a establecer metas de desempeño que sean desafiantes, específicas y con un límite de tiempo.
- _____ 46. Sólo como último recurso trato de reasignar o despedir a un individuo con desempeño deficiente.
- _____ 47. Disciplino de manera consistente cuando el esfuerzo se encuentra por debajo de las expectativas y competencias.
- _____ 48. Me aseguro de que la gente se sienta tratada con justicia y equidad.
- _____ 49. Doy felicitaciones de inmediato y otras formas de reconocimiento a los logros significativos.

Cuando veo a alguien hacer algo que requiere una corrección:

- _____ 50. Evito hacer acusaciones personales y atribuir motivos de autobeneficio a la otra persona.
- _____ 51. Insto a la interacción al invitar al cuestionado a expresar su perspectiva y a hacer preguntas.
- _____ 52. Hago una petición específica, detallando una opción más aceptable.

Cuando alguien se queja por algo que he hecho:

- 53. Muestro preocupación e interés genuinos, aunque no esté de acuerdo.
- 54. Busco información adicional haciendo preguntas que brinden información descriptiva y específica.
- 55. Pido a la otra persona que sugiera comportamientos más aceptables.

Cuando dos personas están en conflicto y yo soy el mediador:

- 56. No tomo partido, sino que permanezco neutral.
- 57. Ayudo a ambos a generar alternativas múltiples.
- 58. Ayudo a ambos a encontrar áreas en las que estén de acuerdo.

En situaciones donde tengo la oportunidad de involucrar a la gente para que cumpla con su trabajo:

- 59. La ayudo a sentirse competente en su trabajo al reconocer y celebrar sus pequeños éxitos.
- 60. Ofrezco retroalimentación y el apoyo necesario de forma sistemática.
- 61. Trato de ofrecer toda la información que la gente requiere para realizar sus actividades.
- 62. Enfatizo el efecto importante que tendrá el trabajo de una persona.

Cuando delego trabajo a los demás:

- 63. Específico claramente los resultados que deseo.
- 64. Especifico claramente el nivel de iniciativa que quiero que los demás tomen (por ejemplo, esperar instrucciones, realizar parte de la actividad e informar, hacer la actividad completa y después informar, etcétera).
- 65. Permite la participación de aquellos que aceptan las tareas asignadas en cuanto a la fecha y la forma de realizar el trabajo.
- 66. Cuando hay un problema, evito delegar hacia arriba al pedir a la gente que recomiende soluciones en vez de solamente pedir consejo o respuestas.
- 67. Doy seguimiento y mantengo la responsabilidad de las tareas asignadas regularmente.

Cuando desempeño el papel de líder en un equipo:

- 68. Sé cómo establecer credibilidad e influencia entre los miembros del equipo.
- 69. Soy claro y consistente acerca de lo que quiero lograr.
- 70. Forjo una base común de acuerdos en el equipo antes de avanzar hacia el cumplimiento de las actividades.
- 71. Articulo una visión clara y motivada de lo que el equipo puede lograr, así como metas específicas de corto plazo.

Cuando desempeño el papel de miembro de un equipo:

- 72. Conozco diversas maneras de facilitar la realización de las actividades en el equipo.
- 73. Conozco diversas maneras de ayudar a forjar relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo.

Cuando deseo que mi equipo se desempeñe bien, sin importar si soy líder o miembro:

- _____ 74. Conozco las diferentes etapas del desarrollo por las que pasan la mayoría de los equipos.
- _____ 75. Ayudo al equipo a evitar el pensamiento grupal al asegurarme de que se exprese suficiente diversidad de opiniones dentro del equipo.
- _____ 76. Diagnóstico y aprovecho las competencias centrales de mi equipo o sus fortalezas únicas.
- _____ 77. Aliento al equipo para lograr innovaciones excepcionales, así como pequeñas mejoras continuas.

Cuando estoy en la posición de liderar el cambio:

- _____ 78. Transmiso energía positiva a los demás cuando interactúo con ellos.
- _____ 79. Enfatizo un propósito o significado más alto asociado con el cambio que lidero.
- _____ 80. Expreso mi gratitud con frecuencia y claridad, incluso por los actos insignificantes.
- _____ 81. Hago hincapié en aprovechar las fortalezas y no sólo en superar las debilidades.
- _____ 82. Hago muchos más comentarios positivos que negativos.
- _____ 83. Cuando comunico una visión, llego tanto al corazón como a la mente de las personas.
- _____ 84. Sé cómo hacer que la gente se comprometa con mi visión de cambio positivo.

¿Qué se requiere para ser un directivo eficaz?

El propósito de este ejercicio es ayudarle a obtener una imagen de primera mano del papel de un directivo y de las habilidades que se requieren para desempeñar ese trabajo con éxito.

La actividad consiste en entrevistar a por lo menos tres directivos que trabajen de tiempo completo. Debe incluir las siguientes preguntas en su entrevista, además de utilizar otras que usted crea que le ayudarán a identificar las habilidades directivas efectivas. El propósito de estas entrevistas es darle la oportunidad de aprender acerca de habilidades directivas fundamentales de aquellos que tienen que usarlas.

Por favor, trate las entrevistas con confidencialidad. Los nombres de los individuos no importan, solamente sus opiniones, percepciones y comportamientos. Asegure a los directivos que nadie podrá identificarlos por medio de sus respuestas. Tome notas de sus entrevistas, las cuales deben ser tan detalladas como sea posible para que usted pueda reconstruir las entrevistas más adelante. Asegúrese de llevar un registro del título del puesto de cada persona y una breve descripción de su organización.

1. Por favor, describa un día típico en su trabajo. ¿Qué hace usted todo el día?

2. ¿Cuáles son los problemas más críticos a los que se enfrenta usted como directivo?

3. ¿Cuáles son las habilidades más importantes necesarias para tener éxito como directivo en su campo de trabajo?

4. ¿Cuáles son las razones principales por las que los directivos fracasan en puestos como el suyo?

5. ¿Cuáles son las capacidades o habilidades extraordinarias de otros directivos eficaces que usted conozca?

6. Si tuviera que capacitar a alguien para que lo reemplace en su empleo actual, ¿en qué habilidades fundamentales se centraría?

7. En una escala del 1 (muy rara vez) al 5 (constantemente), ¿podría evaluar cuánto utiliza las siguientes habilidades o comportamientos durante un día de trabajo?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Administrar el tiempo personal y manejar el estrés | <input type="checkbox"/> Promover mejoras y calidad de manera continua |
| <input type="checkbox"/> Facilitar la toma de decisiones grupales | <input type="checkbox"/> Tomar decisiones analíticas |
| <input type="checkbox"/> Solucionar problemas de manera creativa | <input type="checkbox"/> Usar habilidades de comunicación interpersonal |
| <input type="checkbox"/> Articular una visión revitalizadora | <input type="checkbox"/> Motivar a los demás |
| <input type="checkbox"/> Manejar conflictos | <input type="checkbox"/> Aprovechar su autoconocimiento |
| <input type="checkbox"/> Ganar poder y utilizarlo | <input type="checkbox"/> Facilitar el cambio organizacional |
| <input type="checkbox"/> Delegar | <input type="checkbox"/> Establecer metas y objetivos específicos |
| <input type="checkbox"/> Escuchar de manera activa | <input type="checkbox"/> Facultar a otros |
| <input type="checkbox"/> Realizar entrevistas | <input type="checkbox"/> Dar discursos o presentaciones |
| <input type="checkbox"/> Organizar equipos y trabajo en equipo | <input type="checkbox"/> Definir o resolver problemas complejos |
| <input type="checkbox"/> Participar en reuniones de trabajo | <input type="checkbox"/> Negociar |

Ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software

NOTA: *El ejercicio de sss Software se utiliza con autorización. Copyright © 1995 por Susan Schor, Joseph Seltzer y James Smith. Todos los derechos reservados.*

Una forma de evaluar sus propias fortalezas y debilidades en las habilidades directivas consiste en participar en una experiencia de trabajo administrativo real. El siguiente ejercicio le brinda una visión general realista de las actividades a las que se enfrentan los directivos. Complete este ejercicio y luego compare sus decisiones y acciones con las de sus compañeros de clase.

sss Software diseña y desarrolla programas de cómputo personalizados para negocios. También integra este software con los sistemas existentes del cliente y provee mantenimiento de sistemas. sss Software tiene clientes en los siguientes sectores industriales: aerolíneas, automotor, financiero/bancario, salud/hospitales, productos de consumo, electrónicos y gobierno. La compañía también ha empezado a generar clientes internacionales importantes que incluyen el consorcio European Airbus y un consorcio de bancos y empresas financieras con base en Kenia.

sss Software ha crecido rápidamente desde sus comienzos hace ocho años. Sus utilidades, ingreso neto y ganancias por acción han estado por encima del promedio de su industria durante los últimos siete años. Sin embargo, la competencia en esta área de tecnología avanzada ha crecido con gran rapidez. Recientemente se ha vuelto más difícil competir por los contratos más importantes. Además, aunque las utilidades y el ingreso neto de sss Software siguen en aumento, la tasa de crecimiento disminuyó durante el último año fiscal.

Los 250 empleados de sss Software están divididos en varias secciones operativas con personal en cuatro niveles: no administrativos, técnicos/profesionales, administrativos y ejecutivos. Los empleados no administrativos se encargan de las funciones de oficina y de apoyo dentro de las instalaciones. El personal técnico/profesional lleva a cabo el trabajo central de la empresa. La mayoría de los empleados administrativos son directores de grupo que supervisan a un equipo de empleados técnicos/profesionales que trabajan en un proyecto para un cliente en particular. Los empleados que trabajan en áreas especializadas como finanzas, contabilidad, recursos humanos, enfermería y leyes también se consideran parte del personal administrativo. El nivel ejecutivo incluye a los 12 empleados con mayor rango en sss Software. El organigrama de la figura 4 ilustra la estructura de sss Software. También hay un informe de clasificación de empleados que lista el número de trabajadores en cada nivel de la organización.

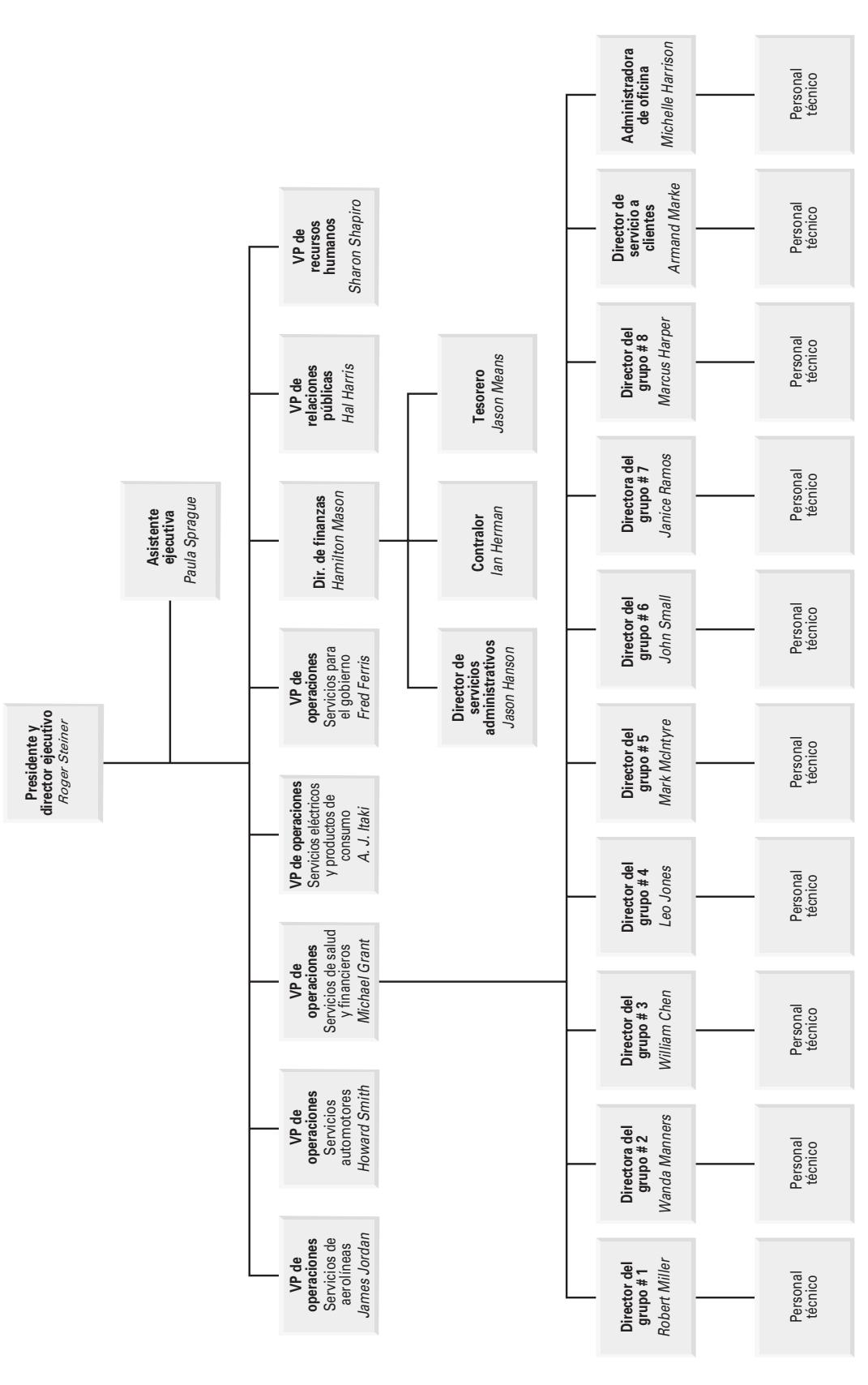
En este ejercicio usted representará el papel de Chris Perillo, vicepresidente de operaciones de los servicios de salud y financieros. El pasado miércoles 13 de octubre, usted se enteró de que su predecesor, Michael Grant, había renunciado para incorporarse a Universal Business Solutions, Inc. A usted le ofrecieron el puesto de Grant y lo aceptó. Anteriormente usted era el director de grupo de un equipo de 15 diseñadores de software asignados para trabajar en el proyecto del consorcio Airbus, de la división de servicio a aerolíneas. Dedicó todo el jueves, el viernes y casi todo el fin de semana a terminar partes del proyecto, informando a su sucesor y preparándose para un informe provisional que entregará en París el 21 de octubre.

Son las 7 de la mañana del lunes y usted está en su nueva oficina. Llegó temprano al trabajo para poder pasar las próximas dos horas revisando los mensajes recibidos (incluyendo algunos memorandos y mensajes para Michael Grant), así como su correo de voz y electrónico. Su agenda diaria de planeación indica que no tiene ninguna cita hoy ni mañana, pero tendrá que tomar el avión a París el miércoles por la mañana temprano. Tiene el horario ocupado el resto de esta semana y la que viene.

Actividad

Durante las próximas dos horas, revise toda la documentación que ha recibido, así como su correo de voz y electrónico. Dedique solamente dos horas. Utilizando el siguiente formato de respuesta como modelo, indique cómo quiere responder a cada elemento (es decir, por carta/memorando, correo electrónico, teléfono/correo de voz o encuentro personal). Si decide no responder a un documento, marque "sin respuesta" en el formato de respuesta. Todas sus respuestas deben anotarse en los formatos destinados para ello. Escriba su respuesta en forma pre-

Figura 4 Organigrama parcial de la división de servicios de salud y financieros



cisa y detallada (no escriba sólo un par de notas rápidas). Por ejemplo, podría redactar un memo-rando o escribir un mensaje para teléfono/correo de voz. También podría decidir encontrarse con un individuo (o individuos) durante el tiempo limitado que tiene disponible en su calendario hoy o mañana. Si es así, prepare una agenda para un encuentro personal y elabore una lista de sus objetivos para la reunión. Al leer los documentos, quizás observe cierta información que usted crea que es relevante y que quiera recordar (o atender en el futuro), pero decida no incluirla en ninguna de sus respuestas a los empleados. Escriba tal información en una hoja de papel titulada “Nota para mí”.

Ejemplo de formato de respuesta

Relacionado con:

Memorando # _____ Correo electrónico # _____ Correo de voz # _____

Formato de respuesta:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Carta/memorando | <input type="checkbox"/> Reunión con una persona (dónde, cuándo) |
| <input type="checkbox"/> Correo electrónico | <input type="checkbox"/> Nota para mí |
| <input type="checkbox"/> Llamada telefónica/correo de voz | <input type="checkbox"/> Sin respuesta |



ELEMENTO 1: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los empleados
DE: Roger Steiner, director ejecutivo
FECHA: 15 de octubre

Me complace anunciar que Chris Perillo es el nuevo vicepresidente de operaciones para servicios de salud y financieros. Chris será responsable de manera inmediata de todas las operaciones administradas anteriormente por Michael Grant. Chris tendrá responsabilidad total del diseño, desarrollo, integración y mantenimiento de software personalizado para los sectores de salud y financiero/bancario. Esta responsabilidad incluye todos los asuntos técnicos, financieros y de personal. Chris también administrará nuestro programa de soporte e integración de software para la fusión recientemente anunciada de tres grandes organizaciones de mantenimiento de la salud. Chris también será responsable de nuestro proyecto anunciado recientemente con un consorcio de bancos y empresas financieras que operan en Tanzania. Este proyecto representa una oportunidad emocionante para nosotros, y la experiencia de Chris es la ideal para la actividad.

Chris llega a este puesto con un título de licenciatura en ciencias de computación del Instituto Tecnológico de California y una maestría en administración de la Universidad de Virginia. Comenzó como miembro de nuestro personal técnico/profesional hace seis años y ha prestado sus servicios más recientemente como director de grupo apoyando proyectos nacionales e internacionales para nuestro sector de aerolíneas, incluyendo nuestro reciente trabajo para el consorcio European Airbus.

Estoy seguro de que todos se unirán conmigo para felicitar a Chris por este ascenso.



ELEMENTO 2: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los directivos

DE: Hal Harris, vicepresidente de relaciones públicas y comunitarias

FECHA: 15 de octubre

Para su información, el siguiente artículo apareció el jueves en la página principal de la sección de negocios del periódico *Los Angeles Times*.

En un movimiento que podría causar problemas a sss Software, Michael Grant y Janice Ramos dejaron sss Software para ingresar a Universal Business Solutions Inc. Los analistas del sector ven el movimiento como una victoria más para Universal Business Solutions Inc., en su batalla contra sss Software por una porción del creciente negocio de desarrollo e integración de software. Tanto Grant como Ramos habían trabajado con sss Software por más de siete años. Grant fungió recientemente como vicepresidente de operaciones de toda la empresa sss Software en dos sectores de la industria: salud y hospitales, y financiero y bancario. Ramos lleva a Universal Business Solutions Inc. su experiencia especial en el área en crecimiento de la integración y el desarrollo internacional de software.

Al respecto, Hillary Collins, analista de la industria de Merrill Lynch, declaró: "La pérdida de personal clave frente a un competidor a menudo puede ocasionar problemas a una compañía como sss Software. Grant y Ramos poseen conocimientos acerca de las limitaciones estratégicas y técnicas de sss Software. Será interesante ver si pueden explotar este conocimiento para dar ventaja a Universal Business Solutions Inc".



ELEMENTO 3: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner

FECHA: 15 de octubre

Chris, sé que en tu puesto anterior como directorio del grupo en la división de servicios a aerolíneas probablemente conociste a la mayoría de los directivos de grupo de la división de servicios de salud y financieros, pero pensé que te gustaría tener más información personal acerca de ellos. Todos se reportarán directamente ante ti en el equipo de administración.

Grupo # 1: Bob Miller, caucásico de 55 años, casado (con Anna), tiene dos hijos y tres nietos. Activo en la política local republicana. Bien visto como un directorio "que no interfiere" y que encabeza un equipo de alto rendimiento. Juega golf regularmente con Mark McIntyre, John Small y un par de vicepresidentes de otras divisiones.

Grupo # 2: Wanda Manners, caucásica de 38 años, soltera, con un hijo en edad escolar. Entusiasta de la buena salud, ha participado en varias carreras de maratón. Algo de experiencia en Alemania y Japón. Considerada una administradora muy emprendedora con un enfoque constante en las actividades que se están realizando. Es la primera persona en llegar cada mañana.

Grupo # 3: William Chen, hombre de 31 años de ascendencia china, casado (con Harriet), tiene dos hijos pequeños de su primer matrimonio. Le gusta el tenis y es bastante bueno para jugarlo. Una estrella en ascenso dentro de la empresa, es muy respetado por sus compañeros como un "hombre de acción" y como un buen amigo.

Grupo # 4: Leo Jones, caucásico de 36 años, casado (con Janet) y tiene una hija pequeña. Recientemente regresó de una licencia por paternidad. Ha realizado muchos viajes relacionados con los proyectos, ya que habla tres idiomas. Le gusta el hockey desde que pasó un

tiempo en Montreal. Se le considera un directivo fuerte que obtiene el mayor rendimiento de su personal.

Grupo # 5: Mark McIntyre, caucásico de 45 años, casado con Mary Theresa, una ejecutiva del sector bancario, no tiene hijos. Mucha experiencia en Alemania y Europa oriental. Está escribiendo una novela de misterio. Siempre ha sido un "buen jugador de equipo", pero algunos miembros de su personal técnico no son muy respetados y no ha solucionado el problema.

Grupo # 6: John Small, caucásico de 38 años, recientemente divorciado. Tiene tres hijos que viven con su ex esposa. Un individuo sociable a quien le gustan los deportes. Pasó mucho tiempo en México y América Central antes de llegar a sss Software. Recientemente se ha dedicado a conseguir contratos con el gobierno federal. Un directivo promedio; ha tenido algunos problemas para que su personal cumpla con la agenda.

Grupo # 7: Este puesto está vacante desde que Janice Ramos se fue. Roger piensa que debemos cubrir este puesto con rapidez. Ponte en contacto conmigo si quieras información de cualquier candidato dentro de la empresa para algún puesto.

Grupo # 8: Marcus Harper, afroamericano de 42 años, casado (con Tamara), tiene dos hijos adolescentes. Recientemente ganó un premio en un concurso de fotografía local. Se le considera un directivo fuerte que se lleva bien con sus compañeros y que trabaja turnos largos.

Servicio a clientes: Armand Marke, de 38 años, divorciado. Aficionado al baloncesto. Nativo de Armenia. Anteriormente fue directivo de grupo. Trabajó arduamente para establecer la línea telefónica de servicios técnicos, pero ahora casi la ha dejado de lado.

Administradora de oficina: Michelle Harrison, caucásica de 41 años, soltera. Creció en un rancho y todavía monta a caballo cada vez que puede. Es una administradora estricta.

Hay muchos elementos buenos aquí, pero no funcionan bien como equipo directivo. Creo que Michael tuvo algún favoritismo, especialmente con Janice y Leo. Hay algunas camarillas en este grupo y no estoy segura de qué tan efectivamente las manejó Michael. Creo que será un desafío para ti conformar un equipo unido.



ELEMENTO 4: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
DE: Wanda Manners, directora del grupo 2
FECHA: 15 de octubre

CONFIDENCIAL Y RESTRINGIDO

Aunque sé que eres nuevo en el puesto, creo que es importante comunicarte cierta información que acabo de obtener en relación con el trabajo de desarrollo que terminamos recientemente para First National Investment. Nuestro proyecto implicó el desarrollo de software de la administración de activos para manejar sus fondos internacionales. Fue un proyecto muy complejo por los tipos de cambio tan volátiles y las herramientas de proyección que tuvimos que desarrollar.

Como parte de este proyecto, tuvimos que integrar el software y los informes con todos sus sistemas existentes y sus mecanismos para informar. Para hacer esto, nos dieron acceso a todo su software (en gran parte fue desarrollado por Universal Business Solutions Inc.). Desde luego, firmamos un acuerdo en el que reconocímos que el software al cual se nos dio acceso

estaba patentado y que nuestra consulta era únicamente para el propósito de nuestro trabajo de integración de sistemas asociado con el proyecto.

Por desgracia, me enteré de que algunas partes del software que desarrollamos de hecho "toman prestados" algunos elementos de complejos programas de aplicación desarrollados por Universal Business Solutions Inc. para First National Investment. Me parece evidente que uno o más de los diseñadores de software del grupo 5 (el grupo de Mark McIntyre) de forma inapropiada "tomaron prestados" algunos algoritmos desarrollados por Universal Business Solutions Inc. Estoy segura de que el hacer eso nos ahorró tiempo considerable de desarrollo en algunos aspectos del proyecto. Es poco probable que First National Investment o Universal Business Solutions Inc. se enteren de este asunto.

Por último, First National Investment está utilizando con éxito el software que desarrollamos y están muy satisfechos con el trabajo que realizamos. Terminamos el proyecto a tiempo y por debajo del presupuesto. Quizá sepas que nos han invitado a concursar en varios proyectos importantes.

Siento haber llamado tu atención sobre este asunto tan delicado, pero pensé que deberías estar enterado.



ELEMENTO 5A: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner

FECHA: 15 de octubre

ASUNTO: Carta de C.A.R.E. Services (copias anexas)

Roger me pidió que trabajara en este proyecto de C.A.R.E. y, desde luego, quiere acciones rápidas. Gran parte del personal está programado para trabajar sin descanso durante las próximas dos semanas. Yo sabía que Elise Soto y Chu Hung Woo tienen la experiencia para trabajar en este sistema y cuando hablé con ellos, me dijeron que estaban relativamente libres. Les pedí que reservaran tentativamente las próximas dos semanas y quería que estuvieras al tanto. Espero que esto te quite una "papa caliente" de las manos.



ELEMENTO 5B: COPIA DE UN FAX

C.A.R.E.

Child and Adolescent Rehabilitative and Educational Services

A United Way Member Agency

200 Main Street

Los Angeles, California 90230

FECHA: 11 de octubre

Roger Steiner, director ejecutivo

sss Software

13 Miller Way

Los Ángeles, California 90224

Estimado Roger:

Esta carta es un seguimiento a nuestra conversación después de la junta de consejo de anoche. Aprecio sus comentarios durante la junta de consejo acerca de la necesidad de elaborados sistemas de computación dentro de las organizaciones no lucrativas, y especialmente aprecio su generosa oferta de que sss Software nos brinde ayuda para resolver el problema inmediato con nuestro sistema de contabilidad. Luego de que el consejo votó en favor de despedir al consultor en informática, estoy muy preocupada por tener nuestros informes a tiempo para cumplir con el ciclo de obtención de fondos de estado.

Gracias de nuevo por ofrecernos su ayuda ante esta crisis.

Atentamente,

Janice Polocizwic

Janice Polocizwic
Directora ejecutiva



ELEMENTO 5C: COPIA DE UNA CARTA

sss SOFTWARE
13 Miller Way
Los Ángeles, CA 90224

FECHA: 12 de octubre

Janice Polocizwic
Directora ejecutiva, C.A.R.E. Services
200 Main Street
Los Ángeles, California 90230

Estimada Janice:

Recibí su fax del 11 de octubre. Le pedí a Paula Sprague, mi asistente ejecutiva, que disponga personal para que trabaje en su sistema de contabilidad lo antes posible. Ella se pondrá en contacto con usted muy pronto.

Atentamente,

Roger Steiner

Roger Steiner
cc: Paula Sprague, asistente ejecutiva



ELEMENTO 6: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Michael Grant
DE: Harry Withers, personal técnico del grupo 6
FECHA: 12 de octubre

PERSONAL Y CONFIDENCIAL

Nuestro equipo está teniendo dificultades para cumplir con el plazo del 5 de noviembre para el proyecto Halstrom. Kim, Fred, Peter, Kyoto, Susan, Mala y yo hemos estado trabajando en el proyecto durante varias semanas, pero estamos teniendo algunos problemas y podríamos

necesitar tiempo adicional. Titubeo al escribir este mensaje, pero el problema principal es que nuestro director de grupo, John Small, está teniendo una relación con Mala. Por otro lado, Mala recibe el apoyo de John para sus ideas y las presenta al equipo como componentes indispensables del proyecto. Sobra decir que esto ha generado algunos problemas en el grupo. La experiencia de Mala es muy valiosa, pero Kim y Fred, quienes han trabajado intensamente en el proyecto, no quieren trabajar con ella. Además, un miembro del equipo no ha estado disponible recientemente porque ha tenido que brindar cuidado a uno de sus hijos. El compromiso con el proyecto y el ánimo del equipo han caído en picada. Sin embargo, haremos nuestro mejor esfuerzo para terminar el proyecto lo antes posible. Mala estará de vacaciones las próximas dos semanas, así que espero que algunos de nosotros podamos terminarlo en su ausencia.

ELEMENTO 7: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Michael. Habla Jim Bishop, de United Hospitals. Quería hablar con usted acerca del proyecto de aseguramiento de calidad en el que ustedes están trabajando para nosotros. Cuando José Martínez comenzó a hablar con nosotros, me impresionó su amabilidad y experiencia. Sin embargo, recientemente no ha logrado mucho y parece distante y tenso en las conversaciones. Hoy le pregunté acerca del calendario del proyecto y me pareció que estaba a la defensiva y no en total control de sus emociones. Estoy bastante preocupado por nuestro proyecto. Por favor, llámeme.

ELEMENTO 8: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Michael. Habla Armand. Quería hablar contigo acerca de algunos asuntos de la línea telefónica de servicios técnicos. He recibido algunas cartas de clientes de la línea telefónica que se han quejado de largos retrasos mientras esperan a que un técnico les conteste el teléfono; también nos reportan que se han encontrado con técnicos que no saben lo suficiente para resolver problemas y, en ocasiones, han recibido un trato grosero. Sobra decir que estoy bastante preocupado por estas quejas.

Creo que la calidad general del personal de la línea telefónica es muy buena, pero continuamos cortos de personal, aun con las nuevas contrataciones. Los técnicos nuevos parecen buenos, pero están trabajando en la línea de asistencia antes de haber terminado totalmente su capacitación. Antolina, nuestra mejor técnica, a menudo trae a su hijo al trabajo, lo cual se suma a la locura que hay aquí.

Creo que debes saber que tenemos mucho estrés. Hablaré contigo pronto.

ELEMENTO 9: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Chris. Habla Pat. Felicidades por tu ascenso. Definitivamente eligieron a la persona correcta. Son excelentes noticias, para mí también. Has sido un mentor fabuloso hasta ahora, así que espero aprender mucho de ti en tu nuevo puesto. ¿Qué te parece ir a comer la próxima semana?

ELEMENTO 10: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Chris, habla Bob Miller. Pensé que te gustaría saber que la broma de Joe durante nuestra reunión de planeación perturbó a algunas de las mujeres de mi grupo. Sinceramente, creo que están exagerando, en especial porque todos sabemos que éste es un buen lugar para trabajar, tanto para hombres como para mujeres. Llámame si quieres platicar sobre esto.

ELEMENTO 11: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola. Habla Lorraine Adams, del Westside Hospital. Leí en *Los Angeles Times* que usted ocupará el puesto de Michael Grant. No nos conocemos todavía, pero su división terminó recientemente dos grandes proyectos millonarios para Westside. Michael Grant y yo hablamos acerca de una pequeña conversión de una parte del software existente para que sea compatible con los nuevos sistemas. El proveedor original dijo que ellos harían el trabajo, pero se han estado retrasando, y necesito moverme rápidamente. ¿Podría ver si Harris Wilson, Chu Hung Woo y Elise Soto están disponibles para hacer este trabajo lo antes posible? Ellos participaron en el proyecto original y trabajan bien con nuestro personal.

Hmmm... (larga pausa), supongo que debo decirle que recibí una llamada de Michael ofreciendo hacer ese trabajo. Pero creo que debemos quedarnos con sss Software. Llámeme.

ELEMENTO 12: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola Chris, habla Roosevelt Moore. Soy miembro de tu personal técnico/profesional. Yo me reportaba ante Janice Ramos, pero ya que ella dejó la empresa, pensé en transmitirte mis preocupaciones directamente. Me gustaría concertar una cita para hablar contigo acerca de mis experiencias desde que regresé después de seis semanas de licencia por paternidad. Algunas de mis responsabilidades principales se las han asignado a otros. Parece que estoy fuera del ruedo y me pregunto si mi carrera está en riesgo. Además, me preocupa que no me apoyen o que no me consideren seriamente para la vacante que dejó la salida de Janice. Francamente, siento que me están fastidiando por haber tomado mi permiso. Me gustaría hablar contigo esta semana.

ELEMENTO 13: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Michael Grant
DE: José Martínez, personal técnico del grupo 1
FECHA: 12 de octubre

Me gustaría programar una reunión contigo lo antes posible. Sospecho que recibirás una llamada de John Bishop, de United Hospital, y quiero asegurarme de que escuches mi versión de la historia primero. He estado trabajando en un diseño personalizado de sistema para garantía de calidad utilizando una variación del producto J-3 que desarrollamos hace algunos años. Tenían una serie de requisitos especiales y algunas rarezas en sus sistemas de contabilidad, así que he tenido que trabajar jornadas sumamente largas; he trabajado mucho para cumplir

con sus exigencias, pero siguen cambiando las reglas fundamentales. Yo sigo pensando que solamente estoy trabajando en otro J-3, pero han estado interfiriendo con un diseño elegante que he desarrollado. Parece que no avanza nada en este proyecto. Hace un rato tuve una fuerte discusión con su contralor. Me pidió otro cambio mayor. He estado discutiendo en relación con su fecha límite y creo que este proyecto me está exigiendo demasiado. Luego, Jim Bishop me preguntó si el sistema ya estaba funcionando. Yo estaba alterado por la discusión con el contralor, así que le hice un comentario sarcástico. Me miró de manera extraña y solamente se retiró de la oficina.

Me gustaría hablar contigo acerca de esta situación lo antes posible.



ELEMENTO 14: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
DE: John Small, director del grupo 6
FECHA: 15 de octubre

Bienvenido a bordo, Chris. Tengo muchas ganas de conocerte. Solamente quería comentarte algo acerca del sustituto de Janice Ramos. Un miembro de mi personal técnico, Mala Abendano, tiene la habilidad y el empuje para ser una excelente directora de grupo. La he animado a que solicite el puesto. Me daría gusto hablar contigo más de esto cuando te parezca conveniente.



ELEMENTO 15: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner
FECHA: 15 de octubre

Roger me pidió que te informara acerca del gran contrato que obtuvimos en Tanzania. Eso significa que un equipo de cuatro directivos hará un breve viaje para determinar las necesidades actuales. Asignarán a su personal técnico las actividades de desarrollar aquí un sistema y software durante los próximos seis meses, y luego los directivos y quizás algunos miembros del equipo pasarán alrededor de 10 meses en Tanzania, para dirigir la implementación. Roger pensó que tal vez querías tener una reunión inicial con algunos de tus directivos para verificar su interés y disposición para realizar este tipo de actividad. Roger apreciaría un correo electrónico con tus ideas acerca de los asuntos a discutirse en esta reunión, consideraciones adicionales acerca de enviar personal a Tanzania y de cómo formarás un equipo eficaz para trabajar en este proyecto. El memorando del 15 de octubre que te envié te dará la información que necesitarás para comenzar a tomar estas decisiones.



ELEMENTO 16: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
DE: Sharon Shapiro, vicepresidente de recursos humanos
FECHA: 15 de octubre

ASUNTO: Próxima reunión

Quiero ponerte al día acerca del efecto que tuvo la broma de carácter sexual de John Small en la reunión de planeación de la semana pasada. Varias empleadas han estado francamente disgustadas y se han reunido de manera informal para hablar de ello. Decidieron hacer una reunión con toda la gente preocupada por este tipo de comportamientos en toda la empresa. Pienso asistir, así que te mantendré informado.



ELEMENTO 17: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los directivos de sss Software
DE: Sharon Shapiro, vicepresidente de recursos humanos
FECHA: 15 de octubre

ASUNTO: Ascensos y contrataciones externas

***Ascensos y contrataciones externas de este año, actualizadas a la fecha
(enero a septiembre)***

| Nivel | Raza | | | | | Género | | |
|--|----------------|-------------|-------------|------------|-----------------------|-------------|-------------|-------|
| | Afro-americano | Caucásico | asiático | Hispano | Nativo estadounidense | H | M | Total |
| Contrataciones a nivel ejecutivo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 |
| Ascensos a nivel ejecutivo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 |
| Nivel | Raza | | | | | Género | | |
| | Afro-americano | Caucásico | asiático | Hispano | Nativo estadounidense | H | M | Total |
| Contrataciones nivel administrativo | 2 (67%) | 1 (33%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (67%) | 1 (33%) | 3 |
| Ascensos a nivel administrativo | 7 (88%) | 0 (0%) | 1 (12%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7 (88%) | 1 (12%) | 8 |
| Contrataciones a nivel técnico/profesional | 10 (36%) | 6 (21%) | 10 (36%) | 2 (7%) | 0 (0%) | 14 (50%) | 14 (50%) | 28 |
| Ascensos a nivel técnico/profesional | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 |
| Contrataciones a nivel no administrativo | 4 (20%) | 10 (50%) | 2 (10%) | 4 (20%) | 0 (0%) | 6 (30%) | 14 (70%) | 20 |
| Ascensos a nivel no administrativo | ND | ND | ND | ND | ND | ND | ND | ND |

Informe de clasificación de empleados (ICO) de sss Software al 30 de junio

| Nivel | Raza | | | | | Género | | | Total | |
|-------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------|--------------|--------------|-----|-------|--|
| | Afro- | | Nativo | | | H | M | | | |
| | Caucásico | americano | Asiático | Hispano | estadounidense | | | | | |
| Ejecutivo | 11 (92%) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 11 (92%) | 1 (8%) | 12 | | |
| Administrativo | 43 (90%) | 2 (4%) | 2 (4%) | 1 (2%) | 0 (0%) | 38 (79%) | 10 (21%) | 48 | | |
| Técnico/ profesional | 58 (45%) | 20 (15%) | 37 (28%) | 14 (11%) | 1 (1%) | 80 (62%) | 50 (38%) | 130 | | |
| No administrativo | 29 (48%) | 22 (37%) | 4 (7%) | 4 (7%) | 1 (2%) | 12 (20%) | 48 (80%) | 60 | | |
| Total | 141 (56%) | 44 (18%) | 44 (18%) | 19 (8%) | 2 (1%) | 141 (56%) | 109 (44%) | 250 | | |

CLAVE DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

Evaluación personal de habilidades directivas

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|---|--------------|------------|------------|
| | | PERSONAL | COMPAÑEROS |
| Desarrollo de autoconocimiento | 1–5 | | |
| Autorrevelación y apertura | 1–2 | | |
| Autoconocimiento | 3–5 | | |
| Manejo del estrés | 6–11 | | |
| Eliminación de factores estresantes | 6–7 | | |
| Desarrollo de elasticidad | 8–9 | | |
| Manejo a corto plazo | 10–11 | | |
| Solución creativa de problemas | 12–23 | | |
| Solución racional de problemas | 12–14 | | |
| Solución creativa de problemas | 15–19 | | |
| Promoción de innovación y creatividad | 20–23 | | |
| Comunicación con apoyo | 24–32 | | |
| <i>Coaching</i> y orientación | 24–25 | | |
| Retroalimentación negativa eficaz | 26–28 | | |
| Comunicación con apoyo | 29–32 | | |
| Ganar poder e influencia | 33–40 | | |
| Ganar poder | 33–37 | | |
| Ejercer influencia | 38–40 | | |
| Motivar a los demás | 41–49 | | |
| Manejo de conflictos | 50–58 | | |
| Iniciar | 50–52 | | |
| Responder | 53–55 | | |
| Mediar | 56–58 | | |
| Facultamiento y delegación | 59–67 | | |
| Facultar | 59–62 | | |
| Delegar | 63–67 | | |
| Formación de equipos efectivos y trabajo de equipo | 68–77 | | |
| Liderar equipos | 68–71 | | |
| Afiliasiación al equipo | 72–73 | | |
| Trabajo de equipo | 74–77 | | |
| Liderar un cambio positivo | 78–84 | | |
| Promover una dirección positiva | 78–80 | | |
| Liderar un cambio positivo | 81–82 | | |
| Movilizar a los demás | 83–84 | | |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus calificaciones con al menos cuatro referencias: 1. Si usted pidió a otras personas que lo calificaran utilizando la versión para los compañeros, compare las puntuaciones que usted se asignó con las que le asignaron sus compañeros. 2. Compare las puntuaciones que recibió con las que recibieron los demás estudiantes de la clase. 3. Compare las puntuacio-

nes que recibió con un grupo de aproximadamente 5,000 estudiantes de escuelas de negocios (véase la información más adelante). **4.** Compare sus puntuaciones con el máximo posible (510).

En la encuesta completa, si obtuvo una puntuación de

- | | |
|--------------|---|
| 394.35 | = media |
| 422 o más | = usted se localiza en el cuartil superior. |
| De 395 a 421 | = usted se localiza en el segundo cuartil. |
| De 369 a 394 | = usted se localiza en el tercer cuartil. |
| 368 o menos | = usted se localiza en el cuartil inferior. |

¿Qué se requiere para ser un directivo eficaz?

Este ejercicio no tiene una solución o datos para calificar. Las respuestas variarán entre los estudiantes.

Ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software

Este ejercicio no tiene una solución o datos para calificar. Las respuestas variarán entre los estudiantes.

Parte I

HABILIDADES PERSONALES

C A P Í T U L O S

1 DESARROLLO DEL AUTOCONOCIMIENTO

Evaluación de la inteligencia emocional
Determinación de valores y prioridades
Identificación del estilo cognoscitivo
Evaluación de la actitud hacia el cambio
Comprendión de la autoevaluación básica y esencial

2 MANEJO DEL ESTRÉS PERSONAL

Cómo enfrentar los factores estresantes
Administración del tiempo
Desarrollo de elasticidad

3 SOLUCIÓN ANALÍTICA Y CREATIVA DE PROBLEMAS

Uso del enfoque racional
Uso del enfoque creativo
Fomento de la innovación en los demás

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Evaluación del autoconocimiento
- Evaluación de la inteligencia emocional
- Prueba de definición de temas
- Indicador del estilo cognoscitivo
- Escala de *locus* de control
- Escala de tolerancia a la ambigüedad
- Escala de autoevaluación básica y esencial (CSES)

1

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Dimensiones fundamentales del autoconocimiento
- El enigma del autoconocimiento
- Comprensión y apreciación de las diferencias individuales
- Áreas importantes de autoconocimiento
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- Campo comunista de prisioneros
- Examen computarizado
- Dilemas de decisión

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- A través del espejo
- Diagnóstico de las características directivas
- Ejercicio para identificar aspectos de la cultura personal:
Plan de aprendizaje y autobiografía

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

Desarrollo del auto- conocimiento

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

Incrementar el conocimiento personal de:

- LÍNEA SENSIBLE
- INTELIGENCIA EMOCIONAL
- VALORES PERSONALES Y MADUREZ MORAL
- ESTILO COGNOSCITIVO
- ORIENTACIÓN HACIA EL CAMBIO
- AUTOEVALUACIÓN BÁSICA Y ESENCIAL



CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO DE AUTOCONOCIMIENTO

EVALUACIÓN DEL AUTOCONOCIMIENTO

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando, en la columna de la izquierda (evaluación previa), un número de la escala de resultados. Las respuestas deben reflejar sus actitudes y comportamiento como son ahora, no como usted quisiera que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarle a descubrir qué tanto se conoce, con la finalidad de que pueda adaptar su aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya completado el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades más importantes que se tratan en este capítulo y que usted deberá dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra su primer conjunto de respuestas y responda nuevamente a los mismos enunciados, esta vez en la columna de la derecha (evaluación posterior). Cuando complete el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo para medir su progreso. Si su resultado continúa siendo bajo en algunas áreas de habilidad, utilice las guías de comportamiento al final de la sección de aprendizaje de habilidades, para dirigir sus prácticas futuras.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ligeramente en desacuerdo
- 4 Ligeramente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previo Posterior

- | | | |
|-------|-------|---|
| _____ | _____ | 1. Solicito información a otras personas acerca de mis fortalezas y debilidades como base para mi mejoramiento personal. |
| _____ | _____ | 2. Cuando recibo de otros retroalimentación negativa acerca de mí, no me molesto ni me pongo a la defensiva. |
| _____ | _____ | 3. Con la finalidad de mejorar, estoy dispuesto a revelar aspectos personales a los demás (es decir, compartir mis creencias y sentimientos). |
| _____ | _____ | 4. Estoy consciente de mi estilo cognoscitivo personal y de la forma como obtengo información. |
| _____ | _____ | 5. Conozco muy bien qué significa ser emocionalmente maduro y demuestro esa capacidad. |
| _____ | _____ | 6. Entiendo mi forma de afrontar situaciones ambiguas e inciertas. |
| _____ | _____ | 7. Tengo un conjunto bien desarrollado de estándares y principios personales que guían mi comportamiento. |
| _____ | _____ | 8. Me siento responsable por lo que me sucede, lo bueno y lo malo. |

- _____ 9. Casi nunca me siento enojado, deprimido o ansioso sin saber por qué.
- _____ 10. Estoy consciente de las áreas en las que surgen con más frecuencia conflictos y fricciones en mis interacciones con los demás.
- _____ 11. Tengo una relación cercana con al menos otra persona con quien puedo compartir información y sentimientos personales.

EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Responda a cada reactivo seleccionando la opción más adecuada para usted. Piense en la forma en que suele responder en ese tipo de situaciones, y no en la manera en que le gustaría responder o en la que cree que debería hacerlo. Ningún reactivo tiene una respuesta correcta, y sus resultados serán más útiles si efectúa una evaluación precisa de su comportamiento acostumbrado. Elija sólo una respuesta para cada reactivo.

1. Cuando me enojo mucho, ...
 - a. _____ analizo por qué me siento tan alterado.
 - b. _____ exploto y pierdo el control.
 - c. _____ lo oculto y permanezco tranquilo.
2. En una situación en la que un colega se adjudicara en público el crédito de mi trabajo y mis ideas, yo tal vez...
 - a. _____ lo dejaría pasar y no haría nada para evitar una confrontación.
 - b. _____ después, y en privado, le diría que aprecio que se me dé crédito por mi trabajo y mis ideas.
 - c. _____ le agradecería en público por tomar en cuenta mi trabajo y mis ideas, y luego hablaría más acerca de mis contribuciones.
3. Cuando me acerco a otra persona para iniciar una conversación y esa persona no responde, ...
 - a. _____ trato de animarla contándole algo gracioso.
 - b. _____ le pregunto si quiere hablar de lo que está pensando.
 - c. _____ la dejaría sola y buscaría a alguien más con quién hablar.
4. Cuando ingreso a un grupo social, generalmente...
 - a. _____ permanezco callado y espero a que los demás me hablen.
 - b. _____ trato de pensar en decir algo agradable a alguien.
 - c. _____ busco formas de ser la estrella de la fiesta o la fuente de energía y de diversión.
5. Cuando se trata de temas importantes, generalmente...
 - a. _____ reflexiono solo e ignoro la opinión de los demás.
 - b. _____ pondero ambas opiniones y hablo con otras personas antes de tomar una decisión.
 - c. _____ escucho a mis amigos y colegas, y tomo la decisión de ellos como propia.
6. Cuando alguien que no me gusta se siente atraído afectivamente hacia mí, generalmente...
 - a. _____ le digo directamente que no me interesa.
 - b. _____ respondo de manera amistosa pero fría o distante.
 - c. _____ ignoro a esa persona y trato de evitarla.

7. Cuando estoy en compañía de dos personas que tienen puntos de vista diametralmente opuestos acerca de un tema (por ejemplo, política, aborto, guerra) y discuten al respecto, ...
- _____ busco algo en lo que ambos estén de acuerdo y hago hincapié en ello.
 - _____ promuevo una batalla verbal.
 - _____ les sugiero que dejen de discutir y que se tranquilicen.
8. Cuando estoy practicando un deporte y voy en segundo o en último lugar, ...
- _____ me pongo muy nervioso y espero no sofocarme.
 - _____ considero esto como una oportunidad para sobresalir.
 - _____ permanezco concentrado y hago mi mayor esfuerzo.
9. Si tengo necesidad de salir del trabajo temprano para cumplir con alguna obligación importante, pero mis compañeros me piden que me quede para terminar un trabajo, probablemente...
- _____ ignoraría mi obligación y me quedaría a terminar el trabajo.
 - _____ exageraría un poco y diría a mis compañeros que tengo una emergencia impostergable.
 - _____ pediría algún tipo de compensación por no poder cumplir con mi obligación.
10. En una situación en la que otra persona se enoja mucho y me grita, yo...
- _____ también me enojo. No acepto eso de nadie.
 - _____ me voy. No tiene caso discutir.
 - _____ primero escucho y luego trato de discutir el asunto.
11. Cuando me encuentro con alguien que acaba de tener una gran pérdida o de vivir una tragedia, ...
- _____ realmente no sé qué hacer o qué decir.
 - _____ le digo que lo siento mucho y trato de brindarle apoyo.
 - _____ le comarto mi experiencia de una pérdida o tragedia similar.
12. Cuando alguien hace una broma racista o cuenta una historia despectiva acerca de un miembro del sexo opuesto en una empresa mixta, yo generalmente...
- _____ señalo que es inapropiado e inaceptable, y luego cambio el tema.
 - _____ lo ignoro para no hacer una escena.
 - _____ me enojo mucho y digo a esa persona lo que pienso de lo que acaba de decir.

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE TEMAS

Este instrumento evalúa sus opiniones acerca de algunos temas sociales polémicos. Las personas toman diferentes decisiones acerca de estos temas. Usted debe responder a las preguntas sin discutirlas con nadie. Se le presentan tres historias, y después de cada una hay 12 enunciados o preguntas. Su tarea luego de leer las historias es evaluar cada enunciado en términos de su importancia al tomar una decisión. Una vez que califique cada afirmación, seleccione los cuatro enunciados más importantes y ordénelos del 1 al 4 en los espacios correspondientes. Cada enunciado debe evaluarse en términos de su importancia relativa al tomar una decisión.

Algunos enunciados tocarán temas importantes, pero usted se debe preguntar si la decisión debe basarse en ese tema. Otros enunciados suenan elegantes y sofisticados, aunque en gran parte se trata de afirmaciones irrelevantes. Si usted no le encuentra sentido a un enunciado o si no comprende su significado, márquelo con un 5 (“sin importancia”).

Para obtener información acerca de la interpretación de la prueba de definición de temas, consulte la clave de resultados que aparece al final del capítulo. Utilice la siguiente escala para responder.

Escala de evaluación

- | | | |
|----------|-----------------------|---|
| 1 | De gran importancia | Este enunciado o pregunta marca una diferencia crucial a la hora de tomar una decisión acerca del problema. |
| 2 | De mucha importancia | Este enunciado o pregunta sería un factor importante (aunque no siempre crucial) para tomar una decisión. |
| 3 | De cierta importancia | Este enunciado o pregunta incluye algo que a usted le importa, pero que no es de gran relevancia para llegar a una decisión. |
| 4 | De poca importancia | No es muy importante considerar esta afirmación o pregunta en este caso. |
| 5 | Sin importancia | Este enunciado o pregunta carece completamente de importancia al tomar una decisión. Usted perdería el tiempo pensando en él. |

EL PRISIONERO PRÓFUGO

Un hombre fue sentenciado a prisión por 10 años. Sin embargo, después de un año, escapó de prisión, se trasladó a otra área del país y adoptó el apellido Thompson. Durante ocho años trabajó arduamente y, poco a poco, ahorró suficiente dinero para abrir su propio negocio. Él era justo con sus clientes, daba a sus empleados salarios altos, y donaba la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Entonces, un día la señora Jones, una antigua vecina, lo reconoció como el hombre que había escapado de prisión ocho años antes y a quien la policía había estado buscando.

¿La señora Jones debería dar parte a la policía de que encontró al señor Thompson para que lo encarcelen de nuevo? Escriba un número de la escala de evaluación anterior en el espacio junto a cada enunciado.

- _____ Debe dar parte a la policía
- _____ No puede decidir
- _____ No debe reportarlo

Importancia

- _____ 1. ¿Acaso no ha sido el señor Thompson lo suficientemente bueno durante mucho tiempo como para probar que no es una mala persona?
- _____ 2. Cada vez que alguien escapa al castigo por un delito, ¿no sirve eso para alentar la comisión de más delitos?
- _____ 3. ¿No estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?
- _____ 4. ¿Realmente ha pagado el señor Thompson su deuda con la sociedad?
- _____ 5. ¿Estaría fallando la sociedad al aplicar la justicia al señor Thompson?
- _____ 6. ¿Qué beneficio obtendría el sistema penitenciario (además de la sociedad), especialmente tratándose de un hombre caritativo?
- _____ 7. ¿Cómo puede alguien ser tan cruel y desalmado como para enviar al señor Thompson a prisión?
- _____ 8. ¿Sería justo para los prisioneros que tienen que cumplir sus sentencias el hecho de dejar libre al señor Thompson?
- _____ 9. ¿La señora Jones era buena amiga del señor Thompson?

- _____ 10. ¿No sería el deber de un ciudadano dar parte a las autoridades cuando localiza a un delincuente prófugo, sin importar las circunstancias?
- _____ 11. ¿En qué forma la voluntad de la gente y el bienestar público se cumplirían de la mejor manera?
- _____ 12. Si el señor Thompson va a prisión, ¿será bueno para él o para proteger a alguien?

De la lista anterior de preguntas, seleccione las cuatro más importantes:

- _____ Más importante
- _____ Segunda más importante
- _____ Tercera más importante
- _____ Cuarta más importante

El dilema del médico

Una mujer padecía un cáncer incurable y le quedaban unos seis meses de vida. Sufría de terribles dolores, pero estaba tan débil que una dosis fuerte de un analgésico como la morfina probablemente la mataría. Ella deliraba de dolor y, en sus períodos de calma, pedía a su médico que le suministrara suficiente morfina para provocarle la muerte. Ella argumentaba que no podía sopor tar el dolor y que, de cualquier manera, moriría en unos meses.

¿Qué debe hacer el médico? (Marque una respuesta).

- _____ Dar a la mujer una sobredosis que le cause la muerte
- _____ No puede decidir
- _____ No debe darle la sobredosis

Importancia

- _____ 1. ¿La familia de la mujer está a favor de darle la sobredosis?
- _____ 2. ¿El médico está sujeto a las mismas leyes que todos los demás?
- _____ 3. ¿Estarían mejor los individuos si la sociedad no rigiera sus vidas e incluso sus muertes?
- _____ 4. ¿Debería el médico hacer que la muerte de la mujer por una sobredosis pareciera algo accidental?
- _____ 5. ¿El Estado tiene el derecho de obligar a prolongar la existencia de aquellos que no desean vivir?
- _____ 6. ¿Cuál es el valor de la muerte desde la perspectiva de la sociedad acerca de los valores personales?
- _____ 7. ¿El médico debe comprender el sufrimiento de la mujer, o debe importarle más la opinión de la sociedad?
- _____ 8. ¿Ayudar a poner fin a la vida de otra persona es un acto responsable de cooperación?
- _____ 9. ¿Sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona?
- _____ 10. ¿Qué valores ha establecido el doctor para él mismo en su código personal de comportamiento?
- _____ 11. ¿Puede la sociedad dejar que las personas pongan fin a sus vidas cuando lo deseen?
- _____ 12. ¿Puede la sociedad permitir el suicidio o el asesinato piadoso y aun así proteger las vidas de los individuos que desean vivir?

De la lista anterior de preguntas, seleccione las cuatro más importantes:

- _____ Más importante
- _____ Segunda más importante
- _____ Tercera más importante
- _____ Cuarta más importante

El periódico

Rami, un estudiante del último grado de preparatoria, quería publicar un periódico para estudiantes, con la finalidad de que éstos pudieran expresar sus opiniones. Él quería hablar en contra de las concentraciones militares y en contra de algunas de las reglas de la escuela, como la de prohibir a los varones llevar el cabello largo.

Cuando Rami inició su periódico, solicitó autorización al director de la escuela. Éste le pidió que, antes de cada publicación, le enviara todos los artículos para su aprobación. Rami estuvo de acuerdo y le envió varios. El director los aprobó todos, y Rami publicó dos números del periódico durante las siguientes dos semanas.

Sin embargo, el director no esperaba que el periódico de Rami recibiera tanta atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que comenzaron a organizar protestas en contra del gobierno, en contra de las reglas escolares acerca del cabello de los alumnos y contra algunas otras disposiciones de la escuela. Los padres, enojados, objetaron las opiniones de Rami, y llamaron por teléfono a la oficina del director diciendo que el periódico era poco patriótico y que no debería publicarse. Como resultado de la creciente agitación, el director se preguntaba si debía ordenar a Rami que dejara de publicarlo argumentando que los artículos controversiales del periódico alteraban el buen funcionamiento de la escuela.

¿Qué debe hacer el director? (Marque una respuesta).

- Debe prohibir el periódico
 - No puede decidir
 - No debe prohibirlo

Importancia

1. ¿El director tiene más responsabilidad ante los padres o ante los alumnos?
 2. ¿Dio el director su palabra de que el periódico podía publicarse durante mucho tiempo, o sólo prometió autorizar la publicación de un solo número?
 3. ¿Comenzarían los estudiantes a protestar aún más si el director prohibiera la publicación del periódico?
 4. ¿Tiene derecho el director de dar órdenes a los estudiantes cuando el bienestar de la escuela se ve amenazado?
 5. ¿Tiene el director la libertad de expresión para decir que no en este caso?
 6. Si el director prohibiera la publicación del periódico, ¿estaría impidiendo la discusión abierta de asuntos importantes?
 7. ¿La orden de suspender la publicación del periódico por parte del director haría que Rami perdiera la confianza en este último?
 8. ¿Rami es realmente fiel a su escuela y patriota?
 9. ¿Qué efecto tendría el hecho de suspender la publicación del periódico en la educación de los estudiantes, en relación con la libertad de pensamiento y la expresión del juicio crítico?
 10. ¿Rami está violando de alguna forma el derecho de los demás al publicar sus propias opiniones?
 11. ¿El director debería dejarse influir por algunos padres enojados cuando es él mismo quien sabe mejor que nadie lo que sucede en la escuela?
 12. ¿Rami está utilizando el periódico para alentar el odio y el descontento?

De la lista anterior de preguntas, seleccione las cuatro más importantes:

- _____ Más importante
 _____ Segunda más importante
 _____ Tercera más importante
 _____ Cuarta más importante

FUENTE: *Adaptado de Rest. 1979.*

INDICADOR DEL ESTILO COGNOSCITIVO

Este instrumento valora la manera en que usted reúne información, la evalúa y toma decisiones. No hay respuestas correctas o incorrectas, y la exactitud de sus resultados dependerá de la honestidad de cada una de sus respuestas. Utilice la siguiente escala para responder a cada reactivó.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo**
- 2 En desacuerdo**
- 3 Ni en acuerdo ni en desacuerdo**
- 4 De acuerdo**
- 5 Totalmente de acuerdo**

- _____ 1. Para mí es muy importante la elaboración de un plan claro.
_____ 2. Me gusta contribuir a soluciones innovadoras.
_____ 3. Siempre me gusta saber qué se debe hacer y cuándo.
_____ 4. Prefiero buscar soluciones creativas.
_____ 5. Me gusta entender plenamente un problema.
_____ 6. Me gustan los planes de acción detallados.
_____ 7. Me siento motivado por la innovación continua.
_____ 8. Me gusta analizar los problemas.
_____ 9. Prefiero contar con una estructura clara para hacer mi trabajo.
_____ 10. Me gusta tener una gran variedad en mi vida.
_____ 11. Realizo análisis detallados.
_____ 12. Prefiero las reuniones bien planeadas y con una agenda clara.
_____ 13. Me atraen más las ideas nuevas que las soluciones ya existentes.
_____ 14. Estudio cada problema hasta entender la lógica subyacente.
_____ 15. Tomo decisiones definitivas y hago seguimientos meticolosos.
_____ 16. Me gusta extender los límites.
_____ 17. Una buena tarea es una tarea bien preparada.
_____ 18. Trato de evitar la rutina.

FUENTE: *Cognitive Style Indicator*; Cools, E. y H. Van den Broeck (2007) "Development and Validation of the Cognitive Style Indicator". Journal of Psychology, 14: 359-387.

ESCALA DE LOCUS DE CONTROL

Este cuestionario evalúa sus opiniones acerca de ciertos temas. Cada reactivó consiste en un par de opciones marcadas con las letras *a* o *b*. Seleccione aquella con la que esté más de acuerdo. Si usted está de acuerdo con ambas opciones hasta cierto grado, seleccione aquella con la que más se identifique. Si usted no está de acuerdo con ninguna de las opciones, entonces marque aquella con la que esté menos en desacuerdo. Como se trata de una evaluación de opiniones, evidentemente no existen respuestas correctas o incorrectas. Cuando haya terminado, consulte las claves de puntuación al final del capítulo y las instrucciones para tabular los resultados y para compararlos.

Este cuestionario es similar, pero no idéntico, a la escala original del *locus* de control desarrollada por Julian Rotter. Los datos de comparación incluidos en las claves de resultados provienen de investigaciones que utilizan la escala de Rotter en vez de ésta. Sin embargo, los dos instrumentos evalúan el mismo concepto, tienen la misma longitud, y sus resultados principales son similares.

1. a. Los líderes nacen, no se hacen.
b. Los líderes se hacen, no nacen.
2. a. La gente a menudo tiene éxito porque está en el lugar correcto en el momento adecuado.
b. El éxito depende en su mayoría del trabajo arduo y la capacidad.
3. a. Cuando las cosas van mal en mi vida, generalmente es porque cometí errores.
b. Las calamidades ocurren en mi vida sin importar lo que yo haga.
4. a. El hecho de que haya guerra o no depende de las acciones de ciertos líderes mundiales.
b. Es inevitable que el mundo continúe sufriendo guerras.
5. a. Los hijos buenos son principalmente el resultado de buenos padres.
b. Algunos hijos se vuelven malos sin importar cómo se comporten sus padres.
6. a. Mi éxito futuro depende principalmente de circunstancias que escapan a mi control.
b. Soy el dueño de mi destino.
7. a. La historia juzga que ciertas personas fueron líderes eficaces principalmente porque las circunstancias los hicieron visibles y exitosos.
b. Los líderes eficaces son aquellos que toman decisiones o acciones que dan como resultado contribuciones significativas.
8. a. Evitar el castigo a los niños garantiza que crecerán como personas irresponsables.
b. Nunca es apropiado disciplinar físicamente a los niños.
9. a. A menudo siento que tengo poca influencia en la dirección que está tomando mi vida.
b. No es razonable pensar que el destino o la suerte tienen importancia crucial en la dirección de mi vida.
10. a. Algunos clientes nunca estarán satisfechos sin importar lo que uno haga.
b. Uno puede satisfacer a los clientes al darles lo que desean cuando lo desean.
11. a. Cualquier persona puede obtener buenos resultados en la escuela si trabaja con el esfuerzo suficiente.
b. Algunas personas nunca destacarán en la escuela sin importar lo mucho que se esfuerzen.
12. a. Los buenos matrimonios resultan cuando ambos cónyuges trabajan continuamente en la relación.
b. Algunos matrimonios fracasan porque los cónyuges simplemente son incompatibles.
13. a. Tengo confianza en que puedo mejorar mis habilidades básicas de liderazgo a través del aprendizaje y la práctica.
b. Es una pérdida de tiempo tratar de mejorar las habilidades de liderazgo en un salón de clases.
14. a. Deberían enseñarse más cursos de habilidades de liderazgo en las escuelas de negocios.
b. Se debe poner menos énfasis en las habilidades de liderazgo dentro de las escuelas de negocios.
15. a. Cuando recuerdo las cosas buenas que me han sucedido, pienso que pasaron porque hice algo bueno.
b. Las cosas malas que han pasado en mi vida son resultado principalmente de circunstancias fuera de mi control.
16. a. Muchos de los exámenes que presenté en la escuela no tenían conexión con el material que yo había estudiado, así que estudiar mucho no me ayudó en lo absoluto.
b. Cuando me preparaba bien para los exámenes en la escuela, generalmente obtenía un buen resultado.

17. a. A veces me veo influido por lo que dice mi horóscopo.
b. Sin importar la posición de los astros, puedo determinar mi propio destino.
18. a. El gobierno es tan grande y burocrático, que es muy difícil que alguien provoque un efecto en lo que sucede.
b. Los individuos, por sí mismos, pueden tener una influencia real en la política si levantan sus voces y dan a conocer sus deseos.
19. a. Las personas buscan responsabilidad en el trabajo.
b. Las personas tratan de salirse con la suya trabajando lo menos posible.
20. a. Los individuos más populares parecen tener un carisma especial inherente para atraer a la gente.
b. Los individuos se vuelven populares por su comportamiento.
21. a. En mi vida parecen suceder cosas sobre las que tengo poco control.
b. La mayor parte del tiempo me siento responsable por los resultados que obtengo.
22. a. Los directivos que mejoren su competencia personal tendrán mayor éxito que aquellos que no lo hagan.
b. El éxito en las habilidades directivas tiene poco que ver con la competencia que posea el director.
23. a. Los equipos que ganan campeonatos en la mayoría de los deportes generalmente son los que, a fin de cuentas, tienen más suerte.
b. Con mayor frecuencia, los equipos que ganan los campeonatos son aquellos que tienen a los jugadores más hábiles y que tienen la mejor preparación.
24. a. El trabajo en equipo en los negocios es un requisito para el éxito.
b. El esfuerzo individual es la mejor clave del éxito.
25. a. Algunos empleados simplemente son perezosos y no se les puede motivar de ningún modo.
b. Si usted es un directivo hábil, puede motivar a casi cualquier empleado para que se esfuerce más en el trabajo.
26. a. A la larga, las personas pueden mejorar la fuerza económica de un país a través de acciones responsables.
b. La salud económica de este país se encuentra, en gran parte, más allá del control de los individuos.
27. a. Soy persuasivo cuando sé que tengo razón.
b. Soy capaz de convencer a la mayoría de la gente aun cuando no me sienta seguro de estar en lo correcto.
28. a. Tiendo a planear con anticipación y a dar los pasos necesarios para cumplir las metas que he establecido.
b. Rara vez planeo el futuro porque las cosas generalmente salen bien de cualquier forma.
29. a. Algunas cosas simplemente están destinadas a suceder.
b. Podemos cambiar cualquier cosa en nuestra vida con trabajo arduo, persistencia y habilidad.

ESCALA DE TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD

Responda a los siguientes enunciados al indicar qué tanto está de acuerdo o en desacuerdo con ellos. Llene los espacios en blanco con el número de la escala de puntuación que represente mejor su evaluación del reactivos. La clave de resultados se encuentra al final del capítulo.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** Moderadamente en desacuerdo
- 3** Ligeramente en desacuerdo
- 4** Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5** Ligeramente de acuerdo
- 6** Moderadamente de acuerdo
- 7** Totalmente de acuerdo

- _____
1. Un experto al que no se le ocurre una respuesta definitiva probablemente no sepa demasiado.
 2. Me gustaría vivir en el extranjero durante un tiempo.
 3. No existe tal cosa como un problema sin solución.
 4. La gente que ajusta su vida a un horario probablemente se pierde casi toda la alegría de vivir.
 5. Un buen trabajo es aquel en el que siempre está claro lo que se debe hacer y cómo se debe hacer.
 6. Es más divertido atacar un problema complicado que resolver uno sencillo.
 7. A la larga, es posible realizar más cosas resolviendo los problemas sencillos y pequeños que los grandes y complicados.
 8. Con frecuencia, las personas más interesantes y estimulantes son aquellas a las que no les importa ser diferentes y originales.
 9. Siempre es preferible algo familiar que algo extraño.
 10. Quienes insisten en una respuesta de sí o no simplemente desconocen lo complicadas que son las cosas en realidad.
 11. Una persona que lleva una vida normal y estable, en la que surgen pocas sorpresas o sucesos inesperados, tiene mucho que agradecer.
 12. Muchas de nuestras decisiones más importantes se basan en información insuficiente.
 13. Me gustan más las fiestas en las que conozco a la mayoría de las personas, que las fiestas en las que todos o casi todos son completos extraños.
 14. Los maestros o supervisores que asignan tareas ambiguas dan la oportunidad de mostrar iniciativa y originalidad.
 15. Cuanto más pronto todos adquiramos valores e ideales similares, mejor.
 16. Un buen maestro es aquel que hace pensar al alumno acerca de la forma en que éste ve las cosas.
- _____

FUENTE: *Tolerance of ambiguity Scale*, S. Budner (1962), “Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable”, en *Journal of Personality*, 30: 29-50. Reproducido con autorización de Blackwell Publishing, Ltd.

ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN BÁSICA Y ESENCIAL (CORE-SELF-EVALUATION SCALE, CSES)

A continuación se presentan varias afirmaciones con las que usted podría o no estar de acuerdo. Utilice la siguiente escala de respuestas para indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada aseveración.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo**
- 2 En desacuerdo**
- 3 Indiferente**
- 4 De acuerdo**
- 5 Totalmente de acuerdo**

- _____ 1. Me siento confiado de obtener el éxito que merezco en la vida.
_____ 2. A veces me siento deprimido.
_____ 3. Cuando me esfuerzo, generalmente tengo éxito.
_____ 4. En ocasiones, cuando fracaso, me siento poco valioso.
_____ 5. Termino las tareas con éxito.
_____ 6. A veces siento que no tengo control de mi trabajo.
_____ 7. En general, me siento satisfecho conmigo mismo.
_____ 8. Tengo muchas dudas sobre mi capacidad.
_____ 9. Yo determino el futuro de mi vida.
_____ 10. Siento que no tengo el control del éxito en mi carrera.
_____ 11. Soy capaz de afrontar la mayoría de mis problemas.
_____ 12. En ocasiones, las cosas me parecen bastante tristes y desesperanzadoras.

FUENTE: Judge, Erez, Bono y Thoreson, 2003. Cortesía de Personnel Psychology.

Dimensiones fundamentales del autoconocimiento

Durante más de 300 años, el conocimiento del yo interno se ha considerado un aspecto central del comportamiento humano. La antigua máxima “conócte a ti mismo” se ha atribuido en diversas ocasiones a Platón, Pitágoras, Tales de Mileto y Sócrates. Plutarco señaló que esta inscripción estaba tallada en el Oráculo de Delfos, ese santuario místico donde reyes y generales buscaban consejo acerca de sus asuntos de mayor importancia. Desde el año 42 a. C., Publilius Syrus propuso: “No importa lo que se piense que seas, sino lo que eres en realidad”. Alfred Lord Tennyson dijo: “La autorreverencia, el autoconocimiento y el autocontrol son los tres elementos que llevan al poder soberano”. Quizás el pasaje más citado acerca del yo es el consejo de Polonio en *Hamlet*: “Sé fiel a ti mismo, y a eso seguirá, como la noche al día, que no podrás ser entonces falso para nadie”.

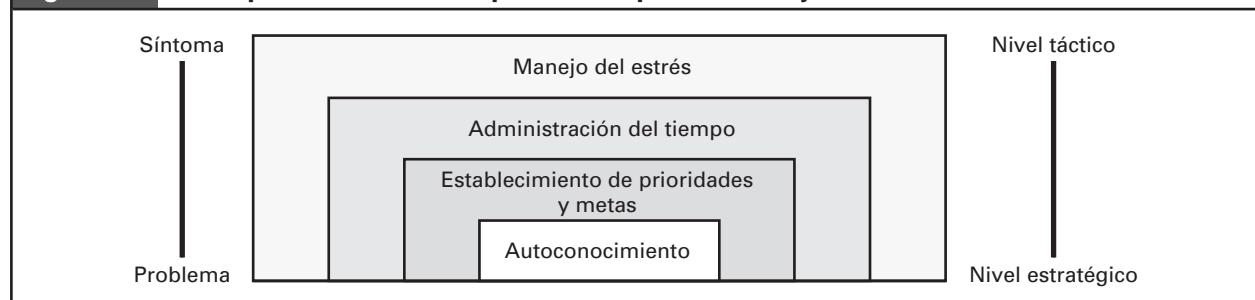
Messinger nos recuerda: “Aquel que gobierne a los demás, antes debe ser amo de sí mismo”. El **autoconocimiento** es fundamental para lograr el dominio de uno mismo, pero no es suficiente. Mientras que el manejo de uno mismo depende ante todo del autoconocimiento, como se ilustra en la figura 1.1, otras habilidades para el dominio de uno mismo están vinculadas y basadas en el autoconocimiento. Por ejemplo, lograr autocontrol y tener claras las prioridades y las metas ayuda a los individuos a dirigir sus propias vidas. La administración eficaz del tiempo y el manejo del estrés permiten que los individuos se adapten a su entorno y, así, puedan organizarlo.

Este capítulo se centra en los aspectos principales del automejoramiento y sirve como base para el siguiente capítulo acerca del manejo del estrés y del tiempo. Es más, como

se ilustra en la figura 1.1, cuando surgen problemas en el manejo personal, los síntomas que se reconocen con facilidad son a menudo presiones de tiempo o estrés. Sin embargo, esos síntomas con frecuencia están vinculados a problemas fundamentales del autoconocimiento y a una inadecuada asignación de prioridades, por lo que comenzaremos concentrándonos en incrementar el conocimiento de uno mismo.

A pesar de la investigación que se acaba de citar, desde hace mucho tiempo, los estudiosos del comportamiento humano han sabido que el conocimiento de uno mismo (el autoconocimiento, la introspección y la comprensión de uno mismo) es esencial para el funcionamiento productivo personal e interpersonal, pero también para comprender a los demás y mostrar empatía hacia ellos. Desde hace mucho tiempo, disponemos de una serie de técnicas y métodos para lograr el conocimiento de nosotros mismos, incluyendo métodos grupales, técnicas de meditación, procedimientos para alterar la conciencia, aromaterapia, masajes diversos, regímenes de ejercicio físico y biorretroalimentación. Se estima que tan sólo los estadounidenses gastan entre \$30 mil y 50 mil millones* en este tipo de terapias. En este capítulo no analizaremos los diversos métodos que existen para fomentar el autoconocimiento, ni tampoco avalamos ningún procedimiento en particular. En vez de ello, nuestro objetivo es ayudar al lector a entender la importancia del autoconocimiento si pretende convertirse en un directivo o en un individuo de éxito, y darle algunos instrumentos poderosos de autoevaluación que están relacionados con el éxito en la administración. Haremos énfasis en la información validada científicamente, que vincula el autoconocimiento con el comportamiento de los directivos, y trataremos de evitar las generalizaciones que no estén avaladas en investigaciones.

Figura 1.1 Jerarquía de habilidades personales para el manejo de la vida



*En esta obra, el signo \$ representa dólares estadounidenses, a menos que se especifique otra unidad monetaria.

El enigma del autoconocimiento

Erich Fromm (1939) fue uno de los primeros científicos del comportamiento en observar la cercana conexión entre el concepto de uno mismo y los sentimientos hacia los demás: “El odio hacia uno mismo es inseparable del odio hacia los demás”. Tiempo después, Carl Rogers (1961) propuso que el autoconocimiento y la aceptación de uno mismo son requisitos para la salud psicológica, el crecimiento personal, y la capacidad de conocer y aceptar a los demás. De hecho, Rogers sugirió que la autoestima es una necesidad humana básica, ya que, en sus casos clínicos, era más poderosa que las necesidades fisiológicas. Brouwer (1964, p. 156) aseveró:

La función de la autoevaluación consiste en sentar las bases para la introspección, sin la cual no puede darse el crecimiento. La introspección es el sentimiento de “ah, ahora lo veo” que debe preceder, de manera consciente o inconsciente, al cambio en el comportamiento. La introspección (imagen real y genuina de nosotros mismos, de cómo somos en realidad) se logra únicamente con dificultad y, en ocasiones, hasta con dolor psíquico real. Sin embargo, es la base del crecimiento. Por lo tanto, la autoevaluación es una preparación para la introspección, una preparación para las semillas del entendimiento de uno mismo que gradualmente florecerán en un cambio de comportamiento.

No hay duda de que el conocimiento que poseemos de nosotros mismos, lo que constituye nuestro concepto personal, es fundamental para mejorar nuestras habilidades directivas. Es imposible mejorar o desarrollar nuevas capacidades a menos que conozcamos el nivel de capacidad que poseemos actualmente. Existe una gran cantidad de pruebas empíricas de que los individuos que tienen un mayor autoconocimiento son más sanos, se desempeñan mejor en las funciones directivas y de liderazgo, y son más productivos en el trabajo (Boyatzis, 1982; Cervone, 1997; Spencer y Spencer, 1993).

Por otro lado, el conocimiento personal podría inhibir el mejoramiento personal en vez de facilitarlo. La razón es que los individuos con frecuencia evitan el crecimiento personal y el nuevo conocimiento acerca de sí mismos. Se resisten a adquirir información adicional, para así proteger su autoestima o el respeto de sí mismos. Si adquieren nuevo conocimiento acerca de sí mismos, siempre existe la posibilidad de que éste sea negativo o de que les genere sentimientos de inferioridad, debilidad, maldad o vergüenza, así que lo evitan. Como señala Maslow (1962, p. 57):

Tendemos a sentir miedo de cualquier conocimiento que nos pueda causar desprecio por nosotros mismos o hacernos sentir inferiores, débiles,

devaluados, malos o avergonzados. Nos protegemos a nosotros mismos y a la imagen ideal que tenemos de nosotros por medio de la represión y defensas similares que, en esencia, son técnicas por las cuales evitamos ser conscientes de las verdades desagradables o peligrosas.

De esta forma, evitamos el crecimiento personal, porque tememos averiguar que no somos todo lo que quisiéramos ser. Si existe una mejor manera de ser, es porque nuestro estado actual es inadecuado o inferior. Para muchos, es difícil aceptar el hecho de no ser totalmente adecuado o de no poseer todo el conocimiento. Esta resistencia es la “negación de nuestro mejor lado, de nuestros talentos, de nuestros impulsos más finos, de nuestras potencialidades más elevadas, de nuestra creatividad. En resumen, ésta es la lucha en contra de nuestra propia grandeza” (Maslow, 1962, p. 58). Freud (1956) aseveró que el hecho de ser completamente honesto con uno mismo es el mejor esfuerzo que un individuo puede hacer, porque la plena honestidad requiere una búsqueda continua de más información acerca del yo y un deseo de mejoramiento personal. Los resultados de esa búsqueda suelen ser incómodos.

Por consiguiente, buscar el conocimiento del yo parece un enigma. Es un requisito y un motivador del crecimiento y del mejoramiento, aunque también podría inhibirlos, pues tal vez provoque un estancamiento ante el temor de saber más. ¿Cómo será posible mejorar? ¿Cómo pueden desarrollarse las habilidades administrativas, si hay resistencia a adquirir el conocimiento necesario de uno mismo para que esto suceda?

LA LÍNEA SENSIBLE

Una respuesta reside en el concepto de la **línea sensible**. Este concepto se refiere al punto en el cual los individuos se vuelven defensivos o protectores cuando se enfrentan a información acerca de ellos mismos que es incongruente con su concepto personal, o cuando se ven presionados a alterar su comportamiento. La mayoría de los individuos reciben con regularidad información acerca de sí mismos, que no es congruente o que es parcialmente congruente. Un amigo podría decirle: “Hoy te ves cansado, ¿te sientes bien?” Si usted se siente bien, la información es incongruente con su autoconocimiento. Pero como esta discrepancia es relativamente menor, no es probable que usted se ofenda o que manifieste una reacción defensiva fuerte. Es decir, probablemente esto no le exigirá que examine de nuevo su concepto personal y lo modifique.

Por otro lado, cuanto más discrepante sea la información o más graves sean las implicaciones para su concepto personal, más se aproximará a su línea sensible, y usted sentirá la necesidad de defenderse contra eso. Por ejem-

plo, cuando un compañero de trabajo lo juzga como un directivo incompetente, eso traspasará su línea sensible, si usted considera que ha hecho un buen trabajo como dirigente. Esto sería especialmente cierto si el compañero de trabajo fuera una persona influyente. Quizá su respuesta sería defenderse en contra de esa información para proteger la imagen que tiene de usted mismo.

Esta respuesta se conoce como **respuesta de amenaza-rigidez** (Staw, Sandelands y Dutton, 1981; Weick, 1993). Cuando los individuos se sienten amenazados, cuando enfrentan información incómoda o cuando se crea incertidumbre, tienden a volverse rígidos; se agachan, se protegen y evitan los riesgos. Considere lo que sucede cuando usted se siente sorprendido o impresionado de forma repentina por algo. Físicamente, su cuerpo tiende a ponerse rígido para protegerse. Se tensa para salvaguardar la estabilidad. En forma similar, los individuos también se vuelven psicológica y emocionalmente rígidos cuando encuentran información que amenaza su concepto personal. Tienden a redoblar los esfuerzos para proteger lo que es cómodo y familiar (Cameron, 1994; Cameron, Kim y Whetten, 1987; Weick y Sutcliffe, 2000). Confían en los patrones de comportamiento y en las emociones que aprendieron con anterioridad o que se han reforzado más. En otras palabras, cuando se encuentran discrepancias con la autoimagen, se niega la validez de la información o su fuente, o se utilizan otros tipos de mecanismos de defensa para garantizar que el concepto personal permanezca estable. Cruzar la línea sensible provoca rigidez y un sentimiento de autoconservación.

En vista de esta actitud de defensa, ¿cómo puede darse un aumento del conocimiento y un cambio personal? Existen por lo menos dos respuestas. Una es que la información que es verificable, predecible y controlable tiene menos probabilidad de cruzar la línea sensible que la información sin esas características. Es decir, si un individuo logra probar la validez de la información discrepante (por ejemplo, si existe un parámetro objetivo para evaluar la exactitud de la información), si la información no es inesperada ni “surgió de la nada” (por ejemplo, si se recibe a intervalos regulares), y si existe cierto control sobre qué, cuándo y cuánta información se recibe (por ejemplo, si es solicitada), es más probable que la retroalimentación se escuche y se acepte. La información que recibe acerca de usted en este capítulo posee esas tres características. Usted resolvió ya diversos instrumentos de autoevaluación que se utilizan ampliamente en la investigación, y cuya confiabilidad y validez están probadas. Es más, se sabe que estos instrumentos están asociados con el éxito en las habilidades directivas. Así, cuando analice sus resultados y busque honestamente comprender más acerca de sus atributos inherentes, podrá obtener conocimientos importantes y útiles acerca de usted mismo.

Una segunda respuesta al problema de superar la resistencia a la autoevaluación reside en el papel que otras personas desempeñan para ayudar a que ocurra la intros-

pección. Es casi imposible aumentar la habilidad de autoconocimiento a menos que interactuemos con los demás y les revelemos aspectos de nosotros mismos. Sólo si uno está dispuesto a abrirse a los demás, a analizar los aspectos del yo que parezcan ambiguos o desconocidos, podrá darse el crecimiento. Por lo tanto, la **revelación de uno mismo** es una clave para mejorar el autoconocimiento. Harris (1981) señala:

Para conocerse a uno mismo, ninguna introspección o autoevaluación será suficiente. Usted puede analizarse durante semanas o meditar por meses, y no avanzará ni un centímetro, al igual que no puede percibir su propio aliento o reír cuando usted se hace cosquillas.

Primeramente, usted debe abrirse a la otra persona antes de lograr vislumbrar su yo interno. Nuestro reflejo en un espejo no nos dice cómo somos; eso sólo lo logra nuestro reflejo en otras personas. En esencia, somos criaturas sociales, y nuestra personalidad reside en la asociación, no en el aislamiento.

Por ello, conforme realice los ejercicios de práctica de este capítulo, lo animamos a hablar sobre sus *introspecciones* con otra persona. La falta de revelación de uno mismo no sólo inhibe el autoconocimiento, sino que podría afectar de manera adversa los demás aspectos del desarrollo de las habilidades directivas. Por ejemplo, diversos estudios revelan que las personas que no revelan mucho de sí mismas son menos saludables y más aisladas que quienes suelen revelar información personal. Los estudiantes universitarios otorgan los resultados más altos de competencia interpersonal a las personas que practican la autorrevelación. Los individuos que revelan aspectos de sí mismos son mejor aceptados, mientras que una revelación interna excesiva o insuficiente da por resultado una menor aceptación por parte de los demás (véase, por ejemplo, Covey, 1989; Goleman, 1998b; Kelley, 1999).

Algunos de los ejercicios de este capítulo requerirán que usted discuta sus experiencias con los demás. Esto se debe a que invitar a otros a que participen en el proceso de la comprensión de uno mismo será un aspecto crucial del crecimiento personal. Desde luego, estas interacciones deben ser sinceras y honestas, y estar motivadas por la comprensión de uno mismo y el deseo de superación personal. La información que usted comparta o reciba nunca deberá utilizarse para juzgar o lastimar a otro. Mantener una relación de confianza con alguien con quien se pueda compartir es un requisito fundamental para el entendimiento de uno mismo.

El enigma del autoconocimiento podría manejarse al ejercer algún control sobre cuándo y qué tipo de información se recibe acerca de uno mismo, y al hacer que otros participen en la búsqueda del entendimiento per-

sonal. El apoyo y la retroalimentación que los individuos reciben de los demás durante el proceso de la revelación personal, además de incrementar la retroalimentación y el autoconocimiento, ayudan a obtener un mayor autoconocimiento sin cruzar la línea sensible.

Comprensión y apreciación de las diferencias individuales

Otra razón importante para enfocarse en el autoconocimiento es que sirve para desarrollar la capacidad de detectar las diferencias importantes entre las personas con quienes uno interactúa. Existe una gran cantidad de evidencias de que la eficacia de un individuo como directivo está muy relacionada con su capacidad de reconocer, apreciar y, finalmente, utilizar las diferencias fundamentales y claves que existen entre las personas. Este tema suele analizarse en la bibliografía administrativa bajo el tema de “manejo de la diversidad”. La bibliografía acerca de la diversidad ha atravesado una serie de etapas, comenzando con una gama de estadísticas que demuestran el grado y las formas específicas en las que la fuerza laboral se está volviendo más diversa. A esto siguieron argumentos basados en evidencias que destacan los méritos que tiene un grupo variado de empleados por su contribución al desempeño de un equipo de trabajo (Cox, 1994). Las principales fuentes de diversidad que se analizan en esta bibliografía son el género, la edad, la cultura y el origen étnico.

En este capítulo (y en todo el libro) utilizamos una terminología más amplia, inclusiva y menos ambigua, que es más adecuada para el desarrollo de las habilidades. Por ejemplo, aunque es difícil entender todas las ramificaciones de “manejo de la diversidad”, es fácil ser sensible a ciertas diferencias importantes que afectan la forma en que uno se relaciona con los demás. En otras palabras, este capítulo tiene dos objetivos: **1.** ayudar al lector a entender mejor su singularidad como individuo, a estar mejor preparado para desenvolverse, y **2.** ayudarle a identificar, valorar y utilizar las diferencias que encuentre en otras personas.

El conocimiento personal le ayudará a entender sus propias suposiciones, puntos detonantes, línea sensible, zona de comodidad, fortalezas y debilidades, etcétera. Este conocimiento es útil para todos nosotros, no porque podamos o debamos cambiar nuestras dimensiones fundamentales, sino porque ayuda a que nuestras interacciones con los demás sean más eficaces y reveladoras. También nos ayuda a obtener un entendimiento más completo de nuestro potencial al contribuir con valor a nuestros futuros roles laborales y a nuestras fortalezas especiales con relación a los demás. No es extraño que muchos de nosotros nos hayamos sentido intimidados en alguna ocasión, por ejemplo, por figuras heroicas o luminarias, cuyo éxito se atribuye a su carisma, inteligencia o estilo. De alguna forma, nos sentimos disminuidos y menos capaces

ante lo que vemos en los demás. El conocimiento personal nos permite reconocer nuestros propios dones y fortalezas especiales, para sacar ventaja de nuestros talentos.

En forma similar, el diagnóstico de las diferencias fundamentales en los demás es una parte importante de ser un directivo eficaz. Estar consciente y tener empatía hacia las distintas perspectivas, necesidades e inclinaciones de los demás es una parte fundamental de la inteligencia emocional y de la madurez interpersonal. Sin embargo, la mayoría de las personas muestran una tendencia a interactuar con individuos parecidos a ellas, a elegir a gente similar para trabajar y a excluir a quienes parecen diferentes (Berscheid y Walster, 1978). La historia de las guerras y los conflictos humanos testifica el hecho de que las diferencias generalmente se interpretan como atemorizantes o amenazadoras. Sin embargo, aunque aparentemente el hecho de favorecer la semejanza facilita la interacción con otras personas, en especial en un entorno laboral, también reduce la creatividad, la solución de problemas complejos y la probabilidad de que los colegas en el trabajo desafíen el punto de vista de la figura de autoridad. Las investigaciones acerca del fracaso de las organizaciones han demostrado repetidamente que una falta de diversidad en la composición de los grupos fundamentales de toma de decisiones dificulta el reconocimiento de los cambios en su ambiente y las respuestas adecuadas y novedosas (Cameron, Kim y Whetten, 1987).

Una clave para ayudar a los individuos a sentirse cómodos al hablar sobre las formas en las que son diferentes consiste en compartir el compromiso de concentrarse en las *diferencias* y no en las *distinciones*. Observamos las diferencias, mientras que creamos las distinciones. Las diferencias nos ayudan a entender las fuentes potenciales de los malos entendidos entre las personas y nos dan claves acerca de cómo podemos trabajar juntos de forma más eficaz. Las distinciones, en cambio, crean barreras sociales entre los individuos con el propósito específico de generar (o reforzar) ventajas y desventajas. Por ejemplo, cuando alguien desestima la opinión de un compañero de trabajo utilizando el argumento de que “es un miembro de la vieja ola”, “es de *marketing*”, “es mujer” o “no tiene un título universitario”, está creando una distinción que no sólo es potencialmente dañina a nivel personal, sino que también es ineficaz para la organización.

La creación de tales distinciones destruye la confianza entre las personas, aun cuando se refieran a individuos que no están presentes. Por ejemplo, si usted hace distinciones que menoscapan a alguien en otro grupo, esa acción sembraría la semilla de la desconfianza en las mentes de quienes lo escuchan, con relación a las distinciones que quizás usted haga en privado para desestimarlos a ellos. Reconocer diferencias no es lo mismo que evaluar distinciones. Lo primero ayuda, lo segundo lastima. Si los demás sienten que el hecho de revelar información íntima podría utilizarse en su contra (es decir, que los demás podrían colocarlos en el lado de la desventaja de una

distinción), se mostrarán renuentes a participar en cualquier proceso de descubrimiento personal, especialmente en aquel que requiera que comparten información acerca de sus características personales.

Nuevamente, el autoconocimiento y la comprensión de las diferencias no pueden ocurrir sin revelar y compartir, y sin sostener conversaciones de confianza. El conocimiento personal requiere de un entendimiento y una valoración de las diferencias, no de la creación de distinciones. Por lo tanto, lo alentamos a utilizar la información que descubra acerca de usted y de los demás para construir, crecer y valorar a quienes participen en sus interacciones.

Áreas importantes de autoconocimiento

Desde luego, existe una cantidad innumerable de dimensiones personales para explorar, si es que uno pretende desarrollar el autoconocimiento a profundidad. Por ejemplo, se han medido muchos aspectos del estilo cognoscitivo; los autores identifican más de una docena de “inteligencias” (que van desde lo social y práctico, hasta lo cognoscitivo y creativo); se han investigado literalmente cientos de factores de personalidad en la bibliografía de psicología; el trazado del mapa de los cromosomas humanos plantea la posibilidad de que cientos de diferencias fisiológicas sean cruciales para comprender el comportamiento; todas las diferencias en género, edad, cultura, origen étnico y experiencia se desarrollan de manera individual a través del tiempo. Sería imposible, desde luego, seleccionar de manera exacta los mejores aspectos o los más importantes del autoconocimiento, porque las alternativas son muy numerosas. Por otro lado, aquí nos enfocamos en cinco de las áreas más importantes del autoconocimiento, que son la clave para desarrollar una administración exitosa: inteligencia emocional, valores personales, estilo cognoscitivo, orientación hacia el cambio y autoevaluación básica y esencial. Estas áreas representan un conjunto limitado de factores, pero se ha descubierto que son importantes factores de predicción de diversos aspectos del desempeño eficaz de las habilidades directivas, incluyendo el logro del éxito en la vida, un desempeño eficaz en los equipos, toma competente de decisiones, aprendizaje y desarrollo a lo largo de toda la vida, creatividad, competencia en comunicación, satisfacción laboral y desempeño laboral (Allan y Wacławski, 1999; Atwater y Yammarino, 1992; Goleman, 1998b; Judge *et al.*, 2003; Parker y Kram, 1993; Sosik y Megerian, 1999; Cools y Van den Broeck, 2007).

Las investigaciones han identificado el concepto de **inteligencia emocional** (la capacidad de manejarse a uno mismo y de manejar las relaciones con los demás) como uno de los factores más importantes para el éxito de líderes y directivos (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1998a). En particular, se ha visto que el autoconocimiento es un aspecto crucial de la inteligencia emo-

cional y que tiene mayor peso que el Cociente Intelectual (CI) para pronosticar el éxito en la vida (Goleman, 1995). Por ejemplo, un estudio trató de identificar diferencias entre directivos con un desempeño promedio y directivos con un desempeño excelente en 40 empresas. Las habilidades de la inteligencia emocional, incluyendo el autoconocimiento, resultaron ser *dos veces* más importantes para un desempeño sobresaliente que la inteligencia cognoscitiva (esto es, el CI) y la experiencia (Goleman, 1998a). En una investigación de una empresa multinacional de consultoría, se hizo una comparación entre los empleados con un desempeño superior y los empleados con un desempeño promedio. Los primeros (con puntuaciones de autoconocimiento y de inteligencia emocional significativamente más altas) contribuían en más del doble a las utilidades de la empresa, y tenían cuatro veces más posibilidades de recibir un ascenso que aquellos con puntuaciones bajas de autoconocimiento e inteligencia emocional (Boyatzis, 1998).

Los **valores personales** se incluyen aquí porque son “el centro de la dinámica del comportamiento y tienen un papel muy importante al unificar la personalidad” (Allport, Gordon y Vernon, 1931, p. 2). Esto es, el resto de las actitudes, las orientaciones y los comportamientos surgen de los valores de un individuo. Se consideran dos tipos principales de valores: *instrumentales* y *terminales* (Rokeach, 1973). Presentaremos resultados de investigaciones que relacionan el desarrollo personal en estos dos tipos de valores con un desempeño gerencial exitoso. Analizaremos el instrumento que evalúa el desarrollo de los valores, junto con información concerniente a los resultados de otros grupos de personas. Usted tal vez quiera comparar sus resultados con los de individuos que están cerca de usted, así como con las de directivos exitosos. Con esa finalidad, se presentan algunos datos comparativos. Como esta discusión del desarrollo de valores está relacionada con la toma de decisiones éticas, en esta sección también se analizan las implicaciones de la ética administrativa.

La tercera área del autoconocimiento es el **estilo cognoscitivo**, el cual se refiere a la forma en la que los individuos reúnen y procesan la información. Los investigadores han descubierto que las diferencias individuales en el estilo cognoscitivo influyen en la percepción, el aprendizaje, la solución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación y la creatividad (Cools y Van den Broeck, 2007; Hayes y Allison, 1994; Kirton, 2003). Se ha identificado una gran cantidad de dimensiones del estilo cognoscitivo, pero en este capítulo elegimos un instrumento que capta las dimensiones que se estudian con mayor frecuencia (Cools y Van den Broeck, 2007). Presentamos un análisis de las dimensiones críticas del estilo cognoscitivo, con la finalidad de ayudarle a conocer más su propio estilo, con base en el instrumento de evaluación que usted respondió. También analizamos investigación empírica que vincula el estilo cognoscitivo con el éxito en el comportamiento gerencial.

En cuarto lugar, un análisis de la **orientación hacia el cambio** se enfoca en los métodos que las personas utilizan para lidiar con el cambio en su ambiente. En el siglo XXI, todos nos enfrentaremos con condiciones tumultuosas, cada vez más fragmentadas y rápidamente cambiantes (Peters, 1987). Es importante que usted esté consciente de su orientación hacia la adaptación a estas condiciones. Existen dos dimensiones importantes (*locus de control* e *intolerancia de la ambigüedad*) que se miden con dos instrumentos de evaluación. En las siguientes secciones se analizará la investigación que vincula estas dos dimensiones con la administración eficaz.

Por último, la **autoevaluación básica y esencial** es un constructo elaborado recientemente, que capta los aspectos esenciales de la personalidad. Se han realizado más de 50,000 estudios sobre las denominadas “cinco grandes” dimensiones de la personalidad (neurotismo, extroversión, escrupulosidad, amabilidad y apertura), aunque se descubrió un factor subyacente que explica los efectos de estas dimensiones de la personalidad, el cual se conoce como autoevaluación básica y esencial (Judge *et al.*, 2003); también incluimos un instrumento para evaluar este aspecto. En este capítulo se explican algunas investigaciones importantes sobre la autoevaluación básica y esencial, y cómo los resultados se correlacionan con el éxito en el trabajo y en la vida. Al analizar sus puntuaciones, no sólo conocerá diferentes dimensiones de su personalidad, sino que también sabrá cómo se relacionan con otros comportamientos importantes, como la motivación, la solución de problemas, la creatividad, la satisfacción en la vida y el desempeño laboral.

Estas cinco áreas de autoconocimiento (inteligencia emocional, valores personales, estilo cognoscitivo, orientación hacia el cambio y evaluación esencial) constituyen el núcleo del concepto personal. La inteligencia emocional identifica el grado en que las personas están dispuestas a reconocer y a controlar sus propias emociones, así como a reconocer y responder de manera adecuada a las emociones de los demás. Los valores definen los parámetros básicos de un individuo acerca de lo que es bueno y malo, de lo que es valioso y de lo que no lo es, de lo deseable y lo indeseable, de lo verdadero y lo falso, de lo moral y lo inmoral. El estilo cognoscitivo identifica procesos individuales de pensamiento, percepciones y métodos para adquirir y almacenar información; determina no sólo el tipo de información que un individuo recibirá, sino la manera en que interpreta y juzga esa información, y la forma como responde a ella. La orientación hacia el cambio identifica la adaptabilidad de los individuos e incluye el grado en que los individuos son tolerantes ante condiciones ambiguas e inciertas, y el grado en el que se sienten inclinados a aceptar la responsabilidad personal por sus acciones en condiciones cambiantes. La autoevaluación básica y esencial identifica la orientación general de la personalidad que guía el comportamiento, y abarca niveles

de autoestima, autoeficacia, estabilidad emocional y autocontrol, los cuales tienen efectos importantes sobre la felicidad de las personas y sobre su eficacia como directivos. La figura 1.2 resume estos cinco aspectos del autoconocimiento, junto con sus funciones para la definición del concepto personal.

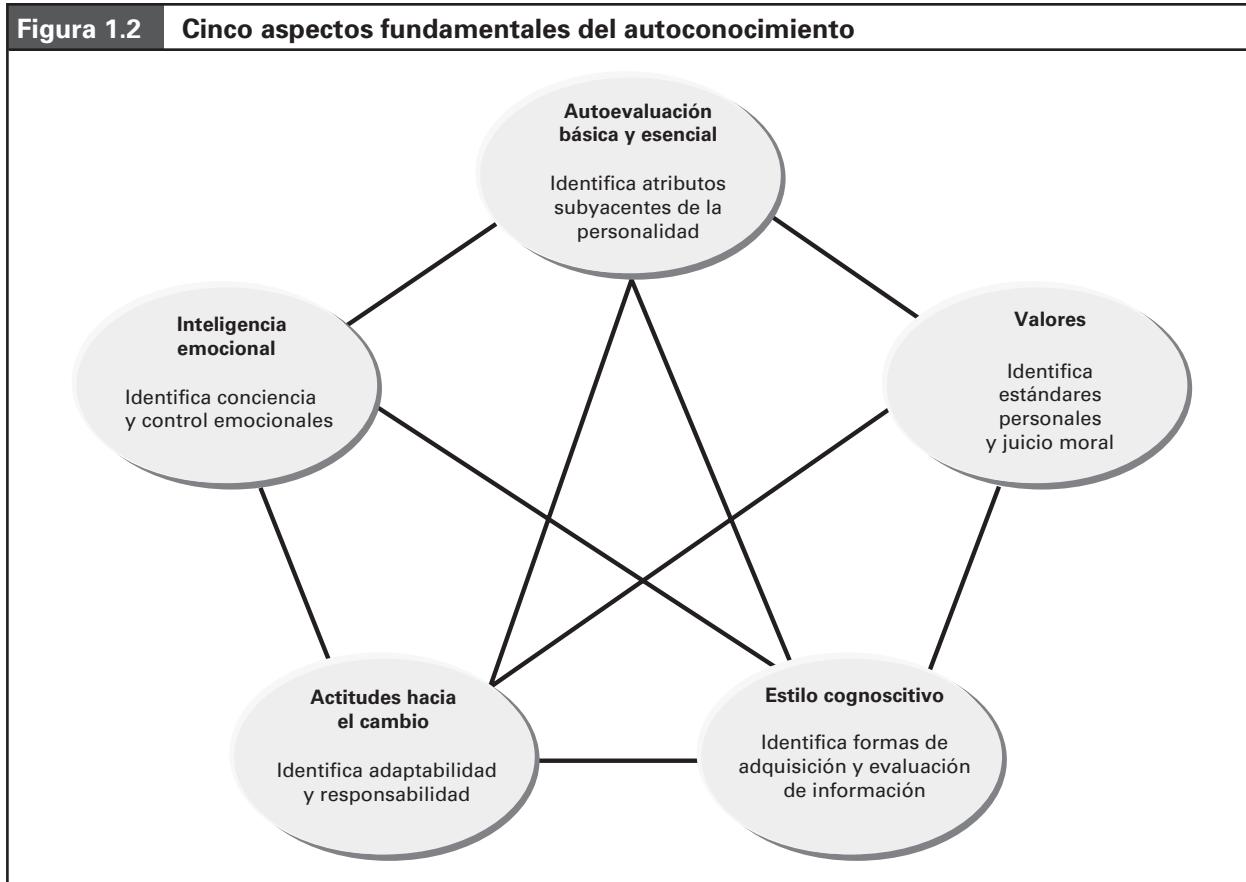
De nuevo, en este capítulo se tratarán muchos otros aspectos del autoconocimiento, pero todos esos aspectos del yo están relacionados fundamentalmente con los cinco conceptos centrales que analizamos aquí. Lo que valoramos, cómo nos sentimos acerca de nosotros mismos, cómo nos comportamos con los demás, lo que queremos lograr y lo que nos atrae, todo está fuertemente influido por nuestra inteligencia emocional, valores, estilo cognoscitivo, orientación hacia el cambio y autoevaluación básica y esencial. Éstos son algunos de los bloques de construcción más importantes sobre los que surgen otros aspectos del yo.

Por otro lado, si usted quiere hacer un análisis más profundo de los múltiples aspectos del autoconocimiento, existen instrumentos como el Inventario Vocacional Strong-Campbell, el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, el Indicador de Tipo de Myers-Briggs, la Prueba de Inteligencia Stanford-Binet y muchos otros instrumentos, que están disponibles en la mayoría de los centros universitarios de orientación o centros de evaluación. Sin embargo, debemos ser cuidadosos con los diversos instrumentos de evaluación que se pueden encontrar en numerosos sitios web. La mayoría no son confiables ni válidos. Por otro lado, cabe señalar que nadie puede tener demasiado conocimiento personal.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional se ha convertido en un tema muy difundido que, por desgracia, sufre del problema que enfrentan casi todos los conceptos de moda: su significado y su medición se han vuelto muy confusos y ambiguos. Ahora, la inteligencia emocional incluye casi todo lo que no es cognoscitivo (como factores sociales, emocionales, conductuales, de actitud y de personalidad), de manera que aún no se determina con claridad la forma de medirla adecuadamente, ni tampoco se conoce su potencial para predecir resultados. Desde la publicación del libro *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman, en 1995, el interés por este concepto ha crecido en forma desproporcionada (aun cuando Salovey y Mayer introdujeron el término en 1990). Desde entonces, se han publicado varios miles de libros sobre el tema, y muchas empresas de consultoría y capacitadores de ejecutivos ahora se anuncian como expertos en el desarrollo de la inteligencia emocional. Existe una gran cantidad de instrumentos para evaluar esta inteligencia (más de 100), aunque sólo tres o cuatro se han validado científicamente y se utilizan en investigaciones sistemáticas.

Figura 1.2 Cinco aspectos fundamentales del autoconocimiento



En particular, sólo los siguientes instrumentos están validados científicamente: el *EQ-I* de Bar-On (Bar-On, 1997), un instrumento de autorreporte que define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades no cognoscitivas; la *Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional*, de Salovey (Salovey y Mayer, 1990), una evaluación de tipo conductual que define la inteligencia emocional como “una forma de inteligencia social que implica la capacidad de observar los propios sentimientos y emociones y los de los demás, de distinguirlos y de utilizar esa información para guiar los pensamientos y los actos” (p. 185); y el *Inventario de Competencia Emocional*, de Goleman y Boyatzis (Boyatzis *et al.*, 2000), una evaluación de 360 grados que define la inteligencia como “la combinación de capacidades que facultan a una persona para conducirse a sí misma y para relacionarse con los demás” (p. 334). El problema es que cada uno de estos instrumentos es demasiado extenso para incluirlo en este libro, además de que todos ellos están protegidos por derechos de autor. Prácticamente todos los demás instrumentos, incluso el que se presenta en este libro, están diseñados tan sólo para hacer una estimación general de dimensiones específicas de la inteligencia emocional, y aún no se han publicado investigaciones amplias al respecto.

Como se deja ver por las muy diversas definiciones asociadas con los tres principales instrumentos de evalua-

ción descritos anteriormente, el concepto de inteligencia emocional abarca casi todo. Una revisión de la bibliografía científica y de la no especializada sobre la inteligencia emocional confirma esa conclusión: casi todo se define como un aspecto de tal inteligencia. Por ejemplo, nuestros colegas Richard Boyatzis y Daniel Goleman (dos de los principales investigadores en el campo de la inteligencia emocional) incluyen de manera explícita todas las capacidades que ayudan a las personas a conducirse a sí mismas y a tratar con los demás; por ejemplo, el liderazgo, la influencia, el manejo de conflictos, la comunicación, la confianza en uno mismo y el trabajo en equipo. Otros expertos limitan la inteligencia emocional a un conjunto mucho menor de factores. Mayer, Caruso y Salovey (1998), por ejemplo, reducen la inteligencia emocional a la capacidad de identificar y reaccionar adecuadamente ante las emociones.

Una forma de aclarar este problema de las múltiples definiciones consiste en establecer la diferencia entre *inteligencia emocional* y *competencia emocional*. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de identificar, entender y manejar las señales emocionales, mientras que la competencia emocional se refiere a las capacidades y habilidades no cognoscitivas (incluyendo las habilidades sociales), que afectan el funcionamiento de los seres humanos. En este capítulo utilizamos la primera definición,

ya que el resto del libro se dedica a ayudar al lector a desarrollar habilidades que algunos considerarían competencias emocionales. Esto es, las habilidades directivas que se analizan en este libro (las cuales han sido objeto de muchas investigaciones y que sirven para predecir el éxito de directivos y líderes) en ocasiones se incluyen en los análisis sobre el efecto de la inteligencia emocional. A este respecto coincidimos en que son sumamente importantes. De hecho, esas capacidades y habilidades no cognoscitivas se encuentran entre los factores más importantes al explicar por qué algunas personas tienen éxito como líderes y directivos, y otras no.

Por otro lado, una definición mucho más estrecha de la inteligencia emocional la limita a las *emociones*, sin abarcar las habilidades sociales e interpersonales. Ésta es la postura que adoptamos en este capítulo. A lo largo de este libro le ayudaremos a evaluar, de una manera profunda y rigurosa, otras habilidades sociales y conductuales. Es importante señalar que los individuos necesitan cierto grado de *inteligencia* emocional para poder desarrollar *competencias* emocionales (es decir, competencias sociales y conductuales), de manera que este aspecto del autoconocimiento es un prerequisito importante para el desarrollo de otras habilidades gerenciales.

Por lo tanto, la inteligencia emocional se refiere a: **1.** la capacidad de identificar y reconocer las propias emociones; **2.** la capacidad de controlar las propias emociones; **3.** la capacidad de reconocer e identificar las emociones de los demás, y **4.** la capacidad de responder apropiadamente a esas señales emocionales. Estas capacidades no son innatas, sino que pueden desarrollarse y mejorarse. A diferencia del CI, por ejemplo, que permanece relativamente estable durante la vida, la inteligencia emocional puede mejorar con la práctica. Con un esfuerzoconcertado, los individuos pueden modificar el nivel de su inteligencia emocional. El instrumento que usted resolvió en la sección de evaluación previa valora estas cuatro dimensiones, las cuales explicaremos brevemente a continuación.

Una conocida nuestra, quien ahora reconoce haber progresado en el desarrollo de su inteligencia emocional, tenía muchos problemas para reconocer e identificar sus propias emociones. Cuando algo iba mal y se le preguntaba: “¿Estás molesta?”, invariablemente negaba sus sentimientos: “No, estoy bien”. Nunca aprendió a identificar con exactitud su estado emocional, algo que sencillamente se refiere a la capacidad de distinguir y etiquetar las propias emociones. Por ejemplo, trate de identificar la emoción que está experimentando en este momento. ¿Podría etiquetarla? Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de ponerse en contacto con sus sentimientos internos y *diagnosticarlos* con exactitud.

Estas personas también son capaces de *regular* y controlar sus emociones; son menos proclives a explotar y perder el control, a experimentar depresión y ansiedad debilitantes, y son más propensas a manejar sus propios

estados emocionales que los individuos con menor inteligencia de este tipo. Por ejemplo, piense en la forma en que usted se comporta en un evento deportivo cuando los árbitros cometen un error, cuando alguien se enoja con usted y lo ofende, cuando lo critican por algo que hizo o, por el contrario, cuando recibe elogios y reconocimiento especial. Las personas emocionalmente inteligentes controlan sus emociones, mientras que las menos inteligentes pierden el control. Esta habilidad no implica ser insulso o apático todo el tiempo, ya que las personas con una alta inteligencia emocional son capaces de mostrar una amplia gama de emociones y de diferente intensidad. Más bien, implica que una persona puede controlar sus emociones para no comportarse de manera desenfrenada.

Las personas emocionalmente inteligentes también son capaces de identificar y mostrar empatía con los sentimientos de los demás; son sensibles a lo que los otros experimentan y pueden compartir esos sentimientos. La empatía es la capacidad de entender y conectarse con los sentimientos de otros; no significa compadecerlos o adoptar los mismos sentimientos, y no se basa en el recuerdo de haber experimentado las mismas emociones. Por ejemplo, si alguien vive una tragedia o una pérdida, las personas emocionalmente inteligentes son capaces de sentir empatía, compartir y entender esos sentimientos aun si nunca han experimentado algo similar. De esta forma, no necesitan sentirse deprimidos para entender la depresión de otros.

Los individuos con una elevada inteligencia emocional también responden de manera apropiada a las emociones de los demás. Sus respuestas se ajustan a la intensidad de las emociones de otras personas, y apoyan y fomentan las expresiones emocionales. Esto es, si los demás están emocionados y felices, no se muestran distantes o aislados; secundan las expresiones de emoción de los demás, en vez de eliminarlas o censurarlas. Por otro lado, no es que las emociones de los demás manipulen sus sentimientos y respuestas, pues no responden sólo sobre la base de los sentimientos de los demás. Más bien, mantienen el control personal de su forma de responder. Ellos transmiten un sentimiento de interés y aceptación hacia los demás por medio de sus respuestas emocionales.

Una de las razones por las que la inteligencia emocional es tan importante es que pareciera que los niveles generales de competencia se han deteriorado con el paso del tiempo. Mientras que las puntuaciones promedio del CI han aumentado casi 25 puntos durante los últimos 100 años (lo que significa que la gente tiende a ser más inteligente ahora que hace 100 años), las puntuaciones de la inteligencia emocional han disminuido (Goleman, 1998a). Piense, por ejemplo, en la cantidad de litigios, conflictos, faltas de respeto y divorcios que caracterizan a nuestra sociedad. Ahora se da menos importancia a la

inteligencia emocional que en el pasado, y esto representa un problema porque la inteligencia emocional tiene un fuerte poder predictivo del éxito gerencial y laboral (un poder mucho mayor que el de las puntuaciones de CI). Por ejemplo, se estima que el CI explica sólo el 10 por ciento de la varianza en el desempeño laboral y en el éxito en la vida (Sternberg, 1996); sin embargo, si se añade la inteligencia emocional (IE) a la ecuación, se explica cuatro veces más de la varianza.

Por ejemplo, se realizó un estudio con 450 niños que crecieron en una pequeña ciudad de Massachusetts. Dos terceras partes de los niños pertenecían a familias que vivían de la asistencia social, y una tercera parte tenía resultados de CI por debajo de 90. Se hizo un seguimiento durante 40 años, y se descubrió que el CI tenía poco que ver con el éxito en la vida. Por otro lado, la inteligencia emocional resultó ser el factor con mayor peso predictivo (Snarey y Vaillant, 1985). Otro estudio de 80 doctores en ciencias que acudieron a la Universidad de California en Berkeley, en la década de 1950, reveló que, 40 años después de su graduación, el principal factor que explicaba su éxito en la vida era su resultado en inteligencia emocional. La inteligencia emocional resultó ser cuatro veces más importante que el CI para determinar quiénes tuvieron éxito en sus carreras, quiénes eran altamente exitosos de acuerdo con un grupo de expertos, y quiénes aparecieron en las listas de fuentes tales como *Who's who* y *American Men and Woman of Science* (Feist y Barron, 1996). En un estudio en el que se hizo el seguimiento de empleados durante más de 20 años, se encontró que quienes mostraban mayor empatía hacia los demás (es decir, poseían un aspecto clave de inteligencia emocional) tenían más éxito en su trabajo y en su vida social (Rosenthal, 1977).

También se ha descubierto que la inteligencia emocional es un importante factor predictivo del éxito gerencial. Por ejemplo, en un estudio de directivos en tres continentes, la característica más sobresaliente del 74 por ciento de aquellos que eran exitosos fue la inteligencia emocional, mientras que este rasgo se presentaba sólo en el 24 por ciento de los directivos con escaso éxito. En una investigación que realizó PepsiCo, se descubrió que las unidades de la empresa dirigidas por directivos con una inteligencia emocional bien desarrollada superaron las metas de utilidades anuales entre un 15 y un 20 por ciento. Las unidades dirigidas por individuos con una baja inteligencia emocional no lograron alcanzar la meta aproximadamente en el mismo porcentaje (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Un estudio de McBer, que comparó directivos sobresalientes con directivos promedio, reveló que el 90 por ciento de la diferencia se debía a la inteligencia emocional. En una investigación mundial acerca de lo que las empresas buscaban al contratar a nuevos empleados, el 67 por ciento de los atributos más deseados eran competencias relacionadas con la inteligencia emocional (Goleman *et al.*, 2002). En una empresa de consultoría se comparó

a los empleados que tenían una elevada inteligencia emocional con los que mostraban una inteligencia emocional promedio. Los resultados indicaron que el 41 por ciento de los individuos con una elevada inteligencia emocional habían recibido un ascenso después de dos años, a diferencia de sólo el 10 por ciento de los sujetos con menor inteligencia emocional. Y algo más importante, los empleados con mayor inteligencia emocional contribuían en más del doble a las utilidades de la empresa que sus compañeros con menor inteligencia emocional (Boyatzis, 1982). La conclusión es clara: los directivos eficaces poseen altos niveles de competencia en inteligencia emocional.

El instrumento de evaluación de la inteligencia emocional que respondió en la sección de evaluación previa le permite valorar su competencia en las cuatro áreas generales de inteligencia emocional: conciencia emocional, control o equilibrio emocional, diagnóstico emocional o empatía, y respuesta emocional. Desde luego, una medición totalmente exacta y válida de esos factores requeriría un instrumento mucho más extenso que el que aquí se incluye, de manera que esta evaluación únicamente ofrece una valoración incompleta de su inteligencia emocional. Los resultados le ayudarán a identificar áreas de fortaleza, pero también lo motivarán a buscar el desarrollo de su inteligencia emocional, lo cual podrá hacer de manera eficaz si practica conscientemente el diagnóstico, el control y las respuestas emocionales en usted mismo y en los demás. Sin embargo, esta inteligencia también puede mejorar de manera significativa al aprender y desarrollar las habilidades que se analizan en este libro, ya que, según diversos autores (por ejemplo, Goleman, 1998b; Boyatzis *et al.*, 2000), son componentes esenciales de la definición general de la inteligencia emocional.

VALORES

Los valores se encuentran entre las características más estables y duraderas de los individuos. Son los cimientos sobre los cuales se forman las actitudes y las preferencias personales; son la base para las decisiones cruciales, lineamientos de vida y gustos personales. Ayudan a definir nuestra moralidad y nuestras ideas de lo que es “bueno”. Mucho de lo que somos es producto de los valores básicos que hemos desarrollado a lo largo de nuestra vida.

El problema con los valores es que se dan por sobreentendidos, y a menudo las personas no están conscientes de ellos. A menos que se cuestionen los valores de una persona, éstos permanecen en gran medida sin detectarse. Los individuos no están conscientes de que consideran unos valores como más importantes que otros. Esta falta de conciencia lleva a acciones o comportamientos que a veces son contrarios a los valores, o incluso llevan a una confusión acerca de ellos. Mientras las personas no se enfrenten con una contradicción o con una amenaza a sus valores básicos, rara vez expresan sus valores o buscan aclararlos.

Los valores que cada uno de nosotros posee se ven afectados por una variedad de factores, y se han utilizado diversos métodos para medirlos y describirlos. En este capítulo señalamos varios métodos, cada uno de los cuales se ha utilizado ampliamente en investigaciones y en círculos directivos. El primero es un marco de trabajo para describir las amplias orientaciones de valor general que caracterizan a los grupos grandes, como los conglomerados que integran una nacionalidad, los grupos étnicos, las industrias y las organizaciones. Por ejemplo, se han realizado muchas investigaciones para identificar las diferencias en los valores que surgen entre grupos culturales. El objetivo de estas investigaciones es identificar formas en las que difieren entre sí individuos de distintas nacionalidades, ya que casi todos los directivos ahora enfrentan la necesidad de ejercer sus funciones más allá de las fronteras nacionales. Es probable que en su vida usted interactúe cada vez más con individuos que no nacieron en su país, de manera que conocer algo acerca de las orientaciones de sus valores le ayudará a que sus interacciones sean más eficaces. Se ha descubierto que los valores difieren sistemáticamente entre culturas de distintos países, y

esas diferencias son una fuerte influencia al pronosticar los valores que tenemos. Al menos algunos de nuestros valores se ven afectados significativamente por el país y la cultura en la que crecimos.

Valores culturales

Trompenaars (1996; Trompenaars y Hampden-Turner, 1998) identificó siete dimensiones de valores en las que distintas culturas nacionales muestran diferencias significativas. Sus datos se basan en 30,000 directivos de 55 países, y los resultados indican que ciertas culturas enfatizan algunos valores más que otros. La tabla 1.1 presenta las siete dimensiones de Trompenaars, con ejemplos de países que representan a cada una de las dimensiones de los valores. Ninguna cultura nacional enfatiza una de estas dimensiones hasta el punto de excluir a otra, pero existen diferencias claras en cuanto a la importancia que se otorga a cada dimensión.

Las primeras cinco dimensiones del modelo se refieren a la forma como los individuos se relacionan con otros. Por ejemplo, algunos países (como Estados Unidos,

Tabla 1.1 | Dimensiones de los valores culturales

| DIMENSIONES DE VALOR | EXPLICACIÓN | EJEMPLO DE PAÍSES CON DOMINANCIA |
|----------------------|---|--|
| Universalismo | Se valoran las reglas y normas sociales. | Estados Unidos, Suiza, Noruega, Suecia |
| Particularismo | Se valoran las relaciones individuales. | Corea, Venezuela, China, Indonesia |
| Individualismo | Se valoran las contribuciones individuales. | Estados Unidos, Nigeria, Dinamarca, Austria |
| Colectivismo | Se valoran las contribuciones en equipo. | Méjico, Indonesia, Japón, Filipinas |
| Afectividad | Se valoran las expresiones emocionales. | Irán, España, Francia, Suiza |
| Neutral | Se valoran las respuestas poco emocionales. | Corea, Etiopía, China, Japón |
| Específica | Se valora la segregación de los roles de la vida. | Holanda, Suecia, Dinamarca, Reino Unido |
| Difusa | Se valora la integración de los roles de la vida. | China, Nigeria, Singapur, Corea |
| Logro | Se valora el logro personal. | Estados Unidos, Noruega, Canadá, Austria |
| Atribución | Se valoran los atributos inherentes. | Egipto, Indonesia, Corea, República Checa |
| Pasado y presente | El pasado está muy conectado con el futuro. | Francia, Japón, Reino Unido |
| Futuro | El futuro está desconectado, pero se le valora. | Estados Unidos, Holanda |
| Interna | Se valora el control individual. | Estados Unidos, Canadá, Austria, Reino Unido |
| Externa | El control proviene de fuerzas externas. | República Checa, Japón, Egipto, China |

FUENTE: C. Hampden-Turner y F. Trompenaars (1998). "Riding the waves of culture". Reproducido con autorización de McGraw-Hill Companies.

Noruega, Suecia y Suiza) destacan el valor del **universalismo**, en el que el comportamiento de otras personas se rige por estándares y reglas universales (por ejemplo, no mentir, no hacer trampa, respetar la luz roja de los semáforos aun si no viene ningún vehículo). Las reglas sociales generales gobiernan el comportamiento. Otros países (por ejemplo, Corea, China, Indonesia, Singapur) mantienen el valor del **particularismo**, en el cual la relación con un individuo rige el comportamiento (por ejemplo, ¿es la otra persona un amigo, un miembro de la familia, un pariente?). Para ilustrar las diferencias, considere su respuesta en la siguiente situación: *Usted va en el auto de un buen amigo suyo, quien atropella a un peatón cuando viaja a 40 millas por hora en una zona con límite de velocidad de 25 millas por hora. No hay testigos, y el abogado de su amigo dice que si usted testifica que el vehículo se desplazaba a 25 millas por hora, él quedará libre. ¿Mentiría usted para favorecerlo?* Las personas de las culturas universales son más proclives a rehusarse que quienes pertenecen a culturas particularistas. Por ejemplo, el 97 por ciento de los suizos y el 93 por ciento de los estadounidenses y canadienses se negarían a testificar, mientras que sólo el 32 por ciento de los venezolanos y el 37 por ciento de los surcoreanos se negarían.

Una segunda dimensión de valor diferencia a las culturas que valoran el **individualismo** (un énfasis en el yo, en la independencia y en la singularidad) frente al **colectivismo** (un énfasis en el grupo, la unidad combinada y la unión con los demás). Los valores individualistas consideran las contribuciones de los individuos como las más valiosas, mientras que el colectivismo valora las contribuciones en equipo. En general, la responsabilidad individual domina mucho más en las culturas occidentales que en las orientales. Considere su respuesta a esta pregunta: *¿qué clase de trabajo se encuentra con más frecuencia en su organización, uno en el que todos trabajan juntos y usted no obtiene crédito individual, o uno en el que cada quien trabaja en forma individual y usted recibe reconocimiento individual?* Los europeos del Este (por ejemplo, los ciudadanos de Rusia, la República Checa, Hungría y Polonia) registran un promedio superior al 80 por ciento al estar de acuerdo con que se recibe crédito individual, mientras que los asiáticos (Japón, India, Nepal) registran un promedio inferior al 45 por ciento. (La puntuación de Estados Unidos es del 72 por ciento).

Una tercera dimensión del valor se refiere a la expresión de sentimientos en público. Ésta identifica una orientación **afectiva** frente a una orientación **neutral**. Las culturas con altos valores afectivos expresan las emociones abiertamente y manejan los problemas en formas emocionales. Por ejemplo, durante una negociación empresarial, podría manifestarse una risa estruendosa, enojo o alguna otra emoción con intensidad. Las culturas con valores neutrales resuelven los problemas de manera racional y estoica. Las interacciones se caracterizan por comportamientos instrumentales y dirigidos hacia metas,

más que por expresiones emocionales. Por ejemplo, *si usted se enojara mucho en el trabajo o en clase (digamos que usted se siente menospreciado, ofendido o contrariado), ¿qué tan probable sería que manifestara sus sentimientos abiertamente en público?* Los directivos en Japón, Etiopía y Hong Kong, por ejemplo, se negarían a mostrar sus emociones en público en un promedio del 64, 74 y 81 por ciento, respectivamente. Por otro lado, sólo el 15 por ciento de los directivos de Kuwait, el 18 por ciento de los egipcios y el 19 por ciento de los directivos españoles se negarían a hacerlo. (La puntuación promedio de Estados Unidos es del 43 por ciento).

Una cuarta dimensión, **específica** frente a **difusa**, describe la diferencia entre las culturas que segregan los distintos roles de la vida para mantener la privacidad y la autonomía personal, en comparación con las culturas que integran y funden sus roles. Las culturas con valores específicos separan las relaciones laborales de las relaciones familiares, mientras que las culturas difusas mezclan las relaciones laborales y domésticas. Los individuos con valores específicos podrían ser difíciles de conocer porque mantienen separada su vida personal de su vida laboral. Las personas con valores difusos podrían parecer demasiado directas o demasiado superficiales porque suelen compartir libremente información personal. De manera interesante, las culturas difusas tienen menores tasas de rotación de empleados y mayores grados de lealtad hacia un empleador, porque las relaciones de trabajo y personales están más entrelazadas. Para ilustrar la diferencia, piense cómo actuaría usted en esta situación: *Su jefe le pide que vaya a su casa a ayudarle a pintarla. Usted no quiere hacerlo porque odia pintar. ¿Se negaría?* Más del 90 por ciento de los holandeses y los suecos se negarían, mientras que sólo el 32 por ciento de los chinos y el 46 por ciento de los nigerianos se negarían. (En Estados Unidos, el 82 por ciento se negaría).

Una quinta dimensión de valor separa a las culturas que enfatizan una orientación hacia el **logro** de las culturas con una orientación hacia la **atribución**. En algunas culturas las personas tienden a adquirir un alto estatus con base en sus logros personales, mientras que en otras culturas el estatus y el prestigio están basados más en características de atribución como la edad, el género, la herencia familiar o el origen étnico. La diferencia entre a quién conoce uno (atribución) frente a lo que puede hacer (logro) ayuda a identificar esta dimensión de valor. Por ejemplo, el siguiente enunciado ayuda a resaltar las diferencias de valor de logro frente a las de atribución: *Es importante actuar como usted es, ser congruente con su verdadero yo, aun si no cumple con la tarea que debe realizar.* Sólo el 10 por ciento de los directivos uruguayos, el 12 por ciento de los argentinos y el 13 por ciento de los españoles están en desacuerdo con el enunciado, mientras que el 77 por ciento de los directivos noruegos y el 75 por ciento de los estadounidenses están en desacuerdo.

Una sexta dimensión de valor se relaciona con la manera en que las personas interpretan y administran el tiempo. Ésta distingue la importancia que se otorga al pasado, presente o futuro en diversas culturas. Algunas culturas, por ejemplo, valoran el pasado y la tradición más que el futuro; otras conceden más valor al futuro que al pasado. En algunas culturas importa más lo que el individuo ha logrado en el pasado que hacia dónde se dirige en el futuro. También existen diferencias respecto a las expectativas a corto y largo plazos. Por ejemplo, algunas personas están orientadas hacia períodos muy cortos y piensan en términos de minutos y de horas (un horizonte a corto plazo). Otros piensan en términos de meses o años (un horizonte a largo plazo). Realice el breve ejercicio siguiente para obtener un sentido de su propio horizonte de tiempo: *Utilice la escala y asigne un número a cada uno de los siguientes enunciados: Mi pasado comenzó hace _____ y terminó hace _____. Mi presente comenzó en _____ y terminará en _____. Mi futuro empezará en _____ a partir de ahora y terminará en _____.* Utilice esta escala de puntuación: 7 = años, 6 = meses, 5 = semanas, 4 = días, 3 = horas, 2 = minutos, 1 = segundos.

Como punto de comparación, los directivos filipinos obtuvieron un promedio de 3.40 en la escala, los directivos irlandeses tuvieron un promedio de 3.82, y los brasileños promediaron 3.85. Por otro lado, los directivos de Hong Kong tuvieron un promedio de 5.71, los de Portugal registraron un promedio de 5.62, y los de Pakistán un 5.47 (los estadounidenses promediaron 4.30).

La séptima y última dimensión de valor se enfoca en los controles interno y externo. Más adelante en este capítulo, analizaremos esta dimensión de valor con más detalle. Esta dimensión distingue las culturas que suponen que los individuos tienen control de sus destinos de aquellas donde se cree que la naturaleza o las fuerzas externas controlan gran parte de lo que sucede. Por ejemplo, algunos países conceden gran valor a los individuos que inventan o crean cosas (control interno), mientras que otros países destacan el valor de tomar lo que ya existe o lo que se creó en otra parte, para luego refinarlo o mejorarlo (control externo). Dos enunciados que ilustran esa diferencia son los siguientes: **1. Lo que me sucede es mi responsabilidad, y 2. A veces siento que no tengo suficiente control sobre la dirección que está tomando mi vida.** Más del 80 por ciento de los directivos de Uruguay, Noruega, Israel y Estados Unidos están de acuerdo con el primer enunciado, mientras que menos del 40 por ciento de los venezolanos, chinos y nepaleses están de acuerdo con el segundo.

A lo largo de este libro volveremos a referirnos a algunas de las diferencias que se han descubierto entre diversas culturas. Lo alentamos a que comience a utilizar estas dimensiones para elevar su conciencia de las diferencias individuales a su alrededor. Como prácticamente todos los

directivos tendrán la oportunidad de interactuar y trabajar con individuos que crecieron en otras culturas, estar consciente de las diferencias de valor y tener la capacidad de diagnosticar y manejar esas diferencias es un requisito importante para el éxito en el siglo xxi. Desde luego, crear estereotipos de la gente con base en su cultura nacional, o generalizar a partir de tendencias como las reportadas aquí, puede ser riesgoso y engañoso. A ninguno de nosotros le gustaría ser encasillado en el perfil general de un país. Estas dimensiones, como podrá ver, son más útiles para aumentar la sensibilidad y ayudar con el diagnóstico, y no para ubicar a las personas en categorías.

Al igual que los países, las organizaciones también poseen un sistema de valores, el cual se conoce como **cultura organizacional**. Las investigaciones revelan que los empleados que mantienen valores congruentes con los valores de su organización son más productivos y se sienten más satisfechos (Cable y Judge, 1996; Cameron y Quinn, 2006; Nwachukwu y Vitell, 1997; Posner y Kouzes, 1993). Por otro lado, el hecho de tener valores incongruentes con los de la empresa es una fuente importante de frustración, conflicto y falta de productividad. Es importante que esté consciente de sus prioridades y valores, de los valores de su organización y de las prioridades de valor generales de su país, si espera lograr compatibilidad en el trabajo y en una carrera a largo plazo (Fisher, Macrosson y Yasuff, 1996; Lobel, 1992). No analizaremos los diversos modelos disponibles para evaluar la cultura organizacional. Si usted está interesado en este tema, consulte la obra de Cameron y Quinn (2006).

Valores personales

Rokeach (1973) afirmó que el número total de valores que las personas tienen es relativamente pequeño y que todos los individuos poseen los mismos valores, pero en distintos grados. Por ejemplo, todos valoran la paz, pero para algunos tiene mayor prioridad que para otros. Rokeach identificó dos tipos generales de valores, y se ha visto que existen resultados de prioridad independientes para cada tipo (es decir, los dos conjuntos de valores no están relacionados). Un tipo general de valores se denomina instrumental u orientado a los medios, y el otro tipo es el terminal u orientado a los fines.

Los **valores instrumentales** plantean estándares deseables de comportamiento o métodos para lograr un fin. Dos tipos de valores instrumentales se relacionan con la moralidad y la competencia. Violar los valores morales (por ejemplo, comportarse mal) provoca sentimientos de culpabilidad, mientras que violar los valores de competencia (por ejemplo, mostrarse como incapaz de hacer algo) genera sentimientos de vergüenza.

Los **valores terminales** establecen fines o metas deseables para el individuo. Según Rokeach, existen menos valores terminales que instrumentales, así que se

puede identificar la suma total para todos los individuos en todas las sociedades. Los valores terminales son personales (por ejemplo, la paz interna) o sociales (por ejemplo, la paz mundial). Rokeach encontró que un aumento en la prioridad de un valor personal tiende a incrementar la prioridad de otros valores personales y a disminuir la prioridad de valores sociales. Por el contrario, el incremento en la prioridad de un valor social tiende a aumentar la prioridad de otros valores sociales y a disminuir la prioridad de valores personales. Por ejemplo, cuando se incrementa la prioridad de los individuos por “un mundo en paz”, también aumenta su prioridad por la “igualdad”, y al mismo tiempo disminuye su prioridad por el “placer” o el “respeto a uno mismo”. En otras palabras, las personas tienden a diferir por el grado en el que se orientan hacia el yo frente al grado en que se orientan hacia los demás en sus valores.

En un estudio de 567 directivos en 12 países, los valores instrumentales de “poseer mente abierta”, “capacidad” y “valentía” fueron los más importantes para los directivos de las 12 naciones, aunque se encontraron diferencias nacionales significativas en el 75 por ciento de los valores (Bigoness y Blakely, 1996). En otro estudio realizado con 658 egipcios, 132 estadounidenses, 43 africanos y 101 árabes, se encontraron diferencias nacionales significativas tanto en los valores instrumentales como en los terminales; los egipcios resultaron ser los menos parecidos a los estadounidenses (Elsayed-Elkhouly y Buda, 1997).

En un estudio nacional de 1,460 directivos estadounidenses, Schmidt y Posner (1982) evaluaron cuáles de estos valores eran más importantes en el lugar de trabajo. Utilizando la lista de valores instrumentales de Rokeach, pidieron a los directivos que identificaran aquellos que eran los más deseables en el lugar de trabajo. Los valores más deseables en los empleados fueron, por mucho, la “responsabilidad” y la “honestidad” (más del 85 por ciento de los directivos los seleccionaron), seguidos por el de “capacidad” (65 por ciento), “imaginación” (55 por ciento) y “pensamiento lógico” (49 por ciento). Los valores de “obediencia”, “limpieza”, “amabilidad” e “indulgencia” fueron los menos importantes, ya que sólo los seleccionaron menos del 10 por ciento de los directivos.

Los diversos grupos de personas tienden a diferir en los valores que poseen. Por ejemplo, en otros estudios, los alumnos y profesores de las escuelas de negocios tienden a calificar más alto la “ambición”, “capacidad”, “responsabilidad” y “libertad” que las personas en general; tienden a dar menor importancia a la preocupación y ayuda hacia los demás, a los valores estéticos y culturales, y a la lucha por superar la injusticia social. En un estudio que comparó a directivos muy exitosos, moderadamente exitosos y sin éxito, los primeros asignaron resultados significativamente más altos a los valores relacionados con la economía (por ejemplo, una vida confortable) y a los valores políticos (por ejemplo, reconocimiento social) que los directivos menos exitosos.

En comparación con la población en general, los directivos atribuyen sustancialmente más valor a un “sentido de logro”, “respeto por uno mismo”, una “vida confortable” e “independencia”. El valor instrumental que los directivos consideraron más importante fue la “ambición”; su valor terminal más alto fue el “sentido de logro”. En otras palabras, entre los directivos predominan los valores personales (más que los sociales) y aquellos orientados hacia los logros (Bilsky y Schwartz, 1994; Cable y Judge, 1996; Cavanaugh, 1980; Clare y Sanford, 1979). En la población en general, un estudio encontró que la “apertura a la experiencia” (es decir, una combinación de un énfasis positivo en la apertura de mente, imaginación, libertad y autodirección, aunada a un énfasis negativo en el reconocimiento, la obediencia y la conformidad) fue el valor dominante adoptado por la mayoría de las personas (Dollinger, Leong y Ulicni, 1996). Es interesante señalar que no se han encontrado diferencias de género en el instrumento de Rokeach (Johnston, 1995).

Estas preferencias de valores podrían explicar por qué los estudiantes de negocios e incluso los mismos directivos han recibido críticas por ser tan egocéntricos e impacientes con relación a los logros y ascensos personales. Es probable que en el futuro un directivo más adaptable se caracterice por mostrar un equilibrio entre los valores personales y los valores sociales, como la justicia y el altruismo.

El solo hecho de tener en alta estima ciertos valores personales y orientados hacia los logros no significa que uno será un directivo de éxito. Por otro lado, es evidente que los valores afectan el comportamiento individual. Por ejemplo, se descubrió que los equipos son significativamente más eficaces cuando sus miembros comparten valores, y cuando hay mayor compatibilidad entre sus valores instrumentales y terminales (Fisher *et al.*, 1996). Y algo todavía más importante, varios autores han planteado que el comportamiento que muestran los individuos (esto es, los medios utilizados para lograr sus fines valorados) es un producto de su nivel de **madurez de valores** (por ejemplo, Kohlberg, 1969; Kohlberg y Ryncarz, 1990). Según estos autores, los individuos difieren en su nivel de desarrollo de valores, de manera que en distintas etapas de desarrollo poseen diferentes conjuntos de valores instrumentales. Las personas progresan de un nivel de madurez a otro, y conforme lo hacen, sus prioridades en los valores cambian. Los individuos que han progresado a niveles más maduros de desarrollo de valores poseen un conjunto cualitativamente diferente de valores instrumentales que los individuos que están en niveles menos maduros. Esta teoría de madurez de los valores o desarrollo moral ha recibido una gran atención por parte de los investigadores, y los resultados de las investigaciones tienen importantes implicaciones para el autoconocimiento y la eficacia administrativa. Por esa razón, analizaremos a detalle este concepto de la madurez de valores.

Madurez de valores

El modelo de Kohlberg es la teoría sobre la madurez de valores más conocida y más ampliamente investigada. Se enfoca en la clase de razonamiento que se utiliza para llegar a una decisión acerca de un tema que tiene connotaciones morales o de valores. El modelo consta de tres niveles principales, cada uno de los cuales contiene dos etapas. En la tabla 1.2 se describen las características de cada etapa. En resumen, las etapas son secuenciales (por ejemplo, una persona no puede progresar a la etapa 3 sin antes pasar por la etapa 2), y cada etapa representa un nivel más alto de madurez. Kohlberg utiliza los términos *preconvencional*, *convencional* y *posconvencional* para describir estos tres niveles. En la siguiente explicación decidimos utilizar términos diferentes que reflejen las características dominantes de cada etapa.

El primer nivel de madurez, el *nivel centrado en el yo*, incluye las primeras dos etapas del desarrollo de valores. El razonamiento moral y los valores instrumentales se basan en necesidades o deseos personales, y en las consecuencias de un acto. Por ejemplo, una acción se podría

juzgar como correcta o buena si ayuda a un individuo a obtener una recompensa o a evitar un castigo, y si las consecuencias no son negativas para alguien más. Robar \$50,000 es peor que robar \$500 en el nivel centrado en el yo porque las consecuencias (en este caso, las pérdidas) son más negativas para un tercero.

El segundo nivel, o *nivel de conformidad*, incluye las etapas 3 y 4. El razonamiento moral se basa en obedecer y cumplir con las reglas y expectativas de la sociedad. En ocasiones, este nivel se conoce como el nivel de “la ley y el orden” porque se hace hincapié en el cumplimiento de las leyes y las normas. Lo bueno y lo malo se juzgan dependiendo de si el comportamiento obedece las reglas de la autoridad. El respeto a los demás con base en la obediencia es un resultado valioso. En este nivel, robar \$50,000 es tan malo como robar \$500 porque en ambos casos se viola la ley. La mayoría de los adultos estadounidenses se encuentran en este nivel de madurez de valores.

En tercer lugar está el *nivel de principios*, que incluye las dos etapas finales de madurez y representa el nivel más maduro de razonamiento moral y el conjunto más

Tabla 1.2 Clasificación del juicio moral en etapas de desarrollo

| BASE DEL NIVEL DE JUICIO MORAL | ETAPA DE DESARROLLO |
|---|---|
| A) NIVEL PRECONVENCIONAL (CENTRADO EN EL YO) El valor moral reside en factores externos y en las consecuencias, no en las personas o las relaciones. | 1. <i>Castigo y obediencia</i> Lo correcto se determina al evitar el castigo y al no violar las reglas de una autoridad. 2. <i>Propósito instrumental individual e intercambio</i> Lo correcto es cubrir los propios intereses inmediatos, y lo que es justo o equitativo para los demás. 3. <i>Expectativas interpersonales mutuas, relaciones y obediencia</i> Lo correcto es estar preocupado por los sentimientos de los demás y conservar la confianza al cumplir con las expectativas y los compromisos. La regla de oro es importante. 4. <i>Sistema social y mantenimiento de la conciencia</i> Lo correcto consiste en cumplir las obligaciones ante la sociedad y mantener el orden social. 5. <i>Derechos previos y contrato social o utilidad</i> Lo correcto es mantener los derechos, valores y contratos de los demás en la sociedad; el comportamiento moral se elige libremente. 6. <i>Principios éticos universales</i> Lo correcto está determinado por principios éticos internos y universales. Cuando las leyes violan los principios, se ignoran las leyes. |
| B) NIVEL CONVENCIONAL (OBEDIENCIA) El valor moral reside en el deber, en mantener los contratos sociales y cumplir los compromisos. | |
| C) NIVEL POSCONVENCIONAL (PRINCIPIOS) El valor moral reside en el compromiso para seleccionar libremente estándares, derechos y obligaciones. | |

FUENTE: Adaptado de Kohlberg (1981).

maduro de valores instrumentales. Lo bueno y lo malo se juzgan con base en los principios internos del individuo. Es decir, los juicios se hacen a partir de un conjunto de principios de valores centrales, desarrollados a partir de la experiencia individual. En la etapa superior de madurez, este conjunto de principios es incluyente (abarca todas las contingencias), consistente (nunca se viola) y universal (no cambia con la situación o circunstancia). Por lo tanto, robar \$50,000 o robar \$500 se juzga como un acto malo, pero la base para el juicio no es la violación de las leyes o reglas, sino la violación de un conjunto de principios incluyentes, consistentes y universales desarrollados por el individuo. Según Kohlberg, pocos individuos alcanzan este nivel más alto de madurez de manera clara.

Los individuos centrados en ellos mismos ven las reglas y las leyes como externas a ellos, pero obedecen, porque al hacerlo, pueden obtener recompensas o evitar castigos. Los individuos conformistas ven las reglas y las leyes como externas a ellos, pero obedecen porque han aprendido y aceptado esas reglas y leyes, y buscan el respeto de los demás. Los individuos con principios examinan las reglas y leyes, y desarrollan un conjunto de principios internos que ellos creen que son moralmente correctos. Si existe la opción de obedecer una ley o un principio, ellos eligen el principio. Para estos individuos, los principios internos remplazan a las reglas y a las leyes.

Para entender los distintos niveles de madurez de los valores, considere la siguiente historia que relata Kohlberg (1969):

En Europa una mujer se encontraba al borde de la muerte por un tipo especial de cáncer. Existía un medicamento que los doctores pensaban que podría salvarla. Era un derivado del elemento radio que un farmacéutico de esa ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era costoso de fabricar, pero el farmacéutico cobraba diez veces más el costo. Él pagaba \$200 por el radio y cobraba \$2,000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, recurrió a todos sus conocidos para pedirles dinero, pero sólo pudo conseguir \$1,000, es decir, la mitad del precio. El hombre dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le suplicó que le vendiera la medicina a un menor precio o que le permitiera pagar después. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la medicina y voy a ganar dinero a partir de ella". Así que Heinz comenzó a desesperarse y a pensar en asaltar la tienda y robar la medicina para su esposa.

Ahora conteste las siguientes preguntas:

| SÍ | NO | |
|-------|-------|---|
| _____ | _____ | 1. ¿Estaría mal que Heinz asaltara la tienda? |
| _____ | _____ | 2. ¿El farmacéutico tenía derecho a cobrar tanto por el medicamento? |
| _____ | _____ | 3. ¿Estaba Heinz obligado a robar el medicamento para su esposa? |
| _____ | _____ | 4. ¿Y si Heinz y su esposa no se llevaban bien? ¿Estaba él obligado a robar la medicina para ella? |
| _____ | _____ | 5. Suponga que el mejor amigo de Heinz estuviera muriendo de cáncer, y no su esposa. ¿Debería Heinz robar el medicamento para su amigo? |
| _____ | _____ | 6. Suponga que la persona que estuviera muriendo de cáncer no fuera cercana a Heinz. ¿Debería él robar la medicina? |
| _____ | _____ | 7. Suponga que Heinz leyera en el periódico acerca de una mujer que estuviera muriendo de cáncer. ¿Debería él robar el medicamento para ella? |
| _____ | _____ | 8. ¿Robaría usted el medicamento para salvar su propia vida? |
| _____ | _____ | 9. Suponga que Heinz fuera atrapado entrando a la tienda y lo llevaran ante un juez. ¿Deberían sentenciarlo a prisión? |

Para los individuos en el nivel de madurez centrado en el yo, robar el medicamento podría justificarse porque la esposa de Heinz tiene un valor instrumental: le brinda compañía, le ayuda a criar a sus hijos, etcétera. Sin embargo, un extraño no tendría el mismo valor instrumental para Heinz, así que estaría mal robar el medicamento para él. Los individuos en el nivel de conformidad basarían sus juicios en la cercanía de la relación, y en la ley y autoridad. Segundo este razonamiento, Heinz tiene la obligación de robar para los miembros de su familia, pero no para personas extrañas. Un principio importante es si un acto viola o no la ley (o va en contra de las expectativas de la sociedad). Los individuos con principios basan sus juicios en un conjunto de principios universales, incluyentes y consistentes. Sin importar cómo contesten las preguntas, su razonamiento estará basado en sus principios internos, no en estándares o expectativas impuestas por

aspectos externos. (Por ejemplo, podrían sentir la obligación de robar el medicamento para cualquier persona, porque valoran la vida humana más que las propiedades).

La investigación acerca del modelo del desarrollo de valores de Kohlberg muestra algunos hallazgos interesantes que tienen relevancia para el comportamiento de los directivos. Por ejemplo, se aplicaron historias de juicio moral a estudiantes universitarios que anteriormente habían participado en el estudio de obediencia de Milgram (1963). En un supuesto experimento de aprendizaje y reforzamiento, Milgram pidió a los sujetos que aplicaran descargas eléctricas cada vez más intensas a una persona que, al parecer, sufría un gran dolor. De los sujetos que se encontraban en el nivel de principios (etapas 5 y 6), el 75 por ciento se negó a administrar las descargas (es decir, a lastimar a alguien), mientras que sólo el 12.5 por ciento de los sujetos en el nivel de conformidad se rehusaron. Un mayor nivel de desarrollo de valores se relacionó con un comportamiento más humano hacia las demás personas.

También debemos señalar que el modelo de Kohlberg fue blanco de las críticas de Carol Gilligan (1979, 1980, 1982, 1988) por contener un sesgo masculino. En sus investigaciones sobre dilemas morales entre las mujeres, Gilligan indicó que ellas tienden a valorar las relaciones de afecto y el compromiso más que los hombres. Ella afirma que el modelo de Kohlberg, que tiende a destacar la justicia como el valor moral más alto, es más típico de hombres que de mujeres. Aunque, en cierta forma, las críticas de Gilligan han causado polémica entre los investigadores, son poco relevantes para nuestro análisis, ya que nos enfocamos en el desarrollo de principios internos para guiar el comportamiento, sin importar cuál sea su base. Para los objetivos de este capítulo, el debate acerca de si la justicia es un valor masculino, mientras que el interés por los demás es un valor femenino, rebasa los intereses de este libro.

Volverse más maduro en términos de valores exige que los individuos desarrollen un conjunto de principios internos por el cual puedan regir su comportamiento. Cuando se confrontan, analizan y discuten temas basados en los valores, se acelera el desarrollo de esos principios y se incrementa la madurez de los valores. Lickona (1976, p. 25) señala que “el simple hecho de incrementar la cantidad de comunicación que ocurre entre los individuos, podría fomentar un desarrollo moral”.

Para ayudarle a determinar su propio nivel de madurez de valores, en la sección de evaluación se incluyó un instrumento desarrollado por James Rest, del Centro de Investigación de Moral de la Universidad de Minnesota, el cual se ha utilizado ampliamente en la investigación porque es más fácil de administrar que el método de Kohlberg para evaluar la madurez. Según Kohlberg (1976, p. 47), “el método de Rest permite efectuar una estimación general del nivel de madurez moral de un individuo”. En vez de colocar a una persona en un solo nivel de madurez de valores, identifica la etapa en la que la persona basa principalmente sus decisiones. Es decir, supone que los

individuos utilizan más de un nivel de madurez (o conjunto de valores instrumentales), pero que, por lo general, predomina un nivel. Por lo tanto, al responder este instrumento usted identificará su nivel predominante de madurez de valores. Para determinar su nivel de madurez, consulte las instrucciones de evaluación en el apéndice que se incluye al final de este capítulo. Un ejercicio en la sección de Práctica de habilidades le ayudará a desarrollar o a refinar principios de las etapas 5 y 6 de madurez.

TOMA DE DECISIONES ÉTICAS Y VALORES

Además de sus beneficios para la comprensión de uno mismo, conocer los propios niveles de madurez de valores también tiene implicaciones prácticas relevantes para la **toma de decisiones éticas**. El público estadounidense considera que los ejecutivos de negocios de su país carecen, en gran medida, de honestidad, integridad e interés por los valores morales. Una gran mayoría del público cree que los ejecutivos son deshonestos, abiertamente orientados hacia las ganancias, y que están dispuestos a pasar por encima de los demás para lograr lo que quieren (Andrews, 1989; Harris y Sutton, 1995; Lozano, 1996). Aunque 9 de cada 10 empresas cuentan con un código de ética, existen pruebas que respaldan las percepciones públicas de que esos documentos no tienen influencia para garantizar un comportamiento con un alto nivel moral.

En diciembre de 2001, Enron, la séptima compañía estadounidense más grande en ese momento, se declaró en bancarrota. Trágicamente, la que alguna vez fue una gran empresa se convirtió en sinónimo de avaricia administrativa y fraude corporativo. El desastre de Enron generó más de 30 importantes leyes federales, diseñadas para hacer más severos los vacíos financieros que aprovecharon los ejecutivos de Enron, e inspiró numerosos libros y artículos que criticaban las prácticas de negocios poco éticas estilo Enron (Elliott y Schroth, 2002; Mitchell, 2002).

Mientras que Enron es tal vez uno de los escándalos corporativos más grandes en la historia estadounidense, no es el único error de juicio ético que ha manchado la imagen de los negocios. Por ejemplo, la transacción comercial del personal de confianza de Martha Stewart le generó una riqueza personal de casi \$50,000, pero con un costo para la empresa de miles de millones de dólares por la pérdida del valor de sus acciones. Ford Motor Company se negó a alterar el peligroso tanque de gas en el Pinto sólo por ahorrar \$11 por auto. Esto costó a Ford millones de dólares en demandas, y a muchas personas les costó la vida. Equity Funding trató de ocultar 64,000 reclamaciones de seguro falsas, pero se fue a la quiebra cuando la verdad salió a la luz. Firestone negó que su neumático Serie 500 estuviera defectuoso, pero más adelante registró pérdidas millonarias cuando se publicaron los informes de los accidentes. A. H. Robbins conocía los problemas de su Dalkon Shield varios años antes de informar al público. La canti-

dad de mil millones de dólares que se destinaron para las demandas en contra de la empresa se vio empequeñecida por las reclamaciones reales, y la compañía se apagó al capítulo 11 de la ley de bancarrota de Estados Unidos. E. F. Hutton, General Dynamics, General Electric, Rockwell, Martin Marietta, Tyco, Lockheed, Bank of Boston, Dow Corning y una serie de empresas también han aparecido en las noticias por violar principios éticos. Una caricatura que resume estas situaciones muestra a un grupo de ejecutivos sentados en torno a una mesa de conferencias. El directivo señala: "Desde luego, la honestidad es una de las mejores políticas".

El comportamiento corporativo que ejemplifica la toma de decisiones poco éticas no es nuestra principal preocupación aquí. Existe un estudio que se relaciona más con este tema, realizado por la American Management Association, que incluyó a 3,000 directivos de Estados Unidos. En ese estudio se reportó que la mayoría de los directivos se sentían presionados a arriesgar estándares personales con el afán de lograr las metas de la empresa (Harris y Sutton, 1995). Asimismo, la mayoría de las personas conoce a alguien que ha violado las normas éticas, aunque en la mayoría de los casos no lo reportan. Por ejemplo, en una encuesta aplicada a empleados federales, se les preguntó si habían observado cualquiera de las siguientes actividades durante el último año (más del 50 por ciento respondió afirmativamente): robo de fondos, robo de propiedad, sobornos, acoso sexual, personas que reciben fondos que no les corresponden, bienes o servicios deficientes, uso del puesto para beneficio personal, sacar ventaja de un contratista, violaciones graves de la legislación. Más de dos terceras partes de los individuos no informaron lo que vieron. Como ejemplo, considere el siguiente caso verídico (se han cambiado los nombres). ¿Cómo reaccionaría usted? ¿Por qué?

Dale Monson, un directivo de manufactura de primer nivel en Satellite Telecommunications, entró a la oficina de Al Lake, el jefe de control de calidad. Dale llevaba una refacción que debía enviarse a un cliente en la costa oeste. Dale entregó la refacción a Al y le dijo: "Mira Al, esta parte está electrónicamente en perfectas condiciones, pero la cubierta tiene una ranura. He ido con el departamento de ingeniería y ellos dicen que no afecta su forma, desempeño o función. Marketing dice que al cliente no le importará porque, de cualquier forma, van a ocultar la unidad. No podemos volver a fabricarla, y nos costaría \$75,000 hacer cubiertas nuevas. Sólo produciremos 23 unidades y ya están hechas. Las partes deben enviarse al final de esta semana". Al respondió: "Bueno, ¿y qué necesitas de mí?". "Sólo firma para que podamos seguir adelante", dijo Dale. "Ya que tú eres el que tiene que certificar una calidad aceptable, pensé que sería

mejor aclarar esto ahora y no esperar al último momento antes del embarque".

¿Embarcaría usted la parte o no? Analice esto con los miembros de la clase. Redacte una recomendación para Al.

Este caso ejemplifica el conflicto de valores más importante al que se enfrentan los directivos de manera continua. Se trata de un conflicto entre maximizar el desempeño económico de la organización (como lo indican los ingresos, costos y utilidades) y el desempeño social de la organización (como lo indican las obligaciones con los clientes, empleados y proveedores). La mayoría de las transacciones éticas son conflictos entre estos dos fines deseables: desempeño económico frente a desempeño social (Hosmer, 2003). Tomar esta clase de decisiones en forma eficaz no es únicamente cuestión de elegir entre las alternativas correctas o incorrectas, o entre las opciones buenas y malas. En la mayoría de los casos se debe decidir entre dos acciones correctas o entre dos beneficios. Los individuos que manejan eficazmente estos tipos de transacciones éticas son aquellos que tienen un sentido claro de sus propios valores y quienes han desarrollado un nivel de madurez moral basado en principios; ya han establecido y aclarado su propio conjunto interno de principios universales, incluyentes y consistentes en el cual basar sus decisiones. Desde luego, es raro el caso en que un directivo pueda elegir siempre las metas de desempeño económico o siempre las de desempeño social. Las transacciones son inevitables.

Por otro lado, no es sólo cuestión de generar un conjunto personal de principios universales, incluyentes y consistentes, que pueda guiar la toma de decisiones. De acuerdo con la investigación de Kohlberg, la mayoría de los adultos no han construido ni siguen un conjunto de principios bien desarrollado a la hora de tomar decisiones. Una razón es que no tienen un modelo o ejemplo de qué principios podrían ser. Ofrecemos algunos estándares para que el lector someta a prueba sus principios para tomar decisiones morales o éticas. Estos estándares no son exhaustivos ni absolutos, ni son independientes unos de otros; simplemente sirven como referencia para someter a prueba los principios que usted incluya en su afirmación de valores personales.

- ❑ *Prueba de la primera plana.* ¿Me sentiría avergonzado si mi decisión se convirtiera en un titular del periódico local? ¿Me sentiría cómodo al describir mis acciones o decisiones a un cliente o a un accionista?
- ❑ *Prueba de la regla de oro.* ¿Estaría yo dispuesto a que alguien me tratara en la misma forma?
- ❑ *Prueba de la dignidad y libertad.* ¿Con esta decisión preservo la dignidad y la libertad de los demás? ¿Se favorece la humanidad básica de las partes afectadas? ¿Se amplían o se reducen sus oportunidades?

- Prueba del tratamiento igualitario.* ¿Se han tomado en cuenta todos los derechos, el bienestar y el mejoramiento de las minorías y las personas de estatus inferiores? ¿Esta decisión beneficia a aquellos con privilegios, pero sin mérito?
- Prueba de ganancia personal.* ¿Está nublando mi juicio una oportunidad de ganancia personal? ¿Tomaría la misma decisión si el resultado no me beneficiara de ninguna forma?
- Prueba de congruencia.* ¿Es congruente esta decisión o acción con mis principios personales? ¿Viola el espíritu de cualquier política o ley de la organización?
- Prueba de justicia de procedimientos.* ¿Los procedimientos utilizados para tomar esta decisión podrían resistir el escrutinio de los afectados?
- Prueba de costo-beneficio.* ¿El beneficio para algunos causa un daño inaceptable a otros? ¿Qué tan importante es el beneficio? ¿Se pueden mitigar los efectos dañinos?
- La prueba del buen dormir.* Sin importar si alguien más conoce mi acción, ¿podré dormir bien por la noche?

En la sección de Aplicación de habilidades de este capítulo, usted podrá considerar estas alternativas al construir su propio conjunto de principios incluyentes, consistentes y universales. Sin embargo, debe estar consciente de que su conjunto de principios personales también se verá influido por su orientación al adquirir y responder a la información que reciba. A esta orientación se le llama estilo cognoscitivo.

ESTILO COGNOSCITIVO

Todos estamos expuestos constantemente a una enorme cantidad de información, pero en un momento dado sólo ponemos atención a una parte de ella, y actuamos en consecuencia. Por ejemplo, en este momento cierta información está entrando a su cerebro con relación al funcionamiento de su cuerpo físico, las características de la habitación donde se encuentra, las palabras en esta página, las ideas y los recuerdos que llegan a su mente mientras lee acerca del autoconocimiento, sus creencias arraigadas, el recuerdo de sucesos recientes, etcétera. Desde luego, no toda esta información es consciente; de otra forma, su cerebro se sobrecargaría y perdería la razón. Con el paso del tiempo, desarrollamos estrategias para eliminar ciertos tipos de información y poner atención a otros. Estas estrategias se vuelven habituales y profundamente arraigadas, y dan por resultado nuestro propio tipo de estilo cognoscitivo.

El **estilo cognoscitivo** se refiere a la inclinación que cada uno de nosotros tiene de percibir, interpretar y

responder la información de una manera determinada. El estilo cognoscitivo se basa en dos dimensiones fundamentales: **1.** la forma en la que uno reúne información, y **2.** la forma en la que uno evalúa y actúa en relación con la información. Existe una gran cantidad de instrumentos para medir las distintas dimensiones de los estilos cognoscitivos (véase Eckstrom, French y Harmon, 1979; Sternberg y Zhang, 2000; Cassidy, 2004), pero aquí nos concentraremos en las dimensiones que han surgido en las investigaciones más recientes del estilo cognoscitivo. Se trata de las dimensiones que, según la mayoría de los investigadores, constituyen la base del estilo cognoscitivo.

Es importante señalar que los estilos cognoscitivos no son lo mismo que los tipos de personalidad. No son atributos inherentes, sino más bien inclinaciones hacia la información y el aprendizaje, que hemos desarrollado con el tiempo. Por consiguiente, los estilos cognoscitivos son susceptibles de alteración y modificación por medio de la práctica y el desarrollo consciente (Vance *et al.*, 2007). Nadie está predestinado a pensar de cierta manera.

Con base en una extensa revisión de la bibliografía sobre los modelos del estilo cognoscitivo, elegimos un instrumento elaborado por Cools y Van den Broeck (2007) para evaluar su estilo cognoscitivo. Usted lo resolvió ya en la sección de evaluación previa. Este instrumento evalúa tres dimensiones del estilo cognoscitivo: estilo de conocimiento, estilo de planeación y estilo creativo. Estas dimensiones son independientes en el sentido de que cualquier persona puede obtener una puntuación alta o baja en alguna de las tres secciones. No se trata de polos opuestos, sino únicamente de formas distintas de procesar la información. Cada estilo destaca un tipo diferente de búsqueda y respuesta a la información; en la tabla 1.3 se muestran los principales atributos.

Estilo de conocimiento

Los individuos que obtienen un resultado alto en el estilo de conocimiento tienden a dar mayor importancia a los hechos, los detalles y los datos; buscan soluciones claras y objetivas a los problemas; buscan explicaciones racionales, se interesan por la validez de los datos y evalúan si la información presentada es exacta y verosímil. Tienden a concentrarse en la lógica subyacente de la información y manifiestan una preferencia por los datos que apoyan sus argumentos. Son cuidadosos, evitan sacar conclusiones apresuradas y evalúan la información de manera precisa, por lo que no suelen tomar decisiones rápidas. Generalmente, prefieren controlar las situaciones y hacer las cosas de la manera correcta, por lo que tienden a criticar el comportamiento inesperado o aberrante.

Los individuos que poseen un estilo de conocimiento son hábiles para plantear un argumento convincente basado en evidencias. Suelen ser personas que resuelven

Tabla 1.3 Atributos de tres dimensiones del estilo cognoscitivo

| ATRIBUTOS | POSIBLES DESVENTAJAS | |
|---|---|--|
| Conocimiento Planeación Creatividad | Hace hincapié en hechos, detalles y datos. Busca soluciones claras y objetivas. Se concentra en la validez y credibilidad de los datos. Destaca la precisión y la exactitud. Hace hincapié en la estructura, los planes y la preparación. Busca crear agendas, esquemas y procesos. Se concentra en los métodos, la preparación y el seguimiento. Destaca la predicción, las reglas y la rutina. Hace hincapié en la creatividad, la aceptación de riesgos y la innovación. Busca lo novedoso y lo ambiguo. Se concentra en la acción, la espontaneidad y las posibilidades. Destaca la interacción y el uso de muchas fuentes de información. | Lento para tomar decisiones Poco creativo Resistente a la innovación Intolerante a múltiples perspectivas Resistente al cambio Intolerante a la ambigüedad Se siente abrumado por el caos No puede manejar temas carentes de lógica Resistente a la estructura Tiende a violar las reglas Podría cometer muchos errores Tiende a ignorar datos y hechos |

problemas y toman decisiones, prefieren realizar tareas técnicas y problemas directos y prescritos, en vez de asuntos sociales e interpersonales. Por lo general, sobresalen en los problemas que tienen una respuesta correcta; prefieren exámenes de opción múltiple que exámenes con preguntas tipo ensayo. Las investigaciones sugieren que estos individuos se inclinan a seguir carreras en tecnología, ingeniería y leyes. En la Universidad, los estudiantes con un estilo de conocimiento tienden a graduarse en ciencias físicas, ingeniería, derecho y sistemas computacionales. En los negocios prefieren seleccionar carreras en áreas donde predominan los números y los datos (por ejemplo, auditoría o finanzas), y eligen trabajos en los que se resuelven problemas técnicos (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000; Cool y Van den Broeck, 2007).

Estilo de planeación

Las personas que obtienen resultados altos en el estilo de planeación muestran inclinaciones hacia la estructura, la preparación y la planeación. Para ellas es importante contar con agendas claras, esquemas bien desarrollados y procesos claros cuando buscan e interpretan información; utilizan una metodología sistemática para reunir y responder a la información, por lo que son individuos bien preparados que realizan seguimientos meticulosos y prefieren un esquema claro para manejar información. Por lo general, siguen procedimientos convencionales y mantienen una rutina predecible. Prefieren la organización y realizan las cosas de manera lógica; buscan reglas y procedimientos, por lo que suelen ser resistentes al cambio.

Los individuos con un estilo de planeación son hábiles para procesar una amplia gama de información y darle

una forma concisa, cohesiva y lógica. Son menos proclives a adquirir información interactuando con la gente, y se interesan más en resolver un problema de manera lógica. Poseen un razonamiento inductivo sobresaliente y organizan el material en un todo coherente; consideran que es más importante contar con una teoría con solidez lógica que con un valor práctico o utilitario. Las investigaciones demuestran que las personas con un estilo de planeación tienden a elegir carreras en ciencias o información, y sus actividades de aprendizaje preferidas son las conferencias, las lecturas, los modelos analíticos y la reflexión. En la Universidad, generalmente eligen carreras como economía, contabilidad, operaciones, matemáticas, ingeniería y medicina. También suelen elegir carreras en ciencias computacionales y en áreas de investigación (por ejemplo, investigación educativa, información, teología) y prefieren trabajos en los que predomina la búsqueda de información (por ejemplo, investigación y análisis) (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000; Cool y Van den Broeck, 2007).

Estilo creativo

Los individuos que obtienen resultados altos en el estilo creativo suelen preferir la experimentación, el pensamiento poco racional y la creatividad; buscan incertidumbre y novedad, y se sienten cómodos en la ambigüedad. Tienden a ser impulsivos y espontáneos, y responden con rapidez a la información. Suelen reestructurar las situaciones, están orientados hacia la acción y hacen las cosas de manera singular. Estos individuos consideran las reglas y los procedimientos como obstáculos y limitaciones, por lo que suelen ser desorganizados. Existe una relación entre el estilo creativo y la extroversión, o la tendencia a socializar (Jacobson, 1993).

Quienes tienen un estilo creativo gustan de reunir una gran cantidad de información y hacer lluvia de ideas; su pensamiento es inductivo y generalmente tienen una amplia gama de intereses. Las investigaciones indican que estos individuos tienden a ser imaginativos y emocionales, se especializan en el arte y prefieren trabajar en grupos para escuchar muchas opiniones diferentes. En la Universidad, estas personas generalmente estudian arte, historia, ciencias políticas, literatura y psicología. Tienden a elegir carreras de servicio social (por ejemplo, psicología, enfermería, política pública), arte y comunicación (por ejemplo, teatro, literatura, periodismo), y prefieren trabajos en los que predominan las interacciones personales (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000; Cool y Van den Broeck, 2007). En las escuelas de negocios, los estudiantes de marketing, ventas y recursos humanos suelen obtener altos resultados en este estilo.

Las investigaciones de estas dimensiones cognoscitivas revelan que, sin importar el tipo de problema que enfrenten, la mayoría de las personas utilizan su estilo cognoscitivo preferido para resolverlo. Prefieren, e incluso buscan, situaciones de decisiones y problemas que sean coherentes con su propio estilo. Por ejemplo, en un estudio, los directivos que tenían un estilo de planeación instauraron más sistemas basados en computadoras y procedimientos racionales para la toma de decisiones que los directivos con un estilo creativo. En otro estudio, los directivos definieron problemas idénticos de manera diferente, dependiendo de su estilo cognoscitivo (por ejemplo, algunos pensaron que el problema requería de más datos, mientras que otros creyeron que se necesitaba una lluvia de nuevas ideas). Otras investigaciones concluyeron que las diferencias en el estilo cognoscitivo de los directivos conducen a procesos de toma de decisiones significativamente diferentes (véase Henderson y Nutt, 1980; Chenhall y Morris, 1991; Ruble y Cosier, 1990; Kirton, 2003).

Es importante señalar que se ha encontrado una relación mínima entre el estilo cognoscitivo y el desempeño académico en estudiantes universitarios (Armstrong, 2000; Cool y Van den Broeck, 2007); es decir, el estilo cognoscitivo no es indicador de la inteligencia o la capacidad. Las personas inteligentes podrían obtener resultados altos o bajos en cualquiera de los estilos cognoscitivos. Sin embargo, conocer el propio estilo cognoscitivo podría tener varias ventajas, por ejemplo, al elegir una carrera, al elegir entornos de negocios compatibles, al identificar las mejores tareas laborales, al seleccionar compañeros de equipo compatibles, y para mejorar la toma de decisiones. También puede ser útil para determinar qué cursos académicos serían los más adecuados al propio estilo cognoscitivo (por ejemplo, probablemente un estilo de conocimiento sería más adecuado para la contabilidad, un estilo de pla-

neación para las operaciones, y un estilo creativo para la publicidad). Desde luego, ningún curso es exclusivo de un estilo cognoscitivo, pero la forma en que procesamos la información suele ser más compatible con cierto tipo de cursos que con otros.

La gente puede modificar sus estilos cognoscitivos al participar en diferentes tipos de actividades, al interactuar con distintos tipos de personas y al actuar en diversos tipos de ambientes laborales. La mayoría de la gente tiende a adaptarse a las circunstancias. Sin embargo, existen muchas evidencias de que los individuos tienden a seleccionar una ocupación que refuerza su estilo cognoscitivo dominante y que es congruente con éste (Agor, 1985; Chan, 1966). Cuando lo hacen, tienen más éxito.

El Instrumento del Estilo Cognoscitivo que resolvió en la sección de evaluación previa de este capítulo le ayudará a identificar sus tendencias para reunir, evaluar y responder a la información. Al comparar sus resultados con tres grupos diferentes, podrá valorar sus propias tendencias e inclinaciones en el procesamiento de la información. Para aprovechar al máximo esa información, también deberá considerar su orientación hacia el cambio en la siguiente sección.

ACTITUDES HACIA EL CAMBIO

Con la finalidad de aprovechar plenamente las fortalezas de su propio estilo cognoscitivo, usted también debería estar consciente de orientación hacia el cambio. Esto es importante, ya que conforme el ambiente en el que operan los directivos continúe volviéndose más caótico, más temporal, más complejo y más cargado de información, su capacidad para procesar información estará limitada, al menos parcialmente, por su actitud fundamental hacia el cambio.

Casi nadie está en desacuerdo con el pronóstico de que en el futuro habrá cambios más notables, tanto en ritmo como en alcance. El desafío para los estudiantes y directivos al inicio del siglo XXI es prepararse para un mundo que no puede predecirse con base en las experiencias del pasado. Según Peter Drucker (padre de la administración moderna), esta situación ocurre con una frecuencia no mayor a 200 o 300 años. Las últimas ocasiones en que se dieron esas condiciones fueron al inicio del Renacimiento y durante el surgimiento de la Revolución Industrial. El mundo cambió de manera drástica e imprevisible. Los patrones del pasado no servían para pronosticar las tendencias del futuro. Ocurrieron cambios notables que produjeron grandes transformaciones. De manera similar, en las décadas por venir, los estudiantes graduados de las escuelas de administración se enfrentarán a un ambiente distinto a cualquier otro que se haya experimentado anteriormente.

Como señalamos antes, tanto la vida media del conocimiento como la cantidad de conocimiento disponible para las personas están cambiando a velocidades increíbles. Incluso la vida media de la mayoría de las tecnologías de información es ahora menor a un año. (Considere qué tan actual es su computadora, sin importar hace cuánto tiempo la adquirió). Por ejemplo, se estima que, en tan sólo una década, las computadoras personales se volverán anacrónicas una vez que el grabado en moléculas reemplace el grabado en silicio. Se pronostica que se implantarán computadoras tan pequeñas como la cabeza de un lápiz en el cuerpo para controlar el ritmo cardíaco, o en los lentes para mostrar el nombre de cada persona que uno encuentre en la calle.

Las personas con estudios superiores que leen *The Wall Street Journal*, *The New York Times* o *The Herald Tribune* ahora están expuestas a más información en un día que lo que estuvo una persona en el siglo XVIII en toda su vida. La mayor parte de la población mundial nunca conoció un mundo sin computadoras portátiles, controles remotos, canales de televisión ilimitados y transmisión vía satélite, aunque el grupo de población que está creciendo con más rapidez y que controla la mayor parte de la riqueza de la sociedad es mayor a los 60 años y sólo se ha enfrentado a la revolución de la información recientemente, en la segunda mitad de su vida. En forma alarmante, una gran mayoría de la población mundial sólo puede soñar con tener acceso a la tecnología actual de información, e incluso la mayoría de la población estadounidense no puede pagar una computadora. Por lo tanto, enfrentamos el peligro real de perpetuar un *apartheid* tecnológico tanto en Estados Unidos como en todo el mundo.

En las organizaciones de negocios, ningún directivo al inicio del siglo XXI presumiría de ser estable, constante o de mantener el *status quo*. Incluso ahora, la estabilidad se interpreta más como un estancamiento que como un equilibrio, y las empresas que no están en el negocio de la gran transformación y revolución generalmente se consideran obstinadas. La atemorizante incertidumbre que siempre ha acompañado a los grandes cambios ahora se ve superada por el temor a permanecer estático.

Con todo esto podemos decir que el ambiente del siglo XXI se caracterizará por turbulencias, cambios colosales, decisiones rápidas y caos. Nadie tendrá tiempo de leer y analizar un estudio de caso. El comercio electrónico ha cambiado las reglas del juego. Por ejemplo, ahora es posible que en 24 horas surjan en Internet competidores en casi cualquier negocio. Nadie es capaz de pronosticar el ambiente competitivo. Los clientes ya no están geográficamente confinados, y los estándares para darles servicio han cambiado por completo. La carrera contra el tiempo por el mercado y la competencia han empezado a dominar las ventajas competitivas tradicionales aprendidas en

las escuelas de negocios. La toma de decisiones rápidas, en su mayoría sin el beneficio de contar con la información adecuada y un análisis cuidadoso, se está volviendo la norma.

En medio de este caótico ritmo de cambio (lo que algunos llaman “agua turbulenta constante”), es importante estar conscientes de la propia orientación hacia el cambio para manejarlo con éxito. En las siguientes páginas se analizan dos dimensiones de orientación al cambio particularmente relevantes para los directivos.

Tolerancia a la ambigüedad

La primera dimensión importante es la **tolerancia a la ambigüedad**, la cual se refiere al grado en el que los individuos se sienten amenazados por situaciones ambiguas o tienen problemas para afrontarlas, ya sea porque ocurren cambios rápidamente o en forma imprevista, o porque la información es inadecuada, poco clara o compleja. Algunos ejemplos son los entornos ricos en estímulos y sobrecargados de información (como las torres de control de tráfico aéreo). Sin importar su estilo cognoscitivo, la gente tiene actitudes diferentes para desenvolverse en tales circunstancias.

Las personas muestran diferentes grados de “complejidad cognoscitiva”, o en el grado en el que pueden afrontar situaciones ambiguas, incompletas, dinámicas o sin estructura. Los individuos que tienen una alta tolerancia a la ambigüedad también tienden a ser más complejos a nivel cognoscitivo; tienden a prestar atención a más información, a interpretar más señales y a poseer más categorías con sentido que los individuos menos complejos. Las investigaciones han encontrado que los individuos con mayor complejidad cognoscitiva y más tolerantes son mejores transmisores de información, más sensibles a las características internas (no superficiales) de los demás al evaluar su desempeño en el trabajo, y muestran un comportamiento más adaptable y flexible en condiciones ambiguas y sobrecargadas que los individuos menos tolerantes y con menor complejidad cognoscitiva. Los directivos que obtienen resultados más altos en pruebas de tolerancia a la ambigüedad tienen mayor probabilidad de ser emprendedores en sus acciones, de descartar menos información en un entorno complejo y de elegir especialidades en sus ocupaciones que posean tareas menos estructuradas. También enfrentan con mayor eficacia los grandes cambios organizacionales, los recortes de personal, el estrés asociado con el cargo, y los conflictos (Armstrong-Stassen, 1998; Haase, Lee y Banks, 1979; Teoh y Foo, 1997; Timothy, Thoresen, Pucik y Welbourne, 1999).

Sin embargo, también debemos señalar que los individuos que son más tolerantes a la ambigüedad tienen más dificultad para enfocarse en un solo elemento impor-

tante de información (tienden a prestar atención a una variedad de asuntos) y pueden tener, hasta cierto punto, una menor capacidad de concentración, pues tienden a distraerse con las interrupciones. No obstante, en un entorno rico en información, la tolerancia a la ambigüedad y la complejidad cognoscitiva son más adaptables que las características opuestas.

En la sección Evaluación de habilidades, de este capítulo, la escala de tolerancia a la ambigüedad (Budner, 1962) le ayudará a evaluar su tolerancia ante este tipo de situaciones complejas. Al calificar la escala de tolerancia a la ambigüedad (véase la clave de resultados al final del capítulo), se evalúan tres diferentes puntuaciones de subescalas. Una es la puntuación de *novedad*, que indica el grado en el que usted es tolerante a la información o a las situaciones nuevas y desconocidas. La segunda subescala corresponde a la *complejidad* e indica el grado en el que usted es tolerante a la información múltiple, distintiva o no relacionada. La tercera subescala corresponde a la *insolubilidad* e indica el grado en el que usted es tolerante a problemas que son muy difíciles de resolver, ya sea porque las soluciones alternativas no son evidentes, la información no está disponible o los componentes del problema parecen no tener relación entre sí. En general, cuanto más tolerantes sean las personas a la novedad, la complejidad y la insolubilidad, más probable será que tengan éxito como directivos en entornos ambiguos y ricos en información. Ellos se sentirán menos abrumados en circunstancias ambiguas.

Es importante señalar que la complejidad cognoscitiva y la tolerancia a la ambigüedad no están relacionadas con la inteligencia cognoscitiva, y que el resultado en la escala de tolerancia a la ambigüedad no es una evaluación de la inteligencia del sujeto. Y algo más importante, los individuos pueden aprender a tolerar más complejidad y a ser más flexibles en sus capacidades para procesar información. El primer paso para lograr una mayor tolerancia consiste en conocer su situación actual al completar la sección Evaluación de habilidades. Luego, las secciones Análisis de habilidades y Práctica de habilidades de este capítulo, junto con explicaciones tales como la solución de problemas y la creatividad, ofrecen formas de mejorar su tolerancia a la ambigüedad y su complejidad cognoscitiva. También es interesante señalar que existe una correlación positiva entre la tolerancia a la ambigüedad y la segunda dimensión de orientación hacia el cambio que aquí se analiza: el *locus de control* interno.

Locus de control

La segunda dimensión de orientación hacia el cambio es el **locus de control**. Es uno de los aspectos de la orientación hacia el cambio más estudiados y sobre los que más

se ha escrito. El *locus de control* se refiere a la actitud que desarrollan los individuos respecto a qué tanto controlan sus propios destinos. Cuando los individuos reciben información acerca del éxito o fracaso de sus propias acciones o cuando algo cambia en el ambiente, interpretan esa información de diferentes maneras. Las personas reciben reforzamientos, tanto positivos como negativos, cuando intentan hacer cambios a su alrededor. Si los individuos interpretan el reforzamiento que reciben como resultado de sus propias acciones, se dice que tienen **locus de control interno** (es decir, “yo fui la causa del éxito o fracaso del cambio”). Si interpretan el reforzamiento como el producto de fuerzas externas, manifiestan **locus de control externo** (es decir, “algo o alguien más ocasionó el éxito o el fracaso”). Con el paso del tiempo, las personas desarrollan una “expectativa generalizada” acerca de las fuentes dominantes de los reforzamientos que reciben. De esta manera, adoptan un enfoque principalmente interno o principalmente externo respecto a la fuente de control que perciben en un entorno cambiante.

Se han realizado más de 10,000 estudios utilizando la escala de *locus de control*. En general, la investigación indica que los directivos de Norteamérica tienen una mayor tendencia a un *locus de control interno* que, por ejemplo, los directivos del Medio y Lejano Oriente (Trompenaars, 1996). En Japón, por ejemplo, un *locus de control externo* se ha asociado con altos niveles de estrés y violencia entre los adolescentes, quizás porque se concede menor importancia al autocontrol (Tubbs, 1994). En la cultura estadounidense, el *locus de control interno* está asociado con los directivos de mayor éxito (para una revisión de la bibliografía, véase Hendricks, 1985; Spector, 1982). Por ejemplo, los individuos con un *locus de control interno* tienen más probabilidad de:

- 1.** estar atentos a aspectos del entorno que den información útil para el futuro;
- 2.** participar en acciones para mejorar su ambiente;
- 3.** esforzarse más para conseguir sus metas;
- 4.** estar más inclinados a desarrollar sus propias habilidades;
- 5.** hacer más preguntas y
- 6.** recordar más información que las personas con un *locus de control externo*.

En la bibliografía de administración, se reporta que los individuos que tienen un *locus de control interno* están menos aislados en el entorno laboral, más satisfechos con su trabajo, experimentan menos tensión y una mayor movilidad en el ámbito laboral (ascienden de puesto y cambian de empleo) que los individuos con un *locus de control externo* (Bernardi, 1997; Coleman, Irving y Cooper, 1999; Newton y Keenan, 1990; Seeman, 1982). Un estudio de liderazgo y desempeño de grupo encontró que quienes mostraban *locus interno* tenían más probabilidad de ser líderes, y que los grupos encabezados por este tipo de individuos eran más eficaces que aquéllos encabezados por personas con *locus externo* (Anderson

y Schneider, 1978; Blau, 1993). También se encontró que los sujetos con *locus* interno tenían un mejor desempeño en situaciones de estrés, participaban más en actividades emprendedoras, eran más activos al administrar sus propias carreras y tenían mayores niveles de participación laboral que los individuos con *locus* externo (Bonnett y Furnham, 1991; Boone y Brabander, 1997; Cromie, Callahan y Jansen, 1992; Hammer y Vardi, 1981; Kren, 1992). También se han encontrado diferencias con relación a cómo unos y otros utilizan el poder y la autoridad (véase el capítulo 5, “Ganar poder e influencia”). Los líderes con *locus* externo tienden a utilizar el poder coercitivo y las amenazas, mientras que los líderes con *locus* interno confían más en la persuasión y en la experiencia como fuente de poder (Sweeney, McFarlin y Cotton, 1991). Además, los sujetos con un *locus* interno demuestran y están más satisfechos con un estilo participativo de las habilidades directivas que quienes tienen *locus* externo (Judge, Erez, Bono y Thoreson, 2002).

Un estudio del *locus* de control entre altos ejecutivos encontró que las empresas encabezadas por directivos con *locus* interno participaban más en innovaciones y en proyectos más riesgosos, tenían un mayor liderazgo en el mercado, horizontes de planeación más prolongados, mayor análisis del entorno y una tecnología de mayor desarrollo que las empresas encabezadas por directivos con *locus* externo (Miller, Kets de Vries y Toulouse, 1982). Para resumir los resultados de este gran conjunto de investigación sobre el *locus* de control, la conclusión es consistente: en la cultura estadounidense, las personas están en desventaja si tienen un *locus* de control externo.

Por otro lado, las investigaciones también indican que un *locus* de control interno no es la panacea para todos los problemas de administración. Un *locus* de control interno no siempre es un atributo positivo. Por ejemplo, se ha encontrado que los individuos con un *locus* de control externo se muestran más inclinados a iniciar una estructura como líderes (ayudan a determinar las funciones). Las personas con *locus* interno tienen menos probabilidad de cumplir con las instrucciones del líder y procesan la retroalimentación acerca de los éxitos y fracasos con menor exactitud que quienes tienen *locus* externo. Los individuos con *locus* interno también tienen más dificultad para tomar decisiones con consecuencias serias para alguien más (Coleman *et al.*, 1999; Rothenberg, 1980; Wheeler y Davis, 1979).

Es importante señalar que el *locus* de control puede variar con el tiempo, particularmente como una función del puesto de trabajo, y que el *locus* de control externo no inhibe a los individuos para alcanzar posiciones de poder e influencia en los niveles más altos de las organizaciones. Por lo tanto, sin importar su resultado en cuanto a *locus* de control, usted puede ser un directivo de éxito en el entorno correcto, o bien, puede modificar su *locus* de

control. Las investigaciones revelan que quienes interpretan la información acerca del cambio como si tuvieran el control, y que se perciben a cargo de su propio desempeño (y, por lo tanto, son capaces de controlar los resultados relacionados con ese desempeño), tienen más probabilidad en nuestra cultura de ser directivos eficaces en la mayoría de las circunstancias.

La escala de *locus* de control que se incluye en la sección Evaluación de habilidades le ayudará a saber si su *locus* de control es interno o externo. Las claves de resultados le indicarán su puntuación de *locus de control externo*. Al comparar su puntaje con los resultados promedio de otros grupos, que se incluyen al final de este capítulo, podrá determinar si su orientación hacia el cambio es interna (por debajo de la puntuación promedio) o externa (por arriba de la puntuación promedio).

En resumen, se ha descubierto que existen dos actitudes fundamentales hacia el cambio, la tolerancia a la ambigüedad y el *locus* de control, que están asociadas con el éxito en las funciones gerenciales. Conocer sus resultados en estos dos factores le ayudará a obtener ventaja de sus fortalezas, y a realzar su potencial para el éxito en la administración. Aunque existe una gran cantidad de investigaciones que relacionan algún comportamiento directivo positivo con un *locus* de control interno y una tolerancia a la ambigüedad, poseer estas orientaciones no garantiza el éxito como dirigente, ni una solución a los problemas que se presenten. No obstante, al conocer sus resultados, usted será capaz de elegir situaciones en las que se sentirá más cómodo, se desempeñará con mayor eficacia, y entenderá el punto de vista de aquellos cuyas perspectivas difieren de las suyas. El entendimiento de uno mismo es un prerequisito para el mejoramiento personal y el cambio.

EVALUACIÓN BÁSICA Y ESENCIAL

Cada individuo posee una personalidad distintiva. Este concepto de la *personalidad* se refiere a la combinación relativamente permanente de rasgos que hacen a un individuo único, y que al mismo tiempo producen coherencia en sus pensamientos y comportamientos. Todos estamos conscientes de las diferencias en las personalidades de la gente que nos rodea. Esas diferencias se manifiestan en ciertos tipos de comportamientos, actitudes, reacciones emocionales y patrones de pensamiento. Nos referimos a estos patrones singulares como la personalidad. Por lo general, la personalidad se refiere a un “rasgo” de los individuos, en tanto que es relativamente permanente y estable, aun cuando podría modificarse y desarrollarse por medio de un esfuerzo consciente. Existe un gran desacuerdo respecto a qué tanto la personalidad se aprende o está determinada por aspectos biológicos o genéticos. Lo que nos hace únicos podría explicarse evidentemente

por la predisposición genética que tenemos al nacer. Sin embargo, una parte considerable de nuestro comportamiento es aprendido y puede modificarse. En este capítulo nos ocupamos de factores sobre los que tenemos cierto control y que podemos modificar si así lo decidimos.

En el campo de la psicología de la personalidad ha habido un acuerdo gradual acerca de algunas dimensiones de la personalidad. Por ejemplo, una revisión realizada en 2001 de la bibliografía en la materia reveló que se habían efectuado más de 50,000 estudios acerca de sólo tres atributos de la personalidad: la autoestima, el *locus* de control y el neurotismo o estabilidad emocional (Bono y Judge, 2003). ¡Cada mes se publican más de 100 estudios sobre el tema de la autoestima! En psicología ahora es común referirse a los “cinco grandes” atributos de la personalidad como sus aspectos más importantes, aunque no existe evidencia científica de esta categorización. Sin embargo, los cinco grandes atributos son los más investigados, y abarcan la *extroversión* (qué tanto las personas tienden a ser sociables y abiertas, en vez de tranquilas y reservadas), la *amabilidad* (qué tanto son amistosas y agradables, en vez de desagradables y agresivas), la *escrupulosidad* (qué tanto son cuidadosas, orientadas a la tarea y ordenadas, en vez de desorganizadas, flexibles y poco confiables), el *neurotismo* (qué tan negativas, temerosas y frágiles son emocionalmente, en vez de optimistas, positivas y emocionalmente estables) y la *apertura* (qué tanto son curiosas y abiertas a nuevas ideas, en vez de rígidas y dogmáticas). Los individuos tienden a diferir en relación con estos cinco atributos, y los resultados en estos cinco factores se han utilizado para pronosticar diversos factores, incluyendo el desempeño conductual, el éxito en la vida, la satisfacción laboral, la atracción interpersonal y los logros intelectuales.

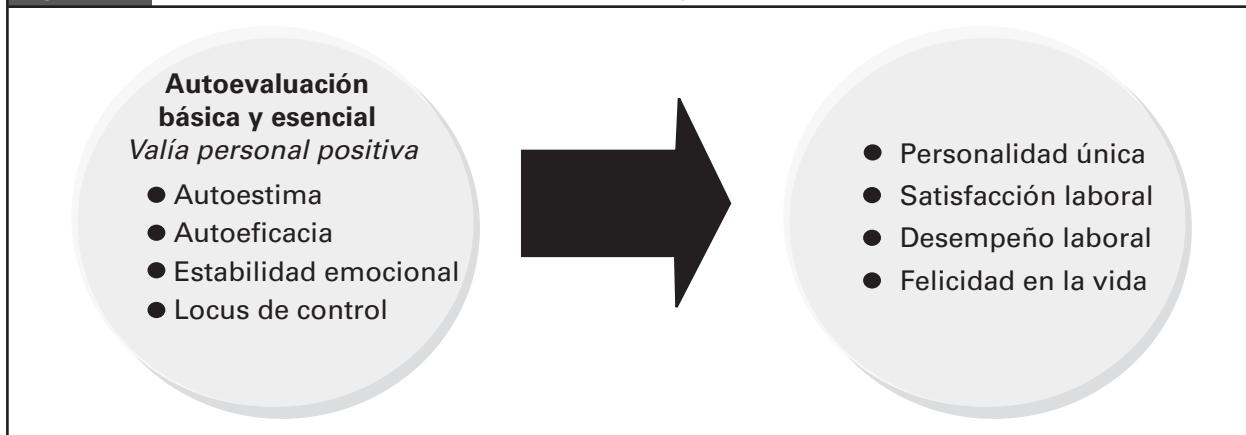
Sin embargo, Timothy Judge y sus colaboradores descubrieron que las diferencias en los resultados de los cinco grandes atributos de la personalidad podrían deberse a un factor de personalidad más fundamental, conocido como evaluación esencial, que se refiere a la evaluación fundamental que cada persona ha desarrollado acerca de sí misma. Según Judge y sus colaboradores (2003), las evaluaciones esenciales afectan la forma en que los individuos se valoran a sí mismos, al mundo y a los demás, aunque esas evaluaciones operan de manera subconsciente. En su mayoría, la gente no está consciente de sus propias evaluaciones esenciales; sin embargo, cuando responde a ciertas señales (como encuestas de personalidad, indicios conductuales o estímulos mentales), sus respuestas están determinadas en gran medida por esta autoevaluación más profunda y básica. De hecho, se ha visto que las autoevaluaciones esenciales predicen las puntuaciones de los individuos en los cinco grandes atributos de la personalidad, así como en una variedad de diferencias

personales únicas. La mayoría de la gente no está consciente de la influencia que ejercen sus autoevaluaciones en sus percepciones y comportamiento, de manera que el instrumento que se presenta al principio de este capítulo le servirá para que realice su propia autoevaluación básica y esencial.

A la evaluación esencial también se le conoce como valía personal positiva, o el grado en que las personas se valoran a sí mismas y se sienten competentes como individuos. Este atributo tiene cuatro componentes: **1.** la *autoestima*, que se refiere al grado en que las personas se consideran capaces, exitosas y valiosas (Harter, 1990); **2.** la *autoeficacia generalizada* o el sentido de la propia capacidad para desempeñarse con éxito en una variedad de circunstancias (Locke, McClellan y Knight, 1996); **3.** el *neurotismo*, que es una calificación a la inversa e implica tener una perspectiva negativa y pesimista de la vida (Watson, 2000), y **4.** el *locus de control*, del que ya hablamos y que se refiere a qué tanto control cree la gente que tiene sobre sus propias experiencias (Rotter, 1966). Aunque la psicología ha estudiado estos cuatro rasgos de la personalidad de forma separada, se ha descubierto que se traslanan y que, en combinación, conforman un solo factor poderoso que es un fundamento de la personalidad (Judge *et al.*, 2002, 2003). Este factor se considera un atributo “latente”, que subyace en todas las manifestaciones de la personalidad.

No es difícil entender las similitudes que existen entre los cuatro factores que conforman a la autoevaluación básica y esencial. Esto es, cuando las personas se ven a sí mismas de manera positiva, o cuando tienen una autoestima elevada, también tienden a sentirse capaces de desempeñarse de manera eficaz en diversas situaciones (autoeficacia generalizada), sienten que tienen el control de las circunstancias (*locus de control*) y se sienten emocionalmente estables (lo opuesto al neurotismo). Desde luego, cada uno de estos factores tiene un significado ligeramente diferente, pero la escala de autoevaluación básica y esencial mide el traslape y el significado compartido entre ellos. En otras palabras, la autoevaluación básica y esencial mide el grado en que la persona posee una valoración positiva o el grado en que se siente valiosa, capaz, estable y dueña del control. El instrumento que resolvió en la sección de evaluación previa capta los elementos comunes de esos cuatro factores y no su significado único; es decir, sus resultados reflejan su propia autoevaluación básica y esencial y no alguno de los componentes en sí mismos.

Desde luego que todos conocemos personas egocéntricas, fanfarronas o narcisistas, que aparentan tener una valía personal muy positiva, y podríamos sentirnos tentados a pensar que obtendrían resultados muy altos en su autoevaluación básica y esencial. Sin embargo, estas

Figura 1.3 Los efectos de la autoevaluación básica y esencial

personas también podrían mostrarse insensibles al gran impacto que tienen sobre los demás. Al sentirse amenazadas, destacan los triunfos o la obtención de lo que desean; suelen mirarse al espejo más que los demás, pasan más tiempo pensando en sí mismas y en la impresión que transmiten, y trabajan para verse bien y ser el centro de atención; suelen ser manipuladoras en sus relaciones con los demás; en pocas palabras, son egoístas. Esto no es igual a tener una autoevaluación básica y esencial positiva. En vez de ello, una autoevaluación básica y esencial positiva implica sensibilidad hacia los demás y hacia el ambiente, de manera que las relaciones con las otras personas se fortalecen y no se debilitan, se desarrollan y no se destruyen. Como se resume en la figura 1.3, las personas confiadas y fuertes son más capaces de dirigir, manejar y entablar relaciones de apoyo con los demás.

Las evidencias de esto último provienen de estudios acerca de las relaciones entre la autoevaluación y la eficacia de individuos en el trabajo. Se ha realizado una gran cantidad de investigaciones con la escala de autoevaluación básica y esencial, y su validez se ha establecido en una amplia gama de situaciones (Judge *et al.*, 2003). Los hallazgos de las investigaciones indican que los individuos con evaluaciones esenciales altas tienden a sentirse más satisfechos con su trabajo. Una explicación de este resultado es que las personas sienten mayor satisfacción laboral cuando realizan trabajos con más recompensas y cuando enfrentan tareas más complejas y desafiantes. Por consiguiente, las personas con resultados más altos en sus autoevaluaciones esenciales generalmente eligen trabajos con mayores retos y trabajos intrínsecamente más satisfactorios. Su trabajo les brinda más recompensas, y es más estimulante para ellos.

Además de la satisfacción laboral, la autoevaluación básica y esencial está muy relacionada con el desempeño

laboral; es decir, las personas que obtienen altos resultados en sus autoevaluaciones esenciales generalmente tienen más éxito en su desempeño como empleados y como directivos (Judge y Bono, 2001). Este resultado podría deberse a que los resultados altos en la autoevaluación básica y esencial están muy relacionados con la motivación, y las personas motivadas (como se verá en el capítulo 6) generalmente se desempeñan mejor. De manera similar, los individuos con resultados altos en su autoevaluación básica y esencial suelen mostrar mayor motivación por la tarea (el deseo de realizarla), mayor perseverancia (la inclinación a dedicar el tiempo necesario para realizar la tarea), mayor productividad en la propia tarea (producen más resultados), mayor establecimiento de metas (fijar metas para ellos mismos), mayor compromiso con las metas (compromiso por alcanzar cada una), y mayor nivel de actividad (conducta laboral con gran energía) (Erez y Judge, 2001). También suelen ser más eficaces al superar obstáculos y desafíos, al resolver problemas y al adaptarse al cambio organizacional. Se ha descubierto, además, que los individuos con resultados altos en la autoevaluación básica y esencial sienten mayor satisfacción en su vida y felicidad personal, así como menores niveles de estrés personal y tensión (que provoca dolores de cabeza, dolores de espalda y síntomas somáticos). Otros aspectos relacionados con estas personas son: salarios más altos, menores interrupciones en su carrera y un mayor compromiso organizacional.

En resumen, los resultados de la autoevaluación básica y esencial son muy importantes para pronosticar diferencias en la personalidad, satisfacción laboral, desempeño laboral y felicidad en la vida. Cuando los individuos han logrado desarrollar una valía personal positiva (es decir, se sienten valiosos, capaces, estables y dueños del control), suelen desenvolverse mejor en el trabajo, las

relaciones y en la vida. El hecho de desarrollar habilidades administrativas y de adquirir la competencia para desempeñarse de manera eficaz en ambientes laborales es una forma de incrementar los sentimientos de valía personal positiva.

Resumen

El sector corporativo de Estados Unidos ha comenzado a descubrir el poder de desarrollar el autoconocimiento entre sus directivos. Cada año, millones de ejecutivos responden instrumentos diseñados para incrementar el autoconocimiento en organizaciones como Apple, AT&T, Citicorp, Exxon, General Electric, Honeywell, 3M y el ejército estadounidense. El conocimiento de cómo los individuos difieren en sus prioridades y madurez de valores, estilo cognoscitivo, orientación hacia el cambio y personalidad ha ayudado a muchas empresas a lidiar mejor con los conflictos interpersonales, la mala comunicación, la pérdida de confianza y los malos entendidos. Por ejemplo, después de solicitar a sus 100 directivos principales que se sometieran a una capacitación de autoconocimiento, el presidente de la compañía de reservaciones computarizada de Hoteles Hilton y Budget Rent-a-Car afirmó:

Teníamos algunos problemas de moral reales. Me percaté de que tenía un grupo abigarrado de personas que se reportaban ante mí, y que esta capacitación nos podría ayudar a entendernos mejor unos a otros y también a comprender cómo tomamos las decisiones. No hubiéramos superado [una crisis reciente de la empresa] sin una capacitación en autoconocimiento (Moore, 1987).

La capacitación en el autoconocimiento no sólo ayuda a los individuos en su capacidad de entenderse, y por lo tanto, conducirse, sino que también es importante para ayudar a los individuos a comprender las diferencias en los demás. La mayoría de las personas encontrarán regularmente individuos con estilos, conjuntos de valores y perspectivas que difieren de los propios. La mayoría de las fuerzas de trabajo se están volviendo cada vez más diversas, y no al contrario. La capacitación en el autoconocimiento, como se analizó en este capítulo, puede ser una herramienta valiosa para ayudar a los individuos a desarrollar la empatía y el entendimiento para la diversidad en expansión que enfrentarán en los entornos laborales y escolares. El autoconocimiento es un componente fundamental y un prerequisito del éxito en la administración. La relación entre las cinco áreas críticas del autoconocimiento y estos resultados directivos se resume en la figura 1.4.

La mayoría de los siguientes capítulos se relacionan con las habilidades para las interacciones grupales e interpersonales, pero sólo se obtendrá éxito en el desarrollo de las habilidades en esas áreas si los individuos poseen una base firme de autoconocimiento. De hecho, existe una paradoja interesante en el comportamiento humano: sólo podemos conocer a los demás si nos conocemos a nosotros mismos, pero sólo podemos conocernos a nosotros mismos si conocemos a los demás. Nuestro conocimiento de los demás y, por lo tanto, nuestra capacidad de administrarlos o interactuar de manera exitosa con ellos, surge al relacionar lo que vemos en ellos con nuestra propia experiencia. Si no tenemos autoconocimiento, no poseemos bases para conocer ciertos asuntos acerca de los demás. El reconocimiento personal lleva al reconocimiento y la comprensión de los demás. Como dice Harris (1981):

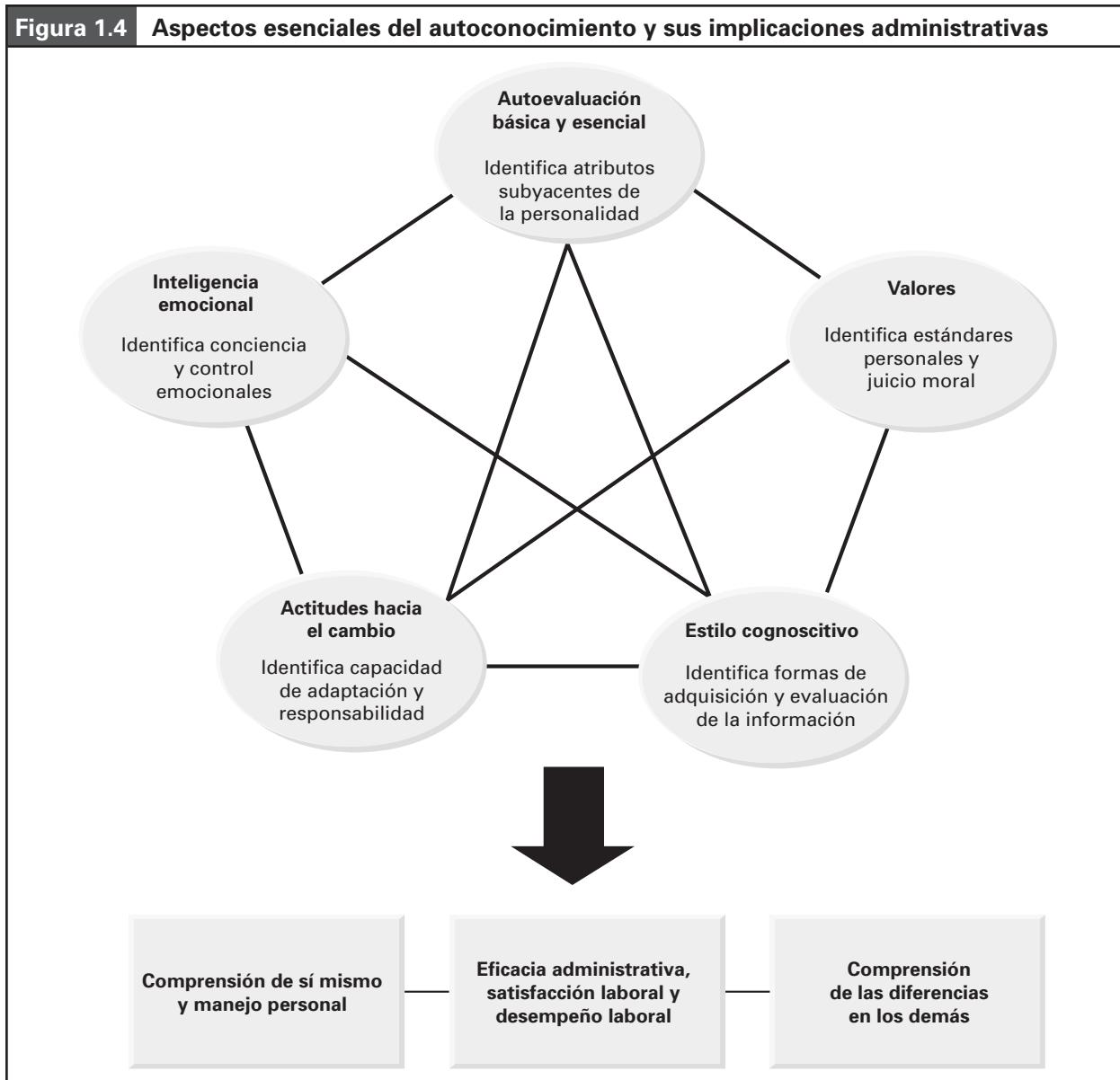
Nada es realmente personal, pues todo fue antes interpersonal, empezando con el trauma del recién nacido al separarse del cordón umbilical. Lo que sabemos de nosotros mismos proviene sólo del exterior, y lo interpretamos por el tipo de experiencias que hemos tenido; y lo que sabemos de los demás proviene de una analogía con nuestra propia red de sentimientos.

Guías de comportamiento

A continuación se presentan las guías de comportamiento que se relacionan con el mejoramiento del autoconocimiento. Estas guías le serán útiles cuando participe en actividades de práctica y aplicación diseñadas para mejorar su autoconocimiento.

1. Identifique su línea sensible. Determine cuál es la información acerca de usted mismo contra la que es más probable que se tenga que defender.
2. Utilice las siete dimensiones de cultura nacional para diagnosticar las diferencias entre sus propios valores de orientación y los de los individuos de otras culturas, categorías de edad o grupos étnicos.
3. Identifique un conjunto de principios incluyentes, consistentes y universales en los cuales usted basará su comportamiento. Identifique los valores terminales e instrumentales más importantes que guían sus decisiones.
4. Amplíe su estilo cognoscitivo, su tolerancia a la ambigüedad y su *locus* de control interno al exponerse más a nueva información y al participar en clases de actividades diferentes a las que está acostumbrado. Busque formas de expandirse y ampliarse.

Figura 1.4 Aspectos esenciales del autoconocimiento y sus implicaciones administrativas



5. Aumente su inteligencia emocional al observar de manera consciente sus propias respuestas emocionales, y al practicar la identificación de las señales emocionales de los demás.
 6. Desarrolle una autoevaluación básica y esencial saludable y valía personal positiva al aprovechar conscientemente las fortalezas personales, y al resaltar y construir sobre los logros.
 7. Participe en una revelación interna honesta con alguien que sea cercano a usted y que lo acepte. Verifique los aspectos personales de los que no está muy seguro.
 8. Lleve un diario y haga un análisis personal de forma regular. Equilibre las actividades de la vida con algún tiempo para la renovación personal.



CASOS QUE SE RELACIONAN CON EL AUTOCONOCIMIENTO

Campo comunista de prisioneros

Para comprender el desarrollo de un mayor autoconocimiento, es útil considerar el proceso opuesto, es decir, la destrucción del autoconocimiento. A menudo se entiende mejor el proceso de crecimiento mediante la comprensión del proceso de deterioro. Por ello, en el siguiente caso se describe un proceso de autodestrucción psicológica tal como ocurrió entre prisioneros de guerra durante la guerra de Corea. Consideré cómo estos procesos que destruyen el autoconocimiento pueden revertirse para crear un mayor autoconocimiento. El entorno es un campamento de prisioneros de guerra en manos de chinos comunistas.

En ese tipo de prisiones, el régimen total (que consistía en privación física, interrogatorios prolongados, aislamiento total de relaciones anteriores y fuentes de información, reglamentación de todas las actividades diarias, y humillación y degradación deliberadas) pretendía inducir la confesión de supuestos crímenes, la expiación y la adopción de un marco de referencia comunista. Al prisionero no se le informaba de cuáles eran sus delitos, ni se le permitía evadir el tema al inventar una confesión falsa. En vez de ello, lo que el prisionero aprendía que debía hacer era reevaluar su pasado desde el punto de vista de los comunistas y reconocer que la mayoría de sus actitudes y comportamientos anteriores eran en realidad criminales. Por ejemplo, un sacerdote que había entregado alimentos a campesinos que los necesitaban tuvo que “reconocer” que era en realidad una herramienta del imperialismo y que estaba utilizando sus actividades de misionero para encubrir la explotación de los campesinos. Peor aún, él había utilizado la comida como chantaje para lograr sus fines.

La técnica clave utilizada por los comunistas de producir un aislamiento social, a un grado tal que permitiera tal redefinición y reevaluación, era encerrar al prisionero en una celda con cuatro o más prisioneros que ya estuvieran de alguna manera más avanzados que él en su “reforma de pensamiento”. Esa celda generalmente tenía un líder que era responsable ante las autoridades de la prisión, y el progreso de la celda total dependía del progreso del miembro menos “reformado”. En la práctica, esta situación significaba que cuatro o más miembros de la celda dedicaban sus energías a lograr que el miembro menos “reformado” reconociera “la verdad” acerca de sí mismo y que confesara. Para lograr esto, generalmente insultaban, acosaban, golpeaban, denunciaban, humillaban y denigraban a su víctima 24 horas al día, a veces durante semanas o meses completos. Si las autoridades consideraban que el prisionero era básicamente poco cooperativo, ataban sus manos por la espalda y encadenaban sus tobillos, lo que lo hacía completamente dependiente de sus compañeros de celda para la satisfacción de sus necesidades básicas. Era esta degradación a una existencia casi animal frente a los demás humanos lo que constituía la última humillación y llevaba a la destrucción de la imagen personal del prisionero. Incluso ante sus ojos, se convertía en algo que no merecía el respeto de sus semejantes.

Si, para evitar la completa destrucción física y personal, el prisionero comenzaba a confesar en la forma que se esperaba, generalmente se le forzaba a demostrar su sinceridad haciendo compromisos de comportamiento irrevocables, como denunciar e involucrar a sus amigos y familiares en sus propios crímenes recientemente reconocidos. Una vez que

hubiera hecho esto, se alejaba más de su yo anterior, aun ante sus propios ojos, y sólo podía buscar seguridad en una nueva identidad y nuevas relaciones sociales. Los supuestos crímenes representaban para el prisionero algo concreto a lo cual se podía unir la culpabilidad que estimulaban el entorno acusador y su propia humillación. Esto fomentaba el proceso de confesión.

Un buen ejemplo era la difícil situación de los prisioneros de guerra enfermos y heridos, quienes, por su confinamiento físico, eran incapaces de eludir el continuo conflicto con su interrogador o instructor, con quien, finalmente, terminaban estableciendo una relación cercana. Los instructores comunistas chinos a menudo alentaban a los prisioneros a dar largas caminatas o a tener pláticas informales con ellos y les ofrecían cigarrillos, té y otras recompensas como incentivos. Si el prisionero estaba dispuesto a cooperar y “progresar”, podía unirse a otros como él en un grupo de vida activo.

Dentro de la prisión política, la celda de grupo no sólo brindaba las fuerzas hacia el aislamiento, sino que también ofrecía el camino hacia un “nuevo yo”. En la celda había individuos con los que el prisionero se podía identificar debido a la difícil situación compartida, y una vez que mostraba cualquier tendencia a buscar una nueva identidad tratando de reevaluar su pasado, recibía toda una gama de recompensas, de las cuales la más importante quizás era la información interpersonal de que era nuevamente una persona digna de respeto y consideración.

FUENTE: Schein, 1960.

Preguntas para análisis

1. ¿Qué técnicas específicas se utilizaban para lograr la destrucción del autoconocimiento entre los prisioneros?
2. ¿Qué proceso opuesto podría utilizarse para crear el efecto contrario, es decir, un fortalecimiento del concepto personal?
3. Suponga que se le ha encargado la inducción de un grupo de nuevos directivos en su organización. ¿Cómo les ayudaría a entender sus propias fortalezas e inclinaciones y cómo podrían ellos contribuir con la empresa?
4. ¿Qué mecanismos utilizan las personas, y qué mecanismos podrían haber utilizado los prisioneros de guerra, para resistir un cambio en su concepto personal?
5. ¿Qué se podría hacer para reformar o reconstruir el autoconocimiento de esos prisioneros? ¿Qué puede hacerse para ayudar a los individuos sin autoconocimiento a mejorar esa habilidad?

Examen computarizado

Todos los estudiantes de una escuela de negocios debían tomar un curso sobre sucesos actuales, en el que cada hora valía un crédito. Al igual que otros cursos de la escuela de negocios, el examen final se aplicaba por medio de una computadora. La computadora estaba programada para elegir 40 preguntas para cada estudiante, a partir de un banco de datos que incluía 350 preguntas, y después las presentaba una tras otra en la pantalla. Los estudiantes podían resolver el examen en cualquier momento, cuando se sintieran preparados, después del inicio del curso en enero.

Por desgracia, surgieron problemas. Cuando la prueba se integró a la computadora, se añadió una “función de salto” al programa. Esta función estaba diseñada para que los estudiantes saltaran una pregunta si no deseaban responderla de inmediato. En teoría, la pregunta reaparecería después en la pantalla, de la misma manera en que los estudiantes dejan algunas preguntas sin contestar y después regresan a ellas en los exámenes escritos. Sin embargo, la función de salto no se aplicó de manera correcta. En vez de replantear las preguntas ignoradas por los estudiantes, la computadora simplemente las eliminaba. De esta manera, la función de salto se convirtió en una forma de evitar cualquier pregunta que los estudiantes no supieran responder.

Otro grave problema del programa era que, cuando se dejaba sin responder cierto número de preguntas durante el examen (al parecer entre seis y 10), la computadora lo daba por terminado de manera automática, presentaba la calificación al estudiante y la registraba en su memoria. Los resultados se calculaban sobre una base porcentual, contando únicamente las preguntas que respondía el estudiante. Las preguntas ignoradas no se contaban como correctas ni como incorrectas. Por lo tanto, el estudiante que respondía 10 preguntas, nueve de ellas de manera correcta, e ignoraba una cantidad suficiente de preguntas para activar la finalización automática, recibía una calificación del 90 por ciento.

Al parecer, la noticia del comando de salto se había difundido ampliamente mucho antes de que terminara el semestre. Alguien estimó que al menos la mitad de los estudiantes lo sabían. Después de una revisión, 77 de los 139 miembros de la clase respondieron menos de las 40 preguntas requeridas al resolver el examen. Cuando se les preguntó, algunos dijeron que no habían notado el error de programación y que no llevaban la cuenta del total de preguntas que se les habían planteado. Otros dijeron que “es como llenar un formato de impuestos. La gente contrata contadores todo el tiempo para encontrar y utilizar vacíos legales. Eso no es ilícito, incluso si el gobierno no advierte acerca de esos vacíos legales. El programa de cómputo permitía ese vacío y por eso hicimos lo que hicimos”.

1. *Si usted fuera estudiante de esa clase:*
 - a. ¿Avisaría al profesor acerca del error de programación antes de que terminara el semestre?
 - b. ¿Revelaría los nombres de los otros estudiantes que hicieron trampa?
 - c. ¿Admitiría que usted hizo trampa?
2. *Si usted fuera el profesor del curso, ¿cuál de las siguientes acciones tomaría?*
 - a. Reprobar a los 77 estudiantes que no respondieron las 40 preguntas.
 - b. Exigir a los 77 estudiantes que repitieran el examen, y permitirles que se gradúen.
 - c. Exigir a los 139 estudiantes que repitan el curso ya que ninguno de ellos reportó el problema, pues esto implicaría una violación al código de ética del estudiante.
 - d. Cambiar el programa de cómputo, pero sin hacer nada respecto a los estudiantes.
 - e. Elegir otra alternativa.
3. *¿Cuáles son los fundamentos de las decisiones que tomó en las preguntas 1 y 2? Comente sus fundamentos con sus compañeros.*
4. *¿Qué nivel de madurez de valores se manifiesta? ¿Qué principios éticos se aplican?*

Dilemas de decisión

Para cada uno de los cinco escenarios siguientes, seleccione la decisión que usted tomaría si estuviera en esa situación.

1. A una joven ejecutiva en una empresa de alta tecnología se le ofreció un puesto con el principal competidor de su compañía por casi el doble de sueldo. Su empresa intentó evitar que cambiara de trabajo, argumentando que sus conocimientos acerca de ciertos procesos especializados de manufactura darían al competidor una ventaja injusta. Como ella adquirió ese conocimiento a través de una capacitación especial y de oportunidades únicas en su puesto actual, la empresa alegaba que era poco ético que ella aceptara la oferta de los competidores. ¿Qué debe hacer la joven ejecutiva?

Aceptar la oferta

Rechazar la oferta

2. Una organización de defensa al consumidor realizó una encuesta para determinar si las hamburguesas de Wendy's eran en realidad más "calientes y jugosas" que cualquier otra hamburguesa. Después de probar una Big Mac, una Whopper, una Teen Burger y una Hot and Juicy de Wendy's, cada marca de hamburguesas recibió aproximadamente el mismo número de votos por ser la más jugosa. El grupo de defensa del consumidor alegaba que Wendy's no debía anunciar que sus hamburguesas eran las más jugosas. La compañía indicó que sus pruebas indicaban resultados diferentes y que la imagen de la hamburguesa era lo importante, y no los resultados de las pruebas. ¿Deben suspenderse los anuncios o no?

Deben suspenderse

Deben continuar

3. Despues de varios años con ganancias, la empresa Bob Cummings Organic Vitamin Company se puso en venta. Las apariciones de Bob en películas y televisión le impedían hacerse cargo de una compañía grande, y era evidente que, si continuaba la tendencia actual, la compañía tendría que expandirse sustancialmente o perder una gran porción del mercado. Varias empresas estaban interesadas en comprar la compañía por el precio inicial, pero una de ellas fue particularmente insistente; patrocinó diversas fiestas y recepciones en honor de Bob, puso a su disposición un yate de 10 metros para su uso durante el verano, y llegaron diversos regalos para los miembros de su familia durante las fiestas. La esposa de Bob cuestionó lo apropiado de esas distinciones. ¿Era apropiado que Bob aceptara los regalos? ¿Debía vender la compañía a esa empresa?

Es apropiado aceptar

Es inapropiado aceptar

No debe vender

Debe vender

4. John Waller fue contratado como entrenador de fútbol. Despues de dos temporadas tuvo tanto éxito que UPI, *Sporting News* y ESPN lo nombraron entrenador del año. Tambien se manifestó abiertamente partidario de la necesidad de eliminar las trampas en los deportes universitarios, especialmente entre escuelas competidoras en su propio grupo. Escuchó numerosos rumores acerca de regalos inadecuados por parte de ex alumnos a algunos de sus propios atletas, pero luego de confrontar a los implicados, le aseguraron que los rumores eran falsos. Sin embargo, al principio de la siguiente temporada, recibió pruebas concluyentes de que siete de los deportistas de su equipo, incluyendo a un nativo estadounidense, habían recibido beneficios financieros de un adinerado promotor. ¿Qué debe hacer Waller?

Expulsarlos del equipo

Suspenderlos varios juegos

Advertirles, pero no hacer nada más

5. La compañía de Roger sufrió el embate de las empresas asiáticas competidoras. No sólo los productos asiáticos se vendían a un menor precio, sino que su calidad era notablemente mayor. Al invertir en algún equipo de alta tecnología y fomentar mejores relaciones entre el sindicato y la administración, Roger estaba relativamente seguro de que la brecha de calidad podía superarse. Pero sus gastos generales estaban más del 40 por ciento por encima de los de las empresas competidoras. Pensó que la forma más eficaz de disminuir costos sería cerrar una de sus antiguas plantas, despedir a los trabajadores e incrementar la producción en las plantas más modernas. Él sabía exactamente qué planta debía cerrarse. El problema era que la comunidad dependía de esa planta, ya que era su principal empleador, y recientemente se había invertido una gran cantidad de gasto público para la reparación de las calles y la instalación del alumbrado público

alrededor de la planta. La mayor parte de la fuerza laboral estaba integrada por personas mayores que habían vivido en esa área casi toda su vida. Era poco probable que obtuvieran otros empleos en la misma zona. ¿Debe Roger cerrar la planta o no?

Cerrar la planta

No cerrar la planta

Preguntas para análisis

Forme un pequeño grupo y analice las siguientes preguntas en relación con estos cinco escenarios:

1. ¿Por qué tomó esas decisiones en cada caso? Justifique cada respuesta.
2. ¿Qué principios o valores básicos para la toma de decisiones utilizó en cada caso?
3. ¿Qué información adicional necesitaría para estar seguro de sus decisiones?
4. ¿Qué circunstancias podrían surgir para hacerle cambiar de idea acerca de su decisión?
¿Podría haber una respuesta distinta para cada caso en una circunstancia diferente?
5. ¿Qué le dicen sus respuestas acerca de su propia inteligencia emocional, valores, estilo cognoscitivo, actitud hacia el cambio y autoevaluación básica y esencial?



EJERCICIOS PARA MEJORAR EL AUTOCONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA REVELACIÓN PERSONAL

A través del espejo

En el siglo XIX el concepto del “yo en el espejo” se creó para describir el proceso que utilizaban las personas para desarrollar el autoconocimiento. Significa que otras personas sirven como un espejo para cada uno de nosotros. Ellos reflejan nuestras acciones y comportamientos. A cambio, formamos nuestras opiniones acerca de nosotros mismos como resultado de observar e interpretar este efecto de espejo. Así, la mejor manera de formar percepciones personales exactas es compartir los pensamientos, actitudes, sentimientos, acciones y planes con los demás. Este ejercicio le ayudará a lograrlo al alentarlo a que analice sus propios estilos e inclinaciones, y luego los comparta y discuta con otras personas. Este ejercicio de compartir le dará conocimientos que usted no ha reconocido anteriormente.

Actividad

En un grupo de tres o cuatro personas, comparta los resultados que obtuvo en los instrumentos de evaluación de habilidades y determine qué similitudes y diferencias existen entre ustedes. ¿Existen diferencias sistemáticas de género u origen étnico? Ahora lea en voz alta los 10 enunciados listados más adelante. Todos deben completar cada enunciado, pero tomen turnos para comenzar. El objetivo de que usted complete los enunciados en voz alta es ayudarle a expresar aspectos de su autoconocimiento y recibir las reacciones que otros tienen ante ellas.

1. Al resolver los instrumentos de evaluación, me sorprendió...
2. Algunas de mis características dominantes capturadas por los instrumentos son...
3. Entre mis mayores fortalezas están...
4. Entre mis mayores debilidades están...
5. La ocasión en que me sentí más exitoso fue...

6. La ocasión en que me sentí menos competente fue...

7. Mis tres prioridades más altas en la vida son...

8. La forma en que más difiero de la mayoría de las personas es...

9. Me llevo mejor con personas que...

10. De lo que los demás en este grupo han compartido, ésta es la impresión que me he formado acerca de cada uno:

Diagnóstico de las características directivas

Este ejercicio está diseñado para que practique el diagnóstico de las diferencias en los estilos e inclinaciones de los demás. Estar consciente de los estilos, valores y actitudes de los demás le ayudará a relacionarse con ellos de forma más eficaz. A continuación se encuentran descripciones breves de cuatro directivos exitosos. Ellos difieren en valores, estilos cognoscitivos, orientaciones hacia el cambio y orientación interpersonal. Después de leer los escenarios, forme pequeños grupos para analizar las preguntas que siguen.

Michael Dell

Michael Dell es el tipo de persona al que los demás odian o aman. Posee una fortuna de más de \$13,000 millones, le encanta ir a trabajar cada día, y tiene la capacidad de desarmar una computadora y volverla a armar, al igual que la de leer un informe financiero. Más de 15 años después de que comenzó a armar computadoras en su dormitorio escolar, Michael continúa fascinado con el hardware. A pesar de su estatus de millonario, “si alguien cree que él no es el jefe de tecnología en esta compañía, es un ingenuo”, dice Robert McFarland, vicepresidente del grupo de ventas federales de Dell. Aunque Dell Computer es la quintaesencia de la compañía eficiente con el manejo de sus recursos, Michael no desempeña el papel de capataz. Por ejemplo, después de recibir recientemente un premio de la Cámara de Comercio de Austin, Texas, Michael y su esposa se quedaron mucho tiempo después de terminada la ceremonia para platicar con todas las personas que querían conocerlo. Se le describe como tímido y callado, y dista de ser extravagante. “Michael tiene una timidez genuina... realmente tiene modales moderados, es una persona muy enfocada en lograr sus objetivos”, dice Brian Fawkes, un antiguo empleado de Dell. Siendo honestos, Dell ha experimentado diversos resbalones y pérdidas, pero Michael no ha tenido miedo de aprender de ellos. “Michael comete errores, sólo que nunca comete el mismo error dos veces”, dice Mark Tebbe, presidente de una empresa que Dell adquirió recientemente.

FUENTE: Adaptado de from Darrow, 1998.

Patrick M. Byrne

Ahora presidente y director de Overstock.com, y residente de Salt Lake City, Utah, Byrne obtuvo la Beca Marshall y recibió su título de doctor en filosofía por la Universidad de Stanford. Su estilo administrativo, personalidad y valores esenciales se reflejan en su entrevista con *Fast Company*: “Aprender filosofía me sirvió para saber cómo llegar al corazón de las cosas, a ser capaz de determinar cuáles son los aspectos esenciales. La gente cree que no nos cansamos de debatir, pero lo que realmente estamos haciendo es refinarnos los conceptos para llegar a un acuerdo. Con las negociaciones, en vez de tratar de pelear con alguien por cada asunto, la mayoría de las veces el resultado es que esa persona se preocupa por una serie de cosas que a uno no le interesan. Si uno hace todos esos intercambios, él pensará que uno es demasiado generoso cuando en realidad sólo le está entregando las mangas del chaleco. A final de cuentas, la filosofía habla de valores, y éstos tienen un lugar importante en los negocios. Yo me considero muy ajeno a Wall Street; ahí hay demasiada confusión. En agosto hablé públicamente sobre la corrupción que existe en el sistema de Wall Street y de cómo la prensa financiera está coludida. Por eso, fui tachado de bufón y loco, y después surgieron muchas mentiras, por ejemplo, que era homosexual, que consumía cocaína y que había contratado a una nudista. Operamos al nivel de quinto año de primaria. Eso no me molesta. Cuando uno decide apoyar algo, debe estar preparado para enfrentar críticas, burlas y humillaciones”.

FUENTE: Adaptado de *Fast Company*, 2005.

Maurice Blanks

Cuando Maurice ingresó a la escuela de arquitectura, uno de los profesores dijo que sólo el 25 por ciento de los estudiantes tendrían éxito. Con gran seguridad, Maurice desertó a los 40 años después de operar su propio despacho en Chicago. Se mudó a Minneapolis para dedicarse de tiempo completo a Blu Dot, una empresa que ayudó a crear. Sus ideas acerca de la arquitectura revelan mucho de sus atributos personales. “La arquitectura implica hacer un seguimiento de miles de piezas de información y asegurarse de que en el diseño todas estén cubiertas. Las implicaciones de un fracaso son enormes: la gente puede resultar lastimada. Por lo tanto, uno aprende que debe ser muy eficiente con la información y la organización, lo que naturalmente se traduce en dirigir las operaciones cotidianas de una empresa. Es curioso que la palabra ‘vender’ nunca se utilice en la escuela de arquitectura, pero, para mí, las críticas eran lecciones informales de ventas. En los exámenes, presentábamos nuestro trabajo ante un jurado (integrado por profesores, compañeros, arquitectos locales, etcétera); su trabajo consistía en bombardear al alumno y el de éste en defenderse. Es muy cruel; a menudo hay lágrimas. Sin embargo, esto me enseñó la manera de comunicar mis ideas con rapidez y de adaptar la información para el público”.

FUENTE: Adaptado de *Fast Company*, 2005.

Gordon Bethune

A Gordon Bethune se le describe como el *otro* director ejecutivo texano, bebedor, exuberante y sin inhibiciones que cambió totalmente a una línea aérea que ahora es famosa por el buen servicio, empleados felices y rentabilidad admirable. Herb Kelleher, de Southwest Airlines, es el más conocido, pero Gordon Bethune, de Continental Airlines, es el más exitoso. Gordon, un mecánico que dejó inconclusos sus estudios de preparatoria y que pasó años en la marina, se hizo cargo en 1994 de una aerolínea dos veces en bancarrota, y la llevó de una pérdida de \$960 millones a tener utilidades de más de \$600 millones en cinco años. Incluso desde sus primeros años como mecánico naval, Gordon era conocido como excelente motivador de personal y constructor de redes. “Tenía una red de relaciones que le permitía obtener lo que necesitaba”, dijo un antiguo comandante. En Continental, Gordon cambió totalmente una cultura cuando la moral estaba por los suelos, la puntualidad brillaba por su ausencia, y todo, desde los aviones hasta los alimentos, era un caos. Parte del cambio se debió a la atención personal de Gordon

con los empleados. Por ejemplo, asiste a las ceremonias de graduación de todos los sobrecargos nuevos, entrega bastones de caramelo a los empleados en la temporada navideña, se presenta regularmente en las fiestas de cumpleaños de los empleados, y realiza una junta de puertas abiertas con ellos una vez al mes para fomentar la comunicación. “Quien haya trabajado aquí más de dos meses puede reconocer a Gordon”, dice un empleado de equipaje del aeropuerto Newark. Cuando camina por un aeropuerto, los empleados lo saludan y lo llaman por su nombre. Mientras que Gordon es conocido como un chico salvaje e irreverente, él exige precisión y niveles estandarizados de servicio en cada lugar de la empresa. Cuando descubrió unas tazas blancas ligeramente más grandes en una sala del aeropuerto de Houston, le informaron que eran necesarias para acoplarse a la nueva cafetera. Exigió que se cambiara la cafetera para que se pudieran utilizar las tazas azules estándar, “sin excusas”.

FUENTE: Adaptado de O'Reilly, 1999.

Preguntas para análisis

1. Clasifique a estos individuos en orden descendente en términos de:

- Inteligencia emocional
- Madurez de valores
- Tolerancia a la ambigüedad
- Autoevaluación básica y esencial

Justifique sus respuestas en una discusión con sus colegas y compare sus resultados.

2. ¿Cuál es su pronóstico acerca de los estilos cognoscitivos dominantes de cada uno de estos individuos? ¿Qué datos utiliza usted como evidencia?

3. Si usted estuviera a cargo de la contratación de un directivo de primer nivel para su organización, y éste fuera su grupo de candidatos, ¿qué preguntas les haría para identificar en estos individuos las siguientes características?

- Estilos cognoscitivos
- Orientaciones de valores
- Orientación hacia el cambio
- Autoevaluación básica y esencial

¿A cuál de esas personas contrataría si necesitara un director ejecutivo para su empresa?
¿Por qué?

4. Suponga que estos individuos fueran miembros de su equipo. ¿Cuáles serían las mayores fortalezas y debilidades de su equipo? ¿Qué tipos de atributos querría usted agregar a su equipo para asegurarse de que fuera heterogéneo a nivel óptimo?

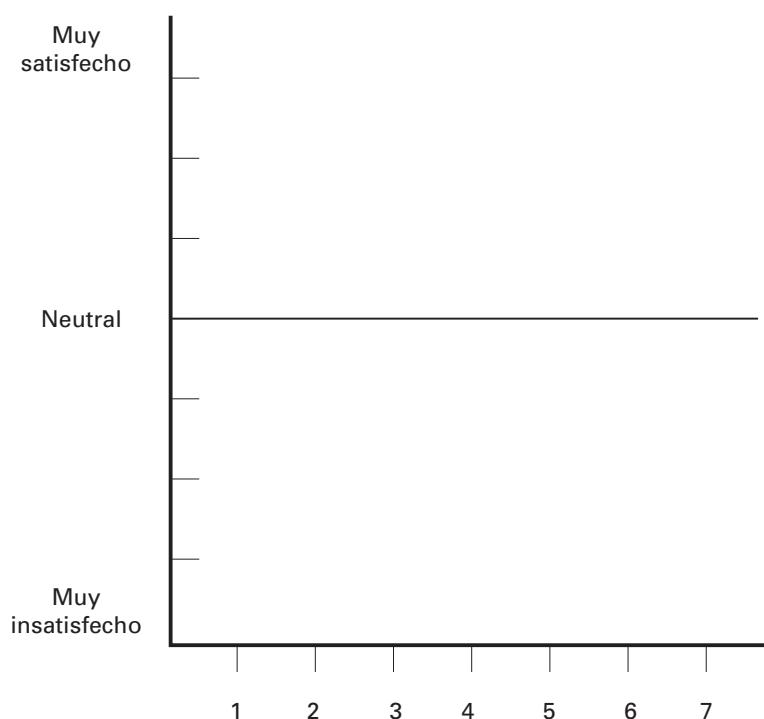
Ejercicio para identificar aspectos de la cultura personal: Plan de aprendizaje y autobiografía

El objetivo de este ejercicio es ayudarle a expresar sus metas y aspiraciones fundamentales, así como a identificar un plan de aprendizaje personal para facilitar su éxito. Como un continuo aprendizaje es tan importante para que usted tenga éxito, queremos ayudarle a identificar algunas ambiciones específicas y a desarrollar un conjunto de procedimientos para que logre alcanzar su potencial.

Este ejercicio se realiza en tres etapas:

Paso 1: (Aspiraciones). Escriba una historia autobiográfica que pueda aparecer en *Fortune Magazine*, *Fast Company* o *Wall Street Journal* exactamente dentro de 15 años. Esta historia debe identificar sus logros notables y sus éxitos dignos de ser noticia. ¿Qué habrá logrado para satisfacer sus sueños? ¿Qué resultados le harán inmensamente feliz? ¿Por qué legado quiere usted ser conocido?

Figura 1.5 Satisfacción con los resultados de autoconocimiento



- 1 – Evaluación del autoconocimiento (nivel actual de autoconocimiento)
- 2 – Evaluación de la inteligencia emocional (nivel de inteligencia emocional)
- 3 – Prueba de definición de temas (nivel de madurez de valores)
- 4 – Indicador del estilo cognoscitivo (recopilación y evaluación de la información)
- 5 – Escala de locus de control (locus de control interno *versus* externo)
- 6 – Escala de tolerancia a la ambigüedad (nivel de intolerancia a la ambigüedad)
- 7 – Escala de autoevaluación básica y esencial (nivel de valía positiva)

PRÁCTICA

Paso 2: (Características). Revise sus resultados en los instrumentos de evaluación previa. Utilice la figura 1.5 para identificar qué tan satisfecho está con los resultados que obtuvo en estos instrumentos. El eje vertical en la figura va desde Muy satisfecho hasta Muy insatisfecho. El eje horizontal identifica las cinco áreas de autoconocimiento que se evaluaron en este capítulo. Para cada uno de los siete instrumentos, grafique su nivel de satisfacción con los resultados que obtuvo. Al unir esos puntos, usted habrá creado un perfil de satisfacción de autoconocimiento, que le ayudará a resaltar las áreas en las que usted deseará mejorar.

Con base en esa gráfica, identifique sus competencias distintivas, sus fortalezas y sus atributos únicos. ¿Qué valores, estilos y actitudes le ayudarán a lograr las aspiraciones que identificó en el paso 1?

Paso 3: (Retroalimentación). Entreviste a un miembro de su familia o a alguien que lo conozca muy bien. Pida a esa persona que describa lo que considera sus fortalezas y capacidades especiales. ¿Qué ve para usted en el futuro? Incluya las siguientes preguntas en su entrevista:

- ¿A quién conoce usted que admire mucho por su éxito en la vida? ¿Qué capacidades y atributos posee?
- ¿A quién conoce que haya fallado en lograr su potencial? ¿Cuáles cree que son las causas más importantes del fracaso de esa persona?
- ¿Cuáles cree usted que sean las capacidades distintivas y notables que yo poseo?

- ¿En qué áreas cree usted que debo enfocar mis esfuerzos de mejoramiento y desarrollo?
- ¿Qué me ve usted haciendo en 15 años?

Paso 4: (Planeación). Ahora identifique las actividades de desarrollo en las que usted participará si piensa lograr sus aspiraciones. Con los conocimientos que ha obtenido en los pasos 2 y 3, identifique aquello que debe hacer para lograr lo que desea. Considere las siguientes actividades:

- ¿Qué cursos tomará?
- ¿Qué personas llegará a conocer?
- ¿En qué actividades extracurriculares o para equilibrar la vida participará?
- ¿Qué leerá?
- ¿Qué actividades espirituales serán las más significativas?

Deberá entregar este documento escrito a su profesor o a un miembro de la familia para que lo guarde. Abra y lea de nuevo este documento en cinco años para determinar su grado de avance.



ACTIVIDADES PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DEL AUTOCONOCIMIENTO

Actividades sugeridas

1. Lleve un diario al menos durante el resto del curso. Registre los descubrimientos, conocimientos, aprendizajes y recuerdos personales significativos, no las actividades diarias. Escriba en su diario al menos dos veces por semana. Dese alguna retroalimentación.
2. Pida a alguien que conozca bien que resuelva los instrumentos de evaluación, pero calificándolo a usted en cada reactivo. Compare sus resultados con los que le otorgó la otra persona y analice las diferencias, fortalezas y áreas de confusión. El objetivo es ayudarle a aumentar su autoconocimiento al recibir una imagen de usted desde el punto de vista de alguien más.
3. Escriba los principios incluyentes, consistentes y universales que guían su comportamiento en cualquier circunstancia. ¿Qué principios centrales violaría usted rara vez?
4. Después de resolver los instrumentos de evaluación personal y de discutir sus implicaciones con alguien más, escriba un ensayo en el que responda a las cuatro preguntas siguientes: 1. ¿quién soy?; 2. ¿cuáles son mis principales fortalezas y debilidades?; 3. ¿qué quiero lograr en la vida?, 4. ¿qué legado quiero dejar?
5. Pase una tarde con un amigo cercano o un familiar analizando su inteligencia emocional, valores, estilo cognoscitivo, actitud hacia el cambio y autoevaluación básica y esencial. Usted podría pedir a esa persona que resuelva los instrumentos, expresando sus impresiones acerca de usted, para que pueda comparar y contrastar sus resultados. Analice las implicaciones para su futuro y para su relación.
6. Enseñe a alguien el valor que tiene el autoconocimiento en el éxito de las habilidades directivas y explíquele la relevancia de la inteligencia emocional, la madurez de valores, del estilo cognoscitivo, de las actitudes hacia el cambio y de la autoevaluación básica y esencial. Describa la experiencia en su diario.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarle a aplicar este grupo de habilidades en un entorno de la vida real, fuera del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que conforman la base de un desempeño eficaz de las habilidades, usted mejorará en gran parte al probar estas guías en un contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón

de clases, en la que la retroalimentación es inmediata y otras personas pueden ayudarle con sus evaluaciones, deberá cumplir y evaluar esta actividad de aplicación de las habilidades por su cuenta. Esta actividad incluye dos partes: la parte 1 le servirá como preparación para aplicar la habilidad. La parte 2 le ayudará a evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de escribir las respuestas para cada reactivo. No tome atajos en el proceso saltándose pasos.

Parte I. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean más importantes para usted. Podría tratarse de áreas de debilidad, áreas en las que usted quiere mejorar o áreas que sean las más importantes para un problema que usted enfrente en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que usted quiera aplicar.

2. Identifique ahora el entorno o la situación en donde usted aplicará esta habilidad. Establezca un plan de desempeño escribiendo una descripción de la situación. ¿Quién más estará participando? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se hará?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo?
¿Dónde?

3. Identifique el comportamiento específico que realizará para aplicar esta habilidad. Defina operacionalmente el desempeño de su habilidad.

4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá usted que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que tuvo un desempeño competente?

Parte II. Evaluación

5. Después de que haya completado la parte 1, registre los resultados. ¿Qué sucedió? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Cuál fue el efecto en los demás?

6. ¿Cómo puede usted mejorar? ¿Qué modificaciones podría hacer la próxima vez? ¿Qué haría usted de manera diferente en una situación similar en el futuro?

7. Mirando hacia atrás en toda su práctica de habilidades y experiencia de aplicación, ¿qué ha aprendido? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué formas podría esta experiencia ayudarle en el largo plazo?

Evaluación del autoconocimiento

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|--|-------------------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Revelación personal y apertura a la retroalimentación | 1, 2, 3, 9, 11 | _____ | _____ |
| Conciencia de los propios valores, inteligencia emocional, orientación hacia el cambio, y autoevaluación básica y esencial | 4, 5, 6, 7, 8, 10 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La puntuación máxima posible = 66.
2. Los resultados de otros estudiantes de su clase.
3. Datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

Evaluación previa

| | | | | |
|------------|---|------------------|---|------------|
| 51.47 | = | media | = | 54.52 |
| 56 o más | = | cuartil superior | = | 60 o más |
| 52 a 55 | = | segundo cuartil | = | 56 a 59 |
| 48 a 51 | = | tercer cuartil | = | 51 a 55 |
| 47 o menos | = | cuartil inferior | = | 50 o menos |

Evaluación posterior

Evaluación de la inteligencia emocional

Clave de resultados

Las siguientes afirmaciones se reordenaron de acuerdo con la dimensión fundamental de la inteligencia emocional que se evalúa. Los números que aparecen junto a cada alternativa indican la cantidad de puntos asociada a esa alternativa. Encierre en un círculo las alternativas que haya elegido y luego sume los puntos para los 12 reactivos.

| REACTIVO | ALTERNATIVA | PUNTOS |
|----------|-------------|--------|
|----------|-------------|--------|

Conciencia emocional

| | | |
|---|---|----|
| 1 | a | 10 |
| | b | 0 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: Sólo la alternativa (a) indica que usted está consciente de lo que ocurre emocionalmente en su interior.

| | | |
|---|---|----|
| 5 | a | 5 |
| | b | 10 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (a) podría estar bien si está consciente de sus prioridades, aunque la alternativa (b) indica que está consciente de posibles puntos de vista alternativos.

| | | |
|---|---|----|
| 9 | a | 0 |
| | b | 0 |
| | c | 10 |

EXPLICACIÓN: Sólo la alternativa (c) indica que está consciente de sus propias reacciones emocionales y requerirá de una compensación por la molestia inevitable que provocará.

Control emocional (equilibrio)

| | | |
|---|---|----|
| 2 | a | 0 |
| | b | 5 |
| | c | 10 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (c) implica que usted tiene la confianza suficiente para manejar la situación que lo ocupa. La alternativa (b) confronta el sistema, pero no en presencia de los afectados.

| | | |
|---|---|----|
| 6 | a | 10 |
| | b | 5 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (a) es honesta si se realiza de forma hábil y evita ser rudo. La alternativa (b) confía en que la otra persona recibirá una señal indirecta.

| | | |
|----|---|----|
| 10 | a | 0 |
| | b | 0 |
| | c | 10 |

EXPLICACIÓN: Sólo la alternativa (c) demuestra control emocional.

Diagnóstico emocional (empatía)

| | | |
|---|---|----|
| 3 | a | 5 |
| | b | 10 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (a) podría ser adecuada en algunas circunstancias, aunque la alternativa (b) indica sensibilidad ante un posible problema emocional por parte de la otra persona.

| | | |
|---|---|----|
| 7 | a | 10 |
| | b | 5 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (a) indica la habilidad para reconocer diferentes emociones, pero sin dejarse llevar por ellas. La alternativa (b) reconoce diferentes perspectivas emocionales; sin embargo, podría generar sentimientos negativos o de pérdidas emocionales. La alternativa (c) no reconoce los diferentes compromisos emocionales.

| | | |
|----|---|----|
| 11 | a | 0 |
| | b | 10 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: Sólo la alternativa (b) reconoce de manera empática los sentimientos de la otra persona.

Respuesta emocional

| | | |
|---|---|----|
| 4 | a | 0 |
| | b | 10 |
| | c | 0 |

EXPLICACIÓN: Las alternativas (a) y (c) podrían indicar que no es sensible al clima emocional del grupo, y su comportamiento podría ser inadecuado.

| | | |
|---|---|----|
| 8 | a | 0 |
| | b | 5 |
| | c | 10 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (b) podría ser adecuada si no es señal de narcisismo, pero la alternativa (c) es claramente un indicador de control emocional.

| | | |
|----|---|----|
| 12 | a | 10 |
| | b | 0 |
| | c | 5 |

EXPLICACIÓN: La alternativa (b) implica la pérdida de control emocional, mientras que (a) indica permanecer bajo control.

Total _____

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

| | |
|----------------------|------------|
| Puntuación promedio: | 70 |
| Cuartil superior: | 86 o más |
| Segundo cuartil: | 71 a 85 |
| Tercer cuartil: | 55 a 70 |
| Cuartil inferior: | 54 o menos |

Prueba de definición de temas

La posibilidad de un mal uso y una mala interpretación de este instrumento es tan alta que su autor, James Rest, mantiene el control sobre el procedimiento de evaluación asociado con su aplicación. Algunos pueden interpretar los resultados de este instrumento como una indicación de moralidad, honestidad o valía personal inherentes; sin embargo, la prueba no pretende evaluar estas características. Es posible obtener un manual de evaluación de James Rest, en Minnesota Moral Research Center, Burton Hall, University of Minnesota, Minneapolis, MN 55455.

Nuestro objetivo es ayudarle a tomar conciencia de la etapa de desarrollo moral en la que suele basarse cuando enfrenta dilemas morales. Para determinar esto, las siguientes listas presentan la etapa de desarrollo moral que reflejan las aseveraciones asociadas con cada historia. Al observar las cuatro aseveraciones que usted consideró más importantes para decidir qué acción tomar en cada situación, podrá determinar qué etapa de desarrollo utiliza con más frecuencia.

Cuando termine de hacer esto, comente qué acción tomaría en cada caso y por qué, así como la razón por la cual seleccionó esas aseveraciones como las más importantes a considerar.

El prisionero prófugo

1. ¿Acaso no ha sido el señor Thompson lo suficientemente bueno durante muchos tiempo para demostrar que no es una mala persona? (Etapa 3)

2. Cada vez que alguien escapa al castigo por un delito, ¿no sirve eso para alentar la comisión de más delitos? (Etapa 4)
3. ¿No estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal? (Indica actitudes antiautoritarias).
4. ¿Realmente ha pagado el señor Thompson su deuda con la sociedad? (Etapa 4)
5. ¿Estaría fallando la sociedad al aplicar la justicia al señor Thompson? (Etapa 6)
6. ¿Qué beneficio tendría el sistema penitenciario (además de la sociedad), especialmente tratándose de un hombre caritativo? (Alternativa sin sentido, diseñada para identificar a las personas que eligen las alternativas llamativas).
7. ¿Cómo puede alguien ser tan cruel y desalmado como para enviar al señor Thompson a prisión? (Etapa 3)
8. ¿Sería justo para los prisioneros que tienen que cumplir sus sentencias el hecho de dejar libre al señor Thompson? (Etapa 4)
9. ¿La señora Jones era buena amiga del señor Thompson? (Etapa 3)
10. ¿No sería el deber de un ciudadano dar parte a las autoridades cuando localiza a un delincuente prófugo, sin importar las circunstancias? (Etapa 4)
11. ¿En qué forma la voluntad de la gente y el bienestar público se cumplirían de la mejor manera? (Etapa 5)
12. ¿Si el señor Thompson va a prisión, será bueno para él o para proteger a alguien? (Etapa 5)

El dilema del médico

1. Si la familia de la mujer está a favor de darle la sobredosis o no. (Etapa 3)
2. Si el médico estaría sujeto a las mismas leyes que todos los demás en caso de que darle una sobredosis fuera lo mismo que matarla. (Etapa 4)
3. Si las personas estarían mejor si la sociedad no rigiera sus vidas y hasta sus muertes. (Indica actitudes antiautoritarias).
4. Si el médico pudiera hacer que pareciera algo accidental. (Etapa 2)
5. ¿El Estado tiene el derecho de obligar a prolongar la existencia de aquellos que no desean vivir? (Etapa 5)
6. ¿Cuál es el valor de la muerte desde la perspectiva de la sociedad acerca de los valores personales? (Alternativa sin sentido, diseñada para identificar a las personas que eligen las alternativas llamativas).
7. Si el médico comprende el sufrimiento de la mujer o le preocupa más la opinión de la sociedad. (Etapa 3)
8. ¿Ayudar a terminar la vida de otra persona es un acto responsable de cooperación? (Etapa 6)
9. Si sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona. (Etapa 4)
10. ¿Qué valores ha establecido el doctor para él mismo en su código personal de comportamiento? (Etapa 5)
11. ¿Puede la sociedad permitirse el dejar que las personas pongan fin a sus vidas cuando lo deseen? (Etapa 4)
12. ¿Puede la sociedad permitir el suicidio o el asesinato piadoso y aun proteger las vidas de los individuos que desean vivir? (Etapa 5)

El periódico

1. ¿El director tiene más responsabilidad ante los padres o ante los alumnos? (Etapa 4)
2. ¿Dio el director su palabra de que el periódico podía publicarse durante mucho tiempo, o sólo prometió autorizar la publicación de un solo número? (Etapa 4)
3. ¿Comenzarían los estudiantes a protestar aún más si el director prohibiera la publicación del periódico? (Etapa 2)
4. ¿Tiene derecho el director de dar órdenes a los estudiantes cuando el bienestar de la escuela se ve amenazado? (Etapa 4)
5. ¿Tiene el director la libertad de expresión para decir que no en este caso? (Alternativa sin sentido, diseñada para identificar a las personas que eligen las alternativas llamativas).

6. Si el director prohibiera la publicación del periódico, ¿estaría evitando la discusión abierta de los problemas importantes? (Etapa 5)
7. Si la orden de detener el periódico por parte del director haría que Rami perdiera la confianza en él. (Etapa 3)
8. Si Rami es realmente fiel a su escuela y patriota. (Etapa 3)
9. ¿Qué efecto tendría suspender la publicación del periódico en la educación de los estudiantes en relación con la libertad de pensamiento y la expresión del juicio crítico? (Etapa 5)
10. Si Rami está violando de alguna forma el derecho de los demás al publicar sus propias opiniones. (Etapa 5)
11. Si el director debe dejarse influir por algunos padres enojados cuando es él mismo quien sabe mejor que nadie lo que está sucediendo en la escuela. (Etapa 4)
12. Si Rami está utilizando el periódico para alentar el odio y el descontento. (Etapa 3)

Indicador del estilo cognoscitivo

Resultados y datos comparativos del indicador del estilo cognoscitivo

Clave de resultados

| | |
|---|---|
| Estilo de conocimiento: reactivos 5, 8, 11, 14 | Sume sus puntuaciones y divida el resultado entre 4: _____ |
| Estilo de planeación: reactivos 1, 3, 6, 9, 12, 15, 17 | Sume sus puntuaciones y divida el resultado entre 7: _____ |
| Estilo creativo: reactivos 2, 4, 7, 10, 13, 16, 18 | Sume sus puntuaciones y divida el resultado entre 7: _____ |

Datos comparativos

| ESTILO | DIRECTIVOS JÓVENES (N = 5,925) | | DIRECTIVOS JÓVENES Y ESTUDIANTES DE MAESTRÍA (N = 2,215) | |
|-----------------|-----------------------------------|-----|---|------|
| | MEDIA | DE | MEDIA | DE |
| De conocimiento | 3.89 | .65 | 4.06 | .96 |
| De planeación | 3.78 | .77 | 3.81 | 1.16 |
| Creativo | 4.01 | .60 | 4.16 | .80 |

Escala de locus de control

Clave de resultados

Cunte el número de reactivos que seleccionó de la siguiente lista:

| | | | | | | | |
|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 2a | 5b | 9a | 12b | 16a | 20a | 23a | 28b |
| 3b | 6a | 10a | 13b | 17a | 21a | 25a | 29a |
| 4b | 7a | 11b | 15b | 18a | 22b | 26b | |

Puntuación total _____

Responda la versión en línea de esta nueva encuesta para ver datos comparativos.

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Puntuación promedio: 5.19 (DE = 3.04)

Cuartil superior: 7 o más

Tercer cuartil: 5 a 6

Segundo cuartil: 3 a 4

Cuartil inferior: 2 o menos

COMPARACIONES ADICIONALES (DE ROTTER, 1966, 1972, 1982)

| MUESTRA | MEDIA | DE | FUENTE |
|---|-------|------|--------|
| Estudiantes de psicología del estado de Ohio (N = 1,180) | 8.29 | 3.97 | 1966 |
| Estudiantes de psicología de Connecticut (N = 303) | 9.22 | 3.88 | 1966 |
| Aprendices de los cuerpos de paz (N = 155) | 5.95 | 3.96 | 1966 |
| Estudiantes estadounidenses de preparatoria (N = 1,000) | 8.50 | 3.74 | 1966 |
| Administradores municipales, Alberta, Canadá (N = 50) | 6.24 | 3.31 | 1971 |
| Ejecutivos de negocios (N = 71) | 8.29 | 3.57 | 1980 |
| Oficiales con carrera militar (N = 261) | 8.28 | 3.86 | 1980 |
| Estudiantes que usan el libro <i>Desarrollo de habilidades directivas</i> | 5.19 | 3.04 | 2006 |

Escala de tolerancia a la ambigüedad

Clave de resultados

Una puntuación alta indica intolerancia a la ambigüedad, y esto significa que el individuo tiende a percibir más las situaciones amenazantes que las prometedoras. La falta de información o la incertidumbre harían sentir incómoda a esa persona. La ambigüedad surge de tres fuentes principales: novedad, complejidad e insolubilidad. El instrumento mide esas tres subescalas.

Para calificar el instrumento, los reactivos con *números pares* deben invertirse, es decir, el 7 se convierte en 1, el 6 se convierte en 2, el 5 se convierte en 3, el 3 se convierte en 5, el 2 se convierte en 6, y el 1 se convierte en 7. Después de invertir los reactivos apropiados, sume los 16 reactivos para obtener su puntuación.

| REACTIVO | SUBESCALA | REACTIVO | SUBESCALA | REACTIVO | SUBESCALA | REACTIVO | SUBESCALA |
|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| 1 | I | 5 | C | 9 | N | 13 | N |
| 2 | N | 6 | C | 10 | C | 14 | C |
| 3 | I | 7 | C | 11 | N | 15 | C |
| 4 | C | 8 | C | 12 | I | 16 | C |

N = puntuación de novedad (2, 9, 11, 13) _____

C = puntuación de complejidad (4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 16) _____

I = puntuación de insolubilidad (1, 3, 12) _____

Puntuación total

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Puntuación promedio: 56.47

Cuartil superior: 63 o más

Tercer cuartil: 57 a 62

Segundo cuartil: 50 a 56

Cuartil inferior: 49 o menos

Escala de autoevaluación básica y esencial

Clave de resultados

Sume sus resultados para los 12 reactivos, asegurándose de invertir sus resultados para los reactivos 2, 4, 6, 8, 10 y 12. Es decir, para estos reactivos, el 1 se convierte en 5, el 2 se convierte en 4, el 4 se convierte en 2, y el 5 se convierte en 1.

1. _____ Me siento confiado de obtener el éxito que merezco en la vida.
2. _____ A veces me siento deprimido. (**Invertir**)
3. _____ Cuando me esfuerzo, generalmente tengo éxito.
4. _____ En ocasiones, cuando fracaso me siento poco valioso. (**Invertir**)
5. _____ Termino las tareas con éxito.
6. _____ A veces siento que no tengo control de mi trabajo. (**Invertir**)
7. _____ En general, me siento satisfecho conmigo mismo.
8. _____ Tengo muchas dudas sobre mi capacidad. (**Invertir**)
9. _____ Yo determino el futuro de mi vida.
10. _____ Siento que no tengo el control del éxito en mi carrera. (**Invertir**)
11. _____ Soy capaz de afrontar la mayoría de mis problemas.
12. _____ En ocasiones, las cosas me parecen bastante tristes y sin esperanza. (**Invertir**)

Total _____
÷12 _____ (Puntuación promedio)

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

(Comparación con estudiantes de psicología, estudiantes de negocios, directivos en activo)

| | |
|----------------------|--------------|
| Puntuación promedio: | 3.88 |
| Cuartil superior: | 4.41 o más |
| Tercer cuartil: | 3.88 y 4.40 |
| Segundo cuartil: | 3.35 y 3.87 |
| Cuartil inferior: | 3.34 o menos |

FUENTE: Cools y Van den Broeck, 2007.

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Evaluación del manejo del estrés
- Evaluación de la administración del tiempo
- Inventario de la personalidad tipo A
- Escala de clasificación de reajuste social
- Fuentes de estrés personal

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Mejora en el manejo del estrés y la administración del tiempo
- Principales elementos del estrés
- Manejo del estrés
- Eliminación de los factores estresantes
- Desarrollo de la elasticidad
- Técnicas para la reducción temporal del estrés
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- El cambio de la marea
- El caso del tiempo faltante

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Estrategia de pequeños triunfos
- Análisis del equilibrio de vida
- Relajación profunda
- Vigilancia y administración del tiempo

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

2

Manejo del estrés personal

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- ELIMINAR FACTORES ESTRESANTES
- DESARROLLAR ELASTICIDAD
- MANEJAR EL ESTRÉS A CORTO PLAZO



INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO PARA EL MANEJO DEL ESTRÉS

EVALUACIÓN DEL MANEJO DEL ESTRÉS

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados escribiendo en la columna de la izquierda (evaluación previa) un número de la siguiente escala de evaluación. Las respuestas deben reflejar sus actitudes y comportamiento como son ahora, no como usted quisiera que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarle a descubrir su nivel de competencia en el manejo del estrés, de manera que usted pueda adaptar su aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya completado el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo para identificar las áreas de habilidades más importantes, analizadas en este capítulo, que deberá dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final de este capítulo, cubra su primer conjunto de respuestas y luego responda a los mismos reactivos nuevamente, esta vez en la columna de la derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo para medir su progreso. Si su resultado continúa bajo en áreas de habilidades específicas, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para dirigir sus prácticas futuras.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ligeramente en desacuerdo
- 4 Ligeramente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

Cuando me enfrento con situaciones estresantes o con presión de tiempo:

- _____ 1. Utilizo eficazmente métodos de administración del tiempo como tener conciencia de mi tiempo, hacer listas de asuntos pendientes y priorizar tareas.
- _____ 2. Sigo un programa de ejercicio regular para conservarme en forma.
- _____ 3. Mantengo una relación abierta y de confianza con alguien con quien puedo compartir mis frustraciones.
- _____ 4. Necesito y practico varias técnicas de relajación temporal, como respiración profunda y relajación muscular.
- _____ 5. A menudo reafirmo mis prioridades para que las cosas menos importantes no me distraigan de las cosas más importantes.
- _____ 6. Mantengo un equilibrio en mi vida al tener diversos intereses fuera de mi trabajo.
- _____ 7. Tengo una relación cercana con alguien que funge como mi mentor o consejero.
- _____ 8. Me valgo de otros de manera eficaz para cumplir con las tareas laborales.

- _____ 9. Aliento a los demás a generar soluciones recomendadas, no sólo preguntas, cuando vienen a mí con problemas o conflictos.
- _____ 10. Lucho por redefinir los problemas como oportunidades para mejorar.

EVALUACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Al responder a los siguientes enunciados, llene cada espacio en blanco con el número de la escala de resultados que indica la frecuencia con la que usted realiza cada actividad. Evalúe su comportamiento como es, no como usted quisiera que fuera. La utilidad que este instrumento tendrá para usted dependerá de su capacidad de evaluar con precisión su propio comportamiento.

Observe que cualquier individuo puede responder la *primera* parte del instrumento. La *segunda* parte se aplica sobre todo a individuos que actualmente ocupan un puesto directivo.

Vaya al final del capítulo para encontrar la clave de resultados y una interpretación de sus puntuaciones.

Escala de puntuación

- 0** Nunca
- 1** Rara vez
- 2** A veces
- 3** Con frecuencia
- 4** Siempre

Parte I

- _____ 1. Leo de manera selectiva, buscando en el material hasta que encuentro lo que es importante y luego lo resalto.
- _____ 2. Elaboro una lista de tareas a completar cada día.
- _____ 3. En el trabajo tengo todo en el lugar adecuado.
- _____ 4. Priorizo las tareas que tengo que hacer de acuerdo con su importancia y urgencia.
- _____ 5. Me concentro en una sola tarea importante a la vez, pero hago múltiples tareas triviales a la vez (como firmar cartas mientras hablo por teléfono).
- _____ 6. Elaboro una lista de tareas cortas que puedo hacer en cinco o diez minutos.
- _____ 7. Divido los proyectos grandes en etapas separadas, más pequeñas.
- _____ 8. Identifico el 20 por ciento de mis tareas que producirán el 80 por ciento de resultados.
- _____ 9. Realizo las tareas más importantes a la hora de mayor rendimiento durante el día.
- _____ 10. Tengo algún tiempo cada día en el que puedo trabajar sin interrupciones.
- _____ 11. Hago hoy lo que tengo que hacer. No pospongo mis tareas.
- _____ 12. Evalúo periódicamente el uso de mi tiempo con instrumentos tales como una minuta.
- _____ 13. Me pongo fechas límite de entrega.
- _____ 14. Hago algo productivo mientras estoy esperando.
- _____ 15. Hago el “trabajo pesado” de una vez a una hora establecida durante el día.
- _____ 16. Termino al menos una cosa cada día.
- _____ 17. Programo algún tiempo durante el día para uso personal y para estar solo (con la finalidad de planear, meditar, orar, hacer ejercicio).
- _____ 18. Me preocupo por un asunto sólo en un momento específico del día, no todo el tiempo.
- _____ 19. He definido claramente los objetivos a largo plazo para los que estoy trabajando.
- _____ 20. Continuamente trato de encontrar formas sencillas de utilizar mi tiempo con más eficacia.

Parte II

- _____ 1. Llevo a cabo juntas de rutina al final del día.
- _____ 2. En las juntas cortas permanezco de pie.
- _____ 3. Establezco un límite de tiempo al comienzo de cada junta.
- _____ 4. Cancelo las juntas programadas que no son necesarias.
- _____ 5. Tengo una agenda escrita para cada junta.
- _____ 6. Me apego a la agenda y llego al cierre en cada tema.
- _____ 7. Me aseguro de que alguien se encargue de elaborar las minutas y de tomar el tiempo en cada junta.
- _____ 8. Comienzo todas las juntas puntualmente.
- _____ 9. Hago que las minutas de las juntas se准备n con rapidez después de las mismas y superviso que también se dé el seguimiento con rapidez.
- _____ 10. Cuando los subalternos vienen a mí con un problema, les pido que sugieran soluciones.
- _____ 11. Recibo a quienes visitan mi oficina afuera o en la puerta.
- _____ 12. Voy a las oficinas de mis subalternos cuando esto es posible, para poder controlar el momento de retirarme.
- _____ 13. Por lo menos, dejo una cuarta parte de mi día libre de juntas y citas que no puedo controlar.
- _____ 14. Tengo a alguien que puede tomar mis llamadas y recibir a los visitantes al menos parte del tiempo.
- _____ 15. Tengo un lugar donde puedo trabajar sin interrupciones.
- _____ 16. Hago algo definitivo con cada papel que llega a mis manos.
- _____ 17. Mantengo mi lugar de trabajo libre de todo material, excepto de aquél con el que estoy trabajando.
- _____ 18. Delego tareas.
- _____ 19. Específico la cantidad de iniciativa personal que quiero que los demás tengan cuando les asigno una tarea.
- _____ 20. Estoy de acuerdo en que los demás deben recibir el crédito por las tareas que logran.

INVENTARIO DE LA PERSONALIDAD TIPO A

Califique el grado en que cada uno de los siguientes enunciados se aplica a su caso la mayor parte del tiempo. Enfóquese en su forma general de comportarse y de sentir. No existen respuestas correctas o incorrectas. Cuando haya terminado, vaya al final del capítulo para encontrar la clave de resultados y una interpretación para sus puntuaciones.

Escala de puntuación

- 3** La afirmación es muy común en mí.
2 La afirmación es algo común en mí.
1 La afirmación no es para nada común en mí.

- _____ 1. Mi mayor satisfacción surge de hacer las cosas mejor que los demás.
- _____ 2. Tiendo a dirigir el tema de conversación hacia asuntos que me interesan.
- _____ 3. En las conversaciones, a menudo cierro el puño, golpeo sobre la mesa o golpeo el puño en la palma de la otra mano para hacer énfasis.
- _____ 4. Me muevo, camino y como rápido.

- _____ 5. Siento como si yo pudiera lograr más que los demás.
- _____ 6. Me siento culpable cuando me relajo o no hago nada durante varias horas o días.
- _____ 7. No hace falta mucho para lograr que yo discuta.
- _____ 8. Me siento impaciente por la velocidad en que suceden la mayoría de los acontecimientos.
- _____ 9. Es importante para mí tener más que los demás.
- _____ 10. Un aspecto de mi vida (por ejemplo, trabajo, cuidado de la familia, escuela) domina al resto.
- _____ 11. Con frecuencia me arrepiento de no ser capaz de controlar mi temperamento.
- _____ 12. Apresuro la plática de los demás diciendo “ajá”, “sí, sí” o completando las oraciones por ellos.
- _____ 13. Las personas que evitan la competencia tienen una baja autoestima.
- _____ 14. Para hacer algo bien, uno debe concentrarse en eso y dejar fuera todas las distracciones.
- _____ 15. Siento que los errores de los demás me ocasionan agravios innecesarios.
- _____ 16. Me resulta intolerable ver a otros realizar tareas que yo sé que puedo hacer más rápido.
- _____ 17. Adelantar mi trabajo es una meta personal importante.
- _____ 18. Simplemente no tengo suficiente tiempo para llevar una vida bien equilibrada.
- _____ 19. Me desquito con los demás por mis propias imperfecciones.
- _____ 20. Con frecuencia trato de hacer dos o más cosas al mismo tiempo.
- _____ 21. Cuando encuentro a una persona competitiva, siento la necesidad de desafiarla.
- _____ 22. Tiendo a llenar mi tiempo libre con pensamientos y actividades relacionados con mi trabajo (o escuela o cuidado familiar).
- _____ 23. Con frecuencia me molesta la injusticia de la vida.
- _____ 24. Me parece angustiante tener que hacer fila.

FUENTE: *Tolerance of Ambiguity Scale, S. Budner (1962), Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable*”, en Journal of Personality, 30: 29-50. Reproducido con autorización de Blackwell Publishing, Ltd.

ESCALA DE CLASIFICACIÓN DE REAJUSTE SOCIAL*

Trace un círculo alrededor de cualquiera de las siguientes situaciones que haya experimentado en el último año. Utilice las cifras de la columna izquierda y sumelas para obtener su puntuación.

| Valor promedio | Acontecimiento en la vida |
|----------------|---|
| 87 | 1. Muerte del cónyuge o compañero |
| 79 | 2. Muerte de un miembro cercano de la familia |
| 78 | 3. Lesión o enfermedad importante en uno mismo |
| 76 | 4. Detención en la cárcel o en alguna otra institución |
| 72 | 5. Lesión importante o enfermedad de un miembro cercano de la familia |
| 71 | 6. Pérdida de hipoteca o préstamo |
| 71 | 7. Divorcio |
| 70 | 8. Ser víctima de un delito |
| 69 | 9. Ser víctima de brutalidad policial |

*Esta evaluación no está disponible en línea.

- | | |
|----|---|
| 69 | 10. Infidelidad |
| 69 | 11. Experimentar violencia doméstica o abuso sexual |
| 66 | 12. Separación o reconciliación con cónyuge o compañero |
| 64 | 13. Ser despedido de una empresa o estar desempleado |
| 62 | 14. Experimentar problemas o dificultades financieros |
| 61 | 15. Muerte de un amigo cercano |
| 59 | 16. Sobrevivir a un desastre |
| 59 | 17. Convertirse en padre o madre soltero |
| 56 | 18. Asumir la responsabilidad de una persona amada anciana o enferma |
| 56 | 19. Pérdida o reducción importante en las prestaciones o seguro médico |
| 56 | 20. Arresto de un miembro cercano de la familia o de uno mismo por infringir la ley |
| 53 | 21. Desacuerdo importante por pensión alimenticia, custodia o días de visita de los hijos |
| 53 | 22. Sufrir o tomar parte en un accidente automovilístico |
| 53 | 23. Ser objeto de una sanción de disciplina o degradación en el trabajo |
| 51 | 24. Enfrentar un embarazo no deseado |
| 50 | 25. Hijo adulto que se muda a vivir con sus padres, o los padres que se mudan a vivir con hijos adultos |
| 49 | 26. Un hijo desarrolla problemas de aprendizaje o de comportamiento |
| 48 | 27. Experimentar discriminación laboral o acoso sexual en el trabajo |
| 47 | 28. Intentar modificar un comportamiento personal adictivo |
| 46 | 29. Descubrir o intentar modificar un comportamiento adictivo de un miembro cercano de la familia |
| 45 | 30. Reorganización o recorte de personal del empleador |
| 44 | 31. Manejo de infertilidad y abortos |
| 43 | 32. Casarse o volver a casarse |
| 43 | 33. Cambiar de empleo o de carrera |
| 42 | 34. No obtener una hipoteca |
| 41 | 35. Embarazo personal o de la esposa o compañera |
| 39 | 36. Experimentar discriminación o acoso fuera del lugar de trabajo |
| 39 | 37. Salir de la cárcel |
| 38 | 38. Cónyuge o compañero deja de trabajar fuera de casa |
| 37 | 39. Importante desacuerdo con el jefe o con un compañero de trabajo |
| 35 | 40. Cambio de casa |
| 34 | 41. Encontrar cuidado o una guardería adecuada para los hijos |
| 33 | 42. Experimentar una ganancia monetaria importante e inesperada |
| 33 | 43. Cambiar de puesto (transferencia o ascenso) |
| 33 | 44. Recibir a un nuevo miembro de la familia |
| 32 | 45. Cambio de responsabilidades laborales |
| 30 | 46. Un hijo se va de casa |
| 30 | 47. Obtener hipoteca para una casa |
| 30 | 48. Obtener un préstamo importante distinto a una hipoteca para casa |

- | | |
|----|---|
| 28 | 49. Jubilación |
| 26 | 50. Comenzar o terminar una educación formal |
| 22 | 51. Hacerse acreedor a una multa por infringir la ley |

Suma total de los acontecimientos encerrados en un círculo: _____

FUENTE: *Social Readjustment Rating Scale*, Hobson, Charles Jo, Joseph Kaen Szotek, Carol M. Nethercutt, James W. Tiedmann y Susan Wojnarowicz (1998), "Stressful Life Events: A Revision and Update of the Social Readjustment Rating Scale", International Journal of Stress Management, 5:1-23.

FUENTES DE ESTRÉS PERSONAL

- 1 Identifique los factores que le producen la mayor cantidad de estrés en este momento. ¿Qué es lo que crea sentimientos de estrés en su vida?

| | |
|------------------|------------|
| Fuente de estrés | Puntuación |
|------------------|------------|

- 2 Ahora asigne a cada uno de esos factores estresantes una puntuación del 1 al 100, con base en la cantidad de estrés que producen. Remítase a la escala de clasificación de reajuste social para una medición relativa de factores estresantes. Por ejemplo, una puntuación de 100 podría estar asociada con la muerte del cónyuge o de un hijo, mientras que una puntuación de 10 podría relacionarse con encontrar un conductor que va excesivamente lento frente a usted.
- 3 Utilice esas fuentes específicas de estrés como objetivos, mientras analiza y practica los principios de manejo del estrés que se presentan en el resto del capítulo.

Mejora en el manejo del estrés y la administración del tiempo

El manejo del estrés y la administración del tiempo son dos de las habilidades administrativas más cruciales y menos atendidas dentro del repertorio de un directorio competente. He aquí la razón: el National Institute for Occupational Safety y la American Psychological Association estiman que el problema creciente del estrés en el trabajo ocasiona pérdidas por más de \$500 mil millones a la economía estadounidense. Casi la mitad de todos los adultos sufren efectos de salud adversos a causa del estrés; el porcentaje de empleados que se sienten “sumamente estresados” aumentó en más del doble de 1985 a 1990 y se duplicó de nuevo en la década de 1990. En una encuesta, el 37 por ciento de los empleados reportó que su nivel de estrés en el trabajo había aumentado el año anterior, mientras que menos del 10 por ciento dijo que su nivel de estrés había disminuido. Entre el 75 y el 90 por ciento de todas las visitas al médico de ciudadanos básicos están motivadas por quejas o trastornos relacionados con el estrés. Se estima que en una jornada laboral promedio faltan al trabajo un millón de empleados por problemas relacionados con el estrés, y que se pierden aproximadamente 550 millones de días de trabajo cada año por esa misma causa. En una empresa importante, se encontró que más del 60 por ciento de las faltas estaban relacionadas con el estrés, y en Estados Unidos en general, aproximadamente el 40 por ciento de la rotación de personal se debe al estrés en el trabajo. Entre el 60 y el 80 por ciento de los accidentes industriales son atribuibles al estrés, y las reclamaciones de compensación por parte de los empleados se han incrementado notablemente en las últimas dos décadas, con más del 90 por ciento de éxito en las demandas. Se calcula que las empresas en Estados Unidos gastarán más de \$12 mil millones este año en la capacitación y productos para el manejo del estrés (American Institute of Stress, 2000). Mencione cualquier otro factor que tenga ese devastador y costoso efecto en los empleados, los directivos y las organizaciones.

Una revisión de los capítulos en un libro médico sobre el estrés ilustra sus efectos devastadores y de gran alcance: el estrés y el sistema cardiovascular, el estrés y el aparato respiratorio, el estrés y el sistema endocrino, el estrés y el tracto gastrointestinal, el estrés y el aparato reproductor femenino, el estrés y las hormonas reproductivas, el estrés y la función reproductiva masculina, el estrés y la inmunodepresión, el estrés y los trastornos neurológicos, el estrés y la adicción, el estrés y la malignidad, el estrés y las funciones de inmunidad en el VIH-1, el estrés y la patolo-

gía dental, el estrés y el dolor, y el estrés y los trastornos de ansiedad (Hubbard y Workman, 1998). Casi ninguna esfera de la vida o de la salud es inmune a los efectos del estrés.

Para ilustrar los efectos debilitantes del estrés relacionado con el trabajo, considere la siguiente historia reportada por Associated Press.

Baltimore (AP) *El trabajo estaba abrumando al paramédico de la ambulancia. Se sentía molesto por las constantes tragedias, aislado por los largos turnos. Su matrimonio tenía problemas. Estaba bebiendo demasiado.*

Una noche, todo estalló.

Esa noche iba en la parte trasera de la ambulancia. Su compañero manejaba. La primera llamada fue de un hombre al que un tren le había cortado la pierna. Sus gritos y su agonía eran horribles, pero la segunda llamada fue peor. Una golpiza a un niño. Mientras el paramédico atendía el cuerpo golpeado y los huesos rotos del chico, pensaba en su propio hijo. Su furia aumentó.

Inmediatamente después de dejar al niño en el hospital, los paramédicos fueron a atender a la víctima de un ataque al corazón que yacía en la calle. Sin embargo, cuando llegaron al lugar, no encontraron a un paciente cardíaco, sino a un ebrio que había perdido el conocimiento; mientras lo subían a la ambulancia, su frustración y enojo salió a flote. Decidieron dar al ebrio un paseo que nunca olvidaría.

La ambulancia pasaba sobre las vías del tren a alta velocidad. El chofer tomaba las curvas tan rápido como podía, lanzando al ebrio de un lado al otro en la parte trasera de la ambulancia. Para los paramédicos, era una broma.

De pronto, el ebrio comenzó a sufrir un verdadero ataque al corazón. El paramédico en la parte trasera se inclinó sobre él y le empezó a gritar. “¡Muérete, maldito!”, gritaba. “¡Muérete!”.

Él miraba mientras el ebrio temblaba. También lo miraba cuando murió. Al momento de llegar al hospital, ya se habían puesto de acuerdo con su historia. Estaba muerto cuando llegaron, no pudieron hacer nada.

El paramédico, quien debe permanecer anónimo, habló acerca de esa noche en una sesión reciente de terapia sobre “agotamiento profesional”, un problema creciente en los empleos de alto estrés.

Como se ilustra en esta historia, el estrés puede causar efectos devastadores. Las consecuencias personales pueden ir desde la incapacidad para concentrarse, ansiedad y depresión hasta problemas estomacales, baja resistencia a las enfermedades y afecciones cardíacas. Para las organizaciones, las consecuencias van desde el ausentismo y la insatisfacción laboral hasta altas tasas de accidentes y rotación.

LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA

De manera sorprendente, ¡un estudio que incluyó encuestas realizadas a lo largo de 25 años a empleados reveló que una administración incompetente es la principal causa del estrés en el lugar de trabajo! Tres de cada cuatro encuestados nombraron las relaciones de empleados con los supervisores inmediatos como el peor aspecto del trabajo. Es más, las investigaciones en psicología han encontrado que el estrés no sólo afecta negativamente a los empleados, sino que también produce menos consecuencias visibles (aunque igualmente perjudiciales) para los directivos (Auerbach, 1998; Staw, Sandelands y Dutton, 1981, Weick, 1993b). Por ejemplo, cuando los directivos experimentan estrés, tienden a:

- ❑ Percibir la información en forma selectiva y ver únicamente lo que confirma sus prejuicios.
- ❑ Volverse muy intolerantes a la ambigüedad y exigentes de respuestas correctas.
- ❑ Tener una fijación por un solo método para atender un problema.
- ❑ Sobrestimar qué tan rápido pasa el tiempo (por lo tanto, siempre se sienten apresurados).
- ❑ Adoptar una perspectiva o mentalidad de crisis a corto plazo y dejar de considerar las implicaciones a largo plazo.
- ❑ Tener menos capacidad de hacer distinciones detalladas en los problemas, por lo que pierden de vista la complejidad y los matices.
- ❑ Consultar y escuchar menos a los demás.
- ❑ Confiar en los antiguos hábitos para manejar las situaciones actuales.
- ❑ Tener una menor capacidad de generar pensamientos creativos y soluciones únicas a los problemas.

Así, no sólo los resultados del estrés afectan negativamente a los empleados en el lugar de trabajo, sino que también impiden comportamientos eficaces por parte de los directivos, como escuchar, tomar buenas decisiones, resolver problemas eficazmente, planear y generar nuevas ideas. En contraste, el desarrollo de habilidades para manejar el estrés podría generar ganancias significativas. La capacidad de manejar el estrés de manera adecuada no sólo mejora el desarrollo personal individual, sino que también puede tener un efecto enorme en las utilidades de organizaciones enteras.

Por desgracia, la mayor parte de la bibliografía científica acerca del estrés se enfoca en sus consecuencias; muy pocos libros explican la forma de manejar eficazmente el estrés, y menos aún la forma de prevenirllo (Hepburn, McLoughlin y Barling, 1997). Comenzamos nuestra discusión presentando un marco de trabajo para comprender el estrés y aprender a manejarlo. Este modelo explica los principales tipos de factores estresantes que enfrentan los directivos, las principales reacciones al estrés y las razones por las que algunas personas experimentan reacciones más negativas que otras. La última sección examina los principios para manejar y adaptarse al estrés, junto con ejemplos específicos y guías de comportamiento.

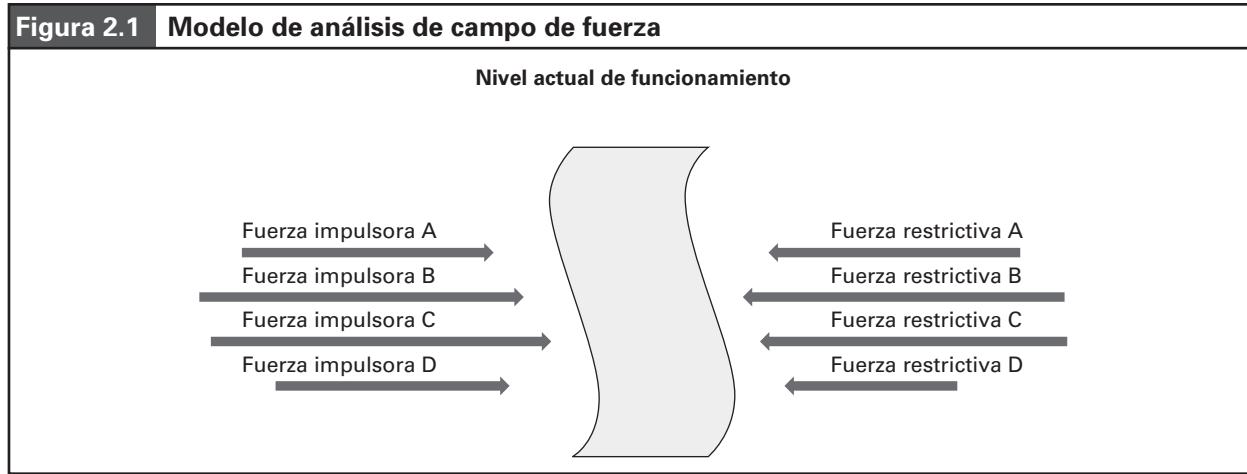
Principales elementos del estrés

Una forma de entender la dinámica del estrés consiste en pensar en éste como el producto de un “campo de fuerza” (Lewin, 1951). Kurt Lewin sugirió que todos los individuos y las organizaciones existen en un ambiente caracterizado por fuerzas reforzadoras o contrarias (es decir, diferentes tipos de estrés). Estas fuerzas actúan para estimular o inhibir el desempeño que desea el individuo. Como se observa en la figura 2.1, el nivel de desempeño de una persona en una organización resulta de factores que pueden complementarse o contraponerse. Algunas fuerzas dirigen o motivan cambios en el comportamiento, mientras que otras restringen o bloquean esos cambios.

De acuerdo con la teoría de Lewin, las fuerzas que afectan a los individuos generalmente están equilibradas en el campo de fuerza. El poder de las fuerzas impulsoras coincide de manera exacta con el poder de las fuerzas restrictivas. (En la figura, las flechas más largas indican fuerzas más intensas). El desempeño cambia cuando las fuerzas dejan de estar en equilibrio. Es decir, si las fuerzas impulsoras se vuelven más fuertes que las restrictivas, o más numerosas o resistentes, ocurre un cambio. Por el contrario, si las fuerzas restrictivas se vuelven más intensas o más numerosas que las fuerzas impulsoras, el cambio ocurre en el sentido opuesto.

Los sentimientos de estrés son el producto de ciertos factores estresantes dentro o fuera del individuo. Estos factores estresantes pueden considerarse como las fuerzas impulsoras en el modelo. Esto es, ejercen presión en el individuo para cambiar los niveles presentes de desempeño en forma fisiológica, psicológica e interpersonal. Sin restricción, esas fuerzas podrían generar resultados patológicos (por ejemplo, ansiedad, enfermedades del corazón y colapso mental). Sin embargo, la mayoría de las personas ha desarrollado cierta elasticidad o fuerzas restrictivas para contrarrestar los factores estresantes e inhibir los resultados patológicos. Estas fuerzas restrictivas incluyen patrones de comportamiento, características psicológicas y relaciones sociales de apoyo. Fuerzas restrictivas intensas producen frecuencia cardiaca baja, buenas relaciones interpersonales,

Figura 2.1 **Modelo de análisis de campo de fuerza**



estabilidad emocional y manejo eficaz del estrés. La ausencia de fuerzas restrictivas lleva a lo contrario.

Desde luego, el estrés produce efectos tanto positivos como negativos. En la ausencia de cualquier tipo de estrés, la gente se siente completamente aburrida y sin motivación para actuar. Aun cuando se experimenten altos niveles de estrés, el equilibrio puede restaurarse rápidamente si existe la suficiente elasticidad. Por ejemplo, en el caso del paramédico de la ambulancia, los múltiples factores estresantes superaron a las fuerzas restrictivas disponibles y ocurrió una crisis. Sin embargo, antes de llegar a ese estado extremo, los individuos generalmente atraviesan tres etapas de reacciones: una etapa de alarma, una etapa de resistencia y una etapa de agotamiento (Auerbach, 1998; Cooper, 1998; Selye, 1976).

REACCIONES AL ESTRÉS

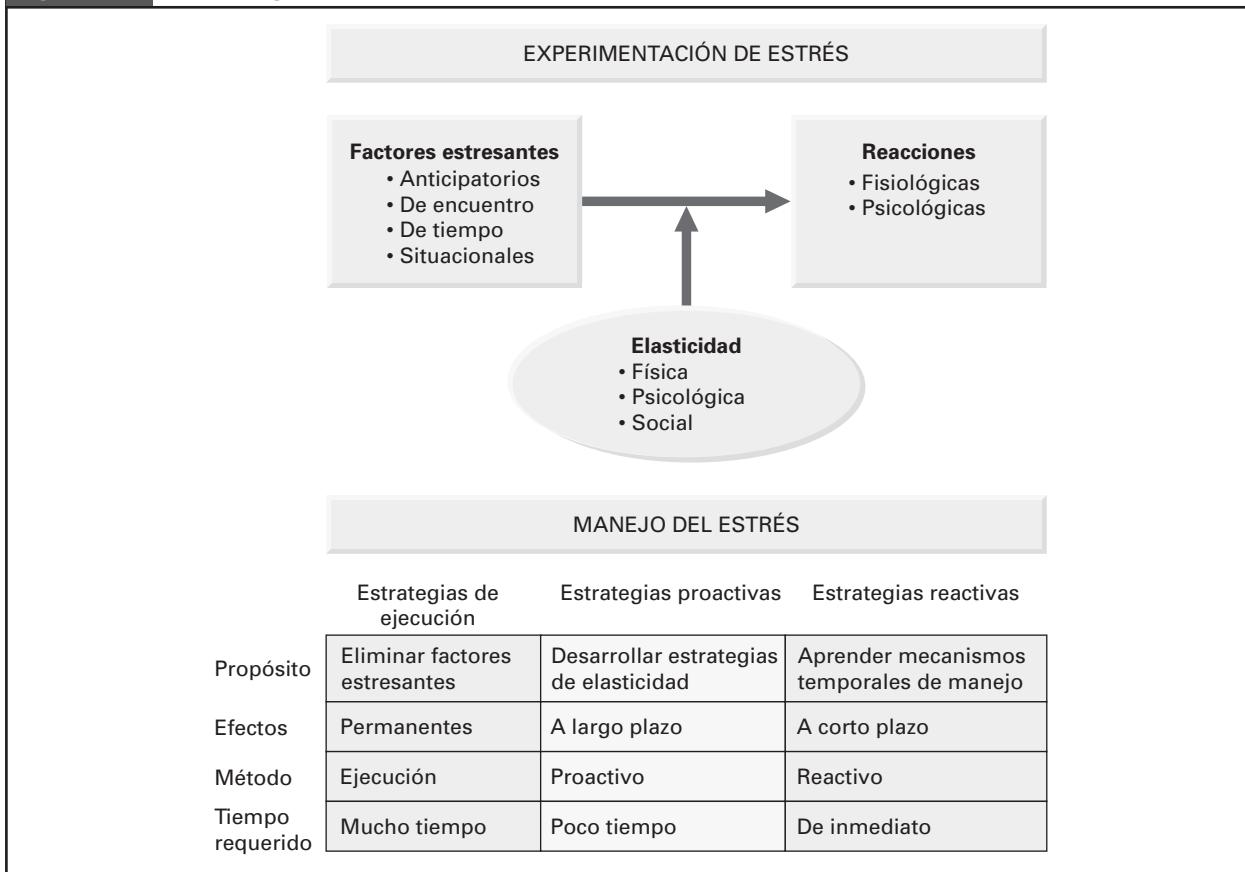
La **etapa de alarma** se caracteriza por un incremento agudo de la ansiedad o el temor si el factor estresante es una amenaza, o por un aumento de la tristeza o la depresión si el factor estresante es una pérdida. Si el factor estresante es especialmente agudo, podría causar un sentimiento de confusión. Fisiológicamente, los recursos de energía del individuo se movilizan, mientras se incrementan el ritmo cardiaco, la presión sanguínea y la capacidad de estar alerta. Estas reacciones son corregibles en gran medida si el factor estresante es de corta duración. Sin embargo, si continúa, el individuo entra a la **etapa de resistencia**, en la que predominan los mecanismos de defensa y el cuerpo comienza a gastar energía en exceso.

La mayoría de las personas que experimentan altos niveles de estrés utilizan cinco tipos de mecanismos de defensa. El primero es la *agresión*, que implica atacar directamente al factor estresante, aunque también podría incluir el ataque a uno mismo, a otras personas o hasta a objetos (por ejemplo, golpear la computadora). El segundo es la *regresión*, que es la adopción de un patrón de comportamiento o respuesta que cumplió su cometido en alguna

ocasión anterior (por ejemplo, responder en formas infantiles). El tercer mecanismo de defensa, la *represión*, implica una negación del factor estresante, olvidarlo o redefinirlo (por ejemplo, decidir que algo no es tan temible después de todo). El *aislamiento* es el cuarto mecanismo de defensa, y puede tomar formas tanto psicológicas como físicas. Es posible que los individuos fantaseen, tengan fallas de atención u olviden de forma deliberada, o podrían realmente escapar de la situación. Un quinto mecanismo de defensa es la *fijación*, que consiste en repetir una respuesta sin importar su eficacia (por ejemplo, marcar de manera repetida y rápida un número telefónico cuando está ocupado).

Si estos mecanismos de defensa reducen el sentimiento de estrés de una persona, ésta nunca experimentará los efectos negativos, como la hipertensión, la ansiedad o los trastornos mentales. La principal evidencia de que ha ocurrido un estrés prolongado podría ser simplemente un aumento de las defensas psicológicas. Sin embargo, cuando el estrés es tan pronunciado que sobrepasa a las defensas, o es tan resistente como para agotar las energías de defensa disponibles, podría ocurrir *agotamiento* o presentarse consecuencias patológicas.

Mientras que cada etapa de reacción suele experimentarse como una incomodidad temporal, la etapa de agotamiento es la más peligrosa. Cuando los factores estresantes tienen mayor intensidad o persistencia que las habilidades de elasticidad de los individuos o que su capacidad para defenderse en contra de ellos, se experimenta un estrés crónico, seguido generalmente por consecuencias negativas tanto personales como organizacionales. Esas consecuencias patológicas podrían manifestarse a nivel fisiológico (por ejemplo, enfermedades del corazón), psicológico (por ejemplo, depresión grave) o interpersonal (por ejemplo, disolución de relaciones). Estos cambios son el resultado del daño infligido a un individuo que no tenía defensas (por ejemplo, reacciones psicóticas entre prisioneros de guerra), de la incapacidad de defenderse de forma continua de un factor estresante (por ejemplo, sentirse agotado), de una reacción exagerada (por ejemplo, una

Figura 2.2 **Modelo general del estrés**

úlcera producida por exceso de secreción de sustancias químicas del cuerpo), o de una falta de autoconciencia, con lo que se niega por completo la existencia del estrés.

En la figura 2.2 se mencionan las principales categorías de factores estresantes (fuerzas impulsoras) que experimentan los directivos, así como los principales atributos de la elasticidad (fuerzas restrictivas) que inhiben los efectos negativos del estrés. Cada una de estas fuerzas se analiza con cierto detalle en este capítulo, así quedará claro cómo identificar los factores estresantes, cómo eliminarlos, cómo desarrollar una mayor elasticidad y cómo manejar el estrés de manera temporal.

MANEJO DEL ESTRÉS

El grado en que los factores estresantes producen patologías y disfunciones en los individuos es variable. Algunas personas son muy susceptibles a las tensiones, lo que significa que tienen una predisposición a experimentar reacciones extremadamente negativas al estrés (Adler y Hillhouse, 1996; Eliot y Breo, 1984). Otros experimentan el estrés de manera más favorable. Su condición física, características de personalidad y mecanismos de apoyo social moderan los efectos del estrés y producen elasticidad; es decir, la capacidad de manejar el estrés de

manera eficaz. En efecto, la elasticidad funciona como una vacuna en contra de los efectos del estrés; elimina el agotamiento. Esto ayuda a explicar por qué algunos atletas tienen éxito en el “gran juego”, mientras que a otros les va mal. Algunos directivos actúan como estrategas brillantes cuando hay grandes riesgos, mientras que otros se vencen con la presión.

Una disertación sobre las diferencias en las disposiciones hacia las reacciones de estrés surgió de un conjunto de estudios en los que los sujetos más susceptibles al estrés tenían más probabilidad de ser mujeres (los hombres reaccionaban con más rapidez al estrés, pero había más factores que producían estrés en las mujeres); o bien, eran individuos con una baja autoestima y que se consideraban menos atractivos, o niños que habían sufrido abandono, que eran temerosos o que provenían de hogares caóticos o desintegrados (Adler, 1999). El médico Frank Triebel reportó: “Si en su infancia usted formó parte de una familia que era de algún modo caótica, inestable, desunida y con resentimientos, esto se asocia posteriormente con mayores cambios de la presión arterial ante diversos tipos de estrés”.

Se ha encontrado que, para manejar el estrés, lo más eficaz es el uso de una jerarquía específica de métodos (Kahn y Byosiere, 1992; Lehrer, 1996). Primero, la mejor forma de manejar el estrés consiste en eliminar o reducir,

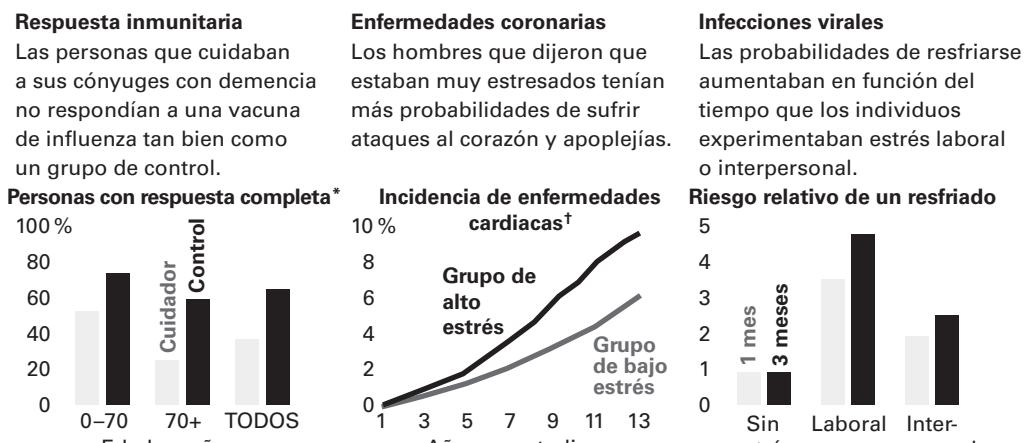
tanto como sea posible, los factores estresantes por medio de **estrategias de ejecución**, las cuales crean o establecen para el individuo un nuevo entorno que no contiene factores estresantes. El segundo método más eficaz es que los individuos mejoren su capacidad general para manejar el estrés al incrementar su elasticidad personal; a esto se le llama **estrategias proactivas**, las cuales están diseñadas para iniciar una acción que resista los efectos negativos del estrés. Por último, es necesario desarrollar técnicas de corto plazo para enfrentar los factores estresantes cuando se requiere una respuesta inmediata; se trata de **estrategias reactivas**, las cuales se aplican como remedios inmediatos para reducir los efectos temporales del estrés.

Para comprender por qué se recomienda esta jerarquía de técnicas de manejo del estrés, consideremos el proceso fisiológico que ocurre cuando éste se presenta. Experimentar un factor estresante es como pisar el pedal del acelerador de un automóvil: el motor acelera. En pocos segundos, el cuerpo se prepara para el esfuerzo mediante el aumento sustancial de la presión arterial y del ritmo cardíaco; el hígado segregá glucosa y utiliza las reservas de grasa para procesarlas como triglicéridos para producir energía. El sistema circulatorio desvía la sangre de las funciones no esenciales (como la digestión) hacia el cerebro y los músculos. La intención del cuerpo es extinguir el estrés mediante la lucha o la huida. Sin embargo, si el factor estresante no se elimina como resultado de estas respuestas fisiológicas, la presión arterial elevada empieza a cobrar su cuota en las arterias. Además, como el exceso de grasa y la glucosa no se metabolizan de inmediato, permanecen en los vasos sanguíneos. Las enfermedades del

corazón, las apoplejías y la diabetes son consecuencias comunes. Si el estrés continúa, ocurre una respuesta fisiológica menos severa. El hipotálamo envía una señal a la glándula pituitaria para segregar una sustancia llamada hormona adrenocorticotrópica (ACTH), la cual estimula la corteza adrenal para producir un conjunto de hormonas conocidas como glucocorticoides. La acción de la ACTH sirve para estimular una parte del cerebro que es vital para la memoria y el aprendizaje; sin embargo, un exceso podría ser tóxico, por lo que, en condiciones de mucho estrés, son comunes los problemas cognoscitivos y de memoria. ¡La gente realmente se vuelve más torpe! Estos mismos glucocorticoides también suprimen partes del sistema inmunitario, de manera que el estrés crónico provoca que la gente sea más vulnerable a las infecciones. En la figura 2.3 se resumen estas consecuencias fisiológicas.

Los individuos se sienten mejor cuando pueden eliminar los factores de estrés dañinos y los efectos negativos potenciales de las fuertes reacciones de estrés. Sin embargo, como la mayoría de los individuos no tienen un control completo sobre sus ambientes o sus circunstancias, rara vez pueden eliminar todos los factores estresantes dañinos. Por lo tanto, su siguiente mejor alternativa consiste en desarrollar una mayor capacidad para resistir los efectos negativos del estrés y para movilizar la energía generada por los factores estresantes. La siguiente mejor estrategia para eliminar todos los factores estresantes sería el desarrollo de una elasticidad personal que ayude al cuerpo a volver a los niveles normales de actividad con más rapidez, o que encamine “el motor acelerado” hacia una dirección productiva.

Figura 2.3 Algunos efectos fisiológicos del estrés



*Porcentaje con cuádruple resistencia de anticuerpos.

†Incidencia anual acumulada.

Fuentes: “Chronic stress alters the immune response to influenza virus vaccine in older adults.”

“Self-perceived psychological stress and incidence of coronary artery disease in middle-aged men.”

“Types of stressors that increase susceptibility to the common cold in healthy adults.”

Finalmente, a nivel temporal, los individuos pueden responder al estado acelerado con estrategias constructivas como técnicas temporales de relajación y control mental. Dichas técnicas están diseñadas para ayudar al “motor” a volver a la estabilidad con más rapidez, al menos durante un corto tiempo.

Por desgracia, la mayoría de las personas invierten el orden de las estrategias de manejo presentadas anteriormente, es decir, utilizan primero métodos reactivos temporales para manejar el estrés porque estas acciones pueden ejecutarse de inmediato. Sin embargo, las estrategias reactivas también deben repetirse cuando se enfrentan factores estresantes, ya que sus efectos son de corta duración. Además, algunas estrategias de reacción comunes, como beber, tomar píldoras para dormir o liberar la tensión mediante el enojo, podrían convertirse en un hábito dañino. Sin más estrategias a largo plazo, el hecho de confiar únicamente en las de reacción repetitiva podría generar un círculo vicioso.

El desarrollo de estrategias de elasticidad proactivas requiere de un mayor esfuerzo, pero los efectos son más duraderos. No obstante, generalmente poner en práctica las estrategias de elasticidad toma algún tiempo y, por lo tanto, el resultado, aunque es sustancial, no es inmediato. Las mejores estrategias y las más duraderas son aquellas que eliminan todos los factores de estrés. Éstas requieren de un mayor tiempo para ejecutarse y podrían implicar arreglos complejos; sin embargo, como se elimina el estrés, el resultado es duradero.

Manejo del estrés

En las siguientes secciones se analiza en detalle cada una de las tres principales estrategias para manejar el estrés. Cada sección describe en primer término los elementos del modelo de la figura 2.2 y luego analiza las técnicas específicas para manejar eficazmente ese aspecto del estrés. Puesto que la eliminación es la herramienta de manejo de estrés más importante, se explica con sumo detalle.

FACTORES ESTRESANTES

En la tabla 2.1 se presentan los cuatro principales tipos de factores estresantes que se ilustran en la historia del paramédico de la ambulancia. Los primeros, los **factores estresantes de tiempo**, generalmente resultan de tener demasiado quehacer en muy poco tiempo. Éstas son las fuentes más comunes y más recalcitrantes del estrés que enfrentan los directivos de las compañías (Kahn y Byosiere, 1992; Mintzberg, 1973; Stalk y Hout, 1990; Vinton, 1992). Una de las razones de los factores estresantes de tiempo es que la cultura occidental está extremadamente consciente del tiempo y continúa estándolo cada vez más, año tras año. Hace 15 años, cuando se preguntaba la hora, una persona podía responder “van a dar las

2:30”. Ahora, es más probable que la respuesta sea “son las 2:28”, o incluso, “faltan 15 segundos para las 2:28”. El énfasis en el tiempo también se pone de manifiesto en las muchas formas que tenemos de hablar acerca del tiempo: tener tiempo, mantener el tiempo, comprar tiempo, ahorrar tiempo, marcar el tiempo, emplear el tiempo, vender tiempo, perder el tiempo, matar el tiempo, pasar el tiempo, dar tiempo, tomar tiempo y hacer tiempo.

Esta fascinación por el tiempo lo convierte en una importante fuente de estrés. Por ejemplo, diversos investigadores han estudiado las relaciones entre las presiones de tiempo crónicas y la sobrecarga de funciones, por una parte, y las disfunciones psicológicas y fisiológicas, por otra (Fisher y Gitelson, 1983; French y Caplan, 1972; Kahn *et al.*, 1964; Singh, 1993, 1998). Encontraron relaciones significativas entre la presencia de los factores estresantes de tiempo y la insatisfacción laboral, la tensión, la percepción de amenazas, la frecuencia cardiaca, los niveles de colesterol, la resistencia de la piel y otros factores.

En la historia de los paramédicos de la ambulancia presentada anteriormente, los factores estresantes de tiempo fueron evidentes por la sobrecarga de trabajo que presentaban, esto es, se sentían obligados a cumplir con un gran número de tareas en corto tiempo y no tenían el control del tiempo disponible. Cuando se experimentan diariamente, los factores estresantes de tiempo suelen ser muy dañinos. La presencia de factores estresantes temporales de este tipo pueden servir como motivadores para hacer el trabajo, y algunos individuos logran mucho más cuando se enfrentan con una fecha límite inmediata, que cuando se les deja trabajar a su propio ritmo. Sin embargo, un estado constante de presión de tiempo (tener demasiado quehacer en poco tiempo) generalmente es dañino.

Tabla 2.1 Cuatro fuentes fundamentales de estrés

Factores estresantes de tiempo

- Sobrecarga de trabajo
- Falta de control

Factores estresantes de encuentro

- Conflictos de roles
- Conflictos sobre asuntos
- Conflictos de interacción

Factores estresantes situacionales

- Condiciones de trabajo desfavorables
- Cambio rápido

Factores estresantes anticipatorios

- Expectativas desagradables
- Temor

Como se mencionó en el primer capítulo sobre el autoconocimiento, las distintas culturas experimentan los factores estresantes de tiempo en forma diferente (Trompenaars, 1996; Trompenaars y Hampden-Turner, 1998). Por ejemplo, algunas culturas tienen una orientación hacia el corto plazo, donde prevalecen más los factores estresantes de tiempo (por ejemplo, Filipinas, Estados Unidos, Irlanda, Brasil, India, Australia). Por otro lado, en las culturas orientadas hacia el largo plazo (por ejemplo, Hong Kong, República Checa, Austria, Suecia, Portugal), las demandas del tiempo son menos relevantes. La planeación a largo plazo y los horizontes de tiempo extendidos hacen que los factores estresantes de tiempo sean muy distintos. Los estadounidenses se inclinan más a tener un día lleno de actividades de corto plazo, cada una con un punto de terminación. Por otro lado, los japoneses o los polinesios pueden tener días ocupados, pero están menos orientados hacia el cumplimiento de tareas inmediatas que a actividades generales a largo plazo.

Los **factores estresantes de encuentro** son aquellos que resultan de las relaciones interpersonales. La mayoría de los individuos han experimentado los efectos debilitantes de una pelea con un amigo, un compañero de habitación o el cónyuge; o se han visto obligados a trabajar con un empleado o un supervisor con el que tuvieron un conflicto interpersonal; o tal vez hayan tratado de realizar una tarea en un grupo dividido por la falta de confianza y cohesión. Cada uno de estos factores estresantes es el resultado de algún tipo de encuentro interpersonal conflictivo. Los factores estresantes de encuentro son especialmente comunes entre los directivos, y por lo general surgen de tres tipos de conflictos: conflictos de roles, en los que las funciones que desempeñan los miembros del grupo son incompatibles; conflictos sobre asuntos, en los que existe un desacuerdo sobre cómo definir o resolver un problema; y conflictos de interacción, en los que los individuos no logran llevarse bien como resultado de un antagonismo (Balzer, Doherty y O'Connor, 1989; Cordes y Dougherty, 1993; Fisher y Gitelson, 1983; Singh, 1998).

Nuestra propia investigación ha revelado que los factores estresantes de encuentro en las organizaciones tienen efectos negativos significativos en la productividad y la satisfacción (Cameron, 1994; Cameron, Whetten y Kim, 1987); otros investigadores descubrieron que los factores estresantes de encuentro son el fundamento de la mayoría de las disfunciones organizacionales (Likert, 1967; Peters, 1988; Pfeffer, 1998; Thoits, 1995). No es sorprendente que los factores estresantes de encuentro afecten con más frecuencia a los directivos que son responsables de personas más que de material instrumental. Los directivos que interactúan con frecuencia con otras personas, y que son responsables de individuos en el lugar de trabajo, experimentan los niveles más altos de estrés de encuentro (French y Caplan, 1972; Singh, 1998). Las malas relaciones con otras personas ocasionan niveles de

estrés particularmente altos. Por ejemplo, Mishra (1992) revisó la bibliografía sobre la confianza interpersonal y reportó que la falta de confianza entre los individuos no sólo bloquea la comunicación de calidad, la transmisión de información, la competencia para tomar decisiones y las habilidades para resolver problemas, sino que también provoca altos niveles de estrés personal.

También se han descubierto diferencias entre las culturas respecto a los factores estresantes de encuentro (Trompenaars y Hampden-Turner, 1998). Las culturas que son *igualitarias*, por ejemplo, y que destacan las relaciones interpersonales como una forma de realizar el trabajo (como Estados Unidos, Noruega, Irlanda y Finlandia), por lo general experimentan más factores estresantes de encuentro que los países con una orientación *jerárquica* o basada en la posición (por ejemplo, Corea del Sur, India, España e Israel). En forma similar, las culturas de los países que enfatizan la *afectividad* (como Irán y México) a diferencia de la *neutralidad* (como China y Japón) también suelen experimentar más factores estresantes de encuentro a causa de la expresión abierta de las emociones. Reaccionar en forma personal o emocional ante los problemas tiende a incrementar los factores estresantes de encuentro en el lugar de trabajo. Es importante recordar que algunas personas experimentan ciertos tipos de estrés más que otras. La cultura y la nacionalidad constituyen un factor predictivo. Por lo tanto, aunque todos podemos experimentar factores estresantes de encuentro, algunas personas se ven más afectadas que otras.

En una encuesta nacional entre empleados estadounidenses, realizada por Northwestern National Life (1992), se citaron los factores estresantes de encuentro como la principal causa de crisis. En la tabla 2.2 se resumen los resultados del estudio. Cuando los empleados reportaron no sentirse libres para interactuar socialmente, experimentaron conflictos en el lugar de trabajo, no hablaron abiertamente con los directivos, sintieron que sus compañeros no los apoyaban, se enfrentaron a la lentitud burocrática o sufrieron la falta de reconocimiento, la crisis fue significativamente mayor que cuando esos factores estresantes de encuentro no estaban presentes. De los 10 factores estresantes más importantes relacionados con una crisis, siete tenían que ver con factores de encuentro. Los otros tres eran factores estresantes situacionales, que analizaremos a continuación.

La tercera categoría, los **factores estresantes situacionales**, surgen del ambiente en el que vive el individuo o de sus circunstancias. Una de las formas más comunes de estrés situacional es una condición laboral desfavorable. En el caso de los paramédicos de la ambulancia, ésta incluiría crisis continuas, largos horarios de trabajo y aislamiento de los colegas. Además, los grandes cambios que ocurren cada vez con mayor rapidez también aumentan el estrés. Por ejemplo, Cameron y sus colaboradores (1987, 1991, 1994) reportaron que la gran mayoría de las empre-

Tabla 2.2 Causas de crisis

| CARACTERÍSTICAS DEL LUGAR DE TRABAJO | PORCENTAJE DE EMPLEADOS QUE REPORTAN CRISIS |
|--|---|
| Los empleados no son libres de hablar entre sí. | 48% |
| Los empleados son libres de hablar entre sí. | 28% |
| Los conflictos personales en el trabajo son comunes. | 46% |
| Los conflictos personales en el trabajo son escasos. | 22% |
| Los empleados tienen muy poco control. | 46% |
| Los empleados tienen el control suficiente. | 25% |
| El personal o el presupuesto de gastos son inadecuados. | 45% |
| El personal o el presupuesto de gastos son adecuados. | 21% |
| Los directivos y los empleados no hablan abiertamente. | 44% |
| Los directivos y los empleados hablan abiertamente. | 20% |
| Los directivos no apoyan a los empleados. | 44% |
| Los directivos apoyan a los empleados. | 20% |
| Las prestaciones por enfermedad y vacaciones son menores al promedio. | 44% |
| Las prestaciones por enfermedad y vacaciones son las del promedio o mejores. | 26% |
| Las prestaciones de los empleados se han reducido. | 42% |
| Las prestaciones de los empleados se han mantenido. | 24% |
| Es común toparse con la lentitud burocrática. | 40% |
| Es raro toparse con la lentitud burocrática. | 22% |
| Los empleados no reciben reconocimiento ni recompensas. | 39% |
| Los empleados reciben reconocimiento y recompensas. | 20% |

Tamaño de la muestra: 1,299 empleados del sector privado, en 37 empresas.

FUENTE: "Employee Burnout: Causes and Cures". Northwestern National Life Insurance Company, Minneapolis, MN, 1992, p. 6. Copyright © 1993 por Northwestern National Life Insurance Company. Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta información puede reproducirse sin el consentimiento previo por escrito de NWNL.

sas en las naciones industrializadas han tenido recortes de personal o se han reestructurado desde el inicio de la década de 1990. Su investigación identificó, como resultado, un incremento casi universal del estrés situacional. La siguiente cita de una empleada es ilustrativa:

Mi esposo y yo trabajamos para un gran corporativo. Llevamos cargas de trabajo que anteriormente manejaban tres o cuatro empleados. Llegamos a casa exhaustos después de jornadas laborales de 12 horas, nos arrastramos detrás de las podadoras de césped y las aspiradoras a las 9:00 de la noche, nos perdemos los partidos de fútbol y las obras de teatro de nuestros hijos, y casi no nos vemos. Ante el panorama laboral actual, nos sentimos totalmente incapaces de hacer un cambio. Nadie se atreve a renunciar a un empleo en estos días. Es demasiado riesgoso. Pero el estrés nos está matando.

Uno de los vínculos mejor investigados entre los factores estresantes situacionales y las consecuencias negativas incluyen un cambio rápido, en particular los efectos de los cambios en los sucesos de la vida (Hobson *et al.*,

1998; Holmes y Rahe, 1970; Wolff, Wolf y Hare, 1950). La escala de clasificación de reajuste social (SRRS, por las siglas de Social Readjustment Rating Scale) se diseñó en 1967 para rastrear el número de cambios que los individuos habían experimentado durante los 12 meses previos. Como se pensaba que ciertos cambios serían más estresantes que otros, se utilizó un método de escala para asignar cierto peso a cada evento de la vida. Desde 1995, se han publicado más de 3,100 estudios realizados en diversas culturas, grupos de edad y ocupaciones utilizando este instrumento. Recientemente, Hobson y sus colaboradores (1998) revisaron la SRRS y actualizaron el peso ponderado de cada uno de los reactivos. El instrumento se amplió de los 43 reactivos originales en el trabajo de Holmes y Rahe a 51 reactivos en la actualidad. La confirmación del peso de los reactivos se realizó con 3,122 adultos de diversas culturas, orígenes étnicos, antecedentes socioeconómicos y géneros. Las ponderaciones son similares y consistentes entre cada uno de estos grupos diversos. (Por ejemplo, las mujeres tienen resultados de estrés ligeramente más altos que los hombres, pero las diferencias son tan pequeñas que no son significativas). En otras palabras, podemos tener confianza en que el instrumento revisado coincide con el estrés situacional que experimenta la mayoría de

la gente en el siglo xxi (véase también Adler y Hillhouse, 1996; Rahe, Ryman y Ward, 1980). Usted respondió este instrumento revisado en la sección de evaluación.

Se ha encontrado que las relaciones estadísticas entre la cantidad de cambios en la vida y las enfermedades físicas y lesiones son consistentes entre los directivos, figuras del deporte, personal de la marina y la población en general. Por ejemplo, en el instrumento original, los resultados de 150 puntos o menos indicaban una probabilidad de menos del 37 por ciento de que el sujeto sufriera una enfermedad seria en el año siguiente, pero la probabilidad aumentaba a cerca del 50 por ciento con resultados de 150 a 300. Aquellos que obtenían más de 300 en la SRRS tenían una probabilidad del 80 de padecer una enfermedad grave (Holmes y Rahe, 1967; Kobasa, 1979). Las evidencias para la SRRS revisada son las mismas. Los resultados altos están fuertemente asociados con enfermedades o lesiones, mientras que quienes obtienen resultados bajos tienen mucho menor probabilidad de experimentar enfermedades o lesiones.

Se han realizado diversos estudios con jugadores de fútbol de preparatoria y universitarios para determinar si los cambios en los eventos de la vida se relacionan con lesiones y con enfermedades (Bramwell, Masuda, Wagner y Holmes, 1975; Coddington y Troxell, 1980). Bramwell y sus colaboradores encontraron que los jugadores universitarios con resultados más bajos en el instrumento registraron una tasa de lesiones del 35 por ciento (y perdieron tres o más prácticas por esa causa). Aquellos con resultados medios tuvieron una tasa del 44 por ciento, y quienes obtuvieron resultados altos tuvieron una tasa sorprendente de lesiones del 72 por ciento. En el caso de los atletas de preparatoria, los resultados de Coddington y Troxell indicaron una tasa de lesiones cinco veces mayor entre los que obtuvieron resultados altos que entre quienes tuvieron resultados bajos. Cordes y Dougherty (1993) reportaron sus hallazgos acerca del grado en el que ocurrían cambios de salud diarios como resultado de cambios en los acontecimientos de la vida. En vez de enfocarse en enfermedades o lesiones importantes, registraron síntomas menores como dolor de cabeza, náuseas, fiebre, dolor de espalda, tensión ocular, etcétera, durante 1,300 días de trabajo. Los resultados revelaron una correlación alta entre los resultados de los cambios en la vida y la presencia crónica de estos síntomas.

Cabe aclarar que el hecho de obtener una puntuación alta en la SRRS no necesariamente significa que una persona se vaya a enfermar o a lesionar. Diversas habilidades de manejo del estrés y características personales, que se analizarán más adelante, podrían contrarrestar esas tendencias. Es importante entender que debemos tomar en cuenta los factores estresantes situacionales al aprender a manejar el estrés hábilmente.

Los **factores estresantes anticipatorios**, la cuarta categoría, incluyen eventos potencialmente desagradables que amenazan con ocurrir (cosas desagradables que aún no

han sucedido, pero que podrían suceder). El estrés resulta de la anticipación o del temor a un acontecimiento. En el caso de los paramédicos de la ambulancia, la constante amenaza de anticipar el hecho de tener que presenciar un episodio o más de sufrimiento humano o muerte servía como un factor estresante anticipatorio. En las empresas que experimentan un cambio rápido, reestructuración o recorte de personal, los factores estresantes anticipatorios son insidiosos. Las personas temen perder el empleo, temen que sus amigos sean despedidos de la empresa, se sienten ansiosos por las nuevas relaciones jerárquicas e interpersonales que se derivan de una reestructuración, y les preocupa que el futuro sea impredecible y temible. Brockner y Weisenfeld (1993) documentaron los efectos negativos de los despidos y los cierres de plantas en los sobrevivientes (aquejados que conservaron sus empleos), y uno de los grandes problemas que identificaron fue la presencia de factores estresantes anticipatorios.

En otros contextos, Schein (1960) reportó que ocurrieron cambios conductuales y psicológicos drásticos en los prisioneros estadounidenses de la guerra de Corea. Identificó factores estresantes anticipatorios (por ejemplo, amenaza de castigos severos) como las principales causas de las patologías psicológicas y fisiológicas que sufrían los prisioneros (véase la sección Análisis de habilidades del capítulo 1, Campo comunista de prisioneros). Los niveles de estrés en las organizaciones que anuncian despidos, fusiones o la introducción de nuevas tecnologías se elevan notoriamente cuando los empleados anticipan probables cambios de empleo, despidos o requerimientos de nuevas habilidades (Cameron, 1998; Latack, Kinicki y Prussia, 1995).

Sin embargo, los factores estresantes anticipatorios no necesitan ser muy desagradables o muy graves para producir estrés. Los investigadores han inducido altos niveles de estrés en individuos, al decirles que experimentarán un fuerte ruido o un pequeño choque eléctrico, o que alguien más se sentirá incómodo a causa de sus acciones (Milgram, 1963). El temor al fracaso o el temor a sentirse avergonzado frente a los compañeros es un factor común de estrés anticipatorio. Levinson (1978), Hall (1976) y otros investigadores concluyeron que la ansiedad que acompaña a la jubilación y a la pérdida de vitalidad durante la edad madura también son fuentes comunes de estrés.

Eliminación de los factores estresantes

Como la eliminación de los **factores estresantes** es una estrategia permanente de reducción de estrés, sin duda, es la más deseable. Aunque es imposible, y hasta indeseable, que los individuos eliminen todos los factores estresantes que enfrentan, pueden eliminar eficazmente todos los que son dañinos. Una forma consiste en “establecer” el ambiente en vez de sólo “reaccionar” ante él. Es decir, los individuos pueden trabajar activamente para crear circunstancias del entorno más favorables en las cuales trabajar y

| Tabla 2.3 Estrategias directivas para eliminar factores estresantes | |
|--|-------------------------------------|
| TIPOS DE FACTOR ESTRESANTE | ESTRATEGIA DE ELIMINACIÓN |
| Tiempo | Administración eficaz del tiempo |
| | Administración eficiente del tiempo |
| | Delegación |
| Encuentro | Colaboración y formación de equipos |
| | Inteligencia emocional |
| Situacional | Rediseño del trabajo |
| Anticipatorio | Establecimiento de metas |
| | Pequeños triunfos |

vivir. Al hacer esto, podrían eliminar en forma racional y sistemática los factores de estrés. La tabla 2.3 muestra diversas formas de eliminar cada uno de los cuatro tipos de factores estresantes.

ELIMINACIÓN DE LOS FACTORES ESTRESANTES DE TIEMPO MEDIANTE LA ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Como se señaló anteriormente, el tiempo suele ser la principal fuente de estrés para los directivos. Con el gran auge de los libros de administración del tiempo, organizadores, consultores, aparatos para aumentar la eficiencia y ahorra-dores de tiempo tecnológicos, se esperaría que la mayoría de la gente fuera muy hábil para administrar su tiempo. Es evidente que contamos con todos los artefactos y consejos que podemos utilizar. El problema es que la mayoría de nosotros estamos cada vez peor. Sólo mire a su alrededor. ¿A quién conoce usted que sea un gran administrador de tiempo, que no esté sobrecargado de actividades o que no se queje de estar estresado por falta de tiempo? ¿Quién de sus conocidos no está cada vez más estresado por una percepción de falta de tiempo? Seguramente nombraríamos a muchos. ¿Qué tal usted?

No es una sorpresa que el estrés asociado con la falta de tiempo esté aumentando ante la rapidez de los cambios y la abrumadora cantidad de información que encuentra la gente en el siglo XXI. Muchos de nosotros nos movemos muy rápido para tratar de mantener el paso, y nos sentimos inadecuados porque nos resulta imposible lograrlo por completo. La encuesta Hilton Time Value Survey encontró que el 77 por ciento de las personas identificaron su meta máxima en la siguiente década como “pasar más tiempo con la familia y los amigos”. Dos tercios de los encuestados expresaron el deseo de poner más énfasis en “tener tiempo libre” (Davidson, 1995). Otro estudio indicó que

al directivo promedio se le exige participar en diferentes incidentes cada día que suman entre 237 y 1,073. Más de un tercio de los directivos indicaron que no logran concluir lo que se proponen hacer cada día y esto provoca estrés de tiempo. En esta sección, revisaremos algunos principios de la administración del tiempo que le permitirán adquirir control sobre éste y organizar su fragmentado y caótico entorno.

Dos conjuntos de habilidades son importantes para manejar eficazmente el tiempo y para eliminar los factores estresantes relacionados con éste. Un conjunto se enfoca en el uso *eficiente* del tiempo cada día. El otro conjunto se enfoca en el uso *eficaz* del tiempo a largo plazo. Como el método de la administración eficaz del tiempo sirve como base para el método de la eficiencia, lo explicaremos primero. Luego revisaremos las herramientas y técnicas para lograr la eficiencia en el uso del tiempo.

Administración eficaz del tiempo

Casi todos sufren de vez en cuando de un sentimiento generalizado de estrés de tiempo. Junto con la era de la información, ha surgido la sensación cada vez más intensa de que nos estamos quedando atrás. Por ejemplo, sólo esta semana en Estados Unidos se publicarán más libros de los que usted podría leer en el resto de su vida. En consecuencia, todos tenemos la sensación de que simplemente no podemos mantener el paso. De alguna forma, no importa la cantidad de tiempo disponible, éste siempre parece consumirse y agotarse. Actualmente, las soluciones más recomendadas para resolver los problemas del estrés de tiempo son utilizar calendarios y agendas, elaborar listas de asuntos pendientes y aprender a decir “no”. Sin embargo, aunque casi todos hemos utilizado esas tácticas, aún afirmamos estar bajo un enorme estrés de tiempo. Esto no significa que los calendarios, las listas y el decir que “no” sean inútiles. Sin embargo, son ejemplos de un método de eficiencia para el manejo del tiempo, más que un método de eficacia. Para eliminar los factores estresantes de tiempo, la eficiencia, sin la eficacia, es estéril.

El manejo del tiempo con un método de eficacia implica que: **1.** los individuos dediquen su tiempo a los asuntos importantes y no sólo a los asuntos urgentes; **2.** las personas sean capaces de distinguir claramente entre lo que consideran importante y lo que consideran urgente; **3.** las estrategias de administración del tiempo se enfoquen en los resultados más que en los métodos, y **4.** la gente tenga una razón para no sentirse culpable cuando debe decir “no”.

Varios expertos en el manejo del tiempo han señalado la utilidad de contar con una “matriz de manejo del tiempo”, en la que las actividades se clasifiquen en términos de su importancia relativa y urgencia (Covey, 1989; Lakein, 1989). Las actividades *importantes* son aquellas que producen un resultado deseado, cumplen con un fin valioso o logran un propósito significativo. Las actividades

urgentes son aquellas que demandan atención inmediata. Se asocian con una necesidad expresada por alguien más o se relacionan con un problema o una situación incómodos que requieren una solución inmediata. La figura 2.4 describe esta matriz y da ejemplos de los tipos de actividades en cada cuadrante.

Actividades como el manejo de crisis de empleados o de quejas de clientes son tanto urgentes como importantes (celda 1). Una llamada telefónica, la llegada de un correo electrónico o interrupciones no programadas serían ejemplos de actividades urgentes, pero quizás sin importancia (celda 2). Las actividades importantes pero no urgentes incluyen oportunidades de desarrollo, innovación, planeación, etcétera (celda 3). Las actividades sin importancia y no urgentes son escapes y rutinas que la gente tiene, pero que producen escasa gratificación: por ejemplo, charlar, soñar despierto, reorganizar papeles o discutir (celda 4).

Las actividades en el cuadrante importantes/urgentes (celda 1) generalmente dominan las vidas de los directivos. Se consideran como actividades que “se deben” hacer y que demandan atención inmediata. Asistir a una junta, responder a una llamada o solicitud, interactuar con un cliente o completar un informe podrían definirse legítimamente como actividades importantes y urgentes. Sin embargo, el problema de emplear todo el tiempo en actividades de este cuadrante es que todas requieren que el directivo reaccione. Generalmente están controladas por alguien más, y podrían llevar o no a un resultado que el directivo desea lograr.

El problema es todavía mayor en el cuadrante de actividades no importantes y urgentes (celda 2). Las demandas de otros que podrían satisfacer sus necesidades, pero que sólo son desviaciones o interrupciones en la agenda

del directivo, únicamente aumentan el estrés de tiempo. Como es probable que no logren resultados significativos o valiosos con algún propósito (en otras palabras, importantes), nunca superarán los sentimientos del estrés de tiempo. Se podría garantizar que se experimentará una sobrecarga y que se perderá el control. Los gerentes tan sólo son reactivos. Además, cuando estos factores estresantes se experimentan durante mucho tiempo, la gente por lo regular trata de escapar hacia las actividades no importantes y no urgentes (celda 4) para liberarse del estrés. Escapan, se cierran al mundo, o ponen todo en espera. Sin embargo, aunque los sentimientos de estrés disminuyan temporalmente, no se emprenden soluciones a largo plazo, así que el estrés de tiempo nunca se reduce de forma permanente. Eso significa que los individuos pasan el 95 por ciento de su vida enfrentando crisis, y 5 por ciento del tiempo escapando de éstas. Una mejor alternativa consiste en concentrarse en actividades del cuadrante de actividades importantes pero no urgentes (celda 3), las cuales podrían considerarse como oportunidades en vez de problemas, ya que están orientadas a lograr resultados de alta prioridad. Previenen que ocurran problemas, o bien, desarrollan procesos que eliminan problemas en vez de que sólo se reaccione a ellos. La preparación, el mantenimiento preventivo, la planeación, el fomento de la elasticidad y la organización son actividades “que no se tienen que hacer”, y que son cruciales para el éxito a largo plazo. Sin embargo, puesto que no son urgentes, con frecuencia quedan fuera de la agenda de los directivos. Las actividades importantes y no urgentes deberían ser prioritarias en la agenda para administrar el tiempo. Al asegurarse de que este tipo de actividades tenga prioridad, los problemas urgentes que se enfrentan pueden reducirse. Los factores estresantes de tiempo pueden eliminarse.

Figura 2.4 Tipos de actividades que determinan el uso del tiempo

| | | URGENCIA | |
|-------------|------|--|--|
| | | Alta | Baja |
| IMPORTANCIA | Alta | 1 Crisis Quejas de los clientes | 3 Oportunidades de desarrollo Innovación Planeación |
| | Baja | 2 Correo Llamada telefónica Interrupciones no programadas | 4 Escapes Rutinas Discusiones |

Una de las decisiones más difíciles, aunque de gran importancia, que usted debe tomar para manejar el tiempo de manera eficaz es determinar qué es importante y qué es urgente. No existen reglas para clasificar todas las actividades, demandas u oportunidades en dos categorías bien definidas. Los problemas no vienen con una etiqueta colgada que diga “importantes/no urgentes”. De hecho, cada problema o demanda de tiempo es importante para alguien. No obstante, si usted permite que otros determinen lo que es importante y lo que no lo es, nunca manejará su tiempo de manera eficaz.

Por ejemplo, Barry Sullivan, director ejecutivo de First Chicago, reorganizó la forma en que maneja su tiempo. En vez de dejar su calendario de citas en manos de su secretaria, ahora él decide qué actividades desea cumplir y luego asigna bloques de tiempo específicos para trabajar en esas actividades. Una vez que ha determinado lo anterior, pone su calendario a disposición de su secretaria, para que programe otras citas. Jan Timmer, director ejecutivo de Philips Electronics, asignó a un auditor para mantener un registro de la forma en que utilizaba su tiempo, y cada trimestre informaba a toda la empresa el porcentaje de tiempo que dedicaba a los objetivos fundamentales de la compañía.

Sin embargo, la pregunta aún permanece: ¿Cómo puede la gente asegurarse de que se está concentrando en las actividades importantes y no sólo en las urgentes? La respuesta consiste en identificar clara y específicamente las prioridades personales. En el capítulo 1, Desarrollo del autoconocimiento, señalamos lo importante que es el hecho de que la gente esté consciente de sus propios valores centrales y de que establezca un conjunto de principios básicos para guiar su comportamiento. Para determinar qué es importante en la administración del tiempo, se deben identificar claramente esos valores centrales, principios básicos y prioridades individuales. De otra forma, las personas están a merced de las demandas incesantes que los demás les imponen.

Con el propósito de ayudarle a articular claramente la base para juzgar la importancia de las actividades, considere las siguientes preguntas:

1. ¿Qué represento? ¿Por qué cosa estaría dispuesto a morir (o a vivir)?
2. ¿Qué me importa apasionadamente?
3. ¿Qué legado me gustaría dejar? ¿Por qué me gustaría ser recordado?
4. ¿Qué me gustaría haber logrado dentro de 20 años?
5. Si pudiera convencer a todo el mundo de seguir unos cuantos principios básicos, ¿cuáles serían éstos?

Responder a estas preguntas puede ayudarle a crear una declaración de principios personales, la cual será la

expresión de los criterios que usted utiliza para evaluar lo que es importante. Otras personas generalmente ayudan a determinar lo que es urgente, pero para juzgar lo importante debemos tomar en cuenta el conjunto de principios y valores personales. La tabla 2.4 presenta dos distintos tipos de declaraciones de principios personales. Se dan como ejemplos de los tipos de declaraciones de principios que podría redactar para usted mismo. Al final del capítulo 1 Desarrollo del autoconocimiento, lo invitamos a tomarse

Tabla 2.4 Ejemplos de declaraciones de principios personales

De Mahatma Gandhi

Mi primera acción cada mañana será hacer la siguiente resolución para el día:

- No temeré a nadie en la Tierra.
- Temeré únicamente a Dios.
- No profesaré un mal sentimiento hacia nadie.
- No me rendiré ante la injusticia de alguien.
- Conquistaré la mentira con la verdad.
- Y al resistirme a la mentira soportaré todo sufrimiento.

De William Rolfe Kerr

Principios personales y profesionales:

- Tener éxito primero en el hogar.
- Buscar y merecer la ayuda divina.
- Nunca comprometer la honestidad.
- Recordar a la gente implicada.
- Planear el mañana hoy.
- Desarrollar una nueva habilidad cada año.
- Lograr visibilidad mediante la productividad.
- Apresurarme mientras espero.
- Facilitar el éxito de mis colegas.
- Buscar la excelencia en todas mis empresas.
- Ser sincero y gentil, aunque con decisión.
- Ser una persona creativa e innovadora.
- No temer a los errores.
- Concentrar todas mis habilidades en la tarea que estoy realizando.
- Obtener el consejo de los demás.
- Defender a quienes están ausentes.
- Escuchar el doble de lo que hablo.
- Ser ordenado en mi trabajo y en mi persona.
- Mantener una actitud positiva y el sentido del humor.

el tiempo para redactar una declaración de sus principios básicos. Éstos son los criterios sobre los que usted juzgará la importancia de las actividades. Sin dicha declaración, es poco probable que pueda superar la tiranía de las demandas urgentes de tiempo.

El hecho de basar la administración del tiempo en los principios centrales que sirven para juzgar la importancia de las actividades también es la clave para ser capaz de decir que “no” sin sentirse culpable. Cuando usted haya decidido qué es lo que le interesa con pasión, qué es lo que usted más desea, y qué legado quiere dejar, podrá decir “no” con más facilidad a las actividades que no son congruentes con tales principios. Siempre estamos diciendo “no” a alguien de cualquier forma. Aunque generalmente decimos “no” a las actividades importantes y no urgentes (celda 3) que son más congruentes con nuestros objetivos o misiones personales. Las personas que experimentan el mayor estrés de tiempo son aquellas que permiten que los demás generen por ellos su declaración de principios personales a través de sus demandas de tiempo. Aclarar sus principios centrales y hacerlos públicos no sólo ayuda a hacerlos más poderosos, sino que también ofrece una base para decir “no” sin sentirse culpable. Usted podrá optar por la prevención, la planeación, el desarrollo personal y

la mejora continua, sabiendo que estas actividades importantes y no urgentes le ayudarán a eliminar y prevenir los problemas derivados del estrés de tiempo. Así, administrar el tiempo de manera eficaz significa lograr lo que usted *quiere* lograr con su tiempo. La manera en que cumple sus logros se relaciona con la eficiencia del uso del tiempo, que ahora analizaremos.

Administración eficiente del tiempo

Además de estudiar la administración del tiempo desde el punto de vista de la eficacia (es decir, ajustar el uso del tiempo a los principios personales centrales), también es importante adoptar un punto de vista de eficiencia (es decir, lograr más al reducir el tiempo desperdiciado). Disponemos de muchas técnicas para ayudar a los directivos a utilizar de forma más eficiente el tiempo que tienen cada día.

Una forma de mejorar el uso eficiente del tiempo consiste en estar alerta de las propias tendencias a utilizar el tiempo en forma ineficiente. La lista de proposiciones de la tabla 2.5 muestra patrones generales de comportamiento de la mayoría de los individuos en su uso del tiempo. En muchas situaciones, estas tendencias podrían representar respuestas adecuadas. En otras, sin embargo,

Tabla 2.5 Patrones típicos de uso de tiempo

- Hacemos lo que nos gusta antes de hacer lo que no nos gusta.
- Hacemos lo que sabemos hacer más rápido que lo que no sabemos hacer.
- Hacemos lo más fácil antes que lo difícil.
- Hacemos lo que requiere poco tiempo antes que lo que requiere mucho tiempo.
- Hacemos aquello para lo que hay recursos disponibles.
- Realizamos las actividades que están programadas (por ejemplo, reuniones) antes que lo que no está programado.
- A veces hacemos las actividades que están planeadas antes que las que no están planeadas.
- Respondemos a las demandas de los demás antes que a las demandas propias.
- Hacemos lo urgente antes que lo importante.
- Respondemos con rapidez a las crisis y a las emergencias.
- Hacemos lo interesante antes que lo que nos aburre.
- Hacemos cosas que nos acercan a nuestros objetivos personales o que son políticamente adecuadas.
- Esperamos hasta que llegue la fecha límite antes de empezar a actuar.
- Hacemos cosas que ofrecen el cierre más inmediato.
- Respondemos de acuerdo con la persona que lo quiere.
- Respondemos a partir de las consecuencias que tiene para nosotros hacer o no hacer algo.
- Hacemos los trabajos pequeños antes que los grandes.
- Trabajamos los asuntos en el orden en el que se presentan.
- Trabajamos con base en el principio de la rueda que rechina (engrasamos la rueda que hace ruido).
- Trabajamos con base en las consecuencias para el grupo.

podrían entorpecer la administración eficiente del tiempo e incrementar los factores estresantes de tiempo a menos que los individuos estén conscientes de ello y de sus posibles consecuencias.

Por ejemplo, si hacemos cosas que están planeadas antes que las cosas que no están planeadas, es probable que algunas tareas importantes no se realicen nunca, a menos que se programen de forma consciente. Como mucha gente tiene la tendencia a hacer las cosas que son urgentes antes que las cosas que son importantes, podrían terminar diciendo “no” a cosas importantes para poder atender las cosas urgentes, perpetuando así los sentimientos de sobrecarga. Si hacemos las cosas más fáciles antes que las cosas difíciles, es probable que nuestro tiempo se consuma atendiendo asuntos mundanos y fáciles de resolver, mientras los problemas más importantes continúan sin solución.

Para ayudarle a identificar sus propias prácticas de administración del tiempo y a determinar la eficiencia con la que usted utiliza su tiempo, en la sección de evaluación incluimos un instrumento de diagnóstico, el cuestionario de administración del tiempo. La primera parte se aplica a la vida cotidiana de todas las personas. La segunda parte es más adecuada para individuos que han sido directivos o que han trabajado en una empresa. La información sobre los resultados, al final del capítulo, le mostrará qué tan bien maneja su tiempo en comparación con otros. Las reglas que se plantean a continuación corresponden a los números de los reactivos del cuestionario de evaluación.

El cuestionario de administración del tiempo ofrece lineamientos o técnicas que se derivan de la investigación en la administración del tiempo. Aunque un tipo de factor estresante de tiempo es tener demasiado tiempo disponible (es decir, aburrimiento), no suele ser lo más común entre directivos y estudiantes. Por lo tanto, las reglas en este cuestionario se relacionan con el problema opuesto, es decir, tener muy poco tiempo disponible a causa de un horario sobresaturado.

Desde luego, ningún individuo puede o debe poner en práctica todas estas técnicas de administración del tiempo a la vez. La cantidad de tiempo que se requeriría al tratar de aplicar todas las técnicas sería tan considerable que aumentarían los factores estresantes de tiempo. Por lo tanto, es mejor incorporar sólo algunas de las técnicas a la vez en su vida diaria. Siga primero aquellos consejos que producirán la mejora más notable en el uso de su tiempo. Ahorrar sólo un 10 por ciento de tiempo o utilizar 30 minutos adicionales al día de forma más sensata podría generar resultados sorprendentes en el transcurso de meses y años. Ahorrar 30 minutos al día equivale a un año completo durante una vida de trabajo de 48 años. Se trata de ¡un año completo, sin parar, sin dormir ni comer! Así pues, la administración eficaz del tiempo no sólo sirve para que una persona realice más cosas durante un día de trabajo común, sino que también le ayuda a eliminar sus

sentimientos de estrés y sobrecarga que son tan dañinos para los logros y la satisfacción personales.

A continuación se presenta un análisis breve de esas 40 técnicas. Las primeras 20 pueden aplicarse a cualquier persona en todos los aspectos de la vida; las restantes se relacionan más directamente con los directivos y la función administrativa.

Regla 1 Lea en forma selectiva. Esto se aplica principalmente a individuos que se enfrentan con demasiado material que deben leer, como correo, revistas, periódicos, libros, folletos, instrucciones, etcétera. Excepto cuando usted lee para relajarse o por placer, la mayor parte de la lectura debe hacerse en la forma en que se lee un periódico, esto es, examinar la mayor parte en forma superficial y sólo detenerse a leer lo que parece importante. Incluso los artículos más relevantes no necesitan una lectura profunda ya que, por lo general, los aspectos importantes están al inicio de los párrafos o las secciones. Además, si usted subraya o resalta lo que le parezca importante, podrá revisarlo con rapidez cuando lo necesite.

Regla 2 Elabore una lista de cosas que quiera lograr hoy. Enfóquese en lo que quiere lograr, no sólo en lo que quiere hacer. Ésta es una regla de sentido común, que implica que usted necesita hacer alguna planeación por anticipado cada día y no confiar únicamente en su memoria. (También sugiere que sólo debe tener una lista, no múltiples listas en distintos pedazos de papel).

Regla 3 Destine un lugar para todo y mantenga cada cosa en su lugar. Permitir que las cosas estén fuera de su lugar le roba tiempo en dos formas: necesitará más tiempo para encontrar algo cuando lo necesite, y se sentirá tentado a interrumpir la tarea que está haciendo para hacer otra cosa. Por ejemplo, si sobre su escritorio se encuentra diseminado el material de varios proyectos, usted estará continuamente tentado a cambiar de un proyecto a otro, cada vez que cambie la vista de dirección o que mueva los papeles.

Regla 4 Priorice sus tareas. Cada día usted debe enfocarse primero en las tareas importantes y luego en las tareas urgentes. Durante la Segunda Guerra Mundial, con una impresionante cantidad de tareas por realizar, el general Dwight D. Eisenhower administraba su tiempo con éxito al seguir estrictamente la regla 4. Concentraba su atención rigurosamente en los asuntos importantes que sólo él podía resolver, dejando los asuntos urgentes, pero menos importantes, para que los atendieran sus subalternos.

Regla 5 Haga sólo una cosa importante a la vez y muchas cosas triviales en forma simultánea. Usted puede lograr mucho más haciendo más de una cosa a la vez cuando las tareas son rutinarias o triviales o cuando requieren poco pensamiento. Esta regla permite a los directivos realizar muchas tareas triviales en menos tiempo (por ejemplo, firmar cartas mientras hablan por teléfono). Sin embargo, siga la línea de los grandes sobrecargos de avia-

ción, empleados en tiendas minoristas o meseros: brinde toda su atención a un asunto o persona importante.

Regla 6 Elabore una lista de algunas tareas pequeñas de 5 o 10 minutos. Esto sirve para aprovechar los pequeños espacios de tiempo que casi todos tenemos durante el día (esperar a que algo comience, entre las reuniones o eventos, al hablar por teléfono, etcétera). Sin embargo, tenga cuidado de no destinar todo su tiempo a estas pequeñas tareas dejando sin atender los asuntos de alta prioridad.

Regla 7 Divida los proyectos grandes. Esto ayuda a evitar sentirse abrumado por las tareas grandes, importantes y urgentes. El sentir que una tarea es enorme contribuye a un sentimiento de sobrecarga y provoca que la posterguemos.

Regla 8 Determine el 20 por ciento crítico de sus tareas. La ley de Pareto establece que sólo el 20 por ciento del trabajo produce el 80 por ciento de los resultados. Por lo tanto, es fundamental analizar qué tareas constituyen el 20 por ciento más importante y emplear la mayor parte de su tiempo en ellas.

Regla 9 Reserve su mejor momento para los asuntos importantes. El tiempo que se ocupa en las tareas triviales no debe ser su “mejor momento”. Haga el trabajo de rutina cuando su nivel de energía sea bajo y su mente no esté alerta o cuando no esté al tanto de las cosas. Reserve su momento de energía alta para realizar las tareas más importantes y urgentes. Muchos de nosotros a menudo somos como títeres cuyos hilos se mueven a voluntad de una multitud de personas desconocidas y desorganizadas. No permita que los demás interrumpan su mejor momento con demandas indeseables. Usted, no los demás, debe controlar su mejor momento.

Regla 10 Reserve algún lapso durante el día en el que los demás no tengan acceso a usted. Utilice ese tiempo para lograr tareas importantes y no urgentes, o utilícelo sólo para pensar. Éste podría ser un momento en casa antes de que los demás se levanten, después de que todos se fueron a dormir, o en un lugar donde nadie más pueda entrar. Lo importante es evitar estar en la línea de fuego todo el día, todos los días, sin control personal sobre su tiempo.

Regla 11 Evite posponer las cosas. Si usted realiza ciertas tareas con prontitud, requerirán menos tiempo y esfuerzo que si usted las posterga. Desde luego, usted debe tener cuidado de no emplear todo su tiempo en preocupaciones triviales e inmediatas que desplazan a las tareas más importantes. La línea entre la desidia y la pérdida de tiempo es muy sutil; no se forme el hábito de decir “haré esto más tarde”.

Regla 12 Mantenga un registro de su tiempo. Ésta es una de las mejores estrategias para administrar el tiempo. Es imposible mejorar su administración de tiempo o disminuir los factores estresantes relacionados con éste a menos que sepa cómo emplea su tiempo. Debe mantener regis-

tos con intervalos lo suficientemente cortos para capturar las actividades esenciales, pero no tan cortos como para crear una carga de registro. Trate de mantener un registro de lo que hace cada 30 minutos o cada hora. Parte de las secciones Práctica de habilidades y Aplicación de habilidades sugieren que lleve un registro durante al menos dos semanas. Elimine las actividades que no le ayudan a obtener los resultados que usted desea o a cumplir con su declaración de principios personales.

Regla 13 Establezca fechas límite. Esto sirve para mejorar su uso eficiente del tiempo. El trabajo siempre se extiende para llenar el tiempo disponible, de manera que si no especifica un tiempo de terminación, las tareas tienden a continuar por más tiempo del necesario.

Regla 14 Haga algo productivo mientras espera. Se estima que hasta un 20 por ciento del tiempo promedio de una persona se emplea en esperar. Durante ese tiempo procure leer, planear, preparar, ensayar, revisar, bosquejar o hacer otras cosas que le ayuden a cumplir con su trabajo.

Regla 15 Realice el trabajo pesado en un periodo establecido durante el día. Como es natural dejar que las tareas simples desplacen a las difíciles (véase la tabla 2.5), establezca cierto periodo para hacer este tipo de trabajo. Por ejemplo, negarse a contestar el correo o a leer el periódico en un momento específico, podría ayudar a que esas actividades no se realicen en el tiempo prioritario.

Regla 16 Termine por lo menos una cosa cada día. Llegar al final del día sin haber terminado algo (incluso una tarea de 10 minutos) incrementa el sentimiento de sobrecarga y el estrés de tiempo. Por otro lado, terminar una tarea produce un sentimiento de alivio y disminuye el estrés.

Regla 17 Programe algún momento personal. Usted necesita algún tiempo sin interrupciones, cuando pueda bajarse de la “vía rápida” por un momento y estar solo. Este lapso se debe utilizar para planear, establecer prioridades, recargar energías, orar, meditar o relajarse. Entre otras ventajas, el tiempo destinado a su persona también le ayuda a incrementar su autoconocimiento.

Regla 18 No esté continuamente preocupado. Permitáse preocuparse sólo durante un tiempo específico y evite estar pensando en un problema que le preocupe en otros momentos. Esto mantendrá su mente libre y su energía enfocada en la tarea que está realizando. Tal vez parezca difícil, pero controlar sus momentos de preocupación hará maravillas para volver más eficiente su tiempo y disminuir su estrés.

Regla 19 Escriba objetivos a largo plazo. Esto le ayuda a ser consistente en sus actividades y tareas. Usted puede ser eficiente y organizado y no lograr nada, a menos que tenga una dirección clara en mente. Escribir sus objetivos a largo plazo le ayudará a hacerlos realidad y a que funcionen constantemente como recordatorios.

Regla 20 Esté alerta ante otras formas de mejorar su administración del tiempo. Lea una lista de consejos de administración del tiempo periódicamente. Todos necesitamos recordatorios, y esto le ayudará a que la mejora continua en su uso del tiempo pase a formar parte de su estilo de vida.

Administración eficiente del tiempo para directivos

La segunda lista de reglas abarca las principales actividades laborales en las que participan los directivos. Las primeras nueve reglas se refieren a la organización de reuniones, ya que los directivos reportan que pasan aproximadamente el 70 por ciento de su tiempo en reuniones (Cooper y Davidson, 1982; Mintzberg, 1973).

Regla 1 Realice las reuniones de rutina al final del día. Los niveles de energía y creatividad son más altos temprano por la mañana y no deben desperdiciarse en asuntos triviales. Además, fijar una hora límite, es decir, un punto de terminación, establecerá un límite de tiempo para la reunión.

Regla 2 Manténgase de pie en las reuniones cortas. Esto garantiza que las juntas sean breves; el ponerse cómodos ayuda a prolongarlas.

Regla 3 Fije un límite de tiempo. Esto establecerá la expectativa del momento en que la reunión debe terminar y creará presión para cumplir con ese límite. Establezca tales límites al inicio de cada cita y reunión.

Regla 4 Cancele las reuniones de cuando en cuando; éstas sólo se deben realizar si son necesarias. Si la agenda no está llena o si no le va a ayudar a cumplir sus objetivos, cáncélela. De esta forma, las reuniones que se realicen serán más productivas y más eficientes. (Además, la gente capta la idea de que la reunión realmente logrará algo: un resultado poco común).

Reglas 5, 6 y 7 Elabore agendas, apéguese a ellas y mantenga un registro del tiempo. Estas reglas ayudan a la gente a prepararse para una reunión, a no salirse del tema y a permanecer orientados hacia el trabajo. Muchas cosas se manejarán fuera de las reuniones si tienen que incluirse en la agenda que se seguirá. Se podría establecer una agenda verbal al inicio incluso de las reuniones improvisadas (es decir, “esto es lo que quiero tratar en esta reunión”). Llevar un registro de la reunión asegura que las tareas no se olviden, que se haga un seguimiento, se asuman responsabilidades, y que todos tengan claras las expectativas. Llevar un registro del tiempo motiva a las personas a ser eficientes y a estar conscientes de terminar a la hora establecida.

Regla 8 Comience las reuniones puntualmente. Esto ayuda a garantizar que la gente será puntual. (Algunos directivos fijan las reuniones en horarios extraños, como

las 10:13 a.m., para hacer que los participantes estén conscientes del tiempo). Comenzar a tiempo en vez de esperar a los retrasados recompensa a la gente puntual.

Regla 9 Prepare minutos de las reuniones y haga seguimientos. Esta práctica evita que los temas surjan de nuevo en una reunión sin haberse resuelto. También crea la expectativa de la responsabilidad de los logros y de que debe realizarse algún trabajo fuera de la reunión. Los compromisos y las expectativas que se hacen públicos por medio de minutos tienen mayor probabilidad de cumplirse.

Regla 10 Insista en que los subalternos sugieran soluciones a los problemas. Esta regla se analiza en el capítulo “Facultamiento y delegación” (capítulo 8), y su propósito consiste en eliminar la tendencia hacia la delegación ascendente, es decir, que los subalternos pongan en manos del superior los problemas difíciles. Esto sucede cuando comparten el problema y le piden sus ideas y soluciones en vez de recomendar alguna solución. Es mucho más eficiente elegir entre las alternativas ideadas por los subalternos que generar las propias.

Regla 11 Reciba a los visitantes en la entrada. Esta práctica le ayuda a mantener el control de su tiempo al controlar el uso del espacio de su oficina. Es más fácil mantener una visita corta si usted está de pie en la entrada que si está sentado en su escritorio.

Regla 12 Vaya a las oficinas de sus subalternos para las reuniones breves. Esto es útil si es práctico. La ventaja es que le ayudará a controlar la duración de una reunión al sentirse libre de irse cuando lo desee. Desde luego, si a usted le toma mucho tiempo trasladarse a las oficinas de sus subalternos, entonces esta regla no es práctica.

Regla 13 No programe demasiadas actividades en un día. Usted debe mantenerse en control de, al menos, parte de su tiempo cada día de trabajo. Las reuniones y demandas de los demás pueden minar el control que tiene sobre sus horarios, a menos que haga un esfuerzo por mantenerlo. Esto no significa que pueda contar con grandes lapsos cuando esté libre. Pero los buenos directivos toman la iniciativa, en vez de responder a los requerimientos del horario.

Regla 14 Deje que alguien más tome las llamadas telefónicas y revise el correo electrónico. El hecho de evitar convertirse en un esclavo del teléfono sirve para disminuir las interrupciones durante al menos una parte del día. Pida a otra persona que revise el correo electrónico y que elimine aquellos que no sean importantes y que responda los que requieren respuestas superficiales.

Regla 15 Tenga un lugar para trabajar sin interrupciones. Esto ayuda a garantizar que cuando una fecha de entrega esté cerca, usted se pueda concentrar en sus tareas sin interrupciones. Lograr que la mente se vuelva a

concentrar después de las interrupciones requiere mucho tiempo. El “enganche mental” es un desperdicio si se requiere constantemente.

Regla 16 Haga algo definitivo con cada documento que maneje. Esto le evitará estar ordenando los mismos papeles una y otra vez. Con frecuencia “hacer algo definitivo” con un documento significa tirarlo a la basura.

Regla 17 Mantenga limpio su lugar de trabajo. Esto reduce las distracciones y disminuye el tiempo que necesitamos para encontrar las cosas.

Reglas 18, 19 y 20 Delegué trabajo, establezca qué tanta iniciativa deben tener los empleados para las distintas tareas que se les asignen y dé a los demás el crédito por sus éxitos. Todas estas reglas se relacionan con una delegación eficaz, que es una técnica fundamental de administración del tiempo. Las últimas tres reglas también se analizan en el capítulo “Facultamiento y delegación”.

Recuerde que estas técnicas para administrar el tiempo son el medio para lograr un fin, y no un fin en sí mismo. Si utilizar las técnicas incrementa el estrés en vez de disminuirlo, no deben utilizarse. Sin embargo, las investigaciones indican que los directivos que utilizan este tipo de técnicas controlan mejor su tiempo, obtienen más logros, entablan mejores relaciones con sus subalternos y eliminan muchos de los factores estresantes de tiempo que enfrenta la mayoría de los directivos (Davidson, 1995; Lehrer, 1996; Turkington, 1998). Recuerde que ahorrar sólo 30 minutos al día equivale a un año completo de tiempo libre durante toda su vida laboral. ¡Se trata de 8,760 horas de tiempo libre! Usted descubrirá que, cuando decida aplicar algunos de estos consejos a su vida, su uso del tiempo será más eficiente, y su estrés por causa del tiempo disminuirá.

La mayoría de las técnicas de administración del tiempo son adecuadas para individuos que cambian sus hábitos o comportamientos por cuenta propia. Cuando los individuos deciden realizar cambios personales, logran utilizar su tiempo de manera más eficiente y eficaz; el comportamiento de otras personas no está relacionado. Sin embargo, la administración eficaz del tiempo a menudo debe tomar en cuenta el comportamiento de los demás, porque éste puede tender a inhibir o a mejorar el uso eficaz del tiempo. Por esta razón, el manejo eficaz del tiempo a veces requiere la aplicación de otras habilidades que se analizan en este libro. En el capítulo 8 “Facultamiento y delegación” se incluyen principios para administrar el tiempo de forma eficiente al implicar a otras personas en el cumplimiento de tareas. En el capítulo 6 “Motivación de los demás” se explica la manera de ayudar a otras personas a ser más eficaces y eficientes en sus propios trabajos. El capítulo 4 “Establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo” identifica formas de fortalecer las relaciones interpersonales, para reducir los factores estresantes que resultan de los conflictos con otras personas. Ahora nos ocuparemos de estos factores estresantes de encuentro.

ELIMINACIÓN DE FACTORES ESTRESANTES DE ENCUENTRO MEDIANTE LA COLABORACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Anteriormente señalamos que las relaciones insatisfactorias con los demás, en particular con un directorio o un supervisor directo, son las principales causas de estrés entre los empleados. Estos factores estresantes de encuentro son el resultado directo de relaciones ríspidas, conflictivas y poco gratificantes. Aunque el trabajo esté bien, cuando está presente el estrés de encuentro, todo lo demás parece ir mal. Es difícil mantener una energía positiva cuando uno está luchando o en conflicto con alguien, o cuando los sentimientos de aceptación y cordialidad no caracterizan las relaciones laborales importantes.

Colaboración

Un factor importante que ayuda a eliminar el estrés de encuentro es la pertenencia a un grupo o una comunidad estable y muy unida. Cuando la gente se siente parte de un grupo, o aceptada por otras personas, el estrés se reduce. Por ejemplo, hace 35 años el doctor Stewart Wolf descubrió que en la ciudad de Roseto, Pennsylvania, los residentes estaban completamente libres de enfermedades del corazón y de otros padecimientos relacionados con el estrés. Pensó que su protección venía de su inusual cohesión y estabilidad social. La población de ese lugar estaba compuesta por completo por descendientes de italianos que se habían mudado ahí 100 años antes, procedentes de Roseto, Italia. Pocos se casaban fuera de su comunidad, el primogénito siempre llevaba el nombre del abuelo, se evitaban los consumos indiscretos y las exhibiciones de superioridad, y el apoyo social entre los miembros de la comunidad era una forma de vida.

Wolf predijo que los residentes comenzarían a mostrar la misma incidencia de enfermedades relacionadas con el estrés que el resto del país si eran invadidos por el mundo moderno, y así fue. Para mediados de la década de 1970 los residentes en Roseto tenían Cadillac, hogares tipo ranchos, matrimonios mezclados, nuevos nombres, competencia entre ellos y una tasa de enfermedades coronarias igual a la de cualquier otra ciudad (Farnham, 1991). Habían dejado de ser un clan cohesivo y colaborador, para convertirse en una comunidad llena de egoísmo y exclusividad. Se descubrió que el egocentrismo era peligroso para la salud.

El descubrimiento psicológico más sorprendente de las guerras de Vietnam y del Golfo Pérsico está relacionado con la fuerza asociada a equipos de trabajo primarios y pequeños. En Vietnam, a diferencia del Golfo Pérsico, los equipos de soldados no permanecieron juntos y no formaron los lazos fuertes que se dieron en la Guerra del Golfo. La inclusión continua de nuevo personal en los escuadrones y la transferencia constante de soldados de un lugar a otro, hizo que los soldados se sintieran aislados,

sin compromisos de lealtad y vulnerables a las enfermedades relacionadas con el estrés. En contraste, en la Guerra del Golfo Pérsico los soldados se mantuvieron en la misma unidad a lo largo de toda la campaña, regresaron a casa juntos y se les dio mucho tiempo para hablar de sus experiencias después de la batalla. Se descubrió que contar con un grupo muy unido que ayudara en la interpretación de los hechos y diera apoyo social era la defensa más poderosa contra los traumas posteriores a la batalla. David Marlowe, jefe de psiquiatría del Walter Reed Army Institute of Research, indicó que “a los miembros de los escuadrones se les alienta a utilizar el tiempo de camino a casa desde una zona de guerra para hablar sobre su experiencia en el campo de batalla. Les ayuda a desintoxicarse. Es por eso que los trajimos en grupos de la guerra Tormenta del Desierto. Sabemos que, a nivel epistemológico, funciona” (Farnham, 1991).

Desarrollar relaciones de colaboración tipo clan con otras personas es un poderoso reductor del estrés. Una forma de desarrollar este tipo de relación consiste en aplicar un concepto descrito por Pasohen Covey (1989): una cuenta bancaria emocional. Covey utilizó esta metáfora para describir la confianza o el sentimiento de seguridad que una persona desarrolla por otra. Cuantos más “depósitos” haga en una cuenta bancaria emocional, más fuerte y elástica se vuelve la relación. Por el contrario, demasiados “retiros” de la cuenta debilitan las relaciones al destruir la fe, la seguridad y la confianza. Los “depósitos” se hacen al tratar a las personas con amabilidad, cortesía, honestidad y coherencia. La cuenta bancaria emocional crece cuando la gente siente que está recibiendo cariño, respeto y atención. Los “retiros” se hacen al no cumplir con las promesas, no escuchar, no aclarar las expectativas o no dejar elegir. Como la falta de respeto y las reglas autocráticas devuelan a las personas y destruyen el sentimiento de valía personal, las relaciones se deterioran, pues la cuenta se sobregira.

Cuanto más interactúa la gente, más numerosos deben ser los depósitos que se hagan en la cuenta bancaria emocional. Cuando usted ve a un viejo amigo después de años de ausencia, a menudo puede continuar la relación justo donde la dejó, porque la cuenta bancaria emocional ha permanecido intacta. Pero cuando usted interactúa con alguien con frecuencia, la relación se alimenta o se vacía constantemente. Las señales de las interacciones diarias se interpretan como depósitos o como retiros. Cuando una cuenta emocional está bien administrada, los errores, las desilusiones y las fricciones menores se perdonan e ignoran con facilidad. Pero cuando no existe ninguna reserva, esos incidentes suelen crear desconfianza y disputas.

Por lo tanto, la prescripción de sentido común es basar las relaciones con los demás en la confianza mutua, el respeto, la honestidad y la amabilidad. Hay que hacer depósitos en las cuentas bancarias emocionales de los demás. Las comunidades cohesivas y de colaboración son, a fin de cuentas, un producto de las relaciones directas que la gente entabla con los demás. Como afirmó Dag

Hammarskjöld, ex secretario general de la Organización de las Naciones Unidas: “Es más noble entregarse por completo a un individuo que trabajar con diligencia por la salvación de las masas”. Esto es porque construir una relación fuerte y cohesiva con un individuo es más poderoso y puede tener un efecto más duradero que dirigir grandes grupos de personas. Sentir que se tiene la confianza, el respeto y el amor de los demás es, al final, lo que la mayoría de las personas desean como individuos. Queremos experimentar esos sentimientos en forma personal, no sólo como miembros de un grupo. Por lo tanto, como los factores estresantes de encuentro son casi siempre el producto de relaciones individuales ásperas, la mejor forma de eliminarlos consiste en crear cuentas bancarias emocionales firmes con los demás.

Inteligencia social y emocional

Como indicamos en el capítulo anterior, la inteligencia emocional es un atributo importante de los individuos saludables y eficaces. Forma parte de un repertorio de “inteligencias” que los psicólogos han identificado para predecir el éxito en la vida, en el trabajo y en las funciones administrativas. Como mencionamos antes, la inteligencia emocional se ha convertido en un término que incorpora a las inteligencias múltiples, por ejemplo, la inteligencia práctica, la inteligencia abstracta, la inteligencia moral, la inteligencia interpersonal, la inteligencia espiritual y la inteligencia mecánica (Gardner, 1993; Sternberg, 1997). Por lo tanto, es conveniente que el término *inteligencia emocional* se utilice para referirse a un grupo de habilidades y capacidades no cognoscitivas que las personas necesitan desarrollar para tener éxito. Estudios de diversos aspectos de la inteligencia emocional revelan que se trata de una estrategia importante para eliminar el estrés de encuentro. Más importante aún, el desarrollo de los aspectos sociales de la inteligencia emocional (o *inteligencia social*) ayuda a las personas a manejar el estrés que surge de las relaciones interpersonales (Cantor y Kihlstrom, 1987; Goleman, 1998; Saarni, 1997).

En términos sencillos, la inteligencia social es la capacidad de manejar las relaciones con otras personas y consta de cuatro dimensiones principales:

1. La percepción exacta de las respuestas emocionales y conductuales de los demás.
2. La capacidad de entender las respuestas de los demás a nivel cognoscitivo y emocional, y relacionarse con éstas.
3. Conocimiento social o saber cuál es un comportamiento social adecuado.
4. La solución de problemas sociales o la capacidad de manejar problemas interpersonales.

Un gran número de estudios confirman que todos tenemos múltiples inteligencias, de las cuales, la más común el llamado CI o inteligencia cognoscitiva. Sin duda,

este tipo de inteligencia está más allá de nuestro control, especialmente después de los primeros años de vida. Es el producto de los dones con los que nacimos o de nuestro código genético. Es interesante señalar que, por arriba de cierto nivel del umbral, la correlación entre el CI y el éxito en la vida (por ejemplo, conseguir altos puestos laborales, acumulación de riqueza, obtención de premios, satisfacción en la vida, reconocimiento de compañeros y superiores por desempeño) es esencialmente nula. Las personas muy inteligentes no tienen mayor probabilidad de lograr el éxito en la vida o de lograr la felicidad personal que las personas con un CI bajo (Goleman, 1998; Spencer y Spencer, 1993; Sternberg, 1997). Por otro lado, la inteligencia emocional tiene una alta correlación positiva con el éxito en la vida y con bajos niveles de estrés de encuentro.

Por ejemplo, en un estudio de la Universidad de Stanford, niños de cuatro años de edad participaron en actividades que probaban aspectos de su inteligencia emocional. (En un estudio se colocó un malvavisco frente a ellos, y se les dieron dos opciones: comérselo en ese momento, o esperar hasta que el supervisor adulto volviera de hacer un encargo, y entonces obtendrían dos malvaviscos). Un estudio de seguimiento con estos mismos niños 14 años más tarde, al momento de graduarse de la preparatoria, encontró que los estudiantes que demostraron una mayor inteligencia emocional (es decir, los que pospusieron la gratificación en la tarea del malvavisco) eran menos propclives a desmoronarse bajo estrés, se irritaban y se estresaban menos con las personas con las que tenían fricciones, tenían una mayor probabilidad de lograr sus metas y obtuvieron en promedio 210 puntos más en el resultado de la prueba SAT para ingresar a la universidad (Shoda, Mischel y Peake, 1990). Los resultados del CI de los estudiantes no diferían significativamente, pero los resultados de la inteligencia emocional eran muy distintos. En concordancia con otros estudios, la inteligencia emocional pronosticó éxito en la vida, así como la capacidad para manejar el estrés de encuentro de estos estudiantes.

En otro estudio, se obtuvieron los resultados de inteligencia social y emocional de gerentes de tiendas minoristas, y estos dos factores fueron los más importantes en sus habilidades para manejar el estrés personal y para controlar sucesos socialmente estresantes. A la vez, estas habilidades servían para pronosticar las utilidades, las ventas y la satisfacción de los empleados en sus tiendas (Lusch y Serpkinci, 1990). La inteligencia social y emocional predijo el éxito administrativo. Cuando los gerentes eran capaces de identificar con precisión las emociones de otras personas y de responder a ellas, tenían más éxito en su vida personal y en su vida laboral (Rosenthal, 1977), y también se les evaluaba como los gerentes más queridos y competentes (Pilling y Eroglu, 1994).

Entonces, si la inteligencia emocional y la inteligencia social son tan importantes, ¿cómo es posible desarrollarlas? La respuesta no es ni simple ni sencilla. Cada uno de los capítulos de este libro contiene respuestas a esa pregunta.

Las habilidades que esperamos ayudarle a desarrollar están dentro de las más importantes de la inteligencia emocional y de la inteligencia social. En otras palabras, al mejorar las habilidades directivas de las que nos ocupamos en este libro (por ejemplo, autoconocimiento, solución de problemas, comunicación de apoyo, motivación propia y de los demás, manejo de conflictos, facultamiento de los demás, etcétera), aumentarán los resultados de sus competencias emocionales y sociales. Esto es importante porque una encuesta nacional de trabajadores encontró que los empleados que calificaron a sus directivos como competentes a nivel interpersonal y que brindaban apoyo tenían menores tasas de crisis, menores niveles de estrés, menor incidencia de enfermedades relacionadas con el estrés, mayor productividad, mayor lealtad hacia sus organizaciones y más eficiencia en el trabajo que los empleados con directivos que no brindaban apoyo y que eran interpersonalmente incompetentes (NNL, 1992). Los directivos emocionalmente inteligentes influyen en el éxito de sus empleados tanto como en el propio.

Lo que queremos decir es sencillo: podemos eliminar los factores estresantes de encuentro de manera eficaz al desarrollar la inteligencia emocional y social. Surgen menos conflictos, los individuos con los que interactuamos son más colaboradores y se desarrollan relaciones interpersonales más eficaces y satisfactorias entre aquellos con los que trabajamos. Los capítulos restantes de este libro ofrecen los lineamientos y las técnicas para que mejore sus habilidades interpersonales y para que incremente su inteligencia emocional y social. Una vez que termine el libro, y que haya realizado los ejercicios de práctica y de aplicación, tendrá mayor capacidad para eliminar muchas de las formas del estrés de encuentro.

ELIMINACIÓN DE FACTORES ESTRESANTES SITUACIONALES MEDIANTE EL REDISEÑO DEL TRABAJO

La mayoría de nosotros nunca declararíamos que sentimos menos estrés ahora que hace un año, que tenemos menos presión o que estamos menos saturados de trabajo. Todos afirmamos sentir más estrés que nunca, al menos parcialmente, porque sentirse estresado está “de moda”. “Estoy más ocupado que tú” es un tema común en las conversaciones sociales. Estos sentimientos no son ajenos para la mayoría de la gente. Un tercio de los empleados estadounidenses están pensando en renunciar a sus trabajos, los despidos continuos representan nuevas amenazas, las calles están cada vez más congestionadas, las presiones financieras van en aumento, la delincuencia cobra fuerza y las reclamaciones de compensación de los trabajadores por enfermedades relacionadas con el estrés van en aumento. Por desgracia, en lo que se refiere a los tratamientos médicos y al tiempo perdido, las enfermedades relacionadas

con el estrés son casi dos veces más costosas para el sector laboral que las lesiones, puesto que se requieren tiempos de recuperación más largos, terapia psicológica, etcétera (Farnham, 1991). En otras palabras, los factores estresantes situacionales son costosos y continúan en aumento.

Durante décadas, los investigadores en el área de la salud ocupacional han estudiado la relación entre la tensión laboral y los resultados de comportamientos psicológicos y fisiológicos relacionados con el estrés. Los estudios se han enfocado en los diversos componentes de la tensión laboral, incluyendo el nivel de demanda de tareas (por ejemplo, la presión de trabajar con rapidez o en exceso), el nivel de control individual (por ejemplo, la libertad de variar el lugar de trabajo), y el nivel de desafío intelectual (por ejemplo, el grado en que el trabajo resulta interesante).

La investigación en esta área ha cuestionado el mito común de que la tensión laboral ocurre con más frecuencia entre los ejecutivos (Karasek *et al.*, 1988). Un estudio del gobierno federal entre casi 5,000 empleados, en el que se controlaron variables como edad, sexo, raza, educación y estado de salud (medido por la presión sanguínea y el nivel de colesterol sérico), encontró que los empleados de niveles bajos tenían una mayor incidencia de enfermedades del corazón que sus jefes, quienes ocupaban puestos directivos o profesionales de nivel superior, tal vez orientados hacia el éxito. Esto es así porque ciertas características de los puestos de bajo nivel (mucha demanda, poco control, poca discreción y escaso interés), tienden a producir niveles más altos de tensión laboral.

Una revisión de esta investigación sugiere que el factor más importante que contribuye al estrés es la falta de libertad (Adler, 1989; French y Caplan, 1972; Greenberger y Stasser, 1991). En un estudio con administradores, ingenieros y científicos del Goddard Space Flight Center, los investigadores encontraron que los individuos que tenían una mayor libertad para tomar decisiones acerca de tareas asignadas experimentaron en menor proporción factores estresantes de tiempo (por ejemplo, sobrecarga de funciones), factores estresantes situacionales (por ejemplo, ambigüedad de funciones), factores estresantes de encuentro (por ejemplo, conflictos interpersonales), y factores estresantes anticipatorios (por ejemplo, amenazas relacionadas con el trabajo). En cambio, los individuos sin libertad y sin participación experimentaron significativamente más estrés.

En respuesta a esta dinámica, Hackman, Oldham, Janson y Purdy (1975) propusieron un modelo de rediseño laboral que ha demostrado ser eficaz para reducir el estrés e incrementar la satisfacción y la productividad. En el capítulo “Motivación de los demás” se incluye un análisis detallado de este modelo, el cual abarca cinco aspectos del trabajo: **variedad de habilidades** (la oportunidad de utilizar múltiples habilidades al desempeñar un trabajo), **identidad de tareas** (la oportunidad de realizar una tarea completa), **importancia de la tarea** (la oportunidad de ver el efecto del trabajo que se desempeña), **autonomía** (la oportunidad de elegir cómo y cuándo se hará el tra-

bajo) y la **retroalimentación** (la oportunidad de recibir información acerca del éxito del logro de la tarea). Aquí se ofrece un panorama general de la aplicación de este modelo para reducir la tensión laboral que produce estrés. Para eliminar factores estresantes situacionales en el trabajo, se recomienda lo siguiente:

Combine tareas Cuando los individuos son capaces de trabajar en un proyecto completo y desempeñar una diversidad de tareas relacionadas (por ejemplo, programar todos los componentes de un paquete de software computacional), en vez de estar restringidos a trabajar en una sola tarea repetitiva o un subcomponente de una tarea más amplia, se sienten más satisfechos y comprometidos. En tales casos, son capaces de utilizar más habilidades y de sentirse orgullosos de ser autores de su trabajo.

Forme unidades de trabajo identificables A partir de la primera etapa, cuando se están formando los equipos de individuos que desempeñan tareas relacionadas, la gente se siente más integrada, aumenta la productividad y disminuye la tensión asociada con el trabajo repetitivo. Cuando estos grupos se combinan, coordinan sus tareas y deciden internamente cómo terminar el trabajo, el estrés se reduce de manera drástica. Esta formación de unidades de trabajo naturales ha recibido gran atención en las plantas automotrices japonesas de Estados Unidos, ya que los trabajadores se han combinado en equipos para ensamblar un solo auto desde el principio hasta el fin, en vez de hacer tareas separadas en una línea de ensamble. Los trabajadores aprenden las funciones de los demás, se turnan en las tareas y experimentan la satisfacción de realizar un trabajo completo.

Establezca relaciones con los clientes Una de las partes que más se disfrutan de un trabajo es ver las consecuencias de la labor personal. En la mayoría de las empresas, los productores están separados de los consumidores por la existencia de intermediarios, como los departamentos de relaciones con los clientes y el personal de ventas. La eliminación de esos intermediarios permitiría a los empleados obtener información de primera mano relacionada con la satisfacción del cliente, así como con las necesidades y expectativas de los clientes potenciales. El estrés que resulta de la comunicación filtrada también se elimina.

Incremente la autoridad en la toma de decisiones Los directivos que incrementan la autonomía de sus subalternos para tomar decisiones de trabajo importantes eliminan una importante fuente de estrés laboral para sí mismos. Ser capaz de influir en el qué, cuándo y cómo del trabajo incrementa los sentimientos de control de un individuo. Al estudiar a empresas que estaban realizando recortes de personal, Cameron, Freeman y Mishra (1991) encontraron una disminución significativa en el estrés experimentado cuando se daba a los empleados la autoridad para que tomaran las decisiones sobre cómo y cuándo harían el trabajo adicional que se requería de ellos.

Abra canales de retroalimentación Desconocer las expectativas y la forma en que se evalúa el desempeño de las tareas suele ser una fuente importante de estrés. En la medida en que los directivos comunican sus expectativas con más claridad y dan retroalimentación más oportuna y precisa, la satisfacción y el desempeño de los subalternos mejoran. Una forma de retroalimentación en las tareas de producción es el control de calidad. Las empresas que permiten probar su calidad a los individuos que ensamblan un producto, en vez de enviarlo a un grupo de verificación de calidad separado, descubren que la calidad se incrementa sustancialmente y que se eliminan los conflictos entre el personal de producción y el de control de calidad. En resumen, brindar más información a las personas sobre su desempeño siempre reduce su estrés.

En la actualidad se utilizan ampliamente estas prácticas en todo tipo de organizaciones, desde el sistema de seguridad social estadounidense hasta General Motors. Por ejemplo, cuando Travelers Insurance Companies puso en marcha un proyecto de rediseño de trabajo, la productividad aumentó en forma notable, el ausentismo y los errores se redujeron drásticamente, y la cantidad de distracciones y estrés que experimentaron los directivos disminuyó de manera significativa (Hackman y Oldham, 1980; Singh, 1998). En suma, el rediseño del trabajo puede eliminar los factores estresantes situacionales asociados con el trabajo mismo.

ELIMINACIÓN DE LOS FACTORES ESTRESANTES ANTICIPATORIOS MEDIANTE LA PRIORIZACIÓN, EL ESTABLECIMIENTO DE METAS Y LOS PEQUEÑOS TRIUNFOS

Mientras que rediseñar el trabajo puede ayudar a estructurar un ambiente con menos factores estresantes, es mucho más difícil eliminar por completo los factores estresantes anticipatorios que experimentan los individuos. El estrés asociado con la anticipación de un evento es más un producto de ansiedad psicológica que de las circunstancias de trabajo reales. Para eliminar esa fuente de estrés es necesario un cambio en los procesos de pensamiento, las prioridades y los planes. Por ejemplo, en el capítulo 1, “Desarrollo del autoconocimiento”, analizamos la gran importancia que tienen el estilo cognoscitivo (procesos de pensamiento), los valores (prioridades) y la madurez moral (principios personales) para una administración eficaz.

Anteriormente, en este capítulo, destacamos el valor de establecer prioridades personales claras, como identificar lo que se debe lograr a largo plazo, lo que no se puede comprometer o sacrificar, y el legado que uno desea dejar. Establecer este conjunto de valores fundamentales o declaración de principios personales básicos ayuda a eliminar no sólo los factores estresantes de tiempo, sino también el estrés anticipatorio al brindar una dirección clara.

Cuando uno viaja por un camino desconocido por primera vez, el hecho de tener un mapa del lugar reduce el estrés anticipatorio. Uno no tiene que adivinar por dónde ir o en dónde se encuentra tratando de identificar señales desconocidas a lo largo del camino. De la misma forma, una declaración de principios personales actúa como un mapa o una guía; aclara dónde terminará usted a la larga. De esta manera, se elimina el temor a lo desconocido o el estrés anticipatorio.

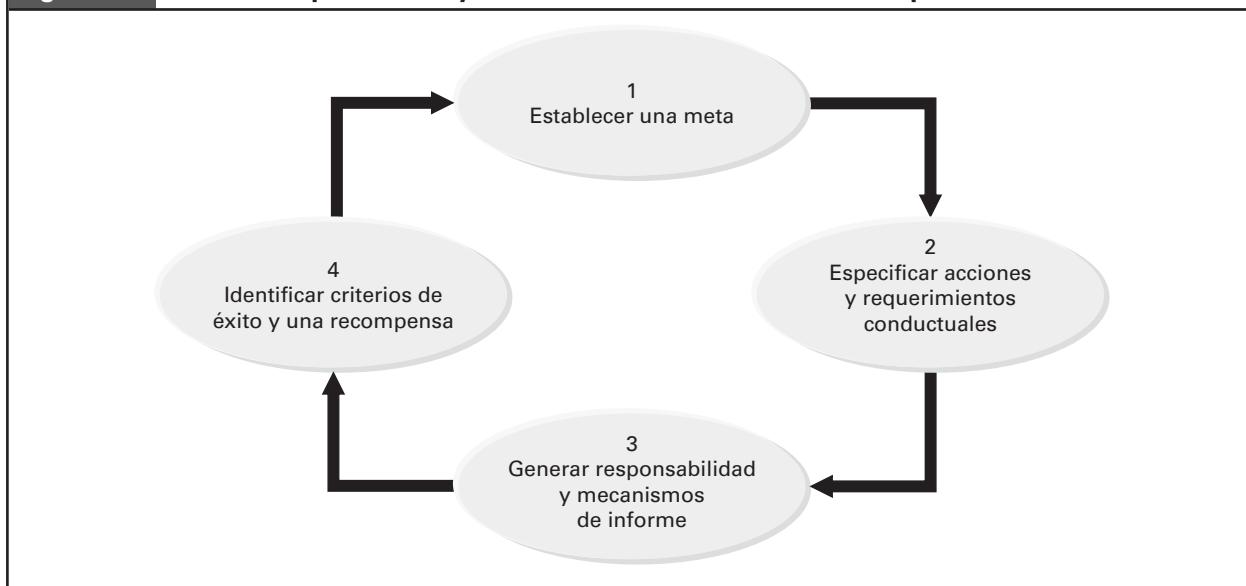
Establecimiento de metas

En forma similar, establecer planes a corto plazo también sirve para eliminar los factores estresantes anticipatorios al enfocar la atención en el logro inmediato de la meta y no en un futuro temible. Sin embargo, la planeación a corto plazo implica más que especificar el resultado deseado. Se requieren varios pasos de acciones si se pretende lograr planes a corto plazo (Locke y Latham, 1990). El modelo de la figura 2.5 describe el proceso de cuatro pasos asociado con una planeación exitosa a corto plazo.

El primer paso consiste en identificar la meta o el objetivo deseado. La mayoría de los programas de establecimiento de metas, evaluación del desempeño o administración por objetivos (APO) comienzan con ese paso, pero muchos también se detienen en ese punto. Por desgracia, es poco probable que el primer paso, por sí mismo, conduzca al logro de las metas o a la eliminación del estrés. El solo hecho de establecer una meta, aunque es útil, no es suficiente. Cuando la gente no logra alcanzar metas, casi siempre se debe a que no ha seguido los pasos 2, 3 y 4.

El paso 2 es identificar, en forma tan específica como sea posible, las actividades y comportamientos que conducirán a la meta. Cuanto más difícil de lograr sea la meta, más rigurosos, numerosos y específicos deberán ser los comportamientos y las actividades.

En una ocasión, una amiga se acercó a nosotros con un problema. Ella era una maravillosa mujer soltera, sensible, atenta y competente, de aproximadamente 25 años, que estaba experimentando un alto grado de estrés anticipatorio debido a su talla. Pesaba más de 158 kilos, y le había resultado sumamente difícil bajar de peso durante los últimos años. Tenía miedo tanto de las consecuencias sociales como de los efectos para su salud al no poder reducir su peso. Bajo la vigilancia de un médico, se fijó una meta, o plan a corto plazo, de perder 45 kilos en los siguientes 12 meses. Sin embargo, como era una meta muy difícil de lograr, nos pidió ayuda para cumplir su ambicioso objetivo. Primero identificamos alrededor de una docena de acciones y lineamientos específicos que podrían facilitar el logro de la meta, como nunca ir de compras sin una lista, nunca llevar más de 50 centavos de cambio (para evitar la tentación de comprar una rosquilla), hacer ejercicio con amigos todos los días a las 5:30 de la tarde, levantarse cada mañana a las 7:00 y tomar un desayuno específico

Figura 2.5 **Modelo de planeación y establecimiento de metas a corto plazo**

con un amigo, evitar ver la televisión para reducir la tentación de tomar un refrigerio, e irse a la cama a las 10:30 de la noche. Los comportamientos eran rígidos, pero la meta era tan difícil que se hacían necesarios para asegurar el progreso. En cada caso, estos comportamientos específicos podían tener un efecto directo en el objetivo final de perder 45 kilos.

El paso 3 implica establecer mecanismos de responsabilidad e informe. Si nadie más se entera de que se alcanzó la meta, existen posibilidades de que no suceda. El principio básico de este paso es el siguiente: “Hacer que sea más difícil permanecer igual que cambiar”. Esto se hace al hacer partícipes a otros para garantizar la adhesión al plan, establecer una red de apoyo social para obtener aliento de los demás, y establecer penalizaciones por el incumplimiento. Además de anunciar a los compañeros de trabajo, amigos y a un grupo de su iglesia que perdería 45 kilos, nuestra amiga pidió a su doctor que la registrara para una estancia en el hospital al finalizar el periodo de 12 meses. Si no lograba la meta por su cuenta, comenzaría un programa de alimentación intravenosa en el hospital para perder el peso, a un costo de más de \$250 diarios. Ante sus compromisos públicos, las penalizaciones que ella misma se impuso y los posibles gastos médicos tan elevados, fallar sería más incómodo y costoso que alcanzar la meta.

El paso 4 consiste en establecer un sistema de evaluación y recompensa. Esto significa identificar la evidencia de que la meta se ha cumplido. En el caso de la pérdida de peso, simplemente es cuestión de subirse a una báscula. Pero para mejorar las habilidades directivas, volverse un mejor amigo, desarrollar más paciencia, establecer un liderazgo más eficaz, etcétera, el criterio del éxito no se

identifica con tanta facilidad. Por eso, este paso es crucial; decir “lo sabré cuando lo vea” no es suficiente. Es necesario conocer los indicadores específicos de éxito, o los cambios específicos que se habrán producido cuando la meta se logre. (Por ejemplo, sabré que me he vuelto más paciente cuando reinterprete la situación y me niegue a enojarme cuando mi cónyuge o un amigo lleguen tarde a una cita). La descripción detallada de estos criterios sirve como una motivación para el cumplimiento de la meta al hacerla más observable y fácil de medir.

El objetivo de este modelo de planeación a corto plazo es eliminar el estrés anticipatorio al establecer un enfoque y una dirección para las actividades. La ansiedad asociada con la incertidumbre y los eventos potencialmente negativos se disipa cuando la energía mental y física se concentra en una actividad con algún propósito. (Por cierto, la última vez que vi a mi amiga, pesaba menos de 90 kilos).

Pequeños triunfos

Otro principio relacionado con la eliminación del estrés anticipatorio es la estrategia de los pequeños triunfos (Weick, 1984). Un “pequeño triunfo” es un cambio menor, pero definitivo, que se hace en la dirección deseada. Comenzamos por cambiar algo que es relativamente fácil de hacer. Luego cambiamos una segunda cosa que es fácil de hacer, y así sucesivamente. Aunque cada éxito individual puede ser relativamente modesto al considerarlo de manera independiente, los múltiples triunfos pequeños, con el tiempo, se van sumando, y generan así un sentido de ímpetu que crea la impresión de un gran movimiento hacia la meta deseada. Este ímpetu ayuda a

convencernos, así como a los demás, de nuestra capacidad de lograr el objetivo. El temor asociado con el cambio anticipatorio se elimina conforme aumentamos nuestra confianza personal a través de los pequeños triunfos. También ganamos el apoyo de los demás cuando ven el progreso que realizamos.

En el caso de nuestra amiga con sobrepeso, una clave fue comenzar a cambiar lo que podía, un poco a la vez. Lograr la pérdida de los 45 kilos al mismo tiempo hubiera sido una tarea demasiado agobiante, pero, en cambio, podía cambiar el momento en el que iba de compras, la hora a la que se acostaba y lo que desayunaba. Cada cambio exitoso generó más y más ímpetu que, en combinación, llevó al cambio mayor que ella deseaba. Su éxito final fue el producto de múltiples triunfos pequeños.

De manera similar, Weick (1993b) describió la transición pacífica de Polonia, de una economía comunista autoritaria a una capitalista y de libre empresa, como el producto de pequeños triunfos. Polonia ahora no es sólo una de las economías más prósperas de Europa oriental, sino que logró el cambio a la libre empresa sin disparar una sola bala, sin una sola huelga, sin una sola revuelta política. Una razón de esto es que, mucho antes de que cayera el muro de Berlín, pequeños grupos de voluntarios en Polonia comenzaron a cambiar la forma en que vivían; adoptaron un lema que iba más o menos así: “Si usted valora la libertad, entonces compórtese libremente; si usted valora la honestidad, entonces hable honestamente; si usted desea el cambio, entonces cambie cuanto pueda”.

Los ciudadanos polacos organizaron grupos de voluntarios para ayudar en los hospitales locales, ayudar a los menos afortunados y limpiar los parques. Se comportaron en una forma que estaba fuera del control del gobierno central, pero que reflejaba su libre elección. Sus cambios no fueron de una escala suficientemente grande como para atraer la atención y despertar la oposición oficial del gobierno central. Sin embargo, sus acciones reflejaron su determinación de comportarse en una forma libre. Controlaban lo que podían controlar, como su propio servicio voluntario. Estos grupos de servicio voluntario se diseminaron por toda Polonia, así que cuando ocurrió la transición del comunismo al capitalismo, un gran número de polacos ya se había acostumbrado a comportarse en una forma congruente con la autodeterminación. Muchas de estas personas simplemente se colocaron en los puestos donde se requerían administradores de mente independiente. La transición fue suave gracias a los múltiples pequeños triunfos que se habían esparcido por todo el país y que pasaron inadvertidos.

En resumen, las reglas para lograr pequeños triunfos son simples: **1.** identifique algo que esté bajo su control; **2.** cámbielo para que lo conduzca hacia su meta deseada; **3.** encuentre otra cosa pequeña que pueda cambiar y cámbiela; **4.** lleve un registro de los cambios que está haciendo, y **5.** conserve los pequeños triunfos que haya

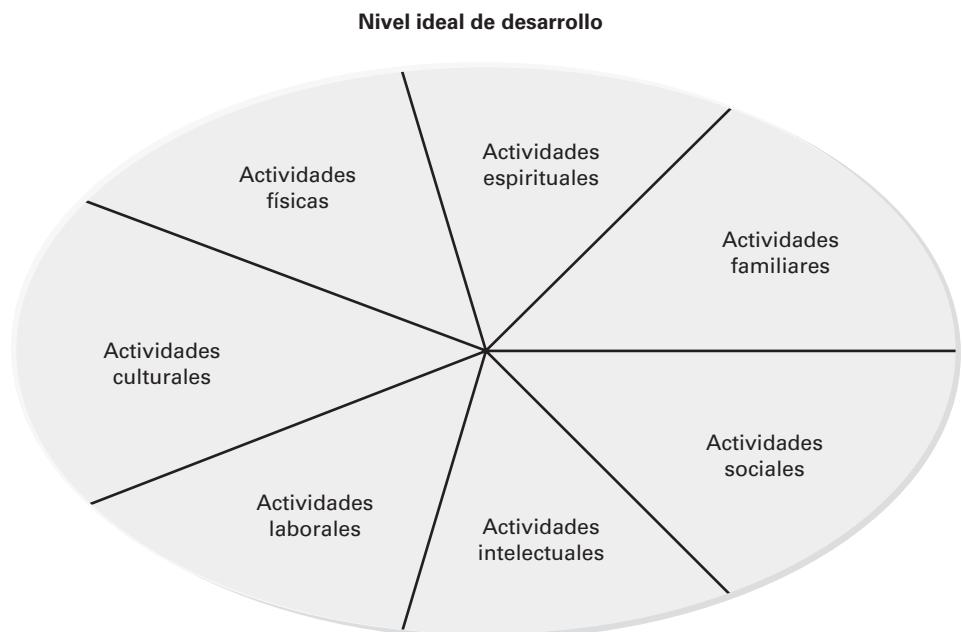
logrado. Los factores estresantes anticipatorios se eliminan porque la atención hacia los éxitos inmediatos remplaza a lo temido y lo desconocido.

Desarrollo de la elasticidad

Ahora que hemos examinado diversas causas de estrés y hemos presentado una serie de medidas preventivas, dirigimos nuestra atención a una segunda estrategia importante para el manejo del estrés (como se muestra en la figura 2.2): el desarrollo de la **elasticidad** para manejar el estrés que no puede eliminarse. Cuando los factores de estrés duran mucho tiempo o es imposible eliminarlos, su manejo requiere del desarrollo de elasticidad, es decir, la capacidad de soportar o manejar los efectos negativos del estrés, de sobreponerse en medio de la adversidad y de resistir en situaciones difíciles (Masten y Reed, 2002). Los primeros estudios de la elasticidad surgieron de investigaciones con niños cuyos padres eran abusivos, alcohólicos, de escasos recursos o enfermos mentales. Algunos de estos niños sorprendieron a los investigadores al sobreponerse a sus circunstancias y convertirse en adolescentes y adultos saludables, y con un buen desenvolvimiento. Los científicos los describieron como individuos con un alto nivel de elasticidad (Masten y Reed, 2002).

Todos diferimos ampliamente en nuestra capacidad para manejar el estrés. Algunos individuos parecen desmoronarse bajo la presión, mientras que otros parecen prosperar. Un factor de predicción importante de cuáles individuos manejarán adecuadamente el estrés y cuáles no es la cantidad de elasticidad que han desarrollado. Existen dos categorías de factores que explican las diferencias en la elasticidad. Una categoría está representada por los factores personales (como una autoestima positiva y una elevada autoevaluación básica y esencial, buenas habilidades cognoscitivas, y talentos valorados por la sociedad). La segunda categoría está constituida por las estrategias personales de manejo de estrés, como las buenas relaciones y un capital social adecuado, además de bajos factores de riesgo, como el abuso, la negligencia, el crimen y la posibilidad de quedarse sin hogar (Masten y Reed, 2002). En el capítulo 1 medimos varios de los factores de la primera categoría, incluyendo aspectos de la personalidad, la autoeficacia, la madurez de los valores, etcétera. El segundo conjunto de factores es de tipo conductual, y en la figura 2.6 se presenta un resumen de ellos. En la figura se ilustra que la elasticidad se logra al alcanzar un equilibrio entre diversos aspectos de la vida.

El círculo de la figura 2.6 representa las actividades fundamentales que caracterizan la vida de la mayoría de las personas. Cada segmento de la figura identifica un aspecto importante de la vida que debe desarrollarse para lograr la elasticidad. Los individuos con mayor elasticidad son aquellos que han logrado un cierto grado de **equilibrio en la vida**. Ellos participan activamente en activida-

Figura 2.6 Equilibrio entre las actividades de la vida

des de cada segmento del círculo, por lo que logran cierto grado de equilibrio en sus vidas. Por ejemplo, suponga que el centro de la figura representa el punto cero de participación, y el borde externo de la figura representa una participación máxima. La sombra dentro de una porción del área en cada uno de los siete segmentos representaría la cantidad de atención que se dedica a cada una. (Este ejercicio se incluye en la sección Práctica de habilidades). Los individuos que son más capaces de lidiar con el estrés sombrearían una porción sustancial de cada segmento, lo que indicaría que han empleado tiempo desarrollando una diversidad de dimensiones de sus vidas. El patrón de sombreado en este ejercicio, sin embargo, también estaría relativamente equilibrado. Un patrón en forma asimétrica indica la falta de elasticidad, al igual que el hecho de no tener algunos segmentos sombreados en absoluto. El énfasis exagerado en una o dos áreas, hasta la exclusión de las otras, a menudo crea más estrés del que elimina. La clave es un equilibrio en la vida (Lehrer, 1996; Murphy, 1996; Rostad y Long, 1996).

Desde luego, esta recomendación es contraria a la intuición. Por lo general, cuando sentimos estrés en alguna área de la vida, como un horario de trabajo sobre-saturado, respondemos dedicando más tiempo y atención a este aspecto. Aunque ésta es una reacción natural, es contraproducente por diversas razones. Primero, cuanto más nos concentremos exclusivamente en el trabajo, más restringidos y menos creativos nos volvemos; perdemos perspectiva, dejamos de tener puntos de vista nuevos y

nos abrumamos con más facilidad. Como veremos en el análisis de la creatividad del capítulo 3, muchos de los avances en la solución de problemas surgen de los procesos de pensamiento estimulados por actividades no relacionadas. Por esa razón, diversas corporaciones importantes envían a los directivos de nivel superior a vacaciones de gran aventura en la selva, invitan a grupos dramáticos a representar obras frente al comité ejecutivo, fomentan el servicio comunitario voluntario o alientan a los directivos a participar en actividades sin ninguna relación con el trabajo.

En segundo lugar, las mentes frescas y relajadas piensan mejor. Un ejecutivo bancario comentó recientemente, durante un taller de desarrollo ejecutivo, que él se había convencido gradualmente de los méritos de tomarse el fin de semana libre del trabajo. Se dio cuenta de que el lunes logra trabajar el doble que sus colegas que han estado en sus oficinas todo el fin de semana, y alienta a los miembros de su unidad a que tomen descansos, a que salgan de sus oficinas periódicamente, y a que utilicen sus días de vacaciones.

Tercero, el costo de las enfermedades relacionadas con el estrés disminuye claramente cuando los empleados participan en programas de bienestar bien diseñados. Un estudio de la Association for Fitness in Business concluyó que las compañías reciben un rendimiento promedio de \$3 a \$4 por cada dólar invertido en la promoción de salud y bienestar. Por ejemplo, AT&T espera ahorrar \$72 millones en los próximos 10 años como resultado de su inversión en programas de bienestar para los empleados.

Tabla 2.6 Elasticidad: Moderando los efectos del estrés

| ELASTICIDAD FISIOLÓGICA | ELASTICIDAD PSICOLÓGICA | ELASTICIDAD SOCIAL |
|----------------------------------|---|-------------------------------|
| Acondicionamiento cardiovascular | Estilo de vida equilibrado | Relaciones sociales de apoyo |
| Dieta adecuada | Personalidad fuerte <ul style="list-style-type: none">• Alto control interno• Fuerte compromiso personal• Amor por los retos Estrategia de pequeños triunfos Técnicas de relajación profunda | Mentores Trabajo en equipo |

Los individuos bien desarrollados, que dedican tiempo y atención a las actividades culturales, físicas, espirituales, familiares, sociales e intelectuales, además del trabajo, son más productivos y se sienten menos estresados que quienes son adictos al trabajo (Adler y Hillhouse, 1996; Hepburn, McLoughlin y Barling, 1997). Por lo tanto, en esta sección nos concentraremos en tres áreas comunes para el desarrollo de la elasticidad de los administradores: elasticidad física, elasticidad psicológica y elasticidad social. El desarrollo en cada una de estas áreas requiere iniciativa por parte del individuo y requiere una cantidad moderada de tiempo para lograrse. Éstas no son actividades que puedan efectuarse a la hora del almuerzo o durante el fin de semana. Más bien, para lograr una vida equilibrada y una personalidad elástica se necesita de iniciativa y esfuerzo continuos. Los componentes de la elasticidad se resumen en la tabla 2.6.

ELASTICIDAD FISIOLÓGICA

Uno de los aspectos más cruciales del desarrollo de la elasticidad incluye la condición física personal, porque ésta afecta significativamente la capacidad de manejar el estrés. Dos aspectos de la condición física se combinan para determinar la elasticidad física: el acondicionamiento cardiovascular y el control dietético.

Acondicionamiento cardiovascular

Se dice que Henry Ford afirmó: “El ejercicio es pura palabrería. Si uno está sano, no lo necesita. Si está enfermo, no lo debe hacer”. Por fortuna, las empresas estadounidenses no han tomado el consejo de Henry Ford; miles de importantes empresas ahora cuentan con instalaciones deportivas internas. El énfasis en el acondicionamiento físico dentro de las empresas ha sido el resultado, en parte, de la impresionante evidencia de que los individuos con buena condición física son más capaces de manejar el estrés que quienes tienen una mala condición física. En la tabla 2.7 se indican los beneficios del ejercicio físico habitual.

Mesa Petroleum tuvo un ahorro anual de \$1.6 millones en gastos médicos para sus 650 empleados como resultado de su programa de acondicionamiento físico. De igual forma, el programa Live for Life de Johnson & Johnson disminuyó el ausentismo y redujo la tasa de gastos médicos, lo que dio por resultado un ahorro de \$378 por empleado. Los empleados de General Electric Aircraft en Cincinnati que hacían ejercicio faltaron al trabajo 45 por ciento menos días que quienes no lo hacían. Prudential Life Insurance logró una reducción del 46 por ciento en gastos médicos mayores durante cinco años como resultado de un programa de acondicionamiento físico en el lugar de trabajo. La Secular Grain Company abrió un centro de acondicionamiento físico para sus 600 empleados y reportó un ahorro anual en costos de gastos médicos de \$1 millón, es decir, \$1,500 por empleado. Las ventajas del acondicionamiento físico, tanto para los individuos como para las empresas, son irrefutables (Rostad y Long, 1996).

Un programa de ejercicio habitual tiene tres objetivos principales: mantener un peso óptimo, incrementar el bienestar psicológico y mejorar el sistema cardiovascular.

Anteriormente mencionamos que el estrés continuo tiende a hacernos engordar. Recuerde que, cuando nos enfrentamos a un factor de estrés, el cuerpo segregá un exceso de grasa y, cuando ésta no se gasta, tiende a fijarse en el centro del cuerpo. El resto de nuestro cuerpo puede estar delgado, pero el estrés crea los abdómenes protuberantes y los cuerpos en forma de pera. Esto, aunado al estilo de vida sedentario que llevan muchas personas, ocasiona importantes problemas de salud. Por ejemplo, un empleado de oficina quema sólo alrededor de 1,200 calorías durante un día de 8 horas. Éstas son menos calorías de las que contiene un almuerzo típico de hamburguesa, papas fritas y una malteada. Más de 90 millones de adultos ven al menos dos horas de televisión diarias (y a la edad de 6 años, los niños han pasado más tiempo viendo la televisión del que emplearán hablando con sus padres durante toda su vida), así que es fácil pronosticar los efectos físicos y psicológicos a largo plazo. No es de

Tabla 2.7 Beneficios confirmados del ejercicio vigoroso habitual

- Disminuye la presión sanguínea.
- Disminuye el ritmo cardíaco en reposo, el corazón tiene mayor capacidad para distribuir la sangre donde se requiere en condiciones de estrés.
- Se incrementa la producción cardiaca; el corazón tiene mayor capacidad para distribuir sangre donde se necesita en condiciones de estrés.
- Aumenta el número de glóbulos rojos; se transporta más oxígeno en la sangre.
- Aumenta la elasticidad de las arterias.
- Baja el nivel de los triglicéridos.
- Disminuye el nivel del colesterol en la sangre. El colesterol de alta densidad, el cual protege más los vasos sanguíneos que el colesterol de baja densidad, aumenta proporcionalmente.
- Disminuye la secreción de adrenalina en respuesta al estrés emocional.
- Se elimina el ácido láctico de los músculos con mayor eficacia. (Esto se ha relacionado con la disminución de la fatiga y la tensión).
- Se reduce la fibrina, una proteína que ayuda a la formación de coágulos sanguíneos.
- Se crean rutas adicionales de suministro de sangre en el corazón.

FUENTE: Rostad y Long, 1996. Cortesía de Edizione Posse.

sorprender que casi la mitad de los adultos estadounidenses tengan por lo menos un 10 por ciento de sobrepeso y que más de la mitad reporten niveles excesivos de estrés. La tensión resultante tanto en el corazón como en la imagen personal hace a los individuos con sobrepeso más vulnerables a los factores de estrés.

Una ventaja del ejercicio físico regular, como una estrategia de desarrollo de la elasticidad, es que mejora la apariencia física y mental. Además, incrementa la autoestima y brinda a los individuos la energía para estar más alertas y atentos durante el día. Los episodios de depresión son mucho menos frecuentes. El ejercicio fomenta la energía necesaria para manejar los factores estresantes, tanto de los eventos inesperados como de la aburrida rutina. Los individuos físicamente activos son menos proclives a la ansiedad, padecen menos enfermedades y pierden menos días de trabajo (Griest *et al.*, 1979; Murphy, 1996). Los investigadores han encontrado una base química del beneficio psicológico del ejercicio: el cerebro segregó endorfinas (similares a la morfina) durante los períodos de actividad física intensa. Esta sustancia disminuye el dolor y produce una sensación de bienestar, a veces llamada “éxtasis de los corredores”, que es un sentimiento de euforia y relajación que reportan los corredores de largas distancias (Rostad y Long, 1996).

Otro beneficio vital del ejercicio es el fortalecimiento del sistema cardiovascular (Greenberg, 1987). Los mejores resultados se obtienen de los ejercicios aeróbicos, que no requieren más oxígeno del que una persona puede inhalar cómodamente (en comparación con correr a toda velocidad o nadar largas distancias). Este tipo de ejercicio

incluye caminar rápido, trotar, andar en bicicleta o subir escaleras. Sin embargo, el sistema cardiovascular se mejora con el ejercicio sólo cuando se cumplen las siguientes dos condiciones:

1. La frecuencia cardíaca ideal se mantiene durante todo el ejercicio. Esta frecuencia es del 60 al 80 por ciento del máximo del corazón. Para determinar su frecuencia cardíaca ideal, reste su edad a 220, luego calcule el 60 y el 80 por ciento de ese número. Usted debe comenzar su programa de ejercicio al nivel del 60 por ciento, y aumentarlo gradualmente hasta la frecuencia del 80. Para verificar su frecuencia cardíaca durante el ejercicio, cuente periódicamente sus latidos durante 6 segundos y multiplíquelos por 10.
2. El ejercicio se realiza durante 20 o 30 minutos, tres o cuatro días cada semana. Como la resistencia cardiovascular disminuye después de 48 horas, es importante ejercitarse al menos cada tercer día.

Control dietético

El adagio “eres lo que comes” es verdadero. Los estadounidenses consumen anualmente un promedio de 45 kilos de azúcar refinada, 56 kilos de grasa, 137 litros de bebidas carbonatadas y 25 veces más sal de la que el cuerpo humano requiere (Adler y Hillhouse, 1996). Como la dieta recibió mucha atención entre los estadounidenses en la década pasada, la mayoría de la gente está bien informada acerca de los alimentos y hábitos sanos de alimentación, pero no está de más repetir los principios esenciales. He aquí algunas

de las recomendaciones fundamentales de la mayoría de los profesionales de la medicina (véase Adler, 2005; Adler y Hillhouse, 1996; Hubbard y Workman, 1998).

Coma una variedad de alimentos. Existen entre 40 y 60 nutrientes necesarios para estar saludable. Los nutriólogos recomiendan la siguiente dieta balanceada para adultos cada día: cinco o seis porciones de fruta y verdura, cuatro porciones de pan o cereal, dos porciones de leche, queso o yogur y dos porciones de carne, aves, pescado, huevo, frijoles o guisantes (chícharos).

Mantenga un peso óptimo. Es más fácil mantener el peso ideal mediante la combinación de una dieta adecuada y ejercicio. Para perder 450 gramos a la semana, usted necesita quemar al día 500 calorías más de las que consume. Aunque existen varias dietas de moda, las prácticas directas y simples que pueden ayudar a los individuos a evitar comer en exceso incluyen las siguientes:

- ❑ Inicie cada comida con algo que llene el estómago, como un entremés de bajas calorías, que puede ser un caldo o una ensalada.
- ❑ Tome vasos grandes de agua o jugos de frutas cuando sienta hambre.
- ❑ Media hora antes de la hora de comida, consuma algo de carbohidratos, como dos galletas saladas o media rebanada de pan blanco.
- ❑ Consuma verduras para suministrar una gran cantidad de alimento bajo en calorías.
- ❑ Coma lentamente. (Después de empezar a comer, el cerebro tarda alrededor de 20 minutos en recibir la señal de que usted lo está haciendo).
- ❑ Coma regularmente (cada tres o cinco horas) para evitar comer en exceso.
- ❑ Coma porciones pequeñas. Concéntrese en su forma de comer (y no en ver la televisión, por ejemplo) para que esté consciente de cuánto ha comido.
- ❑ No coma para lidiar con el aburrimiento, el enojo, el cansancio o la ansiedad. En vez de eso, procure hacer ejercicio.

Reduzca la ingesta de grasa. La grasa es un nutriente esencial, pero los estadounidenses tienden a consumirla en exceso. Obtienen aproximadamente el 45 por ciento de sus calorías de la grasa, mientras que una dieta sana no debe contener más de 30 por ciento de grasa. La investigación médica actual indica que las grasas saturadas (aquellas que son sólidas a temperatura ambiente, como la grasa de la carne, la mantequilla y la crema entera) tienden a elevar el nivel del colesterol “malo” en la sangre, lo que contribuye a las enfermedades del corazón.

Coma más alimentos enteros. Éstos incluyen verduras crudas o cocidas ligeramente al vapor, frutas, granos y cereales enteros, arroz integral, frijoles, guisantes deshidratados, nueces y semillas. Éstos son alimentos con carbo-

hidratos complejos que contienen una mezcla de almidón, fibra, azúcar, vitaminas y minerales. Los alimentos de carbohidratos simples que se deben evitar son la harina blanca, el arroz blanco, el azúcar refinada, los productos de frutas procesadas y las verduras cocidas en exceso.

Reduzca la ingesta de azúcar. Los estadounidenses obtienen el 25 por ciento de sus calorías del azúcar en sus diversas formas, ya que cada adulto consume un promedio de 72 kilos de azúcar al año. El azúcar da energía y la sensación de inquietud. Sin embargo, también estimula al páncreas para producir insulina, lo que contrarresta al azúcar en la sangre. El 60 por ciento de la población tiene páncreas que reaccionan en exceso, lo que produce sensaciones de irritabilidad, depresión, náuseas, ansiedad y, potencialmente, diabetes.

Reduzca la ingesta de sodio. El sodio es un mineral importante, pero los estadounidenses consumen en promedio 10 veces más del que requieren. El sodio se encuentra en la sal de mesa (40 por ciento de sodio), así como en muchos condimentos, alimentos procesados, refrescos y refrigerios salados. No es aconsejable consumir más de cinco gramos al día, especialmente en el caso de los individuos con hipertensión.

Evite el alcohol. El alcohol tiene muchas calorías y contiene pocos nutrientes. También disminuye los niveles de vitamina B en el cuerpo, la cual es importante para manejar el estrés.

Restrinja la ingesta de cafeína. La cafeína es un estimulante que induce químicamente la reacción de lucha o huida. Además, también reduce los niveles de vitamina B del cuerpo. Aunque muchas personas buscan una taza de café o una bebida de cola cuando están bajo presión, la cafeína en realidad agrava el estrés. Es más, investigaciones médicas recientes vinculan a la cafeína con riesgos de salud como enfermedades cardíacas, hipertensión y diversos tipos de cáncer.

Tome complementos de vitaminas y minerales. Aunque los nutriólogos aún no se han puesto de acuerdo acerca de la necesidad de complementos vitamínicos y de minerales, la mayoría de las personas no consumen una dieta bien balanceada con regularidad. Por lo tanto, es una buena idea asegurarse de obtener una cantidad adecuada de nutrientes durante los períodos de gran estrés. Las deficiencias en las vitaminas B y C, así como de calcio y magnesio, se relacionan con síntomas vinculados al estrés como insomnio, irritabilidad, depresión y fatiga.

Haga de la comida un momento relajante. Tómese el tiempo para comer alimentos nutritivos en un entorno tranquilo. Comer alimentos con frecuencia y en pequeñas porciones, y asociar las comidas con períodos de relajación, brinda más beneficios que dos o tres comidas de prisa.

ELASTICIDAD PSICOLÓGICA

Otro moderador importante de los efectos del estrés es la elasticidad psicológica. Los individuos que cuentan con ciertas características psicológicas, a veces llamados “tipos de personalidad elástica” tienden a manejar el estrés mejor que otros. Nos enfocaremos en dos ejemplos que muestran mejor la relación entre la personalidad y la vulnerabilidad al estrés: la personalidad fuerte y la personalidad de tipo A. Primero, presentaremos el concepto de “fortaleza” y lo utilizaremos para analizar los atributos psicológicos generales que fomentan la elasticidad. Luego, nos enfocaremos en tres elementos de la personalidad tipo A que causan tendencia al estrés y en las técnicas para eliminarlos.

Fortaleza

Recientemente se ha empezado a estudiar más la elasticidad psicológica (por ejemplo, véase Gittell, Cameron y Lim, 2006; Sutcliffe y Vogus, 2003), aunque una de las mejores fuentes para conocer la manera de desarrollar la elasticidad psicológica es un libro que se escribió hace más de dos décadas. En su obra *The Hardy Executive*, Maddi y Kobasa (1984) describieron tres elementos que caracterizan a una personalidad fuerte, o muy resistente al estrés. La **fortaleza** resulta de: 1. sentirse en control de la propia vida, en vez de sentirse indefenso e incapaz de influir en los eventos externos; 2. sentirse comprometido e involucrado en lo que uno hace, y no enajenado por el propio trabajo y los demás individuos; y 3. sentirse desafiado ante las nuevas experiencias, en vez de interpretar los cambios como una amenaza a la seguridad y la comodidad. Según estos autores, los individuos fuertes tienden a interpretar las situaciones de estrés en forma positiva y optimista, y tienden a responder al estrés en forma constructiva. Como resultado, su incidencia de enfermedades y problemas emocionales en condiciones de estrés está considerablemente por debajo de la norma.

Estos tres conceptos, control, compromiso y desafío, son fundamentales para el desarrollo de diversas habilidades administrativas, y son cruciales para mitigar los efectos dañinos del estrés (Cowley, 2000; Kobasa, 1979, 1982). Como estudiamos en el capítulo “Desarrollo del autoconocimiento”, los individuos que tienen un alto nivel de *locus* de control interno sienten que controlan sus propios destinos; asumen la responsabilidad de sus actos y sienten que pueden neutralizar las fuerzas externas negativas. Generalmente, creen que los factores de estrés son el resultado de sus decisiones personales, y no de fuerzas externas incontrolables, caprichosas o incluso maliciosas. La creencia de que uno puede influir en el curso de los eventos es fundamental para desarrollar una autoestima elevada. La autoestima, a la vez, produce confianza personal y la visión optimista de que las malas situaciones pueden mejorar y que los problemas son superables. La confianza en la autoeficacia

disminuye el temor al fracaso, aumenta las expectativas, incrementa la disposición a asumir riesgos y la persistencia en situaciones adversas (Anderson, 1977; Bandura 1997; Ivancevich y Matteson, 1980; Mednick, 1982; Sorenson, 1998). Todos estos factores contribuyen a la elasticidad en situaciones de estrés. Otros aspectos que están muy relacionados con la elasticidad psicológica son una valía personal positiva y una alta autoevaluación básica y esencial (Judge y Bono, 2001).

El compromiso implica tanto la selección como la dedicación. Los individuos fuertes no sólo sienten que eligen lo que hacen, sino que también creen fuertemente en la importancia de lo que hacen. Este compromiso es tanto interno (es decir, aplicado a las actividades personales) como externo (es decir, aplicado a una comunidad más grande). El sentimiento de ser responsable hacia los demás es un amortiguador importante contra el estrés. Mientras que la autoestima y el sentido de propósito ayudan a formar un sistema de apoyo psicológico para manejar los eventos estresantes, la creencia de un individuo de que los demás cuentan con él para tener éxito, y que él pertenece a una comunidad más grande, fomenta la elasticidad psicológica durante períodos de estrés. Sentirse parte de un grupo, sentir que uno le importa a los demás y sentir la confianza de otras personas produce normas de cooperación y compromiso, y alienta respuestas constructivas hacia el estrés (Bandura, 1997).

Las personas fuertes también prefieren los desafíos; creen que el cambio, y no la estabilidad, es su estilo de vida normal y preferido. Por lo tanto, interpretan muchas de las molestias asociadas con los sucesos estresantes de la vida como una oportunidad para el crecimiento personal y no como una amenaza a la seguridad. Esta forma de pensar coincide con el vocablo del chino para referirse a *crisis*, el cual tiene dos significados: amenaza y oportunidad. Los individuos que buscan desafíos desean nuevas e interesantes experiencias y aceptan el estrés como un paso necesario para el aprendizaje. Como los individuos prefieren el cambio a la estabilidad, muestran una alta tolerancia a la ambigüedad y una elevada elasticidad en condiciones de estrés (Ivancevich y Ganster, 1987; Maddi y Kobasa, 1984). Se ha visto que las tres características de las personalidades fuertes (control, compromiso y desafío) se ubican entre los mitigantes más poderosos de las consecuencias adversas del estrés. En contraste, un complejo distinto de atributos de personalidad, el llamado síndrome tipo A, se asocia con escasa fortaleza y mayores niveles de estrés psicológico.

La personalidad tipo A

El segundo aspecto importante de la elasticidad psicológica se relaciona con un patrón de personalidad que muchos individuos desarrollan cuando entran a los mundos competitivos de la educación superior y de la administración. Sin duda, la conexión más conocida entre la personalidad y la elasticidad se refiere a una combinación de atributos

conocida como **personalidad tipo A**. Durante más de cuatro décadas, los científicos han conocido la existencia de un vínculo entre ciertos atributos de la personalidad y los problemas conductuales, psicológicos y fisiológicos relacionados con el estrés, como la ansiedad, el deterioro en las relaciones y las enfermedades del corazón (Friedman y Rosenman, 1974). En la tabla 2.8 se resumen los principales atributos de la personalidad tipo A que han surgido de la investigación.

La forma en que Friedman y Rosenman (ambos cardiólogos) descubrieron el vínculo entre la personalidad y las enfermedades de corazón es sorprendente. Al notar que su sala de espera estaba un poco deteriorada, decidieron volver a tapizar las sillas. El decorador señaló que sólo los bordes frontales estaban gastados. Entonces los doctores de pronto se percataron de que los pacientes estaban literalmente “al borde de la situación”, y se sentaban en la orilla de las sillas, preparados para la acción.

Al hacer un seguimiento de sus observaciones con entrevistas detalladas, notaron que muchos de sus pacientes mostraban señales de impaciencia y hostilidad, como inquietud, parpadeos, muecas, discursos rápidos y explosivos e interrupciones, y que terminaban las oraciones incompletas durante las pausas. Los estilos de personalidad opuestos, a los que habían denominado tipo B, parecían más relajados, pacientes y capaces de escuchar sin interrumpir. Más del 15 por ciento de los pacientes de Friedman y Rosenman con personalidad tipo A habían

sufrido ataques al corazón, comparados con el 7 por ciento de los tipos B.

Investigaciones posteriores descubrieron que en Estados Unidos aproximadamente el 70 por ciento de los hombres y el 50 por ciento de las mujeres muestran características de la personalidad tipo A, como competitividad extrema, fuertes deseos de logro, prisa, impaciencia, inquietud, estado de alerta extrema, discurso explosivo, tensión de los músculos faciales, hostilidad flotante, etcétera. Rosenman sugirió que el enojo, la impaciencia y la competitividad eran los factores más debilitantes en la personalidad tipo A, aunque otros factores como hostilidad, culpar a los demás y la sensación de urgencia también se han identificado como causas de la secreción continua de adrenalina en el cuerpo. Sin importar el ingrediente fundamental, la personalidad tipo A es un factor de alto riesgo para el bienestar personal (Friedman, 1996; Siegman y Smith, 1994; William y Williams, 1998).

En uno de los estudios más extensos de los efectos de la personalidad sobre las enfermedades del corazón, una encuesta de 8 años realizada a 3,400 hombres reveló que los individuos con personalidad tipo A en el grupo de edad de 39 a 49 años tenían aproximadamente 6.5 veces más probabilidades de padecer una enfermedad del corazón que los del tipo B. Aun cuando no se tomaron en cuenta factores como el tabaquismo, el historial médico familiar, la presión sanguínea y los niveles de colesterol, la personalidad tipo A implicó un riesgo de dos a tres

Tabla 2.8 Características de la personalidad tipo A

- Señales de tensión personal, como mandíbulas apretadas, músculos tensos, tics nerviosos.
- Compromiso personal por tener, antes que por ser.
- Falta de conciencia de un entorno más amplio.
- Ignorancia de los elementos externos a la tarea inmediata.
- Fuerte necesidad de ser un experto en un tema; de otro modo, falta de participación.
- Compulsión por competir con otros individuos con personalidad tipo A, en vez de entenderlos y cooperar con ellos.
- Discurso caracterizado por un énfasis explosivo, aceleración de las últimas palabras de una oración; reacciones de impaciencia si se le interrumpe.
- Sentimiento crónico de tener prisa.
- Pensamientos y actos polifacéticos, es decir, la tendencia a hacer varias cosas al mismo tiempo.
- Impaciencia ante el ritmo normal de los eventos. Tendencia a completar las oraciones de los demás.
- Hace todo con rapidez.
- Se siente culpable si se relaja.
- Tendencia a evaluar todas las actividades en términos de resultados medibles.
- Creencia de que los atributos de la personalidad tipo A son los que conducen al éxito.
- Frecuentes movimientos de las rodillas o golpeteo con los dedos.
- Determinación a ganar todos los juegos, incluso cuando se enfrentan a individuos menos hábiles o experimentados.

veces mayor de sufrir enfermedades cardíacas. Esta investigación concluyó que la personalidad es un mejor factor de predicción de enfermedades cardiovasculares que la fisiología (Friedman, 1996; Friedman y Rosenman, 1974). Irónicamente, las investigaciones posteriores también descubrieron que, aunque los individuos con personalidad tipo A son más proclives a sufrir ataques cardíacos, también tienen más probabilidades de recuperarse de ellos.

La mayoría de los individuos tipo A piensan que es precisamente esa personalidad lo que los ha llevado al éxito. Muchos no están dispuestos a abandonar esa orientación porque los comportamientos decididos, intensos y persistentes suelen ser características admiradas y valoradas entre los directivos. A menudo esto se ha asociado con el rol directivo tradicional masculino, pero también se le relaciona con una incidencia desproporcionadamente alta de enfermedades cardíacas entre los varones. De hecho, diversos investigadores inicialmente vincularon las características de la personalidad tipo A con ciertos patrones de comportamiento relacionados con el género (Friedman, 1996; Goldberg, 1976; Jourard, 1964; Siegman y Smith, 1994).

De manera específica, se encontró que los hombres o las mujeres que seguían la imagen estereotipada de un comportamiento masculino adecuado tenían mayores probabilidades de sufrir enfermedades relacionadas con el estrés; tendían a equiparar la adquisición de poder y control (supuestos prerequisitos para el éxito) con una baja revelación de sí mismos, escaso involucramiento emocional, poca expresión de sentimientos, y una actitud muy defensiva e insensible. Esto era tan típico del comportamiento masculino en el lugar de trabajo, que se le llegó a conocer como "los aspectos letales del rol masculino". Conforme más mujeres comenzaron a ingresar a la fuerza laboral, este mismo patrón se vinculó cada vez menos con el género. Muchas mujeres también se comportaban como si la aceptación en el lugar de trabajo requiriera "actuar en forma masculina", tal como sus contrapartes del sexo opuesto. Como resultado, la brecha entre hombres y mujeres por lo que se refiere a las enfermedades relacionadas con el estrés se ha hecho más angosta. En años recientes, las enfermedades relacionadas con el estrés en las mujeres (por ejemplo, ataques al corazón, suicidios, migrañas) realmente han sobrepasado las de los hombres en algunas profesiones. Esta tendencia no sólo es trágica, sino irónica, porque las empresas gastan millones de dólares cada año en talleres de capacitación diseñados para alentar a sus directivos a ser más sensibles y comprensivos, y para que brinden más apoyo. La siguiente historia de la tradición budista ilustra lo absurdo del modelo administrativo y de vida de los individuos con personalidad tipo A.

Matajura quería convertirse en un gran espadachín, pero su padre dijo que no era lo suficientemente rápido y que nunca podría aprender. Así que Matajura fue con el famoso duelista Banzo y le pidió que lo dejara ser su alumno. ¿Cuánto

tiempo me tomaría convertirme en un maestro?", preguntó. "Supongamos que me vuelvo su sirviente, y que paso cada minuto con usted, ¿cuánto tiempo me tomaría?".

"Diez años", dijo Banzo.

"Mi padre se está haciendo viejo. Antes de que hayan pasado 10 años tendrá que volver a casa y cuidar de él. Supongamos que hago el doble de esfuerzo; ¿cuánto tiempo me tomaría?".

"Treinta años", dijo Banzo.

"¿Cómo es eso?", preguntó Matajura. "Primero, usted dijo 10 años. Luego, cuando ofrezco trabajar el doble, usted dice que me tomará tres veces más. Déjeme ser claro: trabajaré sin cesar, nada será demasiado para mí. ¿Cuánto tiempo me tomaría?".

"Setenta años", dijo Banzo. "Un alumno con tanta prisa aprende muy lentamente".

Esta actitud de urgencia del tipo A, o la idea de ser capaz de superar cualquier obstáculo al trabajar más arduamente y por más tiempo, va en contra de la capacidad para desarrollar una fortaleza psicológica. Cuando se enfrentan factores de estrés, los niveles de activación aumentan y la tendencia es combatirlos incrementando aún más la activación y el esfuerzo. Sin embargo, al tener altos niveles de activación, las respuestas de manejo del estrés se vuelven más primitivas (Staw, Sandelands y Dutton, 1981; Weick, 1995). Los patrones de respuesta que se aprendieron más recientemente son los primeros en desaparecer, lo que implica que los comportamientos más adecuados para la situación estresante actual son los que se olvidan primero. La capacidad para distinguir entre los estímulos más finos realmente se deteriora, de manera que la energía adicional empleada por los individuos que están tratando de manejar el estrés se vuelve cada vez menos eficaz. Weick (1984, 1995) señaló que, en consecuencia, a la gente muy estresada le resulta difícil aprender nuevas respuestas, realizar lluvias de ideas, concentrarse, resistirse a utilizar viejos patrones de comportamientos no adaptativos, generar respuestas complejas, delegar y evitar el círculo vicioso de la creciente activación. Como resultado, la elasticidad se deteriora.

En la sección de evaluación previa de este capítulo, usted respondió el inventario de la personalidad tipo A, que evalúa cuatro tendencias conductuales que conforman este tipo de personalidad: un sentido de gran competitividad; un importante desequilibrio en la vida, que generalmente se manifiesta por una gran participación en el trabajo y un hincapié exagerado en tareas instrumentales; fuerte sentimiento de hostilidad y enojo; y fuertes sentimientos de urgencia e impaciencia. Una puntuación mayor de 12 en cada área sugiere una tendencia pronunciada hacia una personalidad tipo A. Las investigaciones sugieren que la tendencia hacia la hostilidad es el aspecto que más daña la salud personal.

La estrategia de pequeños triunfos

Un antídoto eficaz para el círculo vicioso de la personalidad tipo A consiste en trabajar a base de “pequeños triunfos”, algo que ya analizamos en este capítulo. Cuando los individuos trabajan para obtener logros cada vez más grandes, en vez de tratar de realizar un hecho memorable o “anotar un jonrón”, de manera consciente permanecen sensibles a sus avances, mientras enfrentan un gran factor de estrés.

Un ejemplo hipotético que plantean Kuhn y Beam (1982, pp. 249-250) ilustra el poder de los pequeños triunfos.

Su tarea es contar 1,000 hojas de papel mientras está sujeto a interrupciones periódicas. Cada interrupción provoca que pierda la cuenta y le obliga a iniciar de nuevo. Si usted cuenta hasta 1,000 como una secuencia única, entonces una interrupción podría causarle perder la cuenta hasta de 999. Sin embargo, si las hojas se colocan en conjuntos de 100, y cada conjunto se mantiene separado, entonces la peor pérdida de cuenta posible sería de 108. Ese número representa el conteo repetido de nueve grupos de 100 hojas cada uno, más 99 hojas solas. Además, si las hojas se reúnen primero en conjuntos de 10, que luego se unen para formar grupos de 100, la peor pérdida de cuenta posible por una interrupción sería de 27. Ese número representa nueve grupos de 100 hojas, más nueve grupos de 10 hojas, más nueve hojas solas. No sólo se pierde mucho menos tiempo de conteo repetido al poner el papel en “subsistemas” de 10 y 100, sino que las probabilidades de completar el conteo son mucho más elevadas.

Cuando los individuos trabajan por un resultado pequeño y concreto, esto les brinda la oportunidad de disfrutar un éxito visible, incrementar su confianza, sentirse entusiasmados y optimistas, lo que motivará el intento de alcanzar otro pequeño triunfo. De manera aislada, un pequeño triunfo parecería poco relevante. Sin embargo, una serie de triunfos en tareas aparentemente insignificantes revela un patrón que tiende a atraer aliados, detener oponentes y disminuir la resistencia a una mayor acción. Una vez que se ha logrado un pequeño triunfo, hay fuerzas en movimiento que favorecen otro pequeño triunfo. A menudo, cuando se identifica una solución, el siguiente problema que tiene solución se vuelve más visible. También los recursos adicionales tienden a fluir hacia los ganadores, de manera que la probabilidad de éxitos adicionales aumenta.

La investigación demuestra con claridad que una estrategia de pequeños triunfos es superior a la estrategia de tratar de manejar conjuntos grandes de factores estresantes (Weick, 1984, 1995). Por ejemplo, es más probable que una sucesión de solicitudes pequeñas se apruebe y

se cumpla, en comparación con una solicitud grande. La defensa de puntos de vista que se encuentran dentro de ciertos límites de aceptación (es decir, que son sólo un poco diferentes de los puntos de vista actuales) modifica más las opiniones que la defensa de puntos de vista que excedan esos límites (es decir, cuando existen grandes diferencias entre los puntos de vista actuales y los que se defienden). Las personas con puntos de vista similares a los propios suelen ser el blanco de los intentos de persuasión más intensos, mientras que aquellos con puntos de vista muy diferentes se ignoran, se aíslan o se menosprecian. La terapia cognoscitiva tiene más éxito cuando se logra persuadir al paciente de hacer sólo una cosa en forma distinta, la cual cambia su patrón de manejo de la situación hasta ese punto. El aprendizaje tiende a ocurrir en pequeños incrementos y no en grandes porciones de todo o nada. La retención de lo aprendido es mejor cuando los individuos se encuentran en un estado emocional similar al que tenían cuando aprendieron el material original. Más del 75 por ciento de los cambios y las mejoras tanto en los individuos como en las organizaciones a través del tiempo pueden explicarse como mejoras menores y no como grandes alteraciones. En suma, el modelo incremental que se utiliza en una estrategia de pequeños triunfos es el básico y más compatible con las preferencias humanas de aprendizaje, percepción, motivación y cambio.

¿Qué tiene esto que ver con la fortaleza y la elasticidad? Una estrategia de pequeños triunfos engendra fortaleza y ayuda a superar el síndrome de la personalidad tipo A, que es básicamente un modelo de estrés de grandes triunfos y donde el ganador toma todo. Recuerde que la fortaleza se compone de control, compromiso y desafío. El uso deliberado de una estrategia de pequeños triunfos ayuda a generar precisamente esos estados psicológicos. Los pequeños triunfos refuerzan la percepción de que los individuos pueden influir en lo que les sucede (tener el control); ayudan a motivar más acciones al basarse en la confianza que brindan los éxitos pasados (lo que crea compromiso); y producen cambios manejables que sirven como incentivos para ampliar, aprender y buscar nuevas oportunidades o desafíos. “La búsqueda continua de pequeños triunfos puede generar cada vez más resistencia al estrés en la gente que no estaba originalmente predisposta hacia la fortaleza” (Weick, 1984, p. 46).

Estrategias de relajación profunda

Además de la estrategia de pequeños triunfos, un segundo método para incrementar la elasticidad psicológica consiste en aprender y practicar una técnica de relajación profunda. La investigación demuestra que los individuos que utilizan habitualmente técnicas de meditación y de relajación profunda disminuyen de forma importante sus características de personalidad tipo A. Utilizando una analogía automotriz, los individuos que realizan ejercicios de relajación profunda descubren que cuando se enfrentan al

estrés, sus “ motores” no revolucionan tanto y que regresan al punto inicial con más rapidez (Curtis y Detert, 1981; Davis, Eshelman y McKay, 1980; Greenberg, 1987). Las técnicas de relajación profunda difieren de las técnicas temporales y de corto plazo de relajación que analizaremos más adelante.

Las técnicas de relajación profunda incluyen meditación, yoga, entrenamiento autogénico o autohipnosis, biorretroalimentación, etcétera. Existen muchas pruebas de que los individuos que practican dichas técnicas con regularidad son capaces de acondicionar sus cuerpos para inhibir los efectos negativos del estrés (Beary y Benson, 1977; Cooper y Aygen, 1979; Deepak, 1995; Dellbeck y Shatkin, 1991; Orme-Johnson, 1973; Stone y Deleo, 1976; Yogi, 1994). La mayoría de estas técnicas de relajación profunda deben practicarse durante algún tiempo para desarrollarse totalmente, pero no son difíciles de aprender. Casi todas las técnicas de relajación profunda requieren las siguientes condiciones:

1. Un ambiente tranquilo con la menor cantidad de distracciones externas.
2. Una posición cómoda para reducir al mínimo el esfuerzo muscular.
3. Concentración mental. Los defensores de la meditación trascendental (MT) recomiendan concentrarse en una palabra, frase u objeto. Benson, (1975) sugiere la palabra del inglés *one*; otros sugieren imaginar un florero sencillo. Los antiguos chinos utilizaban un objeto de jade tallado que parecía una montaña y se sentaban sobre un escritorio. El propósito de concentrarse en una palabra u objeto es deshacerse de todos los demás pensamientos.
4. Control de la respiración (es decir, respiración premeditada) con pausas entre las inspiraciones. Los pensamientos se enfocan en una respiración rítmica, la cual ayuda a aclarar la mente y a concentrarse.
5. Una actitud pasiva, para que si otros pensamientos entran a la mente, puedan ignorarse.
6. Cambios corporales enfocados. Mientras que la meditación utiliza la mente para relajar el cuerpo, el entrenamiento autogénico utiliza sensaciones corporales de pesadez y calor para cambiar el estado psicológico. Se inducen sensaciones de calor y pesadez en distintas partes del cuerpo, las cuales producen una profunda relajación.
7. Repetición. Como los resultados fisiológicos y psicológicos dependen de la práctica consistente, los mejores resultados ocurren cuando se practican dichas técnicas de 20 a 30 minutos cada día.

La sección Práctica de habilidades incluye un ejemplo de un ejercicio de relajación profunda.

ELASTICIDAD SOCIAL

El tercer factor que modera los efectos dañinos del estrés y que contribuye a la elasticidad consiste en el desarrollo de relaciones sociales cercanas. Los individuos que forman parte de redes sociales de apoyo tienen menos probabilidad de experimentar estrés y están mejor equipados para manejar sus consecuencias (Cordes y Dougherty, 1993; Lehrer, 1996; Singh, 1993). Las relaciones sociales de apoyo brindan oportunidades para compartir las frustraciones y las decepciones personales, para recibir sugerencias y aliento, y para crear lazos emocionales. Estas interacciones de apoyo ofrecen la empatía y el apoyo que se requieren para manejar los sucesos estresantes, y se entablan con mayor facilidad entre individuos que comparten lazos emocionales cercanos (por ejemplo, miembros de la familia) o experiencias comunes (por ejemplo, compañeros de trabajo).

Un testimonio conmovedor sobre el valor de los sistemas de apoyo social durante períodos de estrés elevado proviene de las experiencias de soldados capturados durante la Segunda Guerra Mundial y las guerras de Corea y Vietnam. Cuando los prisioneros podían formar grupos interactivos permanentes, se mantenían más saludables y con la moral más elevada, y eran capaces de resistir a sus captores con más eficacia que cuando estaban aislados o cuando los grupos eran inestables. De hecho, una técnica bien documentada, que utilizaron los chinos durante la guerra de Corea para vencer la resistencia de los soldados a sus esfuerzos de adoctrinamiento, incluía debilitar la solidaridad del grupo provocando desconfianza y dudas sobre la lealtad de los miembros.

Además de las amistades personales o las relaciones familiares, se pueden formar dos tipos de sistemas de apoyo social como parte del trabajo de un directivo. Uno es una relación de mentor, y el otro es un equipo de tarea. La mayoría de los individuos, con la posible excepción de los directivos de alto nivel, se pueden beneficiar de la relación con un mentor. Las investigaciones revelan con claridad que el éxito en la carrera, la satisfacción laboral y la elasticidad al estrés mejoran cuando existe una relación con un mentor (Bell, 1998; Hendricks, 1996; Kram, 1985). Los individuos necesitan a alguien más en la organización que dé un ejemplo a seguir, a alguien de quien puedan aprender y de quien puedan recibir atención personal y reforzamiento de la valía personal, especialmente en situaciones inciertas, cruciales y estresantes.

Muchas organizaciones recomiendan formalmente un sistema de mentores al asignar a un directivo de alto nivel para que guíe a un director más joven cuando ingresa a la organización. Casi siempre estas relaciones funcionan, con raras excepciones, esto es, cuando el contacto es unilateral, de arriba hacia abajo (Kram, 1985). El director novato también debe buscar y fomentar activamente la relación con su mentor, pero no demostrando

una excesiva dependencia o congraciándose demasiado, sino al expresar el deseo de que el directivo de nivel superior sea su mentor, y luego asegurarse de que la relación no sea unilateral. El subalterno podría transmitir información y recursos importantes al mentor potencial, mientras que ambos trabajan para solucionar los problemas. De esa forma, la relación se vuelve satisfactoria y benéfica para ambas partes, y la elasticidad al estrés mejora gracias al compromiso, la confianza y la cooperación que comienza a caracterizar a la relación. La guía de un mentor podría ayudar a evitar situaciones de estrés y a brindar apoyo para manejarlas.

Los equipos de trabajo que funcionan adecuadamente también mejoran la elasticidad social. El valor social de trabajar en un equipo está bien documentado en las investigaciones, y el capítulo 9 de este libro reporta algunas evidencias (véase también Dyer, 1987; Katzenbach y Smith, 1993). Cuanto más cohesivo sea el equipo, mayor apoyo dará a sus miembros. Los miembros de equipos altamente cohesivos se comunican entre sí con más frecuencia y en forma más positiva, y reportan una mayor satisfacción, menor estrés y niveles de compromiso más altos que los individuos que no se sienten parte de un equipo de trabajo (Lawler, Mohrman y Ledford, 1992).

El valor de los equipos de trabajo también se ha demostrado ampliamente en la práctica. Un cambio drástico ocurrió en la planta de General Motors en Fremont, California, cuando un grupo de trabajadores estadounidenses comenzaron a estar bajo una administración japonesa. En tan sólo un año se registraron mejoras significativas en la productividad, la moral y la calidad, en gran parte gracias al uso de equipos de trabajo eficaces. Las relaciones se formaban no sólo con base en la amistad, sino también en el compromiso común de resolver problemas relacionados con el trabajo y de generar ideas para mejorar. Los equipos se reunían regularmente durante el horario de trabajo con la finalidad de analizar ideas para mejorar, coordinar y resolver problemas.

En la mayoría de las empresas de éxito en Estados Unidos y en otros países se han fomentado dinámicas similares. Por ejemplo, la productividad y el éxito de las economías del este de Asia se han atribuido, en gran parte, al uso eficaz de equipos de trabajo. Casi todas las empresas que han ganado el premio Malcolm Baldrige National Quality Award (por ejemplo, Motorola, Ritz-Carlton, Westinghouse, Xerox, Millikin) han fomentado el trabajo en equipo entre los empleados como una parte crucial de sus esfuerzos por mejorar. Las mejoras significativas que ocurren en la satisfacción individual y los menores niveles de estrés sugieren que cada persona debería ayudar a facilitar en su entorno laboral un trabajo en equipo similar, como parte de un repertorio de elasticidad social.

Para fomentar el trabajo en equipo en su propio entorno laboral, usted podría considerar la posibilidad

de incluir a otros a la hora de definir los desafíos (factores de estrés), las tareas o los problemas a enfrentar; alentar una mayor participación y una retroalimentación bidireccional con cada persona implicada; compartir información y recursos para que haya un intercambio de conocimientos; y cultivar un sentimiento de cohesión y compromiso entre los miembros del grupo al identificar las recompensas o los resultados positivos para el equipo, en vez de enfocarse en un logro individual. En el capítulo 9, al tratar el tema de la formación de equipos eficaces, se incluye un análisis detallado de éstas y otras dinámicas de los equipos.

Técnicas para la reducción temporal del estrés

Hasta ahora, hemos hablado de la eliminación de fuentes de estrés y el desarrollo de la elasticidad frente al estrés. Éstas son las estrategias de manejo de estrés más deseables porque tienen un efecto permanente o de largo plazo para su bienestar. Sin embargo, en ocasiones, los factores estresantes están fuera de nuestro control, por lo que es imposible eliminarlos. Además, el desarrollo de la elasticidad toma tiempo, así que a veces debemos utilizar mecanismos reactivos temporales para mantener el equilibrio. Aunque el incremento de la elasticidad podría amortiguar los efectos dañinos del estrés, en ocasiones debemos tomar medidas inmediatas, a corto plazo, para manejar el estrés al que nos enfrentamos.

Poner en práctica estrategias a corto plazo reduce el estrés de manera temporal, para que puedan operar estrategias de eliminación de estrés a largo plazo o de elasticidad. Las estrategias a corto plazo son muy reactivas y deben repetirse cada vez que aparezcan los factores estresantes ya que, a diferencia de otras estrategias, sus efectos son sólo temporales. Por otro lado, son especialmente útiles para calmar de inmediato los sentimientos de ansiedad o zozobra. Usted puede utilizarlos cuando le preguntan algo que no sabe responder, cuando se sienta avergonzado por un suceso inesperado, cuando haga una presentación o acuda a una reunión importante, o casi en cualquier ocasión en la que se sienta repentinamente estresado y deba responder en un breve lapso. Aunque desde 1990 se han publicado más de 5,000 libros acerca de las técnicas temporales de reducción del estrés, aquí sólo revisaremos cinco de las técnicas más conocidas y más fáciles de aprender. Las dos primeras son fisiológicas y las tres últimas son psicológicas.

La **relajación muscular** implica disminuir la tensión en grupos sucesivos de músculos. Cada grupo de músculos se tensa durante cinco o diez segundos y luego se relaja por completo. Comenzando con los pies y después

continuando con las pantorillas, muslos, estómago, hasta el cuello y la cara, uno puede aliviar la tensión a lo largo de todo el cuerpo. Todas las partes del cuerpo se pueden incluir en el ejercicio. Una variación es girar la cabeza en círculos en torno al cuello varias veces, encoger los hombros o estirar los brazos hacia el techo durante cinco o 10 segundos, luego cambiar de posición y relajar los músculos. El resultado es un estado de relajación temporal que ayuda a eliminar la tensión y a reenfocar la energía.

Una variación de la relajación muscular es la **respiración profunda**, que consiste en hacer varias inhalaciones profundas, lentas y sucesivas, sostenerlas durante cinco segundos y luego exhalar por completo. Usted debe concentrarse en el acto mismo de la respiración, para que su mente se aclare durante un breve lapso mientras su cuerpo se relaja. Después de cada inhalación profunda, los músculos del cuerpo deben relajarse de forma consciente.

Una tercera técnica utiliza la **imaginación** y la **fantasía** para eliminar el estrés temporalmente al cambiar el foco de los pensamientos. La imaginación implica visualizar un evento utilizando “imágenes mentales”. Una práctica cada vez más común para los atletas es visualizar un desempeño exitoso o imaginarse alcanzando su meta. Las investigaciones confirman que esta técnica reduce el estrés y también mejora el desempeño (por ejemplo, Deepak, 1995).

Además de la visualización, la imaginación también podría incluir recuerdos de sonidos, olores y texturas. La mente se enfoca en experiencias placenteras del pasado (por ejemplo, un viaje de pesca, vacaciones familiares, visitas a la familia, un día en la playa), las cuales se puedan evocar de manera vívida. Por otro lado, las fantasías no son recuerdos, sino eventos o imágenes que no son reales. Se sabe que los niños a menudo tienen amigos imaginarios, ocurrencias fantuosas o deseos especiales que los tranquilizan cuando se sienten estresados. Los adultos también sueñan despiertos o experimentan fantasías para lidiar con las situaciones de estrés. El propósito de esta técnica es relajar la ansiedad o la presión en forma temporal al concentrarse en algo placentero y así poder desarrollar otras estrategias más productivas para reducir el estrés a largo plazo.

La cuarta técnica se llama **ensayo**. Al utilizar esta técnica, la gente resuelve situaciones potencialmente estresantes, probando distintos escenarios y reacciones alternativas. Se ensayan las reacciones adecuadas, ya sea en un entorno seguro antes de que ocurra el estrés, o “fuera de línea”, en privado, en medio de una situación estresante. El hecho de abandonar temporalmente una circunstancia estresante y trabajar a través del diálogo o las reacciones (como ensayando para una obra) podría ser útil para recuperar el control y reducir los efectos inmediatos del factor estresante.

Una estrategia final, el **replanteamiento**, implica la reducción temporal del estrés al redefinir una situación en forma optimista y manejable. El replanteamiento sirve como una clave para desarrollar la “fortaleza” y la “inteligencia emocional” que estudiamos antes. Aunque es difícil hacer un replanteamiento en medio de una situación estresante, puede facilitarse si se utilizan las siguientes señales:

- “Entiendo esta situación”.
- “He resuelto problemas similares anteriormente”.
- “Otras personas están disponibles para ayudarme a atravesar por esta situación”.
- “Otros han enfrentado situaciones similares y las han superado”.
- “A la larga, esto realmente no es tan crítico”.
- “Puedo aprender algo de esta situación”.
- “Existen varias alternativas buenas disponibles para mí”.

Cada uno de estos enunciados le puede ayudar a replantear una situación para desarrollar estrategias proactivas o activas.

Resumen

Comenzamos este capítulo explicando el estrés en términos de un modelo relativamente sencillo. Existen cuatro tipos de factores de estrés (de tiempo, de encuentro, situacionales y anticipatorios), que ocasionan reacciones fisiológicas, psicológicas y sociales negativas en los individuos. Estas reacciones son moderadas por la elasticidad que los individuos han desarrollado para manejar el estrés. La mejor forma de manejar el estrés consiste en eliminarlo mediante la administración del tiempo, la delegación, la colaboración, la competencia interpersonal, el rediseño del trabajo, el establecimiento de prioridades, la fijación de metas y los pequeños triunfos. Estas estrategias tienen consecuencias permanentes, pero ponerlas en práctica a menudo toma mucho tiempo.

La siguiente estrategia más eficaz de manejo del estrés es el aumento de la elasticidad. La elasticidad fisiológica se fortalece a través del acondicionamiento cardiovascular y de una dieta adecuada. La elasticidad psicológica y la fortaleza se desarrollan al practicar las estrategias de pequeños triunfos y la relajación profunda. La elasticidad social se incrementa al fomentar las relaciones con mentores y el trabajo en equipo con los compañeros. Estas estrategias producen beneficios a largo plazo, pero también requieren mucho tiempo.

Cuando las circunstancias no permiten aplicar las estrategias a largo plazo para reducir el estrés, las técnicas de relajación a corto plazo pueden aliviar temporalmente los síntomas del estrés. Estas estrategias tienen efectos a corto plazo, pero pueden aplicarse de inmediato y repetirse una y otra vez.

Guías de comportamiento

A continuación se presentan las guías específicas de comportamiento para mejorar las habilidades personales de manejo del estrés:

1. Utilice prácticas de administración de tiempo eficaces. Asegúrese de usar el tiempo en forma eficaz y en forma eficiente al crear su declaración de misión personal. Asegúrese de que las tareas de baja prioridad no le quiten el tiempo para trabajar en las actividades de alta prioridad. Haga un mejor uso de su tiempo al emplear los lineamientos del cuestionario de administración del tiempo que se incluye en la sección de evaluación.
2. Forje relaciones de colaboración basadas en la confianza mutua, el respeto, la honestidad y la amabilidad. Haga “depósitos” en las “cuentas bancarias emocionales” de otras personas. Forme relaciones cercanas y estables entre las personas con quienes trabaja.
3. Trabaje de forma consciente para mejorar su inteligencia emocional mediante el aprendizaje y la práctica de los principios analizados en otros capítulos de este libro.
4. Trate de diseñar nuevamente su trabajo para incrementar la diversidad de sus habilidades, su importancia, la identidad de la tarea (lo que abarca), la autonomía y la retroalimentación. Haga que el trabajo mismo sea un reductor del estrés, y no un inductor del mismo.
5. Reafirme las prioridades y los planes a corto plazo que den dirección y enfoque a las actividades. Dé prioridad a las actividades importantes sobre las urgentes.
6. Incremente su elasticidad general al llevar una vida equilibrada y al desarrollarse de manera consciente en las áreas físicas, intelectuales, culturales, sociales y familiares, así como en su trabajo.
7. Incremente su elasticidad física al participar en un programa habitual de ejercicio y llevar una dieta adecuada.
8. Incremente su elasticidad psicológica y su fortaleza al poner en práctica una estrategia de pequeños triunfos. Identifique y celebre los pequeños éxitos que logran usted y los demás.
9. Aprenda por lo menos una técnica de relajación profunda y practíquela con regularidad.
10. Incremente la elasticidad social al establecer una relación abierta, compartida y de confianza con al menos otra persona. Fomente una relación en la que alguien funja como su mentor y le ayude a afirmar su valor como persona y le brinde apoyo durante los períodos de estrés.
11. Establezca una relación de equipo con quienes trabaja o estudia identificando tareas compartidas y estructurando la acción coordinada entre los miembros del equipo.
12. Aprenda al menos dos técnicas de relajación a corto plazo y practíquelas de manera regular.



CASOS QUE SE RELACIONAN CON EL MANEJO DEL ESTRÉS

El cambio de la marea

No hace mucho tiempo, llegué a uno de esos períodos monótonos en el que muchos de nosotros nos encontramos de cuando en cuando, un inesperado y drástico declive en la gráfica de la vida en el que todo se vuelve insípido y plano, la energía mengua y el entusiasmo muere. El efecto en mi trabajo era atemorizante. Cada mañana apretaba los dientes y murmuraba: "Hoy la vida recobrará parte de su antiguo sentido. Tienes que superarlo. ¡Tienes que hacerlo!".

Pero los días estériles continuaron y la parálisis empeoró. Llegó el momento en que supe que tenía que conseguir ayuda. El hombre a quien me acerqué era un doctor; no un psiquiatra, sólo un médico. Era mayor que yo, y bajo su aspereza superficial había una gran sabiduría y compasión. "No sé qué es lo que está mal", le dije sintiéndome miserable, "pero parece que he llegado a un callejón sin salida. ¿Puede usted ayudarme?".

"No lo sé", dijo lentamente. Hizo un ademán con sus dedos y me miró pensativo por un largo rato. Luego, abruptamente preguntó, "¿Dónde fue más feliz cuando era niño?".

"¿De niño?", repetí. "¿Por qué? En la playa, supongo. Teníamos una cabaña de verano ahí. Todos la amábamos".

Miró por la ventana y vio caer las hojas de octubre. "¿Es usted capaz de seguir instrucciones por un solo día?".

"Creo que sí", dije, listo para probar lo que fuera.

"Está bien. Esto es lo que quiero que haga".

Me dijo que manejara solo hacia la playa la mañana siguiente, que llegara no más tarde de las nueve en punto. Podía tomar algún almuerzo, pero no debía leer, escribir, escuchar la radio ni hablar con nadie. "Además", dijo, "le daré una receta para que la siga cada tres horas".

Entonces desprendió cuatro hojas en blanco de su recetario, escribió unas cuantas palabras en cada una, las dobló, las numeró y me las entregó. "Sigalas a las nueve, a las doce, a las tres y a las seis".

"¿Habla en serio?", pregunté.

Soltó una breve carcajada. "¡No creerá que estoy bromeando cuando reciba mi factura!".

A la mañana siguiente, con poca fe, manejé hasta la playa. Estaba muy solitario; soplaban un viento del noreste; el mar se veía gris y turbulento. Me senté en el auto, todo el día sin nada que hacer frente a mí. Luego tomé la primera de las hojas de papel dobladas. En ellas estaba escrito: ESCUCHE CUIDADOSAMENTE.

Me quedé mirando las dos palabras. "¿Por qué?", pensé, "el hombre debe estar loco". Me había prohibido la música, las transmisiones de noticias y las conversaciones con otras personas. ¿Qué más había? Levanté la cabeza y escuché. No había ningún sonido más que el rugido constante del mar, el graznido de una gaviota, el zumbido de algún avión en el cielo. Todos estos sonidos me resultaban familiares. Salí del auto. Una ráfaga de viento azotó la puerta con un sonido inesperado. "¿Se supone que tengo que escuchar cuidadosamente este tipo de cosas?", me pregunté.

Escalé sobre una duna y miré hacia la playa desierta. Aquí, el mar bramaba tan fuerte que todos los demás sonidos se perdían. De manera repentina pensé que deben existir sonidos debajo de los sonidos (el suave deslizamiento de la arena cuando cae, los pequeños susurros del viento en las dunas), si el que escucha se acerca lo suficiente para oírlos.



En un impulso, me agaché y, sintiéndome algo ridículo, empujé mi cabeza hacia un haz de plantas marinas. Aquí, hice un descubrimiento: si escuchas con atención, hay una fracción de segundo en la que todo parece quedarse en pausa, en espera. En ese instante de quietud, los pensamientos se detienen. Por un momento, cuando realmente se escucha algo fuera de uno mismo, tiene que acallar las clamorosas voces internas. La mente descansa.

Regresé al automóvil y me senté detrás del volante. **ESCUCHA CUIDADOSAMENTE.** Mientras escuchaba de nuevo el profundo bramido del mar, me encontré pensando acerca de la furia terrible de sus tormentas.

Pensé en las lecciones que nos había enseñado de niños. Una cierta cantidad de paciencia: es imposible apresurar las mareas. Una gran cantidad de respeto: el mar no sufre, nos engaña gustoso. Una conciencia de la vasta y misteriosa interdependencia de las cosas: viento, marea y corriente, calma, ráfaga y huracán, todos en combinación para determinar los caminos de las aves arriba y los peces abajo. Y la limpieza de todo, con cada playa barrida dos veces al día por la gran escoba del mar.

Sentado ahí, me percaté de que estaba pensando en cosas más grandes que yo mismo, y en eso había un alivio.

Aun así, la mañana pasó muy lentamente. El hábito de estar inmerso en un problema era tan fuerte que casi me sentía perdido sin él. Una vez, cuando estaba mirando el aparato de radio con añoranza, una frase de Carlyle saltó a mi cabeza: “El silencio es el elemento en el que surgen las grandes cosas”.

Para mediodía, el viento se había llevado las nubes del cielo, y el mar tenía una chispa feliz. Desdoblé la segunda “receta”, y de nuevo, me quedé ahí sentado, medio divertido y medio exasperado. Esta vez eran tres palabras: **INTENTE MIRAR ATRÁS.**

¿Atrás de qué? Al pasado, obviamente. Pero, ¿por qué? Si todas mis preocupaciones se referían al presente o al futuro.

Dejé el automóvil y comencé a subir reflexivamente sobre las dunas. El doctor me había enviado a la playa porque era un lugar de recuerdos felices. Tal vez eso era lo que debía mirar: la riqueza de la felicidad que permanecía medio olvidada en mi pasado.

Decidí experimentar: trabajar en estas vagas impresiones como lo haría un pintor, retocando los colores, delimitando los bordes. Elegiría incidentes específicos y capturaría de nuevo todos los detalles posibles. Visualizaría personas completas con ropas y gestos. Escucharía (cuidadosamente) el sonido exacto de sus voces, el eco de su risa.

La marea estaba bajando ahora, pero todavía había estruendos en el oleaje. Así que elegí regresar 20 años atrás, al último viaje de pesca que hice con mi hermano menor. (Él murió en el Pacífico durante la Segunda Guerra Mundial y fue enterrado en Filipinas). Me di cuenta de que si cerraba los ojos y realmente lo intentaba, lo podía ver con una claridad sorprendente, incluso recordaba el humor y la ansiedad en sus ojos esa mañana lejana.

De hecho, podía verlo todo: la orilla curva de la playa donde estábamos pescando; el cielo del Este mezclado con el amanecer; las grandes olas estrellándose, majestuosas y lentas. Podía sentir la contracorriente tibia que rodeaba mis rodillas, ver el súbito arco de la caña de mi hermano cuando picaba un pez, escuchar su exultante grito. Lo reconstruía parte por parte, claro y sin cambios bajo el barniz transparente del tiempo. Luego se fue.

Me senté lentamente. **INTENTE MIRAR ATRÁS.** La gente feliz generalmente se sentía segura, confiada. Si, entonces, de manera deliberada uno miraba hacia atrás y tocaba la felicidad, ¿no se podrían liberar pequeños destellos de poder, pequeñas fuentes de fortaleza?

Este segundo periodo del día pasó con más rapidez. Cuando el sol comenzó su largo descenso por el cielo, mi mente viajó ansiosamente hacia el pasado, reviviendo algunos episodios, descubriendo otros que permanecían olvidados por completo. Por ejemplo, cuando tenía unos 13 años y mi hermano 10, mi padre nos había prometido llevarnos al circo. Pero a mediodía hubo una llamada: algún asunto urgente requería su atención en el centro de la ciudad.

Nos preparamos para la decepción. Entonces lo escuchamos decir: "No, no podré ir, eso tendrá que esperar".

Cuando regresó a la mesa, mi madre sonrió. "El circo regresa, ya lo sabes".

"Lo sé", dijo mi padre, "pero la infancia no".

Durante todos los años he recordado esto y supe, por la súbita sensación de calidez, que el cariño ni se desaprovecha ni se pierde por completo.

Hacia las tres de la tarde, la marea había bajado y el sonido de las olas era sólo un susurro rítmico, como la respiración de un gigante. Me quedé en mi nido de arena, sintiéndome relajado y contento, y hasta un poco satisfecho. Las prescripciones del doctor, pensé, eran fáciles de seguir.

Pero no estaba preparado para la siguiente. Esta vez, las tres palabras no eran una sugerencia gentil. Me sonaban más como una orden. REEXAMINE SUS MOTIVOS.

Mi primera reacción fue puramente defensiva. "No hay nada malo con mis motivos", me dije. "Quiero tener éxito, ¿quién no? Quiero tener cierta cantidad de reconocimiento, igual que todos. Quiero más seguridad de la que tengo y ¿por qué no?".

"Tal vez", dijo una pequeña voz dentro de mi cabeza, "esos motivos no son lo suficientemente buenos. Tal vez ésa es la razón por la que las ruedas han dejado de moverse".

Levanté un puñado de arena y la dejé caer entre mis dedos. En el pasado, cuando me iba bien en el trabajo, siempre había habido algo espontáneo, algo honesto, algo libre. Últimamente, todo había sido calculado, competente y muerto. ¿Por qué? Porque había estado viendo más allá del trabajo mismo a las recompensas que esperaba que me trajera. El trabajo había dejado de ser un fin por sí mismo y se había convertido en un medio para hacer dinero, para pagar las cuentas. El sentimiento de dar algo, de ayudar a la gente, de hacer una contribución se había perdido en un frenético deseo de lograr seguridad.

En un destello de certidumbre, me di cuenta de que si los motivos de uno son los equivocados, nada puede estar bien. No importa si uno es cartero, estilista, vendedor de seguros, ama de casa, lo que sea; mientras sienta que está sirviendo a los demás, está haciendo bien el trabajo. Cuando uno sólo se preocupa por sí mismo, lo hace menos bien. Ésta es una ley tan inexorable como la gravedad.

Durante mucho tiempo estuve ahí sentado. A lo lejos escuché el murmullo del oleaje convertirse en un rugido vacío cuando cambió la marea. Atrás de mí, los rayos de luz eran casi horizontales. Mi tiempo en la playa casi se había terminado y sentí una gran admiración por el doctor y las "recetas" que tan ingeniosamente había ideado. Ahora veía que en ellas había una progresión terapéutica que podía ser valiosa para cualquiera que enfrentara una dificultad.

ESCUCHE CUIDADOSAMENTE: Para calmar una mente frenética, tranquilícela, cambie el enfoque de los problemas internos a las cosas externas.

INTENTE MIRAR ATRÁS: Como la mente humana sólo puede tener una idea a la vez, uno se deshace de las preocupaciones presentes al tocar la felicidad del pasado.

REEXAMINE SUS MOTIVOS: Éste era el punto central del "tratamiento", este reto de reevaluar, de alinear los motivos personales con las capacidades y la conciencia. Pero la mente debe estar clara y receptiva para hacer esto, por eso las seis horas de silencio que pasaron antes.

El cielo era una llamarada de carmesí cuando tomé el último trozo de papel. Seis palabras esta vez. Caminé lentamente en la playa. Unas pocas yardas más abajo de la línea del agua, me detuve y leí las palabras otra vez: **ESCRIBA SUS PROBLEMAS EN LA ARENA**.

Dejé que al papel se lo llevara el viento, me agaché y tomé un pedazo de concha. Arrodillado ahí, bajo la bóveda del cielo, escribí varias palabras en la arena, una sobre la otra. Luego, me alejé caminando y no miré hacia atrás. Había escrito mis problemas en la arena. Y la marea estaba subiendo.

FUENTE: "The Day at the Beach". Derechos reservados por Arthur Gordon, 1959. Reproducido con permiso de Reader's Digest de enero de 1960.

Preguntas para análisis

1. ¿Qué aspecto de estas estrategias para manejar el estrés son eficaces y por qué funcionaron?
2. ¿En cuáles problemas, desafíos o factores estresantes de los que está enfrentando ahora podría aplicar estas prescripciones?
3. ¿Estas recomendaciones son estrategias eficaces de manejo de estrés o sólo son escapes?
4. ¿Qué otras prescripciones podría haber recomendado el autor además de las cuatro mencionadas aquí? Genere su propia lista con base en sus experiencias con el estrés.

El caso del tiempo faltante

Aproximadamente a las 7:30 de la mañana del martes 23 de junio de 1959, Chet Craig, director de la planta central de Norris Company, sacó su automóvil de la cochera de su casa en los suburbios y se dirigió a la planta ubicada a unas seis millas de distancia, justo a las orillas de la ciudad de Midvale. Era un hermoso día. El sol brillaba, y soplaban una brisa fresca. El trayecto a la planta tomaba unos 20 minutos y a veces esto daba a Chet la oportunidad de pensar sobre los problemas de la planta sin interrupciones.

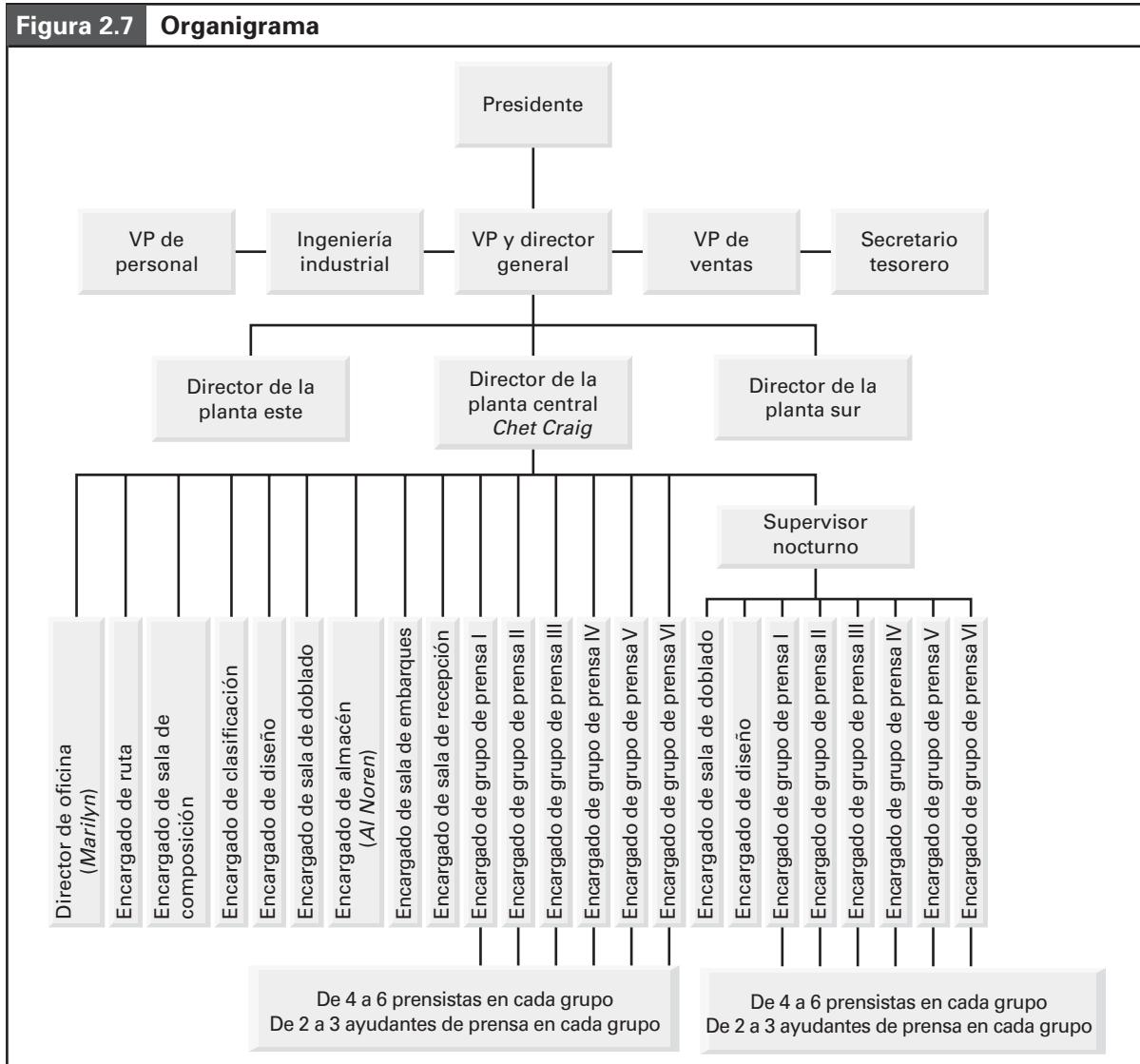
The Norris Company era propietaria y operaba tres plantas de impresión. Norris disfrutaba de un negocio comercial a nivel nacional, especializándose en impresiones de color de alta calidad. Era una compañía bien constituida, con unos 350 empleados, de los cuales casi la mitad estaban empleados en la planta central, que era la más grande de los tres centros de producción de Norris. Las oficinas centrales de la empresa también estaban ubicadas en el edificio de la planta central.

Chet había comenzado con Norris Company como coordinador en su planta de la región oriental en 1948, cuando acababa de graduarse de la Universidad Estatal de Ohio. Tres años después, Chet ascendió al puesto de supervisor de producción, y dos años más tarde lo nombraron asistente del director de la planta este. A principios de 1957 lo transfirieron a la planta central como asistente del director de la planta, y un mes después se convirtió en director de planta, cuando el individuo que ocupaba el cargo se retiró (véase la figura 2.7).

Chet estaba de muy buen humor mientras se relajaba ante el volante. Conforme su automóvil avanzaba a mayor velocidad, el zumbido de los neumáticos sobre la calle recién pavimentada se iba desvaneciendo al quedar atrás. Tuvo varios pensamientos y se dijo: “Este será realmente el día para hacer cosas”.

Comenzó a repasar el trabajo del día, primero un proyecto, luego otro, tratando de establecer prioridades. Después de unos minutos, decidió que la programación de la unidad abierta era probablemente lo más importante y, sin duda, lo más urgente. Frunció el ceño por un momento al recordar que el viernes, el vicepresidente y director general le había preguntado casualmente si había pensado más en el proyecto. Chet se percató de que no había pensado mucho en eso últimamente. Había tenido la intención de ponerse a trabajar en esta idea desde hacía más de tres meses, pero siempre parecía surgir algo más. “No he tenido mucho tiempo para sentarme y trabajar realmente en eso”, se dijo, “más vale que me apresure y me ocupe del asunto hoy mismo sin falta”. Así, comenzó a establecer los objetivos, procedimientos y pasos para poner en marcha el proyecto. Sonrió al revisar los principios incluidos y calculó aproximadamente los ahorros anticipados. “Ya era hora”, se dijo. “Debí dar seguimiento a esta idea desde hace mucho”. Chet recordó que había concebido la idea de programar la unidad de terminación abierta hacia casi un año y medio, justo antes de dejar la planta este de Norris. Había hablado al respecto con su jefe, Jim Quince, director de la planta este en ese entonces, y ambos estuvieron de acuerdo en que valía la pena trabajar en ello. Almacenó la idea temporalmente cuando lo transfirieron a la planta central un mes más tarde.

Figura 2.7 Organigrama



ANÁLISIS

El sonido de la bocina de un vehículo que pasaba por ahí lo sorprendió, pero sus pensamientos regresaron rápidamente a otros proyectos de la planta que estaba determinado a poner en marcha. Comenzó a pensar en un procedimiento más sencillo para transportar pinturas hacia y desde la planta este. Visualizando las notas en su escritorio, pensó en el análisis de inventario que necesitaba para identificar y eliminar algunos de los artículos en almacén de movimiento lento, los controles de empaque que requerían revisión y la necesidad de diseñar un nuevo formato de pedido especial. También decidió que éste era el día de colocar una impresora de trabajo para hacer la impresión externa de los formatos de oficina. Había unos cuantos proyectos que ahora no podía recordar, pero los atendería después del almuerzo, si no es que antes. “Sí, señor”, se dijo, “hoy es el día para poner manos a la obra”.

Los pensamientos de Chet fueron interrumpidos al entrar al estacionamiento de la compañía. Desde que entró a la planta, Chet supo que algo andaba mal cuando se encontró con Al Noren, el encargado del almacén, quien parecía contrariado. "Que tengas una excelente mañana, Al", lo saludó Chet alegremente.

"No tan buena, Chet; el recién contratado no está aquí esta mañana", gruñó Noren.

"¿No sabes nada de él?", preguntó Chet.

"No", respondió Al.

Chet frunció el ceño y comentó: "Estos encargados de suministros creen que uno debe dar por sentado que si no están aquí, no están aquí, y que no tienen que llamar para avisar. Mejor pídele al departamento de personal que le llame".

Al dudó un momento antes de responder: "Está bien, Chet, pero, ¿puedes encontrarme a alguien? Tengo que descargar dos vehículos hoy".

Mientras Chet se dio la vuelta para irse, dijo: "Te llamaré en media hora, Al, y te avisaré".

Tomó una nota mental de la situación y se dirigió a su oficina. Saludó al grupo de empleados reunidos alrededor de Marilyn, directora de la oficina, quien estaba analizando con ellos el horario de trabajo del día. Cuando la reunión terminó, Marilyn tomó unas cuantas muestras, se las mostró a Chet y le preguntó si debían embarcarse así o si sería necesario inspeccionarlas. Antes de que pudiera responder, Marilyn continuó preguntando si le podía sugerir otro operador de oficina para la máquina de sellado que remplazara al operador regular, quien estaba enfermo en casa. También le dijo que Gene, el ingeniero industrial, había llamado y estaba esperando tener noticias de Chet.

Después de decir a Marilyn que siguiera adelante y embarcara las muestras, tomó nota de la necesidad del operador para la selladora de la oficina y luego llamó a Gene. Acordó pasar por su oficina antes del almuerzo y comenzó su paseo matinal de rutina por la planta. Preguntó a cada encargado los tipos y volúmenes de pedidos que estaban atendiendo, el número de empleados presentes, cómo iban sus programas, y los pedidos que se atenderían a continuación; ayudó al encargado de la sala de doblado a encontrar espacio temporal de almacenaje para colocar la carga de un embarque; analizó el control de calidad con un prensador que había estado haciendo un trabajo deficiente; arregló la transferencia temporal de cuatro personas a distintos departamentos, incluyendo dos para Al en el almacén, y habló con el encargado de embarques acerca de las camionetas y los pedidos especiales que debían entregarse ese día. Mientras continuaba caminando por la planta, se encargó de que movieran unos suministros de reserva fuera del área de suministros en uso, habló con otro prensador sobre su solicitud de cambio de vacaciones, tuvo una plática "personal" con un ayudante de prensa que parecía necesitar una constante reafirmación de confianza, y aprobó dos pedidos de tipo y uno de color para diferentes prensistas.

Una vez en su oficina, Chet comparó los informes de producción sobre los pedidos más grandes con sus producciones iniciales y descubrió que la planta estaba trabajando con retraso respecto a lo programado. Llamó al encargado de la sala de doblado, y juntos revisaron la alineación de las máquinas y realizaron los cambios necesarios.

Durante esta discusión, el encargado de la sala de composición llegó para realizar diversos cambios de tipos, y el encargado de ruta llamó para solicitar la aprobación de un programa de impresión revisado. El encargado del almacén llamó dos veces, primero para informarle que dos artículos estándar de almacén de rápido movimiento estaban peligrosamente bajos, y más tarde para avisarle que el suministro de papel para el trabajo urgente de Dillion finalmente había llegado. Chet hizo las llamadas necesarias para informar a los trabajadores implicados.

Luego comenzó a poner fechas de entrega en solicitudes importantes y difíciles, recibidas de los clientes y los vendedores. (Marilyn manejaba las solicitudes de rutina). Mientras hacía esto fue interrumpido dos veces, una por un representante de ventas que llamaba desde la costa oeste para solicitar una fecha de entrega más próxima que la originalmente programada, y otra vez por el vicepresidente de recursos humanos que le pedía fijar una fecha para hacer una entrevista inicial de capacitación e inducción para un empleado nuevo.

Después de poner fecha a las solicitudes del cliente y del vendedor, Chet se dirigió a su conferencia matinal en las oficinas ejecutivas. En esta reunión, respondió las preguntas de los vicepresidentes en relación con los pedidos "difíciles", las quejas y el estatus de pedidos nuevos.

dos de volúmenes grandes y los posibles pedidos nuevos. Luego, se reunió con el director general para discutir algunos asuntos de políticas y para responder las preguntas "del jefe" sobre diversos problemas específicos de producción y de personal. Antes de salir de las oficinas ejecutivas, se detuvo en la oficina del secretario-tesorero para preguntar acerca de la entrega de cartones, papel y cajas, y para hacer un nuevo pedido de papel.

De regreso a su oficina, Chet platicó con Gene acerca de los dos proyectos de ingeniería por los que había llamado más temprano. Cuando llegó a su escritorio, miró el reloj, faltaban 10 minutos para la hora del almuerzo, apenas tiempo suficiente para tomar unas cuantas notas de los detalles que necesitaba verificar para responder las enredadas preguntas que surgieron con el director de ventas esa mañana.

Después del almuerzo, Chet comenzó otra vez. Empezó a revisar los reportes de producción del día anterior, hizo algunas modificaciones en los programas para tener listos los pedidos urgentes, indicó las fechas de entrega adecuadas en los nuevos pedidos y solicitudes recibidos esa mañana, y tuvo una consulta con uno de los encargados sobre un problema personal. Pasó más de 20 minutos en el TWX repasando los problemas mutuos con la planta del este.

Hacia la mitad de la tarde, Chet había dado otro recorrido por la planta, después del cual se reunió con el director de personal para revisar con él un delicado problema que surgió con uno de los empleados de oficina, los programas de vacaciones entregados por sus encargados y el programa de evaluación del puesto vacante. Después de esta conferencia, Chet se apresuró a regresar a su oficina para completar el informe estadístico especial para la Universal Waxing Corporation, uno de los mejores clientes de Norris. Cuando terminó el informe, descubrió que eran 6:10 pm, y que era el único que continuaba en la oficina. Chet estaba cansado. Se puso el abrigo y atravesó la planta hacia el estacionamiento; en el camino, lo detuvieron el supervisor nocturno y el encargado de diseños nocturno para la aprobación de cambios en tipos y diseños.

Con los ojos fijos en el tráfico, Chet revisó el día que acababa de terminar. "¿Ocupado?", se preguntó. "Demasiado, pero, ¿completé algo?". Su mente revisó las actividades del día. "Sí y no" parecía ser la respuesta. "Hubo la rutina usual, igual que cualquier otro día. La planta continuó funcionando y pienso que debe haber sido un buen día de producción. ¿Se hizo algún proyecto especial de trabajo creativo?". Chet hizo una mueca y de mala gana respondió: "No".

Con un sentimiento de culpabilidad, continuó. "¿Soy un ejecutivo? Me pagan como si lo fuera, me respetan como si lo fuera, y tengo una tarea de responsabilidad con la autoridad necesaria para llevarla a cabo. No obstante, uno de los principales valores que una empresa deriva de un ejecutivo es su pensamiento creativo y sus logros. ¿Qué he hecho al respecto? Un ejecutivo necesita tiempo para pensar. Hoy fue un día común, como casi todos los días, e hice poco trabajo creativo. Los proyectos en los que yo planeé con tanto entusiasmo trabajar esta mañana están exactamente como estaban ayer. Lo que es más, no tengo ninguna garantía de que mañana por la noche o la siguiente, estaré algo más cerca de su cumplimiento. Éste es el problema real y debe haber una respuesta".

Chet continuó. "¿Trabajo nocturno? Sí, ocasionalmente. Esto se entiende. Pero últimamente lo he estado haciendo mucho. Les debo a mi esposa y a mi familia algo de mi tiempo. Cuando lo pienso, ellos son por quienes trabajo realmente. Si estoy obligado a pasar mucho más tiempo lejos de ellos, no estoy cumpliendo con mis objetivos personales. ¿Qué pasa con el trabajo en la iglesia? ¿Lo debo eliminar? Paso mucho tiempo en eso, pero creo que también a Dios le debo algo de tiempo. Además, creo que estoy haciendo una contribución valiosa en este trabajo. Tal vez pueda robar un poco de tiempo de mis actividades fraternales. ¿Pero dónde queda la recreación?".

Chet buscaba la solución. "Tal vez sólo estoy racionalizando porque programo mal mi propio trabajo. Pero no lo creo. He estudiado cuidadosamente mis hábitos de trabajo y creo que los planeo en forma inteligente y delego autoridad. ¿Necesito un asistente? Tal vez, pero ése es un proyecto a largo plazo y no creo que pudiera justificar el gasto del personal adicional. De cualquier forma, dudo si eso resolvería el problema".

Para entonces, Chet había salido de la avenida hacia la calle lateral que llevaba a su casa con el problema aún muy metido en la cabeza. “Supongo que realmente no sé la respuesta”, se dijo al entrar en su cochera. “Esta mañana todo parecía tan sencillo, pero ahora...”. Sus pensamientos se interrumpieron cuando vio a su hijo correr hacia su auto gritando, “Mamá, ya llegó mi papá”.

FUENTE: © Kellogg School of Management, 1973, 2004. Reproducido con autorización.

Preguntas para análisis

1. ¿Qué principios de administración del tiempo y de manejo del estrés se están quebrantando en este caso?
2. ¿Cuáles son los problemas organizacionales en el caso?
3. ¿Qué características personales de Chet inhiben su manejo eficaz del tiempo?
4. Si a usted lo contrataran como consultor de Chet, ¿qué le aconsejaría?



EJERCICIOS PARA MANEJO DEL ESTRÉS A CORTO Y A LARGO PLAZOS

En esta sección se incluyen cuatro ejercicios relativamente cortos para ayudarle a manejar adecuadamente el estrés. Lo exhortamos a que complete estos ejercicios con un compañero que le pueda dar retroalimentación y que vigile su progreso conforme mejore sus habilidades. Como el manejo del estrés es una habilidad personal, deberá hacer la mayor parte de su práctica en privado. Sin embargo, contar con un compañero que esté consciente de su compromiso fomentará una mejora sustancial.

Estrategia de pequeños triunfos

Un antiguo proverbio chino afirma que los viajes largos siempre se logran a partir de pequeños pasos. En Japón, el sentimiento de obligación de hacer pequeñas y crecientes mejoras en el trabajo personal se conoce como *kaizen*. En este capítulo se explicó el concepto de pequeños triunfos como una forma de dividir los grandes problemas e identificar los pequeños éxitos al manejarlos. Cada uno de estos métodos representa la misma filosofía básica, reconocer cada vez más éxitos, y cada uno de éstos ayuda al individuo a desarrollar la elasticidad psicológica necesaria para enfrentar el estrés.

Tarea

Responda las siguientes preguntas. Se da un ejemplo que sirve para aclarar cada pregunta, pero su respuesta no por fuerza se relacionará con el ejemplo.

1. ¿Qué estrés importante enfrenta usted actualmente? ¿Qué le provoca ansiedad o malestar? (por ejemplo: “Tengo demasiadas cosas que hacer”).

2. ¿Cuáles son los principales atributos o componentes de la situación? Divida el problema principal en partes más pequeñas o problemas menores. (Por ejemplo: “Dije ‘sí’ a demasiadas cosas. Se están acercando mis fechas de vencimiento. No tengo todos los recursos que necesito para completar todos mis compromisos en este momento”).

3. ¿Cuáles son los subcomponentes de cada uno de esos problemas menores? Divídaluos en partes aún más pequeñas. (Por ejemplo: “Se aproximan los siguientes vencimientos: fecha de entrega de un informe, una gran cantidad de lectura pendiente, un compromiso familiar, una presentación importante, necesito pasar algún tiempo personal con alguien a quien quiero, una reunión de comité requiere preparación”).

Atributo 1:

Atributo 2:

Atributo 3:

Y así sucesivamente:

4. ¿Qué medidas podría tomar que afecten cualquiera de estos subcomponentes? (Por ejemplo: “Podría involucrar a alguien que me importa y pedirle que me ayude a preparar la presentación. Podría escribir un informe más corto de lo que originalmente había planeado. Podría llevar el material de lectura a donde quiera que vaya”).

5. ¿Qué medidas he tomado en el pasado que me han ayudado a desenvolverme con éxito en circunstancias estresantes similares? (Por ejemplo: “Encontré a alguien con quien puedo compartir algunas de mis tareas. Avancé algo en la lectura mientras esperaba, viajaba en autobús y comía. Preparé sólo los elementos básicos para la reunión del comité”).

6. ¿Qué detalle me haría sentir bien mientras pienso cómo he manejado o cómo manejaría este importante factor de estrés? (Por ejemplo: “En el pasado he logrado mucho bajo presión. He sido capaz de aprovechar el tiempo que tengo para prepararme lo mejor posible”).

Repita este proceso cuando enfrente factores de estrés importantes. Las seis preguntas específicas podrían no ser tan importantes para usted como: **1.** separar el problema en partes y luego dividir esas partes de nuevo, y **2.** identificar las medidas que se pueden tomar para tener éxito al manejar los componentes del factor estresante.

Análisis del equilibrio de vida

La recomendación de mantener una vida equilibrada podría parecer intuitiva y a la vez no intuitiva. Por un lado, parece lógico que la vida tenga variedad y que cada uno de nosotros deba desarrollar múltiples aspectos personales. La mente cerrada y la rigidez no son muy valorados por nadie. Por otro lado, las demandas de trabajo, la escuela o la familia, por ejemplo, pueden ser

tan abrumadoras que no tenemos tiempo de hacer gran cosa, excepto responder a esas demandas. El trabajo podría ocupar todo nuestro tiempo, igual que la escuela o la familia. Entonces, la tentación para la mayoría de nosotros es concentrarnos únicamente en algunas áreas de nuestras vidas que demandan nuestra atención y dejar las otras áreas sin desarrollar. El siguiente ejercicio servirá para descubrir qué áreas podrían ser y qué áreas necesitan más atención.

Tarea

Utilice la figura 2.8 para completar este ejercicio. Al responder a los cuatro puntos en el ejercicio, piense en la cantidad de tiempo que dedica a cada área, la cantidad de experiencia y desarrollo que ha alcanzado en cada área, y la importancia que tiene para usted el desarrollo en cada una.

1. En la figura 2.8 sombree la porción de cada sección que representa el grado en que ha desarrollado bien ese aspecto de su vida. En otras palabras, califique qué tan satisfecho está usted de que cada aspecto esté adecuadamente cultivado.
2. Ahora escriba al menos una actividad que podría empezar a hacer para mejorar su desarrollo en las áreas que lo requieran. Por ejemplo, podría leer más acerca de otros temas para desarrollarse culturalmente, invitar a un visitante extranjero a su hogar para desarrollarse socialmente, orar o meditar de forma regular para alcanzar un desarrollo espiritual, comenzar un programa de ejercicio habitual para impulsar su desarrollo físico, etcétera.

Figura 2.8 Formato para el análisis del equilibrio de vida



3. Como la intención de este ejercicio no es agregar más presión y estrés a su vida, sino incrementar su elasticidad mediante un equilibrio de vida, identifique aquello que *dejará* de hacer en diversas áreas y que le permitirá lograr una vida más equilibrada.

4. Para que éste sea un ejercicio de práctica y no sólo un ejercicio de planeación, haga algo hoy que usted tenga en su lista de los numerales 2 y 3 anteriores. Escriba específicamente lo que hará y cuándo. No permita que pase el resto de la semana sin poner en práctica algo de lo que ha escrito.

Relajación profunda

Para realizar una relajación profunda, usted necesita reservar un momento especial que se lo permita. El control cognoscitivo y el control fisiológico están incluidos. Al enfocar su mente, usted puede influir positivamente tanto en su estado mental como en el físico (Davis, Eshelman y McKay, 1980). Este ejercicio describe una técnica que se aprende y se practica con facilidad.

La técnica de relajación profunda que se presenta a continuación combina elementos fundamentales de diversas fórmulas muy conocidas. Se recomienda practicar esta técnica durante 20 minutos al día, tres veces por semana. Reserve al menos 30 minutos para participar en este ejercicio la primera vez.

Encuentre un lugar tranquilo con un compañero. Podría hacerlo en el salón de clases la primera vez. Pida a la otra persona que lea las siguientes instrucciones. No se apresure a lo largo de las instrucciones. Deje tiempo entre cada paso para completarlos sin prisas. Cuando haya terminado, cambien de papeles. (Como practicará el ejercicio posteriormente en un ambiente distinto, podría grabar estas instrucciones. Como alternativa, acuerde hacer el ejercicio en forma regular con un amigo o con su cónyuge).

Tarea

Paso 1: Póngase en una posición cómoda. Puede recostarse. Afloje la ropa que le quede apretada. Cierre los ojos y guarde silencio. Relájese y déjese ir.

Paso 2: Concéntrese en su cuerpo y en relajar músculos específicos. Aleje de su mente todos los demás pensamientos. Asuma una actitud pasiva.

Paso 3: Ahora tense y relaje cada uno de los grupos de músculos durante cinco o 10 segundos cada uno. Hágalo en el siguiente orden:

Frente. Arrugue la frente. Trate de hacer que sus cejas toquen la línea del cabello durante cinco segundos y luego relájese.

Ojos y nariz. Cierre sus ojos tan fuerte como pueda durante cinco segundos y luego relájese.

Labios, mejillas y mandíbula. Estire las comisuras de la boca hacia atrás y haga gestos durante cinco segundos, luego relájese.

Manos. Extienda sus brazos al frente. Apriete los puños con fuerza durante cinco segundos, luego relájese.

Antebrazos. Extienda sus brazos contra una pared invisible y empuje hacia delante durante cinco segundos, luego relájese.

Parte superior de los brazos. Flexione sus brazos a partir de los codos y tense sus bíceps durante cinco segundos, luego relájese.

Hombros. Encoja los hombros hacia sus oídos durante cinco segundos y luego relájese.

Espalda. Arquee su espalda durante cinco segundos y luego relájese.

Estómago. Apriete los músculos de su estómago levantando las piernas del piso unos cinco centímetros durante cinco segundos, luego relájese.

Caderas y glúteos. Apriete los músculos de sus caderas y los glúteos durante cinco segundos y luego relájese.

Muslos. Apriete los músculos de sus muslos presionando una pierna con otra lo más fuerte posible durante cinco segundos y luego relájese.

Pies. Doble sus tobillos hacia su cuerpo lo más que pueda durante cinco segundos; ponga los dedos en punta durante cinco segundos y luego relájese.

Dedos de los pies. Doble sus dedos lo más fuerte que pueda por cinco segundos y luego relájese.

Paso 4: Concéntrese en cualquier músculo que todavía esté tenso. Repita el ejercicio para ese grupo de músculos tres o cuatro veces hasta que se relaje.

Paso 5: Ahora concéntrese en su respiración. No la altere en forma artificial, más bien trate de hacer inhalaciones prolongadas, lentas y profundas. Inhale por la nariz y exhale por la boca. Concéntrese exclusivamente en el ritmo de su respiración hasta que haya realizado al menos unas 45 respiraciones.

Paso 6: Ahora enfóquese en la pesadez y calidez de su cuerpo. Permita que toda la energía en su cuerpo se filtre hacia fuera. Deje ir su tendencia normal de controlar el cuerpo y movilizarlo hacia la actividad.

Paso 7: Con su cuerpo completamente relajado, relaje su mente. Visualice un objeto simple como una bola de cristal, un florero blanco vacío, la Luna o alguna imagen que le guste. No analice esa imagen, no la examine, sólo visualícela. Concéntrese totalmente en el objeto por al menos tres minutos sin dejar que ningún otro pensamiento entre en su mente. Comience ahora.

Paso 8: Ahora, abra sus ojos, levántese lentamente y regrese a su ambiente agitado, estresante y lleno de ansiedad tipo A, mejor preparado para manejarlo de forma eficaz.

Vigilancia y administración del tiempo

El problema que se identifica con más frecuencia entre los directivos y los estudiantes de las escuelas de negocios es la administración del tiempo. Mucha gente se siente abrumada al menos parte del tiempo al tener demasiadas actividades que hacer en muy poco tiempo. Sin embargo, es interesante que aunque las personas puedan estar extremadamente ocupadas, si sienten que su tiempo es *discrecional*, es decir, que pueden utilizarlo de la forma en que elijan, por ejemplo, para recreación, para pasarlo bien con amigos o con la familia, o para estar a solas, sienten menos estrés. Por lo tanto, incrementar el tiempo discrecional es fundamental para administrar el tiempo de manera eficaz.

Este ejercicio le ayudará a identificar y administrar mejor su tiempo discrecional. Se requiere de una semana completa para terminarlo. Usted deberá registrar la manera en que emplea su tiempo durante los siguientes siete días. Prácticamente, todo ejecutivo que sea un buen directorio ha realizado este ejercicio y, de hecho, lo repite de manera regular.

Tarea

Siga los siguientes cinco pasos, luego pida ayuda a un compañero para obtener retroalimentación e ideas con la finalidad de mejorar y refinar sus planes.

Paso 1: Empezando hoy, mantenga un diario de su tiempo durante una semana completa. Registre cómo emplea cada bloque de 30 minutos en los siguientes siete períodos de 24 horas. Utilice el siguiente formato, lleve el registro en su cuaderno, diario o agenda. Simplemente escriba lo que hizo durante el período de 30 minutos. Si usted hizo varias cosas, regístrelas una arriba de la otra.

| TIEMPO | ACTIVIDAD | REQUERIDO/ DISCRECIONAL | PRODUCTIVO/ IMPRODUCTIVO |
|-------------|-----------|----------------------------|-----------------------------|
| 12:00–1:00 | | | |
| 1:00–1:30 | | | |
| 1:30–2:00 | | | |
| 2:00–3:00 | | | |
| . | | | |
| . | | | |
| 23:00–23:30 | | | |
| 23:30–24:00 | | | |

Paso 2: Bajo el encabezado “Requerido/Discrecional”, escriba si el tiempo empleado en cada bloque de 30 minutos fue requerido por alguien o algo más (R) o si fue discrecional (D). Es decir, ¿qué tanto pudo elegir si participaría o no en esa actividad? Usted no tiene elección acerca de dormir un rato o de asistir a clase, por ejemplo. Sin embargo, puede decidir si ve la televisión o emplea el tiempo socializando.

Paso 3: Bajo el encabezado “Productivo/Improductivo”, evalúe la productividad de cada actividad. Es decir, identifique qué tanto la actividad logró lo que se pretendía. ¿A qué grado la actividad logró cumplir con sus propias metas o alcanzar mejoras de algún tipo? Utilice la siguiente escala para evaluarse:

- 4 El tiempo se empleó en forma productiva
- 3 El tiempo se empleó en forma algo productiva
- 2 El tiempo se empleó en forma algo improductiva
- 1 El tiempo se empleó en forma improductiva

Paso 4: Diseñe un plan para aumentar la cantidad de tiempo discrecional que tendrá durante la semana. Consulte el cuestionario de administración del tiempo en la sección de evaluación, para obtener sugerencias. Anote aquellas actividades que usted *dejará* de hacer y las que *empezará* a hacer.

Paso 5: Identifique las formas en las que puede usar su tiempo discrecional en forma más productiva, especialmente cualquier bloque de tiempo que usted haya evaluado con 1 o 2 en el paso 3. ¿Qué hará usted para asegurarse de que el tiempo que controla se utilice para un beneficio de largo plazo? ¿Qué dejará usted de hacer que esté impidiendo su uso eficaz del tiempo?

ACTIVIDADES PARA MANEJAR EL ESTRÉS

Actividades sugeridas

1. Realice un análisis sistemático de los factores estresantes que enfrenta en su trabajo, familia, escuela y vida social. Elabore una lista de los factores estresantes que enfrenta e identifique estrategias para eliminarlos o reducirlos drásticamente. Registre este análisis en su diario.
2. Encuentre a alguien que usted conozca bien que esté experimentando una gran cantidad de estrés. Enséñele cómo manejar mejor el estrés al aplicar los conceptos, los principios, las técnicas y los ejercicios de este capítulo. Describa lo que enseñó y registre los resultados en su diario.
3. Ponga en práctica al menos tres de las técnicas de administración del tiempo sugeridas en el cuestionario de administración del tiempo o en alguna otra parte, que usted no esté utilizando actualmente, pero que, en su opinión, podrían ser útiles. En su diario, registre la cantidad de tiempo que estas técnicas le ahoran durante el periodo de un mes. Asegúrese de utilizar el tiempo adicional de manera productiva.
4. Con un compañero de trabajo o colega, identifique formas en las que podría rediseñar sus actividades en la escuela, el empleo o el hogar para reducir el estrés e incrementar la productividad. Utilice los consejos que se dan en este capítulo para guiar el nuevo diseño.
5. Escriba una declaración de principios personales. Especifique con exactitud sus principios esenciales; aquello que usted considera como fundamental para su vida y su sentido de autoestima, y para el legado que usted quiere dejar. Identifique al menos algo que quiera lograr en su vida y por lo que desearía ser conocido. Comience a trabajar en eso hoy.
6. Establezca una meta o un plan a corto plazo que deseé lograr este año. Hágalo compatible con las prioridades de su vida. Especifique los pasos, los mecanismos de reporte y contabilidad, y el criterio de éxito y recompensas, tal como se muestra en la figura 2.5. Comparta este plan con otras personas que conozca, con la finalidad de tener un incentivo para continuar trabajando en él incluso después de que termine este curso.
7. Hágase un examen físico, luego diseñe y aplique un programa habitual de acondicionamiento físico y de dieta. Incluso si se trata únicamente de una caminata, realice algún tipo de ejercicio físico al menos tres veces por semana. De preferencia, establezca un programa de acondicionamiento cardiovascular vigoroso. Registre su progreso en el diario.

8. Elija al menos una técnica de relajación profunda de largo plazo. Apréndala y practíquela de manera regular. Registre su progreso en el diario.

9. Elija como mentor a alguna persona de su trabajo o de su escuela; podría ser un profesor, un director de más experiencia o alguien que tenga más experiencia que usted. Asegúrese de que la relación sea recíproca y de que esa persona le ayude a manejar el estrés que enfrenta en el trabajo o en la escuela.

Plan de aplicación y evaluación

La intención de este ejercicio es ayudarle a aplicar este grupo de habilidades en la vida real, fuera del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que forman la base de un desempeño de habilidades eficaces, usted mejorará mucho al aplicar estos lineamientos en su vida cotidiana. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y otras personas pueden ayudarle con sus evaluaciones, deberá realizar y evaluar por su cuenta esta actividad de aplicación de las habilidades. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar las habilidades. La parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de escribir las respuestas de cada reactivó. No tome atajos en el proceso saltándose etapas.

Parte I. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Podrían ser áreas de debilidad, áreas en las que usted quiera mejorar o las áreas de mayor relevancia para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esa habilidad que usted quiera aplicar.

2. Identifique ahora el escenario o la situación en donde usted aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño anotando una descripción de la situación. ¿Quién más participaría? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se hará?

Circunstancias:

¿Quién más?

¿Cuándo?

¿Dónde?

3. Identifique los comportamientos específicos en los que se comprometerá a aplicar esa habilidad. Redacte una definición operativa del desempeño de su habilidad.

4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte II. Evaluación

5. Una vez que haya completado su plan, registre los resultados. ¿Qué sucedió? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Cuál fue el efecto en los demás?

6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones podría hacer la próxima vez? ¿Qué haría usted de manera diferente en una situación similar en el futuro?

7. Revise su práctica de las habilidades y su experiencia de aplicación. ¿Qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué manera podría ayudarle esta experiencia a largo plazo?



Evaluación del manejo del estrés

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|-------------------------------------|------------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Eliminación de factores estresantes | 1, 5, 8, 9 | _____ | _____ |
| Desarrollo de elasticidad | 2, 3, 6, 7 | _____ | _____ |
| Manejo a corto plazo | 4, 10 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres parámetros:

1. La puntuación máxima posible = 60.
2. Los resultados de otros estudiantes de la clase.
3. Datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de la carrera de negocios.

| <u>Evaluación previa</u> | = | <u>Evaluación posterior</u> |
|--------------------------|---|-------------------------------|
| 41.11 | = | media = 47.84 |
| 48 o más | = | cuartil superior = 53 o más |
| 44 a 47 | = | tercer cuartil = 48 a 52 |
| 39 a 43 | = | segundo cuartil = 44 a 47 |
| 38 o menos | = | cuartil inferior = 43 o menos |

Evaluación de la administración del tiempo

Clave de resultados

Para determinar qué tan eficaz es como administrador de su tiempo, anote la siguiente cantidad de puntos para los recuadros que marcó:

| <u>PUNTOS</u> | <u>FRECUENCIA</u> |
|---------------|-------------------|
| 0 | Nunca |
| 1 | Rara vez |
| 2 | Algunas veces |
| 3 | Generalmente |
| 4 | Siempre |

Si sólo respondió la sección 1 del instrumento, duplique las puntuaciones para cada categoría. Sume el total de puntos de los 40 reactivos.

Puntuación de la primera mitad _____

Puntuación de la segunda mitad _____

Puntuación total _____

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

| | |
|----------------------|------------|
| Puntuación promedio: | 92 |
| Cuartil superior: | 108 o más |
| Segundo cuartil: | 93 a 107 |
| Tercer cuartil: | 78 a 92 |
| Cuartil inferior: | 77 o menos |

Nota: A veces las personas obtienen resultados marcadamente diferentes en las dos secciones de este instrumento. Es decir, son mejores administradores de tiempo en la oficina que en su vida personal, o viceversa. Compare sus puntuaciones de cada sección del instrumento de forma separada y analice con sus compañeros la manera de interpretarlas.

Inventario de la personalidad tipo A

Clave de resultados

El inventario de la personalidad tipo A consta de cuatro tendencias conductuales: competitividad extrema, desequilibrio de vida significativo (generalmente combinado con un alto involucramiento en el trabajo), fuertes sentimientos de hostilidad y enojo, y sentimientos extremos de urgencia e impaciencia. Las puntuaciones superiores a 12 en cada área sugieren que tiene una tendencia pronunciada a un comportamiento tipo A.

| COMPETITIVIDAD | | INVOLUCRAMIENTO EN EL TRABAJO | | HOSTILIDAD/ENOJO | | IMPACIENCIA/URGENCIA | |
|------------------------|------------|-------------------------------|------------|------------------|------------|----------------------|------------|
| REACTIVO | PUNTUACIÓN | REACTIVO | PUNTUACIÓN | REACTIVO | PUNTUACIÓN | REACTIVO | PUNTUACIÓN |
| 1 | _____ | 2 | _____ | 3 | _____ | 4 | _____ |
| 5 | _____ | 6 | _____ | 7 | _____ | 8 | _____ |
| 9 | _____ | 10 | _____ | 11 | _____ | 12 | _____ |
| 13 | _____ | 14 | _____ | 15 | _____ | 16 | _____ |
| 17 | _____ | 18 | _____ | 19 | _____ | 20 | _____ |
| 21 | _____ | 22 | _____ | 23 | _____ | 24 | _____ |
| Total | _____ | Total | _____ | Total | _____ | Total | _____ |
| Puntuación total _____ | | | | | | | |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Una puntuación por arriba de 12 en cada una de las cuatro áreas indica una tendencia pronunciada de ese factor y, en consecuencia, un efecto dañino para la salud fisiológica, psicológica y social.

Puntuación promedio: 45.83

Cuartil superior: 51 o más

Tercer cuartil: 45 a 50

| | |
|-------------------|------------|
| Segundo cuartil: | 40 a 44 |
| Cuartil inferior: | 39 o menos |

Escala de clasificación del reajuste social

Un resultado de 150 puntos o menor implica una probabilidad de menos del 37 por ciento de sufrir una enfermedad grave el siguiente año, pero la probabilidad aumenta al 50 por ciento con una puntuación de 150 a 300. Los individuos que obtuvieron un resultado mayor de 300 en esta prueba tuvieron un 80 por ciento de probabilidades de enfermarse gravemente. Los resultados de las investigaciones también revelaron una tasa de lesiones cinco veces mayor entre los atletas que obtuvieron puntuaciones altas, que entre quienes obtuvieron puntuaciones bajas.

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

| | |
|----------------------|-------------|
| Puntuación promedio: | 257.76 |
| Cuartil superior: | 347 o más |
| Tercer cuartil: | 222 a 346 |
| Segundo cuartil: | 123 a 221 |
| Cuartil inferior: | 122 o menos |

Fuente de estrés personal

Este ejercicio no tiene una solución ni datos de puntuación. Las respuestas variarán entre los estudiantes. Las soluciones del ejercicio no están disponibles en línea.

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Solución de problemas, creatividad e innovación
- ¿Qué tan creativo es usted?
- Escala de actitud innovadora
- Evaluación del estilo creativo

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Solución de problemas, creatividad e innovación
- Pasos para la solución analítica de problemas
- Limitaciones del modelo analítico de solución de problemas
- Impedimentos para la solución creativa de problemas
- Múltiples modelos de la creatividad
- Bloqueos conceptuales
- Superación de los bloqueos conceptuales
- Consideraciones internacionales
- Consejos para aplicar las técnicas de solución de problemas
- Fomento de la creatividad en los demás
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- El desastre de Mann Gulch
- Creatividad en Apple

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Actividad individual: Solución analítica de problemas
- Actividad en equipo: Solución creativa de problemas
- Mejora en la clasificación
- Keith Dunn y el restaurante McGuffey's
- Práctica de la solución creativa de problemas

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

3

Solución analítica y creativa de problemas

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- INCREMENTAR LA DESTREZA EN LA SOLUCIÓN ANALÍTICA DE PROBLEMAS
- RECONOCER BLOQUEOS CONCEPTUALES PERSONALES
- MEJORAR LA CREATIVIDAD AL SUPERAR LOS BLOQUEOS CONCEPTUALES
- FOMENTAR LA INNOVACIÓN ENTRE LOS DEMÁS



CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO PARA LA SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la siguiente escala de evaluación, en la columna de la izquierda (evaluación previa). Las respuestas deben reflejar sus actitudes y comportamiento como son ahora, no como usted quisiera que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarle a descubrir su nivel de competencia en la solución de problemas y creatividad, con la finalidad de que pueda adaptar su aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya respondido el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo para identificar aquellas áreas de habilidad que usted necesita aprender a dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final de este capítulo, cubra su primer conjunto de respuestas. Luego responda a los mismos enunciados nuevamente, esta vez en la columna de la derecha (evaluación posterior). Cuando haya respondido el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo para medir su progreso. Si su puntuación continúa siendo baja en áreas de habilidad específicas, utilice las guías de comportamiento al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para guiar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ligeramente en desacuerdo
- 4 Ligeramente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

Cuando encuentro un problema de rutina:

- _____ _____ 1. Expreso de manera clara y explícita cuál es el problema. Evito tratar de resolverlo antes de haberlo definido.
- _____ _____ 2. Siempre genero más de una solución alternativa al problema, en vez de identificar sólo una solución evidente.
- _____ _____ 3. Tengo en mente las consecuencias a largo y a corto plazos cuando evalúo diversas alternativas de soluciones.
- _____ _____ 4. Reúno toda la información posible acerca del problema antes de tratar de resolverlo.
- _____ _____ 5. Me apego a las distintas etapas del proceso de solución de problemas; esto es, defino el problema antes de proponer soluciones y genero alternativas antes de elegir una solución.

Cuando me enfrento a un problema difícil o ambiguo que no tiene una solución fácil:

- _____ 6. Defino el problema en múltiples formas. No me limito sólo a una definición del problema.
- _____ 7. Trato de ser flexible en la forma en que enfrento el problema al probar distintos métodos alternativos en vez de confiar siempre en el mismo método.
- _____ 8. Trato de encontrar patrones entre los elementos del problema para poder descubrir dimensiones subyacentes o principios que me ayuden a entender el problema.
- _____ 9. Trato de agilizar mi pensamiento al hacer muchas preguntas acerca de la naturaleza del problema antes de considerar las formas de resolverlo.
- _____ 10. Trato de pensar en el problema tanto desde el lado izquierdo (lógico) de mi cerebro como del derecho (intuitivo).
- _____ 11. Para entender el problema y generar soluciones alternativas, utilizo analogías y metáforas que me ayuden a definir mejor el problema.
- _____ 12. En ocasiones cambio mi definición original del problema para determinar si la definición exactamente opuesta también es verdadera.
- _____ 13. Evito evaluar los méritos de una solución al problema antes de generar una lista de alternativas; es decir, no elijo una solución antes de haber ideado diversas posibles soluciones.
- _____ 14. Divido el problema en componentes más pequeños y analizo cada uno por separado.
- _____ 15. Cuento con técnicas específicas que utilizo para desarrollar soluciones creativas e innovadoras para los problemas.

Cuando trato de fomentar más creatividad e innovación entre la gente con quien trabajo:

- _____ 16. Ayudo a organizar oportunidades para que los individuos trabajen en sus ideas fuera de las limitaciones de sus asignaciones laborales normales.
- _____ 17. Me aseguro de que haya puntos de vista divergentes representados o expresados en cada situación compleja de solución de problemas.
- _____ 18. Hago unas cuantas sugerencias inusitadas para estimular a las personas a encontrar nuevas formas de resolver los problemas.
- _____ 19. Trato de adquirir información de individuos externos al grupo de solución de problemas, que se verán afectados por la decisión, para determinar sus preferencias y expectativas.
- _____ 20. En ocasiones exhorto a individuos externos (por ejemplo, clientes o expertos reconocidos) a participar en las discusiones de solución de problemas.
- _____ 21. Trato de dar reconocimiento no sólo a aquellos que llegan con ideas creativas (los campeones de las ideas), sino también a aquellos que apoyan las ideas de los demás (alentadores) y a quienes brindan los recursos para llevarlas a cabo (orquestadores).
- _____ 22. Aliento el rompimiento de reglas, siempre y cuando se informe sobre ello, en la búsqueda de soluciones creativas.

¿QUÉ TAN CREATIVO ES USTED?

¿Qué tan creativo es usted? La siguiente prueba le ayudará a determinar si cuenta con las características de personalidad, actitudes, valores, motivaciones e intereses que caracterizan la creatividad. Está basada en un estudio de varios años de los atributos que poseen hombres y mujeres que piensan y actúan de manera creativa en diversos campos y ocupaciones.

Para cada enunciado, escriba la letra apropiada:

- A** De acuerdo
- B** Indeciso o no sabe
- C** En desacuerdo

Sea lo más honesto posible. No trate de adivinar cómo respondería una persona creativa.

Vaya al final del capítulo para encontrar la clave de respuestas e interpretar sus resultados.

- _____
1. Siempre trabajo con una gran certeza de que estoy siguiendo el procedimiento correcto para resolver un problema en particular.
 2. Sería un desperdicio de tiempo hacer preguntas si no tuviera la esperanza de obtener respuestas.
 3. Me concentro más que la mayoría de las personas en lo que me interesa.
 4. Siento que un método lógico, paso a paso, es el mejor para solucionar problemas.
 5. En grupos, ocasionalmente expreso opiniones que parecen desanimar a algunos.
 6. Paso una gran parte del tiempo pensando en lo que los demás piensan de mí.
 7. Es más importante para mí hacer lo que pienso que es correcto que tratar de obtener la aprobación de los demás.
 8. Las personas que se muestran inseguras sobre los asuntos pierden mi respeto.
 9. Más que el resto de las personas, necesito tener actividades interesantes y emocionantes.
 10. Sé cómo mantener mis impulsos internos bajo control.
 11. Soy capaz de perseverar durante mucho tiempo para resolver problemas difíciles.
 12. A veces me vuelvo demasiado entusiasta.
 13. A menudo obtengo mis mejores ideas cuando no estoy haciendo algo en particular.
 14. Confío en las “corazonadas” y en el sentimiento de “lo correcto” o “lo equivocado” cuando busco la solución de un problema.
 15. Al resolver problemas, trabajo más rápido al analizar la situación y con más lentitud al sintetizar la información que he reunido.
 16. A veces me divierto al romper las reglas y hacer cosas que se supone que no debería hacer.
 17. Me gustan los pasatiempos que implican colecciónar cosas.
 18. El soñar despierto me ha dado el ímpetu para muchos de mis proyectos más importantes.
 19. Me gustan las personas objetivas y racionales.
 20. Si tuviera que elegir entre dos ocupaciones distintas a la que ahora tengo, preferiría ser médico antes que explorador.
 21. Me es más fácil llevarme bien con las personas si pertenecen a la misma clase social y de negocios que yo.
 22. Tengo un alto grado de sensibilidad estética.
 23. Me siento impulsado a lograr un alto estatus y poder en la vida.
 24. Me gustan las personas que se muestran seguras de sus conclusiones.
 25. La inspiración no tiene nada que ver con el éxito en la solución de los problemas.
 26. Cuando participo en una discusión, mi mayor placer sería que la persona que no está de acuerdo conmigo se convirtiera en un amigo, incluso si tuviera que sacrificar mi punto de vista.
 27. Me interesa más tener nuevas ideas que tratar de venderlas a los demás.
 28. Me gustaría pasar un día completo solo, únicamente “dando vueltas a una idea en la cabeza”.
 29. Tiendo a evitar situaciones en las que podría sentirme inferior.
 30. Al evaluar información, la fuente es más importante para mí que el contenido.
 31. Me siento resentido cuando las cosas son inciertas e impredecibles.
 32. Me gustan las personas que siguen la regla de que “los negocios son antes que el placer”.
 33. El respeto por uno mismo es mucho más importante que el respeto de los demás.
 34. Siento que las personas que luchan por la perfección son necias.
 35. Prefiero trabajar con otras personas en un equipo que hacerlo solo.
- _____

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
36. Me gusta el trabajo en el que pueda influir en los demás.
37. Muchos problemas que enfrento en la vida no pueden resolverse en términos de soluciones correctas o equivocadas.
38. Es importante para mí tener un lugar para todo y que todo esté en su lugar.
39. Los escritores que utilizan palabras extrañas e inusuales únicamente quieren presumir.
40. A continuación se presenta una lista de términos que describen a las personas. Elija 10 palabras que lo describan mejor.

| | | |
|--------------|------------------------|---------------------|
| enérgico | persuasivo | observador |
| elegante | seguro | perseverante |
| original | cuidadoso | seguidor de hábitos |
| ingenioso | egoísta | independiente |
| severo | predecible | formal |
| informal | dedicado | progresista |
| realista | de mente abierta | con tacto |
| inhibido | entusiasta | innovador |
| equilibrado | ambicioso | práctico |
| alerta | curioso | organizado |
| no emocional | de pensamiento claro | comprendivo |
| dinámico | exigente conmigo mismo | pulido |
| valiente | eficiente | útil |
| perceptivo | rápido | buenas personas |
| detallista | impulsivo | determinado |
| realista | modesto | participativo |
| olvidadizo | flexible | sociable |
| agradable | inquieto | retraído |

FUENTE: Extraído de How Creative Are You? por Eugene Raudsepp.
Copyright © 1981 por Eugene Raudsepp. Reproducido con autorización. Publicado por Perigee Books/G.P. Putnam's Sons, Inc.

ESCALA DE ACTITUD INNOVADORA

Indique el grado en el que cada uno de los siguientes enunciados es verdadero, ya sea en relación con su comportamiento real o con sus intenciones en el trabajo; es decir, describa su forma de ser o la forma que pretende ser en el trabajo. Utilice la siguiente escala para sus respuestas.

Escala de evaluación

- 5** Casi siempre verdadero
- 4** A menudo verdadero
- 3** No aplicable
- 2** Rara vez verdadero
- 1** Casi nunca verdadero

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
1. Discuto abiertamente con mis compañeros estudiantes y colegas acerca de la manera de salir adelante.
2. Pruebo nuevas ideas y métodos para los problemas.
3. Divido las cosas o situaciones para averiguar cómo funcionan.
4. Doy la bienvenida a la incertidumbre y las circunstancias poco comunes relacionadas con mis tareas.
5. Mantengo un diálogo abierto con aquellos que no están de acuerdo conmigo.
6. Se puede contar conmigo para averiguar un nuevo uso de métodos o equipo existentes.
7. Entre mis colegas y compañeros estudiantes generalmente soy el primero en probar una idea o un método nuevo.
- _____
- _____
- _____
- _____

- _____ 8. Aprovecho la oportunidad de incorporar ideas de otros campos o disciplinas a mi trabajo.
 _____ 9. Demuestro originalidad en mi trabajo.
 _____ 10. Trabajo con gran empeño en un problema que ha causado a otros una gran dificultad.
 _____ 11. Doy información importante respecto a nuevas soluciones al trabajar en un grupo.
 _____ 12. Evito sacar conclusiones acerca de las ideas propuestas por otras personas.
 _____ 13. Establezco contactos con expertos fuera de mi área de interés o especialidad.
 _____ 14. Utilizo contactos personales para ampliar las opciones de nuevos empleos o tareas.
 _____ 15. Me doy tiempo para trabajar en mis propias ideas o proyectos.
 _____ 16. Destino recursos para la búsqueda de un proyecto riesgoso que me interese.
 _____ 17. Tolero a las personas que se apartan de la rutina organizacional.
 _____ 18. Me expreso en las clases y en las reuniones.
 _____ 19. Soy hábil para trabajar en equipo y resolver problemas complejos.
 _____ 20. Si se pregunta a mis compañeros estudiantes o colegas, dirán que soy ingenioso.

FUENTE: *Innovative Attitude Scale*, John E. Ettrick y Robert D. O'Keefe, (1982), "Innovative Attitudes, Values, and Intentions in Organizations", Journal of Management Studies, 19, 163-182.

EVALUACIÓN DEL ESTILO CREATIVO

Cada uno de los siguientes reactivos tiene cuatro opciones. Deberá dividir 100 puntos entre las cuatro opciones, dependiendo de cuál de ellas se parece más a usted. Evalúe cómo es en la actualidad y no cómo le gustaría ser o cómo piensa que debería ser. No hay respuestas correctas, de manera que sea lo más preciso posible. Por ejemplo, en la pregunta 1, si cree que la opción "A" lo describe muy bien, que "B" lo describe hasta cierto punto, y que "C" y "D" no se aplican a usted, entonces asigne 50 puntos a A, 30 puntos a B, y 10 puntos a C y a D, respectivamente. Cualquier combinación de números es aceptable, incluyendo 100, 0, 0, 0, o 25, 25, 25, 25.

Asegúrese de que los puntos totales sumen 100 en cada reactivo.

1. Por lo general, enfrento los problemas difíciles:

- _____ a. Con una lluvia de ideas de soluciones
 _____ b. Evaluando alternativas de manera cuidadosa
 _____ c. Implicando a otras personas
 _____ d. Respondiendo con rapidez

100

2. Mis amigos y mis colegas generalmente me consideran:

- _____ a. Creativo
 _____ b. Sistemático
 _____ c. Colaborador
 _____ d. Competitivo

100

3. Soy bueno para:

- _____ a. Experimentar
 _____ b. Administrar
 _____ c. Facultar a las personas
 _____ d. Enfrentar desafíos

100

4. Cuando termino un proyecto o una tarea, tiendo a:

- a. Idear un nuevo proyecto
- b. Revisar los resultados para encontrar la forma de mejorarlos
- c. Compartir con otras personas lo que aprendí
- d. Determinar el resultado o la evaluación de los resultados

100

5. Me describo a mí mismo como:

- a. Flexible
- b. Organizado
- c. Alguien que brinda apoyo
- d. Motivado

100

6. Me gusta trabajar en proyectos que:

- a. Me permitan inventar algo nuevo
- b. Ofrezcan mejoras prácticas
- c. Involucran a otras personas
- d. Pueden realizarse con rapidez

100

7. Al resolver un problema,

- a. Disfruto explorar muchas opciones
- b. Reúno muchos datos
- c. Me comunico mucho con los demás
- d. Hago hincapié en terminar el trabajo

100

FUENTE: Adaptado de "Creative Style Evaluación", J. DeGraff y K. A. Lawrence (2002).
Creativity at Work. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 46-49. © por John Wiley and Sons.

Solución de problemas, creatividad e innovación

La solución de problemas es una habilidad indispensable en casi todos los aspectos de nuestra vida. Rara vez pasa una hora sin que un individuo se enfrente a la necesidad de resolver algún tipo de problema. En particular, el trabajo de un directivo implica resolver problemas. Si las empresas no tuvieran problemas, no habría necesidad de contratar directivos. Por lo tanto, es difícil pensar que una persona incompetente para resolver problemas tenga éxito como director.

En este capítulo ofrecemos lineamientos y técnicas específicos para mejorar las habilidades de solución de problemas. Nos ocuparemos de dos tipos de solución de problemas: analítica y creativa. Los directivos eficaces son capaces de resolver problemas tanto de forma analítica como creativa, aunque cada tipo de problema requiere diferentes habilidades. Primero, estudiaremos la solución analítica de problemas (el tipo de solución de problemas que los directivos utilizan muchas veces en el día). Luego examinaremos la solución creativa de problemas, que se presenta con menos frecuencia. Sin embargo, la habilidad de solución creativa de problemas a menudo separa a los profesionistas exitosos de los fracasados, a los héroes de la gente común, y a los ejecutivos con un buen desempeño de aquellos que no lo tienen. También puede tener una gran repercusión en la eficacia organizacional. Gran parte de las investigaciones destacan una relación positiva entre la solución creativa de los problemas y las organizaciones de éxito (Sternberg, 1999). Este capítulo ofrece guías para solucionar mejor los problemas, tanto de forma analítica como creativa, y concluye con una breve discusión acerca de cómo los directivos pueden fomentar la solución creativa de los problemas y la innovación en las personas con las que trabajan.

Pasos para la solución analítica de problemas

A la mayoría de las personas, incluyendo a los directivos, no les gustan los problemas, pues consumen tiempo, generan estrés y parecen no terminar nunca. De hecho, casi todos tratan de deshacerse de los problemas tan pronto como pueden. La tendencia natural es seleccionar la primera solución razonable que viene a la mente (Koopman, Broekhuijsen y Weirdsma, 1998; March, 1994, March y Simon, 1958). Por desgracia, con frecuencia la primera solución no es la mejor. En la solución típica de problemas, la mayoría de las personas

aplican una solución marginalmente aceptable o sólo satisfactoria, en vez de la solución óptima o ideal. De hecho, muchos observadores han atribuido los numerosos fracasos de Internet y de las empresas punto com (así como los de empresas bien establecidas) a que muchos directivos ignoran los principios correctos de la solución de problemas. Afirman que los atajos que utilizan los directivos y empresarios en la solución analítica de problemas han tenido un fuerte efecto negativo en la supervivencia de las empresas (Goll y Rasheed, 1997). En su interesante libro titulado *Blink* (2005), Malcolm Gladwell afirma que las personas son capaces de tomar decisiones y de sacar conclusiones con muy pocos datos (pequeñas porciones de comportamiento), gracias a su intuición. En uno o dos segundos, la gente puede llegar a una conclusión tan válida como a la que se puede llegar después de estudiar un problema durante mucho tiempo. Según este autor, las primeras impresiones son importantes, y muchas veces son válidas. Sin embargo, estas primeras impresiones y los juicios instantáneos son válidos, en especial cuando los problemas no son complejos, cuando los individuos tienen experiencia en el tema que juzgan, y cuando éstos han logrado ponerse en contacto con sus señales internas (es decir, cuando tienen un buen nivel de autoconocimiento e inteligencia emocional). La mayoría de las veces, los problemas que enfrentamos son complicados, multifacéticos y ambiguos. En esos casos, se requiere de técnicas eficaces para la solución de problemas, basadas en un enfoque sistemático y lógico, el cual incluye al menos cuatro pasos, que se explican a continuación.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El modelo más ampliamente aceptado de la solución analítica de problemas se resume en la tabla 3.1. Este método es bien conocido y muy utilizado en las empresas, y es la base del movimiento de mejora de la calidad. Se reconoce que para mejorar la calidad de los individuos y de las empresas, un paso esencial es aprender y aplicar este método analítico de solución de problemas (véase, por ejemplo, Juran, 1988; Riley, 1998). Muchas organizaciones grandes (por ejemplo, Ford Motor Company, General Electric, Hewlett-Packard) gastan millones de dólares para enseñar a sus directivos este tipo de solución de problemas como parte de su proceso de productividad y mejora. Varias empresas han utilizado variantes de este método de cuatro pasos (por ejemplo, Ford utiliza un método de ocho pasos), aunque todos los pasos son meras derivaciones del modelo que se analiza aquí.

Tabla 3.1 **Modelo de solución de problemas**

| PASO | CARACTERÍSTICAS |
|--|--|
| 1. Definir el problema. | <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar hechos de opiniones. • Especificar las causas subyacentes. • Pedir información a todos los implicados. • Plantear el problema de manera explícita. • Identificar qué norma se viola. • Determinar de quién es el problema. • Evitar plantear el problema como una solución disfrazada. |
| 2. Generar soluciones alternativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Posponer la evaluación de las alternativas. • Asegurarse de que todos los individuos implicados generen alternativas. • Especificar alternativas congruentes con las metas. • Especificar alternativas a corto y largo plazos. • Construir sobre las ideas de los demás. • Especificar alternativas que solucionen el problema. |
| 3. Evaluar y seleccionar una alternativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar con respecto a un estándar óptimo. • Evaluar de manera sistemática. • Evaluar en relación con las metas. • Evaluar los efectos principales y los efectos secundarios. • Especificar la alternativa elegida de manera explícita. |
| 4. Poner en práctica la solución y hacer un seguimiento. | <ul style="list-style-type: none"> • Ponerla en práctica en el momento adecuado y con la secuencia correcta. • Brindar oportunidades para retroalimentación. • Fomentar la aceptación de los afectados. • Establecer un sistema de supervisión continuo. • Evaluar con base en la solución del problema. |

El primer paso es *definir* el problema. Esto implica hacer un diagnóstico de la situación para enfocar el problema real y no sólo sus síntomas. Por ejemplo, supongamos que usted debe tratar con un empleado que constantemente entrega el trabajo después de la fecha o la hora estipulada. Es probable que el problema sea la lentitud en el trabajo, o quizás sólo sea un síntoma de otro problema subyacente, como problemas de salud, escasa motivación, falta de capacitación o recompensas inadecuadas. Por lo tanto, para definir el problema es necesaria una extensa búsqueda de información. Cuanto más relevante sea la información que se consiga, más probable será que el problema se defina de manera exacta. Como planteó Charles Kettering: “No son las cosas que usted no sabe las que lo meterán en problemas, sino las cosas que está seguro de saber y que en realidad no son”.

A continuación se describen algunos atributos de una buena definición de un problema:

1. Se diferencia la información referente a los hechos de lo que sólo es opinión o especulación. Se separan los datos objetivos de las percepciones y las suposiciones.
2. Todos los individuos implicados se consideran fuentes de información. Se alienta una extensa participación.
3. El problema está planteado de manera explícita. Esto a menudo ayuda a señalar las ambigüedades en la definición.
4. La definición del problema claramente identifica qué norma o expectativa se ha violado. Los problemas, por su misma naturaleza, implican la violación de alguna norma o expectativa.

5. La definición del problema debe considerar la pregunta “¿de quién es este problema?”. Ningún problema es completamente independiente de las personas. Identifique a quién le pertenece.
 6. La definición no es simplemente una solución disfrazada. Decir: “El problema es que necesitamos motivar a los empleados lentos” es inadecuado, porque el problema mismo está planteado como solución. En este momento, se trata de describir el problema, no de resolverlo.
- Los directivos a menudo proponen una solución antes de definir de manera adecuada el problema. Esto puede provocar que se resuelva el problema “equivocado” o que se saquen conclusiones confusas o inadecuadas. Por ejemplo, la identificación adecuada del problema de Irak o de la fusión de Daimler y Chrysler requirió un análisis cuidadoso. La definición prematura de un problema suele ser contraproducente. Por lo tanto, el paso de la definición en la solución del problema es extremadamente importante.
3. Las soluciones alternativas son congruentes con las metas o políticas organizacionales. La subversión y las críticas son dañinas para la organización y el proceso de generación de alternativas.
 4. Las alternativas toman en consideración las consecuencias a corto y largo plazos.
 5. Las alternativas se construyen a partir de otras. Las malas ideas pueden volverse buenas si se combinan o se modifican considerando otras ideas.
 6. Las alternativas resuelven el problema que se ha definido. Es probable que exista otro problema importante, pero debe ignorarse si no afecta de manera directa el problema bajo consideración.

GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS

El segundo paso consiste en generar soluciones alternativas. Esto requiere posponer la selección de una solución hasta que se hayan propuesto distintas alternativas. Buena parte de las investigaciones sobre la solución de problemas (por ejemplo, March, 1999) apoyan la idea de que la calidad de las soluciones puede mejorarse de manera significativa al considerar múltiples alternativas. Por lo tanto, el juicio y la evaluación deben posponerse para evitar la tentación de seleccionar de inmediato la primera solución aceptable sugerida. El inconveniente de evaluar y seleccionar una alternativa demasiado pronto es que podrían desecharse algunas buenas ideas al no considerarlas en cuenta. Nos concentraremos en una idea que suena bien y la elegimos, ignorando así alternativas que, a la larga, podrían resultar mejores.

Se deben generar muchas soluciones alternativas antes de someterlas a evaluación. Un problema común en la toma de decisiones a nivel directivo es que las alternativas se evalúan conforme se proponen, de manera que se elige la primera alternativa aceptable (aunque con frecuencia no sea óptima).

A continuación se presentan algunos atributos de una buena generación de alternativas:

1. Se pospone la evaluación de cada alternativa propuesta. Antes de la evaluación se deben proponer todas las alternativas relevantes.
2. Todos los individuos implicados en el problema deben proponer alternativas. Una amplia participación mejora la calidad de la solución y la aceptación de grupo.

EVALUACIÓN DE ALTERNATIVAS

El tercer paso en la solución de problemas es evaluar y seleccionar una alternativa. Este paso implica una consideración cuidadosa de las ventajas y desventajas de cada alternativa propuesta, antes de hacer una selección final. Al elegir la mejor alternativa, los individuos hábiles se aseguran de que las alternativas se juzguen en términos de qué tanto resolverán el problema, sin causar inconvenientes no previstos; qué tan probable es que todos los implicados acepten la alternativa; qué tan factible es ponerla en práctica; y qué tanto se ajusta la alternativa a las restricciones organizacionales (por ejemplo, si es congruente con políticas, normas y limitaciones de presupuesto). Se debe tener cuidado de tener en mente estas consideraciones; no es conveniente elegir la alternativa más notoria sin tomar en cuenta a las demás. La descripción clásica de la dificultad en la solución de problemas, que se elaboró hace casi 50 años, aún es un principio central en ese tema (March y Simon, 1958):

La mayor parte de la toma de decisiones de los seres humanos, ya sea de manera individual u organizacional, se relaciona con el descubrimiento y la selección de alternativas adecuadas; sólo en casos excepcionales se relaciona con el descubrimiento y la selección de alternativas óptimas. La optimización exige procesar varios órdenes de magnitud más complejos que los requeridos para la satisfacción. Un ejemplo es la diferencia entre buscar en un pajar para encontrar la aguja más afilada en él, y buscar en el pajar para encontrar una aguja lo suficientemente afilada para coser con ella.

Ante la tendencia natural de seleccionar la primera solución satisfactoria propuesta, este paso merece especial atención. Algunas características de una buena evaluación son:

1. Las alternativas se evalúan con base en un est醤dar óptimo y no con base en uno satisfactorio. Se debe determinar qué es lo mejor y no sólo lo que servirá.
2. La evaluación de alternativas se realiza de manera sistemática para que cada una reciba la consideración debida. La evaluación incompleta impide la selección de alternativas óptimas. Por lo tanto, se debe asignar el tiempo necesario para la evaluación.
3. Las alternativas se evalúan en términos de las metas de la organización y de las necesidades y expectativas de los individuos implicados. Se deben cumplir las metas organizacionales, pero también hay que tomar en cuenta las preferencias individuales.
4. Las alternativas se evalúan en términos de sus probables efectos. Se consideran los efectos directos y colaterales sobre el problema, al igual que los efectos a corto y largo plazos.
5. La alternativa que se elige finalmente se plantea de manera explícita. Esto sirve para garantizar que todos los implicados comprendan la solución y coincidan en ella, además de que podría revelar ambigüedades.

PONER EN PRÁCTICA LA SOLUCIÓN

El paso final consiste en llevar a cabo la solución y hacer un seguimiento. En numerosas ocasiones, las personas que enfrentan un problema tratarán de saltar al paso 4 antes de haber realizado los pasos 1 al 3. Esto es, reaccionan ante un problema tratando de poner en práctica una solución antes de haberla definido y analizado, o antes de haber generado y evaluado soluciones alternativas. Por lo tanto, es importante recordar que deshacerse del problema resolviéndolo no conducirá al éxito si no se aplican los primeros tres pasos del proceso.

Poner en práctica cualquier solución para un problema requiere que seamos sensibles ante la posible resistencia de los individuos que se verán afectados. Casi todos los cambios generan cierta resistencia. Por consiguiente, las personas más hábiles para resolver problemas son cuidadosas al seleccionar una estrategia que maximice la probabilidad de que la solución se acepte y se lleve a la práctica plenamente. Esto tal vez implique dar la orden a otros para que pongan en práctica la solución, “vender” la solución a los demás, o comprometer a otros individuos al poner en marcha la solución. Diversos autores (por ejemplo, Dutton y Ashford, 1993; Miller, Hickson y Wilson, 1996; Vroom y Yetton, 1973) han dado lineamientos para que los directivos determinen cuáles de estos comportamientos de ejecución son los más adecuados en determinadas circunstancias. En general, la participación de otros individuos al poner en práctica una solución incre-

menta su aceptación y disminuye la resistencia (Black y Gregersen, 1997).

Poner en práctica la solución suele ser más eficaz cuando se realiza en pequeñas etapas o incrementos. Weick (1984) introdujo la idea de “pequeños triunfos”, en la que las soluciones a los problemas se llevan a cabo poco a poco. La idea consiste en ejecutar una parte de la solución que sea fácil de cumplir y luego hacer público su éxito; después, poner en práctica otra parte de la solución que sea fácil de lograr y hacer el hecho público otra vez; y así se continúa ejecutando la solución de manera gradual para lograr pequeños triunfos. Esta estrategia disminuye la resistencia (por lo general, no vale la pena discutir por los pequeños cambios), fomenta el apoyo mientras los demás observan un progreso (ocurre un efecto de “aprovechamiento en cadena”), y reduce los costos (un fracaso no es el fin de una carrera y no se requieren grandes asignaciones de recursos para garantizar el éxito). También ayuda a asegurar la persistencia y perseverancia al poner en marcha la solución. Viene a colación la siguiente cita bien conocida de Calvin Coolidge:

Nada en el mundo puede tomar el lugar de la perseverancia. El talento no lo hará; nada es más común que personas fracasadas con talento. Los genios tampoco pueden tomar ese lugar; un genio sin recompensa es casi un proverbio. La educación tampoco tomará ese lugar; el mundo está lleno de negligentes educados. Sólo la persistencia y la determinación son omnipo

Desde luego, poner en marcha cualquier solución requiere de un seguimiento para prevenir los efectos secundarios negativos y asegurar la solución del problema. Dar seguimiento no sólo asegura una ejecución eficaz, sino que también tiene una función de retroalimentación al dar información que podría utilizarse para mejorar la futura solución de un problema.

Algunos atributos de una ejecución y un seguimiento eficaces son:

1. La implementación ocurre en el momento correcto y en la secuencia adecuada. No ignora los factores restrictivos, ni viene antes de los pasos 1, 2 y 3 del proceso de solución de problemas.
2. La ejecución se realiza mediante una estrategia de “pequeños triunfos” para vencer la resistencia y fomentar el apoyo.
3. El proceso de poner en marcha la solución incluye oportunidades para la retroalimentación. Se comunica qué tan bien funciona la solución y se hace un intercambio de información recurrente.
4. Se facilita la participación de los individuos afectados por la solución del problema, con la finalidad de generar apoyo y compromiso.

5. Se establece un sistema continuo de supervisión y medición para la solución que se pone en marcha. Se evalúan los efectos a corto y largo plazos.
6. La evaluación del éxito se basa en la solución del problema y no en los beneficios secundarios. Aunque la solución podría dar algunos resultados positivos, no tendrá éxito a menos que resuelva el problema en cuestión.

Limitaciones del modelo analítico de solución de problemas

Los individuos con mayor experiencia en la solución de problemas están familiarizados con los pasos anteriores de la solución analítica de problemas, los cuales se basan en los resultados de investigaciones empíricas y en la lógica sensata (March, 1994; Miller, Hickson y Wilson, 1996; Mitroff, 1998; Zeitz, 1999). Por desgracia, los directivos no siempre practican estos pasos. Las demandas de sus puestos a menudo los presionan a ignorar algunos pasos y, como resultado, la solución de problemas se deteriora. Sin embargo, cuando se siguen estos cuatro pasos, la solución eficaz de los problemas mejora de manera notoria.

Por otro lado, el simple hecho de conocer y practicar estos cuatro pasos no garantiza que un individuo resolverá eficazmente todo tipo de problemas. Estos pasos de solución de problemas son más eficaces principalmente cuando los problemas que se enfrentan son directos, cuando las alternativas son definibles, cuando la información relevante está disponible y cuando existe un parámetro claro para juzgar la eficacia de una solución. Las principales tareas consisten en acordar en una sola definición, reunir la información accesible, generar alternativas y tomar una decisión con base en la información. Sin embargo, muchos problemas que enfrentan los directivos no son de este tipo. Las definiciones, la información, las alternativas y los parámetros suelen ser ambiguos o estar poco disponibles. En un mundo digital complejo y rápido, estas condiciones aparecen cada vez con menos frecuencia. Por lo tanto, conocer las fases en la solución de problemas no es necesariamente lo mismo que ser capaz de llevarlas a cabo.

Por ejemplo, es común que los directivos enfrenten problemas muy complicados, como descubrir por qué el estado de ánimo de los empleados es tan bajo, determinar cómo llevar a cabo los recortes sin hostilizar a los empleados, desarrollar un nuevo proceso que duplique la productividad y mejore la satisfacción de los clientes, o identificar formas de superar la resistencia al cambio. Esos problemas no siempre se pueden definir con claridad ni disponen de un conjunto de soluciones alternativas. Es probable que no se sepa con claridad cuánta información se requiere, cuál es el conjunto completo de soluciones alternativas, o cómo saber si la información que se obtiene es exacta. La solución analítica de problemas podría ayudar, pero se necesita de algo más para enfrentar con

éxito esos problemas. Al describir el mundo moderno que enfrentan los directivos, Tom Peters afirmó: “Si usted no está confundido, es porque no está poniendo atención”.

En la tabla 3.2 se resumen algunas razones de por qué la solución analítica de problemas no siempre es eficaz en las situaciones cotidianas a nivel directivo. Cada una de estas cuatro etapas tiene restricciones (las cuales provienen de otros individuos, de procesos organizacionales o del ambiente externo), que dificultan la aplicación del modelo recomendado. Además, algunos problemas simplemente no pueden someterse a un análisis sistemático o racional. Quizá no haya información suficiente y exacta disponible, los resultados no sean predecibles, o las vinculaciones entre medios y fines no sean evidentes. Para resolver esos problemas tal vez se requiera de una nueva forma de pensamiento, de definiciones múltiples o en conflicto, y generar alternativas sin precedente. En pocas palabras, debe utilizarse la solución creativa de problemas.

Impedimentos para la solución creativa de problemas

Como se mencionó al inicio del capítulo, la solución analítica de los problemas se enfoca en deshacerse de éstos. La solución creativa de problemas implica generar algo nuevo (DeGraff y Lawrence, 2002). El problema es que a la mayoría de las personas se les dificulta solucionar los problemas en forma creativa. Existen dos razones para ello. En primer lugar, la mayoría de la gente considera erróneamente que la creatividad es un proceso unidimensional, es decir, que se limita a la generación de nuevas ideas. No conocemos las diversas estrategias para ser creativos, por lo que nuestro repertorio está restringido. En segundo lugar, todos hemos desarrollado ciertos bloqueos conceptuales en nuestras actividades de solución de problemas, de los cuales no estamos conscientes. Esos bloqueos impiden que solucionemos ciertos problemas de manera eficaz. Los bloqueos, en gran medida, son personales y no interpersonales u organizacionales, de manera que es necesario desarrollar ciertas habilidades para superarlos.

En este capítulo nos concentraremos principalmente en las habilidades individuales necesarias para solucionar mejor y de manera creativa los problemas. Existe una gran cantidad de información sobre la manera en que los directivos y los líderes pueden fomentar la creatividad de las organizaciones, pero éste no es nuestro objetivo (Zhou y Shalley, 2003). Nos interesa ayudar al lector a fortalecer y desarrollar sus habilidades personales, así como a ampliar su repertorio de alternativas creativas para la solución de problemas. La mayor parte de este capítulo está dedicada al problema del bloqueo conceptual, ya que es el obstáculo más difícil de superar. Sin embargo, el problema fundamental (la necesidad de desarrollar diversos modelos de la creatividad) también es importante y de ello nos ocuparemos en la siguiente sección.

Tabla 3.2 Algunas limitaciones del modelo analítico de solución de problemas

| PASO | LIMITACIONES |
|---|--|
| 1. Definición del problema. | <ul style="list-style-type: none"> • Pocas veces existe un consenso sobre la definición del problema. • A menudo existe incertidumbre sobre cuál definición será aceptada. • Los problemas suelen definirse en términos de las soluciones que ya tienen. • Los síntomas se confunden con el problema real. • La información confusa inhibe la identificación del problema. |
| 2. Generación de soluciones alternativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Las alternativas de solución suelen evaluarse una a la vez conforme se proponen. • Por lo general, se conocen sólo unas cuantas alternativas posibles. • La primera solución posible suele aceptarse. • Las alternativas se basan en lo que tuvo éxito en el pasado. |
| 3. Evaluación y elección de una alternativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Por lo general, se dispone de información limitada acerca de cada alternativa. • Se busca la información accesible (fácil de encontrar). • El tipo de información disponible está restringido por factores como la antigüedad contra el carácter reciente de los datos, la extremidad contra la centralidad, lo esperado contra lo inesperado, y la correlación contra la causalidad. • El acopio de información de cada alternativa es costoso. • No siempre se conocen las preferencias respecto a cuál es la mejor alternativa. • Se suelen aceptar las soluciones satisfactorias, no las óptimas. • A menudo se eligen soluciones por omisión o por defecto. • Con frecuencia se ponen en marcha las soluciones antes de definir el problema. |
| 4. Poner en marcha la solución y darle seguimiento. | <ul style="list-style-type: none"> • No siempre se logra que todos los implicados acepten la solución. • La resistencia al cambio es un fenómeno universal. • No siempre queda claro qué parte de la solución debe supervisarse o medirse en el seguimiento. • Al poner en práctica una solución, se deben tomar en cuenta los procesos políticos y organizacionales. • Es posible que tome mucho tiempo poner en práctica la solución. |

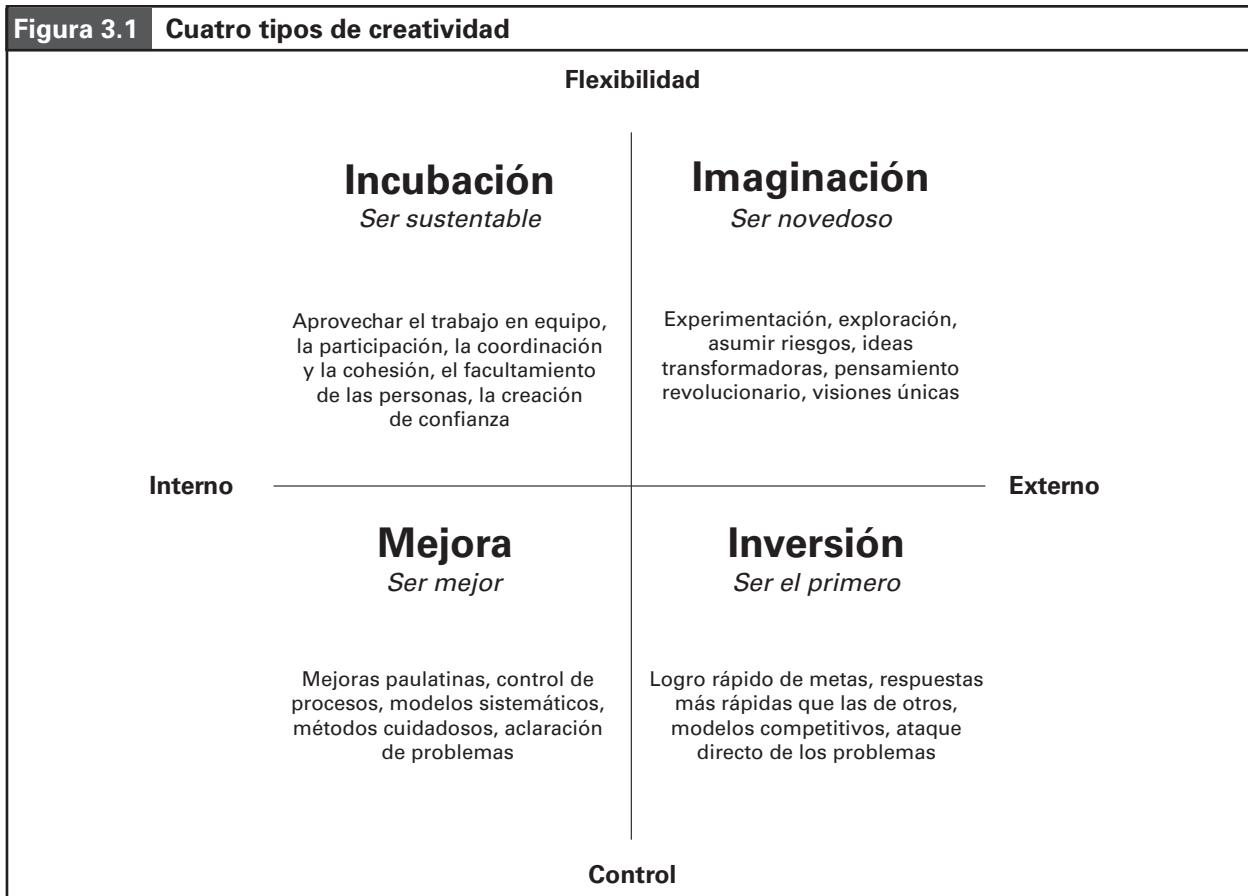
Múltiples modelos de la creatividad

Uno de los modelos de la creatividad más elaborados identifica cuatro métodos distintos para lograrla. Este modelo se basa en la teoría de los valores opuestos (Cameron, Quinn, DeGraff y Thakor, 2006), la cual identifica dimensiones en competencia o en conflicto que describen actitudes, valores y comportamientos de

las personas. En la figura 3.1 se incluyen los cuatro tipos diferentes de creatividad y sus relaciones, los cuales fueron elaborados por nuestro colega Jeff DeGraff (DeGraff y Lawrence, 2002).

Por ejemplo, lograr la creatividad mediante la **imaginación** se refiere a la *creación* de nuevas ideas, grandes avances y métodos radicales para la solución de problemas. Los individuos que buscan la creatividad de esta forma suelen ser experimentadores, especuladores y emprendedores.

Figura 3.1 Cuatro tipos de creatividad



FUENTE: Adaptado de DeGraff y Lawrence, 2002.

dores, y definen a la creatividad como exploración, innovación de productos o el desarrollo de posibilidades. Al enfrentar problemas difíciles que necesitan resolverse, su método consiste en pensar en posibilidades revolucionarias y soluciones únicas. Algunos casos muy conocidos incluyen a Steve Jobs, de Apple, el creador del iPod y de la computadora Macintosh; y Walt Disney, creador de películas animadas y parques temáticos. Estos dos personajes resolvieron los problemas generando ideas y productos radicalmente nuevos, que crearon industrias novedosas. La empresa de diseño más famosa del mundo (*Ideo*, de Palo Alto, California) elabora más de 90 nuevos productos al año y es reconocida por crear diseños que nunca se habían imaginado con anterioridad (tubos de pasta dental fáciles de apretar, ratones para computadora, monitores de pantalla plana, balones de fútbol Nerf). La empresa contrata individuos que piensan de manera radical, que infringen las reglas y que se arriesgan a generar pensamientos fuera de lo común.

Sin embargo, la gente también puede ser creativa utilizando los medios opuestos, es decir, al crear alternativas cada vez mejores, *mejorando* lo que ya existe o aclarando la ambigüedad relacionada con el problema. En vez de ser individuos revolucionarios y arriesgados, son sistemáticos, cuidadosos y detallistas. La creatividad surge al encontrar formas de mejorar procesos o funciones. Un ejemplo es Ray Kroc, el mago que está detrás del increíble éxito de McDonald's. Siendo vendedor en la década de 1950, Kroc compró un restaurante en San Bernardino, California, a los hermanos McDonald y, al cambiar de manera creativa la forma de preparar y servir hamburguesas, creó la empresa de comida rápida más grande del mundo. Kroc no inventó la comida rápida (White Castle y Dairy Queen existían hacía mucho tiempo), sino que modificó los procesos. Al crear un menú estandarizado y limitado, procedimientos de cocina uniformes, una calidad de servicio consistente, instalaciones limpias y comida poco costosa (no importa en qué parte del país o del mundo), demostró

un modelo de creatividad muy diferente. En vez de producir ideas innovadoras, el secreto de Kroc consistió en mejorar de manera paulatina las ideas existentes. A este tipo de creatividad se le conoce como **mejora**.

Existe un tercer tipo de creatividad denominado **inversión**, que implica tratar de lograr las metas con rapidez y *competitividad*. Las personas que buscan la creatividad de esta forma enfrentan desafíos, adoptan una postura competitiva y se concentran en obtener resultados con mayor rapidez que los demás. Los individuos logran ser creativos al trabajar con más intensidad que la competencia, al explotar las debilidades de los demás y al ser los primeros en ofrecer un producto, un servicio o una idea. Las ventajas de ser la “primera empresa en tomar la iniciativa” son bien conocidas. Algunos ejemplos son el presidente Kawashima, de Honda, en la “guerra de motocicletas entre Honda y Yamaha”. Durante la década de 1960, Honda se convirtió en líder de la industria de motocicletas en Japón, y decidió ingresar al mercado de automóviles en la década de 1970. Yamaha consideró esto como una oportunidad para superar la participación de Honda en el mercado de motocicletas de Japón. A principios de la década de 1980, el presidente Koike, de Yamaha, prometió en discursos públicos que su empresa pronto superaría la producción de motocicletas de Honda ante la nueva incursión de esta última en la rama automotriz. “Dentro de un año seremos el líder doméstico, y en dos años seremos el número uno del mundo”, afirmó Koike en 1982, en la reunión que tuvo con el consejo de accionistas. A principios de 1983 el presidente de Honda replicó: “Mientras sea el presidente de esta empresa, convertiremos a nuestro principal contrincante en nada... ¡Yamaha wo tabutsu!” (que significa, destrozaremos, aniquilaremos y acabaremos con Yamaha). El año siguiente, Honda introdujo 81 nuevos modelos de motocicletas y descontinuó 32 modelos, haciendo un total de 113 cambios en su línea de producción. Durante el siguiente año, Honda introdujo 39 modelos adicionales y añadió 18 cambios a su línea de 50cc. Las ventas de Yamaha cayeron un 50 por ciento, con pérdidas totales de 24,000 millones de yenes ese año. El presidente de Yamaha admitió lo siguiente: “Me gustaría terminar con la guerra entre Honda y Yamaha... De ahora en adelante nos moveremos con cuidado y nos aseguraremos de que Yamaha ocupe el segundo lugar después de Honda”. El método de creatividad utilizado por Kawashima, presidente de Honda, se basó en la inversión (respuestas rápidas, maniobras competitivas y toma de iniciativa).

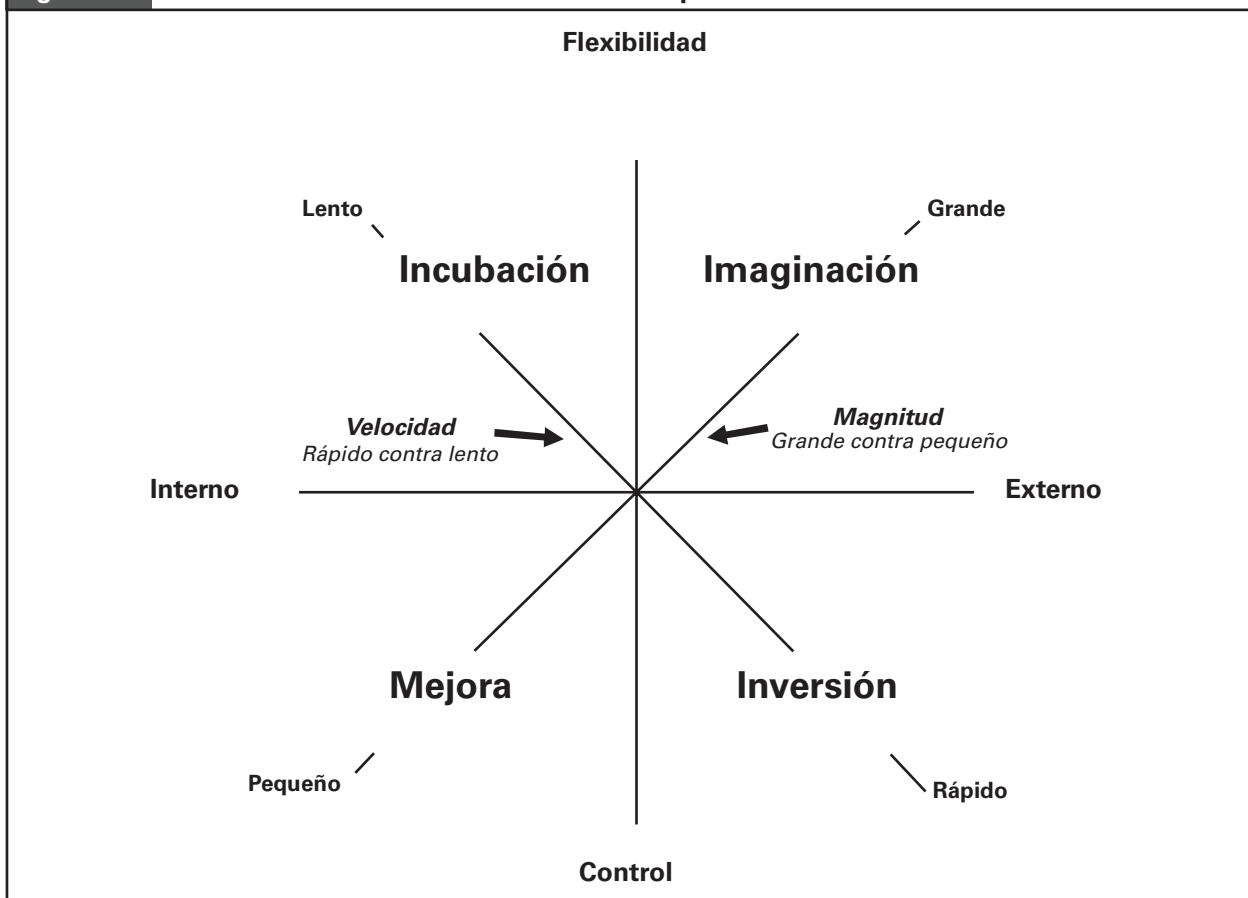
El cuarto tipo de creatividad es la **incubación**, que implica lograr la creatividad mediante el trabajo de equipo, la participación y la coordinación de los individuos. La creatividad surge al liberar el potencial que existe en las interacciones de las redes de personas. La gente que busca la creatividad mediante la incubación alienta a los individuos para que trabajen juntos, fomenta la confianza y la

cohesión, y faculta a los demás. La creatividad proviene de una mentalidad colectiva y de valores compartidos. Por ejemplo, es probable que Mahatma Gandhi sea la única persona de la historia moderna que ha detenido una guerra por sí solo. Muchos individuos han iniciado guerras, pero Gandhi fue lo suficientemente creativo para terminar con una, y lo hizo al movilizar redes de individuos para lograr una visión clara y un conjunto de valores. Es probable que si Gandhi no hubiera sido creativo y eficiente, no habría tratado de aprovechar las dinámicas de la incubación. Al movilizar a la gente para que se dirigiera al mar a producir sal, o al quemar los pases que establecían diferencias entre los grupos étnicos, Gandhi fue capaz de generar resultados creativos que, de otra forma, no habrían sido posibles. Fue un maestro de la incubación al vincular, comprometer y coordinar a las personas. Lo mismo podríamos decir de Bill Wilson, fundador de Alcohólicos Anónimos, cuyo programa de 12 pasos es la base de casi todas las organizaciones para el tratamiento de adicciones del mundo (adicción al juego, adicción a las drogas, trastornos de alimentación, etcétera). Para curar su propio alcoholismo, Wilson comenzó a reunirse con otras personas que tenían el mismo problema y, con el paso del tiempo, desarrolló un sistema muy creativo para lograr que él mismo y otros superaran sus dependencias. El ingenio que está detrás de Alcohólicos Anónimos es la creatividad que surge al facilitar y fomentar las interacciones humanas.

La figura 3.2 sirve para comprender mejor los cuatro tipos de creatividad. Usted observará que la imaginación y la mejora destacan modelos opuestos a la creatividad; difieren en la *magnitud* de las ideas creativas que se buscan. La imaginación se concentra en soluciones novedosas y revolucionarias para los problemas. La mejora se enfoca en soluciones controladas e incrementales. La inversión y la incubación también son modelos de creatividad opuestos y contradictorios; difieren en su *velocidad* de respuesta. La inversión se concentra en respuestas rápidas y competitivas para los problemas, mientras que la incubación destaca respuestas más deliberadas y desarrolladas.

Es importante señalar que ninguno de los modelos es mejor que otro. Distintas circunstancias requieren de modelos diferentes. Por ejemplo, Ray Kroc y McDonald's no habrían tenido éxito sin una estrategia de imaginación (cambio revolucionario), y Walt Disney no habría tenido éxito sin una estrategia de incubación (consenso de grupo). Kawashima, de Honda, utilizó una estrategia de incubación (cambios lentos y para el desarrollo), mientras que la labor de Gandhi no tendría sentido sin un modelo de inversión de la creatividad (método competitivo). Distintas circunstancias requieren de modelos diferentes. En la figura 3.3 se presenta una lista de circunstancias en las que cada uno de los cuatro modelos de la creatividad es más eficaz.

Figura 3.2 Dimensiones fundamentales de cuatro tipos de creatividad



FUENTE: Adaptado de DeGraff y Lawrence, 2002.

Esta figura indica que la imaginación es el modelo de creatividad más adecuado cuando se requieren grandes avances e ideas originales (ser novedosos). Cuando es necesario hacer cambios incrementales o controlar los procesos (ser mejores), el modelo de mejora es el adecuado. El modelo de inversión es el indicado cuando las respuestas rápidas y el logro de metas es prioritario (ser el primero). Y el modelo de incubación es el más adecuado cuando lo importante es el esfuerzo colectivo y la participación de otros individuos (ser sustentable).

El cuestionario de Evaluación de la creatividad que respondió en la sección de evaluación previa le ayudará a identificar sus preferencias en relación con estos diferentes modelos de creatividad; podrá crear un perfil que indique qué tanto prefiere la imaginación, la mejora, la inversión o la incubación al resolver problemas que exigen creatividad. Ese perfil le ayudará a determinar el tipo de problemas que prefiere resolver cuando deba demostrar su

creatividad. Desde luego, tener una preferencia no es lo mismo que ser hábil o competente para cierto modelo. No obstante, el resto de este capítulo y muchos otros de este libro le ayudarán a desarrollar competencias creativas.

Su perfil tendrá la forma de una cometa, y en ésta se describirá su estilo preferido de creatividad. El cuadrante en el que obtenga el resultado más alto indicará su modelo preferido, pero observará que no tiene un modelo único. Nadie recibe todos sus puntos en una sola alternativa. Si bien obtendrá puntos en cada uno de los cuatro cuadrantes del perfil de creatividad, también mostrará inclinación por un modelo de creatividad de varias maneras. Sin embargo, la mayoría de las personas manifiestan ciertas inclinaciones dominantes hacia la creatividad, y esas inclinaciones serán guías útiles para cuando usted enfrente problemas. La mayoría de las personas no están conscientes de que pueden ser creativas de diversas maneras, y sin embargo, cualquiera puede serlo y añadir

Figura 3.3 Ejemplos de situaciones en las que cada modelo es eficaz

| | |
|---|--|
| Incubación <i>Ser sustentable</i> La existencia de una comunidad diversa con valores firmes; la necesidad de un esfuerzo colectivo y de consenso; fuerza laboral facultada | Imaginación <i>Ser novedoso</i> Necesidad de productos o servicios nuevos e innovadores; mercados emergentes; recursos necesarios para experimentación |
| Interno Mejora <i>Ser mejor</i> Requisito para la calidad, la seguridad y la confiabilidad; gran especialización técnica; procesos estandarizados efectivos | Externo Inversión <i>Ser el primero</i> Se necesitan resultados rápidos; ambientes sumamente competitivos; énfasis en resultados esenciales |

Fuente: Adaptado de DeGraff Lawrence, 2002.

dir valor a la solución de problemas. Por ejemplo, sólo porque una persona no sea una gran generadora de ideas únicas, no significa que no sea creativa y que no pueda añadir valor al proceso creativo.

Bloqueos conceptuales

El problema es que los diferentes modelos de creatividad podrían inhibirse. Es decir, además de ignorar las diversas formas en que podemos manifestar la creatividad, la mayoría tiene dificultades para resolver problemas de manera creativa por la presencia de **bloqueos conceptuales**. Los bloqueos conceptuales son obstáculos mentales que limitan la definición de los problemas, y pueden impedir que los individuos sean eficientes en cualquiera de los cuatro tipos de creatividad. Los bloqueos conceptuales limitan el número de soluciones alternativas que producen los individuos (Adams, 2001). Todos tenemos bloqueos conceptuales, pero algunos los presentan en mayor número e intensidad. En buena medida, esos bloqueos no se reconocen o son inconscientes, y la única forma de hacer conscientes a los individuos al respecto es mediante la confrontación con problemas que no se

puedan resolver a causa de ellos. Los bloqueos conceptuales suelen ser el resultado de los procesos de pensamiento que utilizan las personas al enfrentar problemas. Todos desarrollamos algunos bloqueos conceptuales con el paso del tiempo. De hecho, necesitamos algunos de ellos para lidiar con la vida diaria, y la razón se explica a continuación.

A cada momento, todos somos bombardeados con mucha más información de la que podemos asimilar. Por ejemplo, es probable que usted no esté consciente en este momento de la temperatura de la habitación, el color de su piel, el nivel de iluminación en general o de la sensación de los dedos de sus pies dentro de sus zapatos. Toda esta información está disponible para usted y es procesada por su cerebro, pero usted ignora parte de ella y se concentra en otra. Con el tiempo, debemos desarrollar el hábito de filtrar mentalmente parte de la información a la que estamos expuestos o, de otra forma, la sobrecarga de información nos volvería locos. Estos hábitos de filtración, con el tiempo, se convierten en hábitos o bloqueos conceptuales. Aunque no estemos conscientes de ellos, evitan que registremos cierto tipo de información, y por lo tanto, que resolvamos ciertas clases de problemas.

De manera paradójica, cuanta más educación formal y más experiencia en un empleo tengan los individuos, menos capaces serán de solucionar los problemas en forma creativa. Se estima que la mayoría de los adultos mayores de 40 años manifiestan menos del 2 por ciento de la capacidad de solucionar problemas en forma creativa que un niño menor de cinco años. Eso es porque la educación formal a menudo prescribe respuestas “correctas”, reglas analíticas o límites de pensamiento. La experiencia en un puesto a menudo conduce a formas “apropiadas” de hacer las cosas, a conocimientos especializados y a una expectativa rígida de las acciones adecuadas. Los individuos pierden la capacidad de experimentar, improvisar o tomar desviaciones mentales. Considere el siguiente ejemplo:

Si usted introduce una docena de abejas y el mismo número de moscas en una botella y la coloca en forma horizontal, con la base hacia la ventana, verá que las abejas persistirán, hasta morir de cansancio o hambre, en su empresa por descubrir una salida a través del vidrio; en tanto que las moscas, en menos de dos minutos, habrán salido a través del cuello en el lado opuesto... El amor de las abejas por la luz y su misma inteligencia es lo que causa su ruina en este experimento. Evidentemente, piensan que la salida de cada prisión debe estar donde la luz brilla en forma más clara y actúan en consecuencia, y persisten en una acción tan lógica. Para ellas, el vidrio es un misterio sobrenatural que nunca habían encontrado en la naturaleza; no han experimentado esta súbita atmósfera impenetrable; y a mayor inteligencia, más inadmisible, más incomprendible parecerá el obstáculo extraño. En tanto que las moscas, con muy poca inteligencia, sin importarles la lógica del enigma del cristal, sin prestar atención al llamado de la luz, aletean salvajemente, de acá para allá, aprovechan la buena fortuna que a menudo acompaña a lo simple y encuentran la salvación donde los sabios perecerán, al descubrir la amigable apertura que les devuelve la libertad. (Weick, 1995, p. 59)

En este ejemplo se identifica una paradoja inherente al aprendizaje de la solución creativa de problemas. Por un lado, una mayor educación y experiencia podrían inhibir la solución creativa de problemas y reforzar los bloqueos conceptuales. Como las abejas de la historia, es probable que los individuos no encuentren soluciones porque el problema requiere métodos menos “educados” y más “lúdicos”. Por otro lado, como han descubierto varios investigadores, el entrenamiento enfocado en optimizar el pensamiento mejora significativamente las habilidades para la solución creativa de problemas y la eficacia administrativa (Albert y Runco, 1999; Mumford, Baughman, Maher, Costanza y Supinski, 1997; Nickerson, 1999; Smith, 1998).

Por ejemplo, las investigaciones demuestran que el entrenamiento del pensamiento aumenta el número de buenas ideas generadas para la solución de problemas en más del 125 por ciento (Scope, 1999). Se ha visto que la creatividad en el arte, la composición musical, el hallazgo de problemas, la construcción de problemas y la generación de ideas mejoran de manera sustancial cuando se recibe una capacitación para la solución creativa de problemas y las habilidades de pensamiento (De Bono, 1973, 1992; Finke, Ward y Smith, 1992; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976; Nickerson, 1999; Starko, 2001). Además, también existen muchas evidencias de que dicha capacitación puede mejorar la rentabilidad y la eficiencia de las organizaciones (Williams y Yang, 1999). Muchas empresas, como Microsoft, General Electric y AT&T ahora envían a sus ejecutivos a talleres de creatividad con la finalidad de que mejoren sus habilidades de pensamiento creativo. Los expertos en solución creativa de problemas son actualmente un valioso activo en el entorno de la consultoría, y en Estados Unidos se venden alrededor de un millón de libros sobre creatividad al año. Como resultado directo de este tipo de entrenamiento, se han desarrollado varios artículos muy conocidos; por ejemplo, las tiras de Velcro de la NASA, los lavaplatos con autodiagnóstico de GE, el papel copia sin carbón de Mead y la película Trimprint de Kodak.

Resolver esta paradoja no es sólo cuestión de mayor exposición a la información o a la educación. En vez de ello, las personas deberían dominar el proceso de pensamiento acerca de ciertos problemas en forma creativa. Como observó Csikszentmihalyi (1996, p. 11):

Todos nacemos con dos conjuntos contradictorios de instrucciones: una tendencia conservadora, constituida de instintos de conservación, de engrandecimiento personal y de ahorro de energía, y una tendencia expansiva formada por instintos de exploración, gozo por la novedad y el riesgo (la curiosidad que lleva a la creatividad pertenece a este conjunto). Necesitamos de ambos programas, pero, aunque la primera tendencia requiere poco aliento o apoyo del exterior para motivar el comportamiento, la segunda puede decaer si no se cultiva. Si hay muy pocas oportunidades para ser curioso, si hay demasiados obstáculos en el camino del riesgo y la exploración, la motivación para tener un comportamiento creativo se extingue con facilidad.

En la siguiente sección nos enfocamos en los problemas que requieren soluciones creativas en vez de analíticas, problemas para los que no parece haber disponibles alternativas aceptables, para los que todas las soluciones razonables parecen estar bloqueadas o para los que no hay un acceso a la mejor respuesta. En esos casos, la solución analítica de problemas no es aplicable. Esta situación es

común porque los bloqueos conceptuales inhiben el rango de soluciones que se consideran posibles. Por eso, estudiaremos algunas herramientas y técnicas que ayudarán a superar los bloqueos conceptuales y a promover la solución creativa de problemas. Primero, consideraremos dos ejemplos que ilustran la solución creativa de problemas y la superación de los bloqueos conceptuales.

EL MAGNETRÓN DE PERCY SPENCER

Durante la Segunda Guerra Mundial, los británicos desarrollaron uno de los secretos militares mejor guardados: un radar especial basado en un aparato llamado magnetrón. Se considera que a este radar se debió el vuelco ocurrido en la guerra entre Inglaterra y Alemania, y que gracias a él fue posible la resistencia de los británicos al ataque aéreo de Hitler. En 1940, Raytheon fue una de las diversas empresas estadounidenses invitadas a fabricar magnetrones para la guerra.

Ni los físicos más calificados entendían con claridad cómo funcionaban los magnetrones. Incluso entre las empresas que fabricaban los magnetrones, pocos entendían lo que los hacía funcionar. En aquel tiempo, los magnetrones se ponían a prueba colocando un tubo de neón a su lado. Si el tubo de neón brillaba lo suficiente, el tubo de magnetrón pasaba la prueba. En el proceso de la prueba, las manos del científico que sostenía el tubo de neón se calentaban. Este fenómeno llevó a un importante descubrimiento creativo que posteriormente transformaría el estilo de vida en todo el mundo.

Al final de la guerra, el mercado para el radar prácticamente se extinguíó, y la mayoría de las empresas dejaron de producir los magnetrones. Sin embargo, en Raytheon, un científico llamado Percy Spencer se dedicó a estudiar los magnetrones, tratando de idear usos alternativos para los aparatos. Spencer estaba convencido de que los magnetrones podrían utilizarse para cocinar alimentos utilizando el calor producido en el tubo de neón. Pero Raytheon estaba en el negocio de la defensa y, junto a sus dos productos principales, los misiles Hawk y Sparrow, los aparatos de cocina parecían extraños y fuera de lugar. Percy Spencer estaba convencido de que Raytheon debía continuar fabricando magnetrones, aunque los costos de producción eran prohibitivos. Sin embargo, Raytheon había invertido dinero en los artefactos y ahora no había un mercado disponible para ellos. Pero el producto de consumo que Spencer tenía en mente no tenía lugar dentro del campo de negocios de Raytheon.

Con el tiempo, la solución de Percy Spencer al problema de Raytheon produjo el horno de microondas y una revolución en los métodos de cocina en todo el mundo. Más adelante analizaremos diversas técnicas de solución de problemas ilustradas por el triunfo creativo de Spencer.

PEGAMENTO DE SPENCE SILVER

Un segundo ejemplo de solución creativa de problemas comenzó cuando se pidió a Spence Silver que trabajara en un equipo de proyecto temporal dentro de la empresa 3M. El equipo estaba buscando nuevos adhesivos, y Silver obtuvo cierto material de AMD, Inc., que tenía el potencial para un nuevo adhesivo basado en un polímero. Describió uno de sus experimentos de la siguiente manera: “En el transcurso de esta exploración, probé un experimento con uno de los monómeros, ya que quería ver qué sucedería si utilizaba una gran cantidad en la mezcla de reacción. Antes de eso, habíamos utilizado cantidades que correspondían a un criterio convencional” (Nayak y Ketteringham, 1986). El resultado fue una sustancia que falló en todas las pruebas convencionales de 3M para los adhesivos. No pegaba. Prefería sus propias moléculas a las moléculas de cualquier otra sustancia. Era más cohesivo que adhesivo, un producto que “estaba ahí, sin hacer un compromiso”. Era un tipo de pegamento de “ahora funciona, y ahora no”.

Durante cinco años, Silver pasó de un departamento de la empresa a otro, tratando de encontrar a alguien interesado en utilizar la sustancia recién encontrada en algún producto. Silver había encontrado una solución; sólo que no encontraba el problema que pudiera resolverse con ésta. Como era de esperarse, 3M mostró muy poco interés. La misión de la compañía era hacer adhesivos que pegaran cada vez con mayor fuerza. El nuevo adhesivo debía ser uno que formara un lazo irrompible, no uno que formara un lazo temporal.

Después de cuatro años se deshizo el equipo de tarea y los miembros del grupo fueron asignados a otros proyectos. No obstante, Silver seguía convencido de que su sustancia serviría para algo, sólo que no sabía para qué. Como resultado, la solución de Silver se convirtió en el prototipo de innovación en las empresas estadounidenses, y produjo un negocio multimillonario en dólares para 3M, un producto único llamado Post-It Notes.

Estos dos ejemplos muestran que el hecho de resolver un problema de forma única puede generar un negocio increíblemente exitoso. La solución creativa de problemas puede tener efectos sorprendentes en las carreras de los individuos y en el éxito de los negocios. Sin embargo, para entender cómo resolver los problemas en forma creativa, primero debemos considerar los bloqueos que inhiben la creatividad.

LOS CUATRO TIPOS DE BLOQUEOS CONCEPTUALES

En la tabla 3.3 se resumen cuatro tipos de **bloqueos conceptuales** que inhiben la solución creativa de los problemas. Además de su descripción, se incluyen ejemplos con problemas o ejercicios. Lo exhortamos a que resuelva

Tabla 3.3 Bloqueos conceptuales que inhiben la solución creativa de problemas

| | |
|--|--|
| 1. Constancia | |
| • Pensamiento vertical | Definir un problema en una sola forma sin considerar puntos de vista alternativos. |
| • Un lenguaje de pensamiento | No utilizar más de un lenguaje para definir y evaluar el problema. |
| 2. Compromiso | |
| • Estereotipo basado en experiencias pasadas | Los problemas presentes sólo se consideran como variantes de problemas pasados. |
| • Ignorancia de similitudes | Fallar al percibir las similitudes entre elementos que inicialmente parecen ser distintos. |
| 3. Reducción | |
| • Distinguir la figura del fondo | No filtrar la información irrelevante o encontrar la información necesaria. |
| • Restricciones artificiales | Definir los límites de un problema de forma muy estrecha. |
| 4. Pasividad | |
| • Falta de cuestionamiento | No hacer preguntas. |
| • Falta de pensamiento | Un sesgo hacia la actividad en vez del trabajo mental. |

los ejercicios y solucione los problemas conforme lea el capítulo, porque esto le ayudará a descubrir sus bloqueos conceptuales. Más adelante comentaremos con más detalle cómo se pueden superar esos bloqueos.

Constancia

Un tipo de bloqueo conceptual ocurre cuando el individuo se apega a una forma de observar un problema o cuando utiliza un solo modelo para definirlo, describirlo o resolverlo. Es fácil ver por qué la **constancia** es común al resolver un problema. Ser constante, o consistente, es un atributo altamente valorado por la mayoría. Nos gusta ser al menos un poco consistentes en nuestra forma de enfrentar la vida, y la constancia a menudo se asocia con la madurez, la honestidad e incluso con la inteligencia. Juzgamos la falta de constancia como desconfianza e insensatez. De hecho, algunos psicólogos destacados plantean que la constancia es el principal motivador del comportamiento humano (Festinger, 1957; Heider, 1946; Newcomb, 1954). Muchos estudios psicológicos demuestran que una vez que los individuos adoptan una postura o emplean un método en particular para resolver un problema, es muy probable que sigan ese mismo curso sin desviación en el futuro (véase Cialdini, 2001, para ejemplos múltiples).

Sin embargo, la constancia puede inhibir la solución de algunos tipos de problemas. La consistencia algunas veces elimina la creatividad. Dos ejemplos de un bloqueo

de constancia son el pensamiento vertical y el uso de un solo lenguaje de pensamiento.

Pensamiento vertical El término **pensamiento vertical** fue acuñado por Edward de Bono (1968, 2000) y se refiere a definir un problema de una sola forma y luego conservar esa definición sin desviación hasta que se llega a una solución; no se consideran definiciones alternativas. Toda la información reunida y todas las alternativas generadas son congruentes con la definición original. De Bono comparó el pensamiento lateral con el pensamiento vertical en las siguientes formas: el pensamiento vertical se enfoca en la continuidad, el pensamiento lateral se enfoca en la discontinuidad; el pensamiento vertical elige, el pensamiento lateral cambia; el pensamiento vertical se refiere a la estabilidad, el pensamiento lateral se refiere a la inestabilidad; el vertical busca lo que es correcto, el lateral busca lo que es diferente; el vertical es analítico, en tanto que el lateral es desafiante; el vertical se interesa en saber de dónde proviene una idea, el lateral se interesa en saber hacia dónde va la idea; el pensamiento vertical se mueve en las direcciones más probables, el pensamiento lateral se mueve en la dirección menos probable; el pensamiento vertical desarrolla una idea, el pensamiento lateral descubre la idea.

Por ejemplo, en la búsqueda de petróleo, los pensadores verticales determinan un lugar para cavar un pozo y perforan el terreno cada vez más hasta que encuentran el petróleo. Por su parte, al buscar petróleo, los pensadores laterales cavan varios agujeros en distintos lugares. El

bloqueo conceptual del pensamiento vertical surge de la incapacidad para visualizar el problema desde múltiples perspectivas (cavar varios agujeros), o de la incapacidad para pensar al mismo tiempo en forma lateral y en forma vertical al solucionar problemas.

Existen muchos ejemplos de soluciones creativas que ocurrieron porque un individuo se negó a adoptar una sola definición del problema. Alexander Graham Bell trataba de desarrollar un aparato para escuchar cuando cambió las definiciones e inventó el teléfono. Harland Sanders intentaba vender su receta a los restaurantes cuando cambió las definiciones y desarrolló su empresa Kentucky Fried Chicken. Karl Jansky estudiaba la estática del teléfono cuando modificó las definiciones, descubrió las ondas de radio de la Vía Láctea, y desarrolló la ciencia de la radioastronomía.

En el desarrollo de la industria de microondas descrito anteriormente, Percy Spencer cambió la definición del problema de “¿Cómo podemos salvar nuestro negocio de radar militar al final de la guerra?” a “¿Qué otras aplicaciones puede tener el magnetrón?”. Después surgieron otras definiciones del problema; por ejemplo: ¿Cómo podemos hacer que los magnetrones sean más económicos?, ¿cómo podemos fabricar los magnetrones en masa?, ¿cómo podemos convencer a alguien, además de los militares, de comprar un magnetrón?, ¿cómo podemos entrar a un mercado de productos de consumo?, ¿cómo podemos hacer que los hornos de microondas sean prácticos y seguros?, etcétera. Cada nueva definición del problema generó nuevas formas de pensamiento acerca del mismo, nuevos métodos alternativos y, con el tiempo, una nueva industria de hornos de microondas.

Spence Silver, de 3M, es otro ejemplo de alguien que cambió las definiciones del problema. Comenzó con: “¿Cómo puedo obtener un adhesivo que sea más potente?”, pero cambió a “¿cómo puedo encontrar una aplicación para un adhesivo que no pega con firmeza?”. Después, surgieron otras definiciones del problema: ¿Cómo puedo hacer que este nuevo pegamento se adhiera en una superficie, pero no en otra (por ejemplo, al papel de notas, pero no al papel normal)?, ¿cómo podemos remplazar grapas, tachuelas y clips en los sitios de trabajo?, ¿cómo podemos fabricar y empacar un producto que utilice un pegamento no adhesivo?, ¿cómo podemos lograr que alguien compre un bloc de notas?, etcétera.

Desde luego, cambiar las definiciones no es fácil, porque no es natural; requiere que los individuos abandonen su tendencia a la constancia. Más adelante analizaremos algunas señales y herramientas que pueden ayudar a superar el bloqueo de constancia, y que, al mismo tiempo, evitan las consecuencias negativas de la inconsistencia.

Un solo lenguaje de pensamiento Una segunda manifestación del bloqueo de constancia es el uso de un

solo **lenguaje de pensamiento**. La mayoría de las personas piensan en palabras, es decir, piensan acerca de un problema y su solución en términos de lenguaje verbal. La **solución analítica de problemas** refuerza este método. De hecho, algunos autores consideran que el pensamiento no puede existir sin las palabras (Feldman, 1999, Vygotsky, 1962). Sin embargo, están disponibles otros lenguajes de pensamiento, como los no verbales o simbólicos (por ejemplo, las matemáticas), las imágenes sensoriales (por ejemplo, las sensaciones olfatorias o táctiles), los sentimientos y las emociones (como la felicidad, el temor o el enojo) y las imágenes visuales (por ejemplo, las imágenes mentales). Cuanto mayor sea el número de lenguajes disponibles para quienes solucionan problemas, mejores y más creativas serán sus soluciones. Como plantea Koestler (1964, p. 177): “El lenguaje [verbal] se puede convertir en una pantalla que se encuentra entre el pensador y la realidad. Por eso, la verdadera creatividad a menudo comienza ahí donde el lenguaje [verbal] termina”.

Percy Spencer, de Raytheon, es un importante ejemplo de un pensador visual:

Un día, mientras Spencer almorcaba con el doctor Ivan Getting y otros científicos de Raytheon, surgió una pregunta matemática. Varios de ellos, en un reflejo conocido, sacaron sus reglas de cálculo, pero antes de que alguno pudiera completar la ecuación, Spencer dio la respuesta. El doctor Getting estaba sorprendido. “¿Cómo hiciste eso?”, preguntó. “La raíz”, dijo Spencer brevemente. “Aprendí las raíces cúbicas y cuadradas utilizando cubos cuando era niño. Desde entonces, todo lo que tengo que hacer es visualizarlos en conjunto”. (Scott, 1974, p. 287)

El horno de microondas dependía del dominio de Spencer de múltiples lenguajes de pensamiento. Además, el nuevo horno nunca habría existido sin un incidente crucial que ilustra el poder del pensamiento visual. Hacia el año 1965, Raytheon estaba a punto de darse por vencido en cualquier aplicación de consumo para el magnetrón, cuando se llevó a cabo una reunión con George Foerstner, presidente de la recién adquirida Amana Refrigeration Company. En la reunión se analizaron los costos, las aplicaciones, los obstáculos de fabricación y los problemas de producción. Foerstner alentó el proyecto completo del horno de microondas con la siguiente declaración, tal como lo informó el vicepresidente de Raytheon:

George dijo: “No hay problema. Es casi del mismo tamaño que un sistema de aire acondicionado. Pesa más o menos lo mismo. Se debe vender por el mismo precio, así que fijaremos un precio de \$499”. Ahora pensarán que eso carece de sentido, pero deténganse y piénselo. Aquí

hay un hombre que realmente no comprendía la tecnología. Pero hay aproximadamente la misma cantidad de cobre y la misma cantidad de acero que en un sistema de aire acondicionado. Y éstas son las materias primas básicas.

No hay una gran diferencia en la forma en que se ensamblan para lograr que funcionen. Los dos son cajas de metal, y ambos requieren algún tipo de recorte (Nayak y Ketteringham, 1986, p. 181).

En varios enunciados cortos, Foerstner había tomado uno de los secretos militares más complicados de la Segunda Guerra Mundial y lo había traducido en algo no más complejo que un sistema de aire acondicionado doméstico. Había creado la imagen de una aplicación que nadie más había sido capaz de captar al describir el magnetrón en forma visual como un objeto familiar, no como un conjunto de cálculos, fórmulas o planos.

Un hecho similar en la historia de las notas Post-It también produjo una innovación. Spence Silver tenía años tratando de que alguien en 3M usara su pegamento poco adhesivo. Art Fry, otro científico de 3M, ya había escuchado las presentaciones de Silver. Un día, mientras cantaba en la iglesia presbiteriana del norte en Saint Paul, Minnesota, Fry estaba confundido con los trozos de papel que marcaban los diversos himnos en su libro. De pronto, una imagen visual saltó a su mente:

Pensé: “¡Rayos, si tuviera un poco de adhesivo en estos separadores de libros sería genial!”. Así que decidí verificar esa idea la siguiente semana en el trabajo. Lo que tenía en mente era el adhesivo de Silver... sabía que tenía un descubrimiento más grande que eso. También me percaté de que la principal aplicación para el adhesivo de Silver no era ponerlo en una superficie fija como en tableros de anuncios. Ésa era una aplicación secundaria. La principal aplicación era de papel a papel. Me di cuenta de eso inmediatamente. (Nayak y Ketteringham, 1986, pp. 63-64)

Años de descripciones verbales no habían llevado a ninguna aplicación del pegamento de Silver. El pensamiento táctil (manipular el pegamento) tampoco había

generado muchas ideas. Sin embargo, pensar en el producto en términos visuales, como aplicarlo a lo que Fry inicialmente llamó “un mejor separador de libros”, condujo a la innovación que se necesitaba.

Este énfasis en utilizar lenguajes de pensamiento alternativo, especialmente el pensamiento visual, se convirtió en una nueva frontera en la investigación científica (McKim, 1997). Con el advenimiento de la revolución digital, los científicos trabajan cada vez más con fotografías e imágenes simuladas que con datos numéricos. “Los científicos que utilizan los nuevos gráficos de computadora dicen que, al mirar las imágenes en vez de los números, está ocurriendo un cambio fundamental en la forma en que los investigadores piensan y trabajan. Es más fácil para las personas entender algo a partir de imágenes que a partir de números y tablas o fórmulas. En la mayoría de los experimentos de física, la respuesta solía ser un número o un conjunto de números. En los últimos años, la respuesta se presenta cada vez más en una imagen” (Markoff, 1988, p. D3).

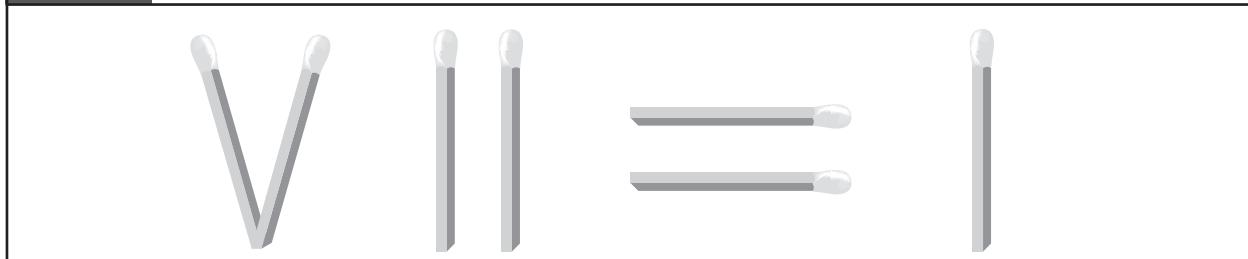
Para ilustrar las diferencias entre los lenguajes de pensamiento, considere el siguiente problema sencillo:

La figura 3.4 muestra siete cerillos. Mueva sólo uno de ellos para transformar la figura en una verdadera igualdad (es decir, el valor en un lado debe ser igual al valor en el otro lado). Antes de buscar la respuesta, las claves de resultados y los datos comparativos al final del capítulo, trate de definir el problema de forma diferente utilizando distintos lenguajes de pensamiento. ¿Cuál lenguaje de pensamiento es el más eficaz?

Compromiso

El **compromiso** también puede provocar bloqueos conceptuales en la solución creativa de problemas. Una vez que los individuos se comprometen con un punto de vista, una definición o una solución en particular, es muy probable que mantengan ese compromiso. Por ejemplo, Cialdini (2001) da cuenta de un estudio en el que los investigadores pidieron a los californianos que colocaran en su jardín delantero un letrero grande, con letras feas,

Figura 3.4 Configuración con cerillos



que dijera CONDUZCA CON CUIDADO. Sólo el 17 por ciento accedió. Sin embargo, después de firmar una petición a favor de "Mantener a California hermosa", se pidió a la gente de nuevo que colocara un letrero que dijera CONDUZCA CON CUIDADO en sus jardines, y el 76 por ciento estuvo de acuerdo. Una vez que se habían comprometido a ser ciudadanos activos y participativos (es decir, mantener a California hermosa), para ellos resultaba coherente acceder a colocar un letrero enorme como evidencia visible de su compromiso. La mayoría de las personas tienen la misma tendencia a ser consistentes y a mantener los compromisos.

Dos formas de compromiso que producen bloqueos conceptuales son formar estereotipos basados en experiencias e ignorar las similitudes.

Estereotipos basados en experiencias March (1999) señaló que un importante obstáculo para la solución innovadora de problemas es la tendencia de los individuos a definir los problemas presentes en términos de problemas que han enfrentado en el pasado. En general, los problemas actuales se consideran como variaciones de alguna situación pasada, por lo que las alternativas que se proponen para resolverlo son aquellas que en el pasado han demostrado tener éxito. De esta forma, tanto las definiciones del problema como las soluciones propuestas se restringen a la experiencia que se tuvo en el pasado. Esta restricción se conoce como **estereotipo perceptual** (Adams, 2001); es decir, ciertas preconcepciones formadas a partir de una experiencia determinan la manera en que un individuo define una situación.

Cuando los individuos reciben un indicio inicial respecto a la definición de un problema, todos los problemas subsiguientes se plantean en términos de ese indicio inicial. Desde luego, esto no es tan negativo, ya que los estereotipos perceptuales ayudan a organizar los problemas con base en una cantidad limitada de datos, y se elimina la necesidad de analizar conscientemente cada problema que se enfrenta. Sin embargo, el estereotipo perceptual evita que los individuos vean un problema en forma novedosa.

La creación de los hornos de microondas y las notas Post-It son ejemplos de superación de estereotipos basados en experiencias. Scott (1974) describió la primera reunión entre John D. Cockcroft, líder técnico del sistema de radar británico que inventó los magnetrones, y Percy Spencer de Raytheon, de la siguiente manera:

Spencer le agradó a Cockcroft de inmediato. Éste le mostró el magnetrón, y el estadounidense lo revisó de forma reflexiva; hizo preguntas muy inteligentes acerca de cómo se producía, y el británico le respondió en forma extensa. Más tarde, Spencer escribió: "La técnica para fabricar estos tubos, como se nos describió, fue torpe e impráctica". ¡Torpe e impráctica! Nadie más se

atrevió a emitir semejante juicio acerca de un producto de indudable brillantez científica, producido y exhibido por los líderes de la ciencia británica.

A pesar de su admiración por Cockcroft y el magnífico magnetrón, Spencer rehusó abandonar su curiosa e inquisitiva postura. Así, Spencer rompió los estereotipos y presionó para hacer mejoras, en vez de adoptar el punto de vista de otros científicos y suponer que, como los británicos lo habían inventado y lo estaban utilizando, seguramente sabrían cómo producir un magnetrón.

En forma similar, Spence Silver de 3M describió su invención en términos de romper con los estereotipos basados en experiencias anteriores.

La clave para el adhesivo Post-It fue realizar el experimento. Si me hubiera sentado a hacer los cálculos y pensar sobre él y desecharlo de ante mano, no habría realizado el experimento. Si realmente me hubiera puesto a revisar y estudiar los libros, me habría detenido. La bibliografía estaba llena de ejemplos que decían "no se puede hacer esto". (Nayak y Ketteringham, 1986, p. 57)

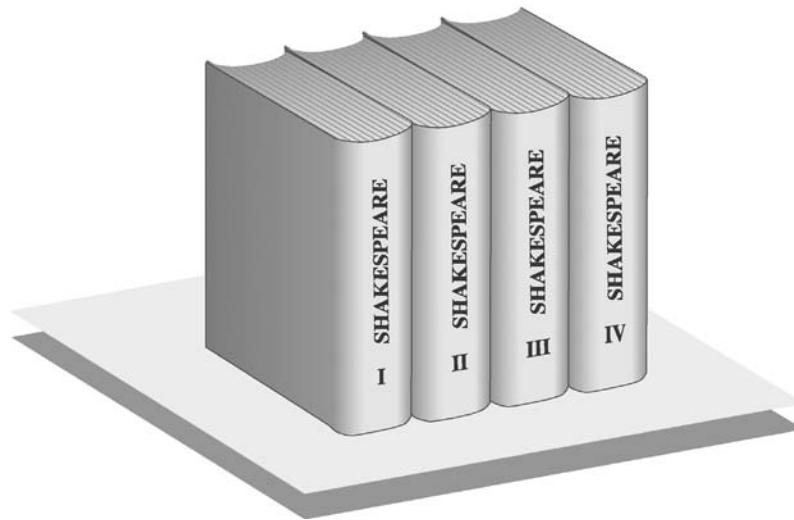
Esto no significa que uno deba evitar aprender de las experiencias, ni tampoco que el hecho de ignorar los errores de la historia no nos condene a repetirlos. Más bien, el compromiso con un curso de acción basado en experiencias anteriores a veces impide que los problemas se vean de nuevas formas e incluso evita que puedan resolverse. Considere el siguiente problema como un ejemplo.

Supongamos que hay cuatro volúmenes de Shakespeare en una repisa (véase la figura 3.5). Las páginas de cada volumen tienen exactamente dos pulgadas de ancho y las cubiertas miden un sexto de pulgada cada una. Una polilla comenzó a comerse la página 1 del volumen I y se comió hasta la última página del volumen IV. ¿Qué distancia recorrió el gusano? Resolver este problema es relativamente sencillo, pero requiere que uno supere un bloqueo de estereotipo para obtener la respuesta correcta. (Busque la respuesta correcta al final del capítulo).

Ignorancia de similitudes Una segunda manifestación del bloqueo de compromiso consiste en no lograr identificar las similitudes entre grupos de datos aparentemente distintos. Éste es uno de los bloques de la creatividad más comunes, e implica que una persona se compromete con el punto de vista en particular de que los elementos son diferentes y, en consecuencia, se vuelve incapaz de hacer conexiones, identificar temas o percibir similitudes.

La capacidad de encontrar una definición o solución para dos problemas aparentemente distintos es una característica de los individuos creativos (véase Sternberg,

Figura 3.5 Acertijos en la obras de Shakespeare



FUENTE: "Shakespeare Riddle" de CREATIVE GROWTH GAMES por Eugene Raudsepp y George P. Haugh, Copyright © 1977 por Eugene Raudsepp y George P. Haugh. Reproducido con autorización de Berkley Publishing Group, una división de Penguin Group (USA) Inc.

1999). Esta incapacidad podría sobresaturar al individuo que está resolviendo un problema, al exigirle que cada problema que enfrente lo resuelva de manera individual. El descubrimiento de la penicilina por sir Alexander Fleming fue resultado de su capacidad para encontrar algo en común entre sucesos aparentemente sin relación. Fleming estaba trabajando con algunos cultivos de estafilococos que se habían contaminado por accidente. La contaminación, un crecimiento de hongos, y grupos aislados de estafilococos muertos permitieron que Fleming viera una relación que nadie había detectado antes; así descubrió un medicamento maravilloso. El famoso químico Friedrich Kekule encontró una relación entre su sueño de una víbora devorando su propia cola y la estructura química de los compuestos orgánicos. Esta idea creativa lo llevó al descubrimiento de que compuestos orgánicos, como el benceno, tenían anillos cerrados en vez de estructuras abiertas (Koestler, 1964).

Para Percy Spencer, de Raytheon, encontrar la conexión entre el calor producido por el tubo de neón y el calor requerido para cocinar alimentos fue la inspiración creativa que condujo a su innovación en la industria de las microondas. Uno de los colegas de Spencer recordó: "En el proceso de probar una bombilla (con un magnetrón), las manos se calentaban. No sé en qué momento tuvo Percy realmente la idea del horno de microondas, pero lo supo en ese momento, y eso fue en 1942. Percy insistía con frecuencia que ése sería un buen aparato para cocinar alimentos". Otro colega describió a Spencer de esta manera: "Es interesante la forma en que trabajaba la mente de Percy Spencer. Tenía una mente que le permi-

tía hacer gran cantidad de asociaciones de fenómenos y relacionarlos entre sí" (Nayak y Ketteringham, 1986, pp. 184, 205). De forma similar, la conexión que Art Fry hizo entre un pegamento que no se adhería con firmeza y el hecho de marcar los himnos en un libro del coro fue la innovación final que condujo al desarrollo del negocio de las notas Post-It.

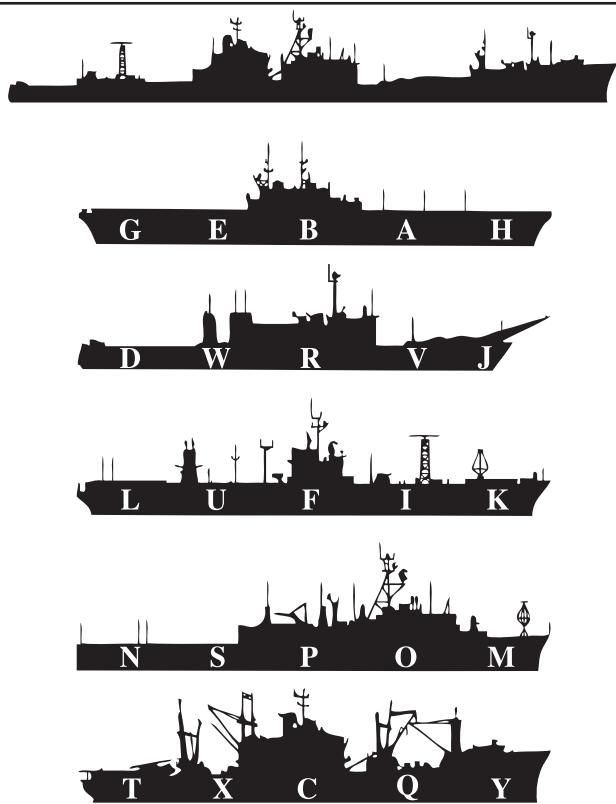
Para someter a prueba su capacidad para percibir similitudes, responda las siguientes dos preguntas:

1. ¿cuáles son algunos términos comunes que se aplican tanto al agua como a las finanzas? (Por ejemplo, la palabra "hundimiento").
2. en la figura 3.6, utilice el código de letras para los barcos más pequeños como guía, ¿cuál es el nombre del barco más grande? (Algunas de las respuestas aparecen al final del capítulo).

Reducción

Los bloqueos conceptuales también ocurren como resultado de una **reducción** de ideas. Ver un problema de forma demasiado estrecha, descartar demasiados datos relevantes y hacer suposiciones que inhiben la solución de un problema son ejemplos comunes. Dos ejemplos en especial convincentes de reducción son los problemas artificialmente restrictivos y no lograr distinguir la figura del fondo.

Restricciones artificiales En ocasiones, la gente pone límites alrededor de los problemas o restringe el método que utiliza, de tal forma que los problemas se vuelven imposibles de resolver. Estas restricciones surgen de los supuestos ocultos que hace la gente acerca de los

Figura 3.6 ¿Cómo se llama ese barco?

FUENTE: *Ship Shapes*, Bodycombe, D. J. (1997). The Mammoth NB Puzzle Carnival. New York: Carroll & Graf, p. 405. Reproducido con autorización del editor Constable & Robinson Ltd., Londres.

problemas que enfrenta. Los individuos suponen que algunas definiciones de problemas o soluciones alternativas están fuera de los límites, y las ignoran.

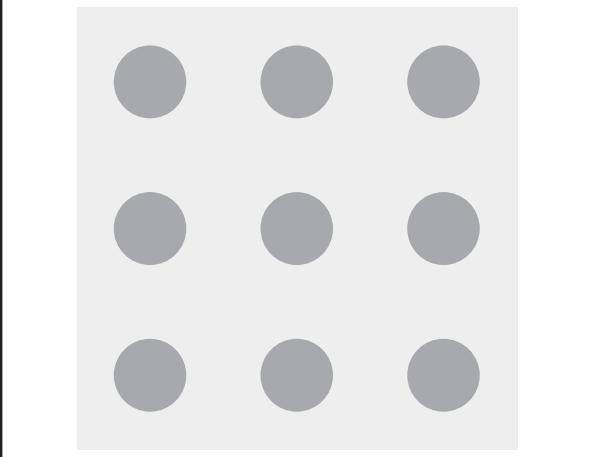
Para ilustrar este bloqueo conceptual, observe la figura 3.7. Es probable que ya conozca este problema. Sin levantar su lápiz del papel, dibuje cuatro líneas rectas que pasen a través de los nueve puntos. Realice la tarea antes de seguir leyendo.

Al pensar que la figura está más limitada de lo que en realidad está, el problema se vuelve imposible de resolver. Sin embargo, es fácil si rompe las suposiciones limitantes acerca del problema. Ahora que tiene un indicio, ¿podría hacer la misma tarea con sólo tres líneas? ¿Qué limitaciones se está imponiendo a usted mismo?

Si tiene éxito, ahora trate de hacer la tarea con una sola línea. ¿Podría determinar cómo trazar una sola línea recta a través de los nueve puntos sin levantar su lápiz del papel? Al final del capítulo se incluye tanto la solución de las tres líneas como algunas soluciones de una línea.

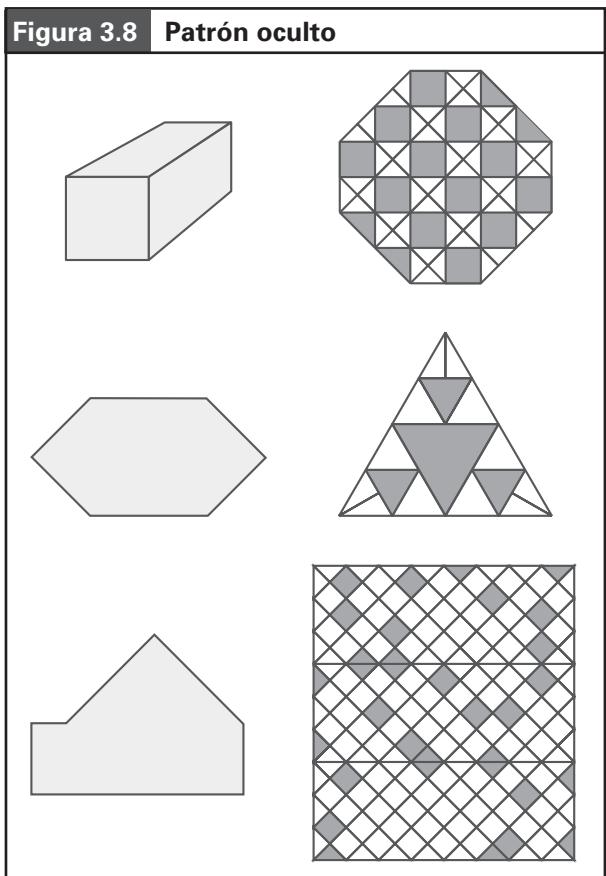
En los problemas artificialmente restrictivos, la definición del problema y las posibles alternativas están más limitadas de lo que se requiere. La solución creativa de problemas requiere que los individuos se acostumbren

a reconocer sus suposiciones ocultas y a incrementar el número de alternativas que consideran (ya sea que utilicen el método de la imaginación, la mejora, la inversión o la incubación).

Figura 3.7 El problema de los nueve puntos

Separación de la figura del fondo Otro ejemplo del bloqueo de reducción es lo opuesto a las restricciones artificiales; es la incapacidad de limitar los problemas en forma suficiente para que puedan resolverse. Los problemas casi nunca se especifican con claridad, de manera que quienes los solucionan deben determinar cuál es el verdadero problema; deben descartar la información inexacta, engañosa o irrelevante para definir el problema correctamente y generar las soluciones alternativas adecuadas. La incapacidad de separar lo importante de lo irrelevante y de comprimir los problemas de manera adecuada refleja un bloqueo conceptual porque exagera la complejidad de un problema e inhibe una definición sencilla.

¿Qué tan bien filtra usted la información irrelevante y se concentra en la parte verdaderamente importante de un problema? ¿Es capaz de hacer preguntas que revelen el meollo del asunto? Consideré la figura 3.8. Para cada par, encuentre el patrón de la izquierda que está incluido en el patrón más complejo de la derecha. En el patrón complejo, señale el contorno del patrón intercalado. Ahora trate de encontrar al menos dos figuras en cada patrón. (Al final del capítulo encontrará algunas soluciones).



La superación de este bloqueo de reducción (distinguir la figura del fondo y los problemas de restricción artificial) tuvo un papel importante en los descubrimientos del horno de microondas y de las notas Post-It. La contribución de George Foerstner al desarrollo y la fabricación del horno de microondas fue la reducción del problema, es decir, descartó toda la complejidad irrelevante que restringía otros aspectos. Aunque el magnetrón era un aparato tan complicado que poca gente lo entendía, Foerstner se concentró en sus materias primas básicas, su tamaño y su funcionalidad. Al compararlo con un sistema de aire acondicionado, eliminó buena parte de su complejidad y su misterio y, como lo describieron dos analistas, “él vio lo que ninguno de los investigadores había logrado ver, y todos supieron que tenía la razón” (Nayak y Ketteringham, 1986, p. 181).

Por otro lado, para superar la reducción y poder encontrar una aplicación para su producto, Spence Silver tenía que agregar complejidad. Como el pegamento había fallado en todas las pruebas tradicionales de adhesivos de 3M, se clasificó como una configuración inútil de sustancias químicas. El potencial para el producto se restringió artificialmente por suposiciones tradicionales acerca de los adhesivos (cuanto más pegajoso, mejor), hasta que Art Fry visualizó algunas aplicaciones no convencionales: un mejor separador de páginas, hojas para un tablero de avisos, papel de notas y, paradójicamente, un remplazo para el producto principal de 3M, la cinta adhesiva.

Pasividad

Algunos bloqueos conceptuales ocurren no como resultado de malos hábitos de pensamiento o suposiciones inadecuadas, sino por temor, ignorancia, inseguridad o sólo por pereza mental. Dos ejemplos especialmente comunes del bloqueo de **pasividad** son la falta de cuestionamiento y la desviación contra el pensamiento.

Falta de cuestionamiento A veces la incapacidad de resolver problemas proviene de la falta de disposición para hacer preguntas, obtener información o buscar datos. Los individuos tal vez piensen que parecerán ingenuos o ignorantes si preguntan algo o si intentan redefinir un problema. Hacer preguntas los pone en riesgo de hacer evidente su ignorancia. También es algo amenazador para otros porque implica que tal vez lo que aceptan no sea correcto. Esto podría generar resistencia, conflictos o incluso el ridículo ante los demás.

La solución creativa de problemas es riesgosa por naturaleza, porque potencialmente implica un conflicto interpersonal. Es riesgosa también porque implica errores. Como dijo Linus Pauling, ganador del Premio Nobel: “Si quiere tener una buena idea, tenga muchas, porque la mayoría de ellas serán malas”. Sin embargo, años de una socialización sin apoyo bloquean el espíritu aventurero e

inquisitivo de mucha gente. Muchos de nosotros no recibimos recompensas por las malas ideas. Para ilustrar esto, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo sería más fácil aprender un nuevo idioma, cuando tenía cinco años o ahora? ¿Por qué?
2. ¿Cuántas veces en el último mes ha intentado algo que tuviera una probabilidad de éxito menor del 50 por ciento?
3. ¿Cuándo fue la última vez que hizo tres preguntas seguidas de “por qué”?

Para demostrar la magnitud de nuestra falta de cuestionamiento, ¿cuántas de las siguientes preguntas que surgen comúnmente puede responder?

- ¿Por qué la gente no percibe su propio olor corporal?
- ¿Qué pasa con la banda de rodadura que se desgasta en los neumáticos?
- ¿Por qué el azúcar no se echa a perder o no se enmohece?
- ¿Por qué una medida de dos por cuatro no mide dos pulgadas por cuatro pulgadas?
- ¿Por qué las teclas del teléfono están ordenadas en forma distinta a las de una calculadora?
- ¿Por qué las salchichas vienen en paquetes de 10 y los panes para *hot-dog* vienen en paquetes de 8?
- ¿Cómo encuentran los cadetes militares sus gorras luego de lanzarlas al aire en los juegos de fútbol y en la graduación?
- ¿Por qué Jack es un sobrenombre de John?

La mayoría de las personas adoptan una actitud pasiva al hacer esas preguntas, y más aún al averiguar las respuestas. A menudo dejamos de ser inquisitivos conforme crecemos porque aprendemos que es bueno ser inteligente, y suponemos que alguien inteligente es el que ya sabe las respuestas y no el que hace buenas preguntas. En consecuencia, aprendemos menos a los 25 que a los 5, asumimos menos riesgos, evitamos preguntar por qué y andamos por el mundo sin tratar de entenderlo. Sin embargo, quienes solucionan problemas en forma creativa con frecuencia muestran un comportamiento inquisitivo y experimental. Spence Silver, de 3M, describió su actitud acerca del bloqueo de pasividad de esta forma:

La gente como yo se emociona al buscar nuevas propiedades en los materiales. Me es muy satisfactorio alterar ligeramente la estructura y ver qué pasa. Me cuesta trabajo convencer a la gente para que haga eso (incluso a la gente muy capacitada). De acuerdo con mi experiencia, la gente se muestra renuente a probar y a experimentar

sólo para ver qué sucede. (Nayak y Ketteringham, 1986, p. 58)

Desviación contra el pensamiento Una segunda manifestación del bloqueo de pasividad es la tendencia a evitar el trabajo mental. Este tipo de bloqueo, como los demás, es una desviación tanto cultural como personal. Por ejemplo, suponga que usted un día pasa por la oficina de un compañero o de un colega y se da cuenta de que está recargado en su silla, mirando a través de la ventana. Media hora después, al pasar de nuevo, él tiene los pies sobre su escritorio y sigue mirando a través de la ventana. Veinte minutos más tarde, nota que su actitud no ha cambiado mucho. ¿Cuál sería su conclusión? La mayoría supondría que el tipo no está haciendo trabajo alguno. Supondríamos que, a menos que viéramos acción, él no está siendo productivo.

¿Cuándo fue la última vez que usted escuchó a alguien decir lo siguiente?: “Lo siento, no puedo ir al partido (o concierto, baile, fiesta o cine) porque tengo que pensar” o “Yo lavaré los trastos esta noche, sé que necesitas ponerte al corriente con tu pensamiento”. El hecho de que estas afirmaciones parezcan fuera de lugar ilustra la preferencia que la mayoría de las personas desarrollan hacia la actividad física frente a la actividad mental, o en contra de subir los pies al escritorio, mecerse en su silla, mirar hacia el espacio y participar en una actividad cognoscitiva solitaria. Esto no significa que estén soñando despiertos o fantaseando, sino pensando.

En las culturas occidentales existe un bloqueo conceptual específico en contra del tipo de pensamiento que utiliza el hemisferio derecho del cerebro. Para la mayoría de las personas, el **pensamiento del hemisferio izquierdo** se relaciona con tareas lógicas, analíticas, lineales o de secuencia. El pensamiento que implica al hemisferio izquierdo es organizado, planeado y preciso. El lenguaje y las matemáticas son actividades del hemisferio izquierdo. Por otro lado, el **pensamiento del hemisferio derecho** se relaciona con la intuición, la síntesis, el juego y el juicio cualitativo. Tiende a ser más espontáneo, imaginativo y emocional que el pensamiento del hemisferio izquierdo. La educación más formal concede mayor importancia al desarrollo del pensamiento del hemisferio izquierdo, y esto es más evidente en las culturas orientales que en las occidentales. En general, se recompensa la solución de problemas que se basa en la razón, la lógica y la utilidad, en tanto que la solución de problemas basada en los sentimientos, la intuición o el placer suele considerarse débil e inferior.

Diversos investigadores han encontrado que los individuos más creativos para resolver problemas tienen un pensamiento **ambidiestro**. Esto es, utilizan el pensamiento de los hemisferios izquierdo y derecho, y cam-

Tabla 3.4 Ejercicio para probar el pensamiento ambidiestro

| LISTA 1 | LISTA 2 |
|--------------------|------------|
| puesta de sol | declinar |
| perfume | muy |
| ladrillo | ambiguo |
| chimpancé | recursos |
| castillo | término |
| guitarra | conceptual |
| lápiz | acerca |
| computadora | apéndice |
| sombrilla | determinar |
| radar | olvidar |
| ampolla | cantidad |
| tablero de ajedrez | encuesta |

bian fácilmente de uno a otro (Hermann, 1981; Hudspith, 1985, Martindale, 1999). Las ideas creativas surgen con más frecuencia en el hemisferio derecho, pero deben procesarse e interpretarse en el izquierdo, de manera que quienes solucionan en forma creativa los problemas utilizan ambos hemisferios igualmente bien.

Resuelva el ejercicio de la tabla 3.4, que ilustra este principio del pensamiento ambidiestro. Existen dos listas de palabras. Tome alrededor de dos minutos para memorizar la primera lista. Luego, en un trozo de papel, escriba tantas palabras como pueda recordar. Ahora tome alrededor de dos minutos y memorice las palabras de la segunda lista. Repita el proceso de escribir tantas palabras como pueda recordar.

La mayoría de las personas recuerdan más palabras de la primera lista que de la segunda. Esto es porque la primera lista contiene palabras que se relacionan con percepciones visuales. Se conectan con la actividad del hemisferio derecho del cerebro, así como con la actividad del hemisferio izquierdo. La gente puede crear imágenes mentales o fantasear acerca de ellas. Lo mismo es cierto para las ideas creativas. Cuanto más se utilicen ambos lados del cerebro, más ideas creativas habrá.

REVISIÓN DE LOS BLOQUEOS CONCEPTUALES

Hasta ahora hemos sugerido que ciertos bloqueos conceptuales impiden que los individuos resuelvan los problemas de manera creativa y que apliquen los cuatro diferentes tipos de creatividad. Estos bloqueos limitan el alcance de la definición de los problemas, limitan la consideración

de soluciones alternativas y restringen la selección de una solución óptima. Por desgracia, muchos de estos bloqueos conceptuales son inconscientes, y sólo cuando el individuo se enfrenta a problemas que no tienen solución a causa de los bloqueos conceptuales, se vuelve consciente de su existencia. Hemos intentado hacerle consciente de sus propios bloqueos conceptuales al pedirle que solucione problemas que requieren que supere esas barreras mentales. Desde luego, no todos los bloqueos conceptuales son negativos; no todos los problemas deben enfrentarse mediante la solución creativa. Sin embargo, las investigaciones revelan que los individuos que han desarrollado habilidades de solución creativa de problemas son mucho más eficaces con los problemas complejos que requieren una búsqueda de soluciones alternativas que aquellos que tienen bloqueos conceptuales (Basadur, 1979; Collins y Amabile, 1999; Sternberg, 1999, Williams y Yang, 1999).

En la siguiente sección se presentan algunas técnicas y herramientas que ayudan a superar esos bloqueos y a mejorar las habilidades de solución creativa de problemas.

Superación de los bloqueos conceptuales

No podemos superar todos los bloqueos conceptuales al mismo tiempo, ya que la mayoría de ellos son producto de años de procesos de pensamiento que forman hábitos. Superarlos requiere práctica en pensar de distintas formas durante un largo periodo. Usted no se convertirá en un sujeto hábil para solucionar problemas sólo con leer este capítulo. Sin embargo, los estudios demuestran que al adquirir conciencia de los bloqueos conceptuales y al practicar las siguientes técnicas, las personas pueden mejorar sus habilidades de **solución creativa de problemas**.

ETAPAS DEL PENSAMIENTO CREATIVO

El primer paso para superar los bloqueos conceptuales es reconocer que la solución creativa de problemas es una habilidad que se puede desarrollar. La solución creativa de problemas no es una capacidad inherente que algunos individuos poseen en forma natural y otros no. Jacob Rainbow, empleado de la oficina de patentes de Estados Unidos y poseedor de más de 200 patentes, describe el proceso creativo de la siguiente manera:

Usted necesita tres cosas para ser un pensador original. Primero, debe tener una enorme cantidad de información (una gran base de datos si le gusta ser ostentoso). Luego, debe estar dispuesto a seleccionar las ideas, sólo porque está interesado. Ahora, algunas personas podrían hacerlo, pero no se toman la molestia; les interesa hacer otra cosa. Es divertido tener una idea, y no importa si nadie la quiere. Sólo es divertido

pensar en algo extraño y diferente. Y luego usted debe tener la capacidad de deshacerse de la basura que se le haya ocurrido. No sólo se nos ocurren buenas ideas. Y, por cierto, si no está bien capacitado pero tiene buenas ideas, y no sabe si son buenas o malas, entonces envíelas a la oficina de estándares, en el Instituto Nacional de Estándares, donde yo trabajo y nosotros las evaluamos, y las lanzamos. (Csikszentmihalyi, 1996, p. 48)

En otras palabras, reúna mucha información, úsela para generar una gran cantidad de ideas, luego evalúelas y deshágase de las ideas malas. Los investigadores por lo general coinciden en que la solución creativa de problemas incluye cuatro etapas: *preparación, incubación, iluminación y verificación* (véase Albert y Runco, 1999; Nickerson, 1999; Poincare, 1921; Ribot, 1906, Wallas, 1926). La **etapa de preparación** incluye el acopio de datos, la definición del problema, la generación de alternativas y el examen consciente de toda la información disponible. La principal diferencia entre la solución creativa y la solución analítica de problemas es la manera en que se realiza la primera etapa. Los individuos que resuelven problemas de manera creativa son más flexibles y hábiles para reunir datos, definir el problema, generar alternativas y analizar las opciones. De hecho, es en esta etapa en la que el entrenamiento en la solución creativa de problemas puede mejorar significativamente la eficacia, ya que las otras tres etapas no están sujetas a un trabajo mental consciente (Adams, 2001; Ward, Smith y Finke, 1999). Por lo tanto, la siguiente discusión se limita principalmente a mejorar el funcionamiento en esta primera etapa. La **fase de incubación** incluye en su mayoría la actividad mental inconsciente en la que la mente combina pensamientos no relacionados en la búsqueda de una solución; no hay un esfuerzo consciente. La tercera etapa, la **iluminación**, se presenta cuando hay introspección y se articula una solución creativa. La **verificación** es la etapa final e implica evaluar la solución creativa en relación con algún estándar de aceptación.

En la etapa de preparación existen dos tipos de técnicas para mejorar las capacidades de solución de problemas creativos. Una técnica ayuda a los individuos a pensar y *definir los problemas en forma más creativa*; la otra los ayuda a reunir información y a *generar más soluciones alternativas* para los problemas.

Una diferencia importante entre quienes solucionan los problemas en forma eficaz y creativa y el resto de las personas, es que los primeros están menos limitados; se permiten ser más flexibles en las definiciones de los problemas y en el número de soluciones que identifican. Desarrollan un gran repertorio de métodos para la solución de problemas. En pocas palabras, se comportan de una manera que Csikszentmihalyi (1996) describió como “juguetona e infantil”. Prueban más cosas y se preocupan

menos por sus salidas en falso o por sus fracasos. Como lo explicó Interaction Associates (1971, p. 15):

La flexibilidad en el pensamiento es crucial para una buena solución de problemas. El individuo que soluciona problemas debe ser capaz de “bailar” conceptualmente alrededor del problema como un buen boxeador, esquivando y golpeando, sin dejarse atrapar en un lugar ni permitir que “lo fijen”. En cualquier momento, quien es bueno para resolver problemas debe ser capaz de aplicar numerosas estrategias (para generar definiciones y soluciones alternativas). Además, el que es bueno para resolver problemas ha desarrollado, a través de su entendimiento de estrategias y experiencias en la solución de problemas, un sentido de la idoneidad de lo que probablemente será la estrategia más útil en un momento en particular.

Como lo demostraría cualquier consulta detallada en una librería, el número de libros que sugieren formas de mejorar la solución creativa de problemas es enorme. Ahora presentamos algunas herramientas y consejos que han probado ser muy eficaces y relativamente sencillos de aplicar de acuerdo con los ejecutivos y estudiantes de negocios. Aunque algunos podrían parecer un juego, detrás de todos ellos hay una sólida base pedagógica. Nuestro propósito es ayudarle a mejorar sus habilidades para resolver problemas de manera creativa, y no analizar las formas de fomentar la creatividad en un ambiente organizacional. Por lo tanto, estas herramientas le ayudarán a “descongelar” su método analítico y escéptico normal para resolver problemas y a incrementar su actitud juguetona. Las herramientas se relacionan con: **1. la definición de problemas, y 2. la generación de soluciones alternativas**.

MÉTODOS PARA MEJORAR LA DEFINICIÓN DE PROBLEMAS

Probablemente la definición del problema es el paso más crucial en la solución creativa de problemas. Una vez que se define el problema, resolverlo es relativamente sencillo. Sin embargo, como se explicó en la tabla 3.2, los individuos tienden a definir los problemas utilizando términos que les son familiares. Incluso los científicos bien capacitados adolecen de este problema: “Los buenos científicos estudian los problemas más importantes que piensan que pueden resolver” (Medawar, 1967). Cuando se enfrenta un problema nuevo o complejo, o que aparentemente no tiene una solución fácil de identificar, el problema permanece indefinido o se redefine en términos de algo conocido. Por desgracia, no siempre los problemas nuevos son iguales a los del pasado, de manera que utilizar definiciones anteriores podría entorpecer el proceso de resolver los problemas presentes, o conducir a una solución errónea

del problema. La aplicación de técnicas para la definición creativa de problemas podría servir para que los individuos vean los problemas en formas alternativas, y para que sus definiciones tengan menos limitaciones. A continuación se analizan tres técnicas para mejorar y ampliar los procesos de definición.

Hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar

Una técnica muy conocida y probada para mejorar la solución creativa de problemas se llama **sinéctica** (Gordon, 1961, Roukes, 1988). El objetivo de la sinéctica es ayudarle a expresar algo que usted no conoce en términos de algo que conoce, y luego revertir el proceso nuevamente. Lo importante es que al analizar lo que usted conoce y aplicarlo a lo que no conoce, podrá desarrollar nuevas introspecciones y perspectivas. El proceso de la sinéctica se basa en el uso de analogías y metáforas, y funciona en la siguiente manera.

Primero plantea la definición de un problema (hacer familiar lo extraño). Luego, intente transformar esa definición para lograr que sea similar a algo completamente diferente que usted conozca mejor (hacer extraño lo familiar). Es decir, se utilizan analogías y metáforas (sinéctica) para crear esa distorsión. Posponga la definición original del problema mientras examina la analogía o la metáfora. Luego, imponga ese mismo análisis al problema original para ver qué nuevas ideas puede descubrir.

Por ejemplo, supongamos que definió el problema como una baja motivación entre los miembros de su equipo. Usted podría formular una analogía o una metáfora al contestar preguntas como las siguientes acerca del problema:

- ¿Qué me recuerda?
- ¿Cómo me hace sentir?
- ¿A qué es similar?
- ¿Cuál es su opuesto?

Sus respuestas, por ejemplo, podrían ser: este problema me recuerda tratar de sentir calor en un día frío (necesito más actividad). Me hace sentir como cuando visito la sala de un hospital (necesito sonreír y dejar mi egoísmo a un lado para sentir empatía con las personas). Esto es similar al vestidor del equipo perdedor después de un concurso de atletismo (necesito encontrar una propuesta o meta alternativa). Esto no se parece a un automóvil bien afinado (necesito hacer un diagnóstico cuidadoso), etcétera. Las metáforas y las analogías deberán conectar algo de lo que usted está menos seguro (el problema original) con algo de lo que usted esté más seguro (la metáfora). Al analizar la metáfora o la analogía podrá identificar atributos del problema que antes no eran evidentes. Es probable que ocurra una nueva introspección y surjan ideas novedosas.

Se han generado muchas soluciones creativas por medio de esa técnica. Por ejemplo, William Harvey fue el primero en aplicar la analogía de la “bomba” al corazón, lo que llevó al descubrimiento del sistema circulatorio del cuerpo. Niels Bohr comparó el átomo con el Sistema Solar y sustituyó el arraigado modelo de Rutherford del “pudín de pasas” referente a los bloques de construcción de la materia. El consultor Roger von Oech (1986) ayudó a cambiar la suerte de una compañía de computadoras en apuros al aplicar la analogía de un restaurante a las operaciones de la empresa. Los problemas reales surgieron cuando se analizó el restaurante, no la empresa. Se han hecho contribuciones importantes al campo del comportamiento organizacional al aplicar analogías a otros tipos de organización, como máquinas, cibernetica o sistemas abiertos, campos de fuerza, clanes, etcétera. Probablemente las analogías más eficaces (llamadas parábolas) fueron las que utilizó Jesús de Nazareth para enseñar principios que, de otro modo, resultaban difíciles de entender para los individuos (por ejemplo, la del hijo pródigo, el buen samaritano, el pastor y su rebaño).

Algunos consejos para la construcción de analogías son:

- Incluir acción o movimiento en la analogía (por ejemplo, manejar un automóvil, cocinar un alimento, asistir a un funeral).
- Incluir objetos que pueden visualizarse en la analogía (por ejemplo, circos, juegos de fútbol, centros comerciales aglomerados).
- Elegir eventos o situaciones conocidos (por ejemplo, familias, besos, hora de ir a la cama).
- Tratar de relacionar cosas que no son evidentemente similares (por ejemplo, decir que una organización es como una gran multitud no es un símil tan enriquecedor como decir que una organización es como una prisión psíquica o un juego de póquer).

Se recomiendan cuatro tipos de analogías como parte de la sinéctica: **analogías personales**, en las que los individuos tratan de identificarse a sí mismos como el problema (“Si yo fuera el problema, ¿cómo me sentiría?, ¿qué me gustaría?, ¿qué me podría satisfacer?”); las **analogías directas**, en las que los individuos aplican hechos, tecnología y experiencia común al problema (por ejemplo, Brunel resolvió el problema de la construcción submarina al observar un gusano de barcos horadar un túnel dentro de un tubo); **analogías simbólicas**, en las que los símbolos o las imágenes se imponen en el problema (por ejemplo, modelar el problema en forma matemática o hacer un diagrama de flujo del proceso); y las **analogías de fantasía**, en las que los individuos hacen la pregunta “En mis sueños más salvajes, ¿cómo desearía que el problema se resolviera?” (por ejemplo, “desearía que todos los empleados trabajaran sin ninguna supervisión”).

Ampliación de la definición

Existe una diversidad de formas para ampliar, alterar o remplazar la definición de un problema una vez que se ha especificado. Una forma es迫使自己 a generar al menos dos hipótesis alternativas para cada definición del problema; esto es, especificar como mínimo dos definiciones plausibles del problema, además de la que se aceptó originalmente. Piense en plural en vez de singular. En lugar de preguntar “¿cuál es el problema?”, “¿qué significa esto?”, “¿cuál será el resultado?”, haga preguntas como “¿cuáles son los problemas?”, “¿qué significados tiene esto?”, “¿cuáles serán los resultados?”.

Como ejemplo, observe la figura 3.9. Seleccione la figura que es distinta de todas las demás.

La mayoría de las personas seleccionan primero la B. Si usted lo hizo, es lo correcto. Es la única figura que tiene todas las líneas rectas. Por otro lado, muy pocas personas seleccionan A. Si usted es una de ellas, también está en lo correcto. Es la única figura con una línea continua y ningún punto de discontinuidad. De manera alternativa, C también podría ser correcta, con la lógica de que es la única figura con dos líneas rectas y dos curvas. En forma similar, la D es la única con una línea recta y una curva, y la E es la única figura que no es simétrica o parcial. Lo importante es que puede haber más de una definición del problema, más de una respuesta correcta y más de una perspectiva desde la cual observar un problema.

Otra forma de ampliar las definiciones consiste en utilizar una lista de preguntas diseñadas para ayudar a los individuos a pensar en alternativas para sus definiciones aceptadas. Varios directivos creativos han compartido con nosotros algunas de sus preguntas más fructíferas, como:

- ¿Hay algo más?
- ¿Lo contrario es verdadero?
- ¿Es esto un síntoma de un problema más general?
- ¿Quién lo ve diferente?

Nickerson (1999) dio cuenta de un acrónimo comúnmente utilizado, SCAMPER, diseñado para traer a la mente preguntas relacionadas con: **Sustitución**, **Combinación**,

Adaptación, **Modificación** (magnificación/minimización), **Poner en otros usos**, **Eliminación** y **Reacomodo**.

Como ejercicio, tómese un minuto para pensar en un problema que esté experimentando en la actualidad. Escríbalo para definirlo formalmente. Ahora manipule esa definición al contestar las cuatro preguntas en la lista. Si usted no puede pensar en un problema, trate de ejercitarse con el siguiente: “No soy tan atractivo/inteligente/creativo como me gustaría ser”. ¿Cómo respondería las cuatro preguntas?

Inversión de la definición

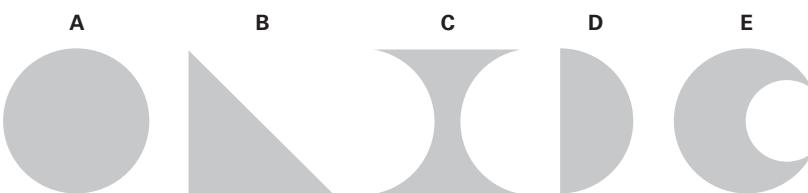
Una tercera herramienta para mejorar y ampliar la definición del problema es la **inversión de la definición** del problema. Es decir, voltear el problema de cabeza, verlo de adentro hacia fuera o de atrás para adelante. Invierta la forma en la que usted ha pensado en el problema. Por ejemplo, considere el siguiente:

Una tradición en Sandusky, Ohio, que cualquiera de los residentes podía recordar, era el desfile del 4 de julio. Se trataba de uno de los acontecimientos más fastuosos y populares en el calendario anual de la ciudad. Ahora, en 1988, el alcalde de la ciudad recibió noticias sorprendentes y potencialmente desastrosas. El estado de Ohio ordenaba que se contratara un seguro de responsabilidad para cada atracción (carros alegóricos, bandas, directores de bandas) que participa en el desfile. Para protegerse contra la posibilidad de una lesión o un accidente de cualquier participante en el desfile, cada uno tenía que estar cubierto por un seguro de responsabilidad.

Desde luego, el problema consistía en que adquirir una póliza de seguro para cada participante requeriría mucho más gasto del que la ciudad podía afrontar. La cantidad de seguros requerida para ese gran número de participantes y equipo hizo imposible que la ciudad pudiera enfrentar ese gasto. Por una parte, el alcalde no quería verse obligado a cancelar una tradición

Figura 3.9 El problema de las cinco figuras

De las cinco figuras siguientes, seleccione la que es distinta a las demás.



importante que todos en la ciudad esperaban. Por otra, realizar el desfile alteraría el presupuesto de la ciudad. Si usted fuera asesor del alcalde, ¿qué le sugeriría?

Las alternativas que suelen sugerirse para este problema son las siguientes:

1. Tratar de negociar con una compañía de seguros para obtener una tarifa más baja. (Sin embargo, básicamente el riesgo se transfiere a la compañía de seguros).
2. Organizar actividades para reunir fondos y generar suficiente dinero para comprar la póliza de seguros, o encontrar un donante adinerado para que patrocine el desfile. (Sin embargo, esto podría desviar o competir con los donativos potenciales para otros organismos de servicio comunitario, como United Way, Cruz Roja, o las iglesias locales que también son patrocinadas por donadores de fondos y requieren contribuciones).
3. Cobrar una "cuota" a los participantes del desfile para cubrir el gasto del seguro. (Sin embargo, esto probablemente eliminaría a la mayoría de las bandas y carros alegóricos de las escuelas preparatorias, secundarias y primarias. También reduciría la cantidad de dinero que los constructores de carros alegóricos y las organizaciones patrocinadoras podrían gastar en cada uno. Tal vez este requisito acabaría con el desfile).
4. Cobrar una cuota a los espectadores del desfile. (Sin embargo, esto implicaría restringir el acceso, requeriría de una estructura administrativa para coordinar el cobro de la cuota y la venta de boletos, y destruiría el sentimiento de participación comunitario que caracterizaba a este desfile tradicional).

Cada una de estas sugerencias es buena, pero todas se basan en la misma definición del problema. Cada una supone que la solución del problema depende de resolver el asunto financiero relacionado con el pago del seguro de responsabilidad. Cada sugerencia, por lo tanto, implica cierto riesgo de dañar la naturaleza tradicional del desfile o de eliminarlo definitivamente. Si el problema se invierte, se vuelven evidentes otras respuestas que normalmente no se considerarían; esto es, se podría resolver la necesidad de un seguro de responsabilidad.

A continuación se muestra un extracto del reporte de periódico de cómo se enfrentó el problema:

Sandusky, Ohio (AP). *El desfile del 4 de julio no fue cancelado aquí, sino que fue inmovilizado por la exigencia de un seguro de responsabilidad. La banda marchó al ritmo de un tambor, y la*

reina hada saludó a sus súbditos desde un carro alegórico atado con cables al borde de la acera.

El acto comenzó a las 10 A.M. del viernes en Washington Row al norte de la ciudad y los participantes permanecieron ahí hasta el atardecer. "Muy honestamente, fue el tema de la responsabilidad", dijo Gene Kleindienst, superintendente de las escuelas de la ciudad y uno de los organizadores de la celebración. "Al no tener un desfile móvil, redujimos significativamente el tema de la responsabilidad", dijo.

El "desfile" inmóvil incluyó aproximadamente 20 carros alegóricos y exhibiciones hechas por grupos de la comunidad. Los juegos, las exhibiciones y los puestos de alimentos se ubicaron en un parque adyacente. Sin embargo, la presidenta del desfile, Judee Hill, dijo que algunas personas no lo entendían. "Alguien me preguntó si había llegado tarde para el desfile, y le costó trabajo entender que el desfile sería allí todo el día", dijo.

Aquellos que no estaban confundidos, parecían apreciar las cualidades estacionarias del desfile. "Me gusta esto, puedo ver más", dijo William A. Sibley, de 67 años. "Tengo una ceguera del 80 por ciento. Ahora sé que hay algo ahí", dijo señalando a un carro alegórico.

La espectadora Emmy Platte prefirió el "desfile" inmóvil porque no recorrió "lo que parecían muchas millas", dejando exhaustos a los participantes. "No tenemos a las pequeñas líderes de bandas desmayándose en la calle", comentó.

La bastonera Tammy Ross dijo que su desempeño fue mejor al estar en un lugar fijo. "Uno puede lanzar mejor el bastón. No se tiene que preocupar tanto de dejarlo caer", explicó.

El señor Kleindienst dijo que las respuestas de la comunidad eran favorables. "Creo que hemos comenzado una nueva tradición", dijo.

Al invertir la definición, Sandusky no sólo eliminó el problema sin dañar la tradición y sin transferir el riesgo a la compañía de seguros o a otros grupos de la comunidad; agregó una nueva dimensión que permitió que al menos algunas personas disfrutaran el evento más que nunca.

Esta inversión es similar a lo que Rothenberg (1979, 1991) llamó **pensamiento janusiano**. Jano (o Janus, en latín) era el dios romano con dos caras que miraban en direcciones opuestas. El pensamiento janusiano implica tener pensamientos contradictorios al mismo tiempo, es decir, creer que dos ideas contrarias puedan ser ciertas al mismo tiempo. Después de estudiar a 54 artistas y científicos sumamente creativos (por ejemplo, ganadores del Premio Nobel), Rothenberg afirmó que la mayoría de los descubrimientos científicos y las obras maestras artísti-

cas son productos del pensamiento janusiano. La gente creativa que formula activamente ideas opuestas y luego las resuelve, genera las contribuciones más valiosas a los mundos científico y artístico. A menudo ocurren saltos cuánticos en el conocimiento.

Un ejemplo es la cita de Einstein (1919, p. 1) de tener “el pensamiento más feliz de mi vida”. Él desarrolló el concepto de que “para un observador en caída libre desde el techo de una casa no existe, durante su caída, el campo de gravedad... en sus alrededores inmediatos. Si el observador suelta cualquier objeto, permanecerá en relación con él, en un estado de reposo. Por lo tanto, el observador (que cae) está justificado al considerar su estado como uno de reposo”. En otras palabras, Einstein concluyó que dos estados aparentemente contradictorios podrían estar presentes en forma simultánea: movimiento y reposo. Esta idea lo condujo al desarrollo de su teoría general revolucionaria de la relatividad.

En otro estudio del potencial creativo, Rothenberg y Hausman (2000) encontraron que cuando a los individuos se les presentaba una palabra de estímulo y se les pedía asociarla con la primera palabra que les viniera a la mente, los estudiantes muy creativos, los científicos ganadores del Premio Nobel y los artistas ganadores de reconocimientos respondían con antónimos con mayor frecuencia que los individuos con creatividad promedio. Con base en estos resultados, Rothenberg argumentó que las personas creativas piensan en términos de opuestos más a menudo que el resto de las personas (también véase la investigación de Blasko y Mokwa, 1986).

Para nuestros propósitos, lo importante es invertir o contradecir la definición que ya está aceptada, con la finalidad de ampliar el número de perspectivas consideradas. Por ejemplo, un problema podría ser que hay demasiado entusiasmo en nuestro equipo en vez de (o además de) muy poco (tal vez se necesite más disciplina), o quizás los empleados necesitan menos motivación (más dirección) en vez de más motivación para incrementar la productividad. Los opuestos y las miradas hacia atrás a menudo incrementan la creatividad.

Estas tres técnicas para mejorar la definición creativa de problemas se resumen en la tabla 3.5. El objetivo no es ayudarle a generar definiciones alternativas sólo por

hacerlo, sino para ampliar sus perspectivas, para ayudarle a superar los bloqueos conceptuales y para generar soluciones más elegantes (es decir, de alta calidad y parsimoniosas). Se trata de herramientas o técnicas que se pueden utilizar fácilmente cuando surge la necesidad de resolver problemas de manera creativa.

MANERAS DE GENERAR MÁS ALTERNATIVAS

Puesto que existe la tendencia a definir los problemas en términos de las soluciones disponibles (es decir, el problema se define como si ya tuviera un determinado conjunto de posibles soluciones, por ejemplo, March y Simon, 1958; March, 1999), la mayoría de nosotros consideramos un número mínimo y un margen reducido de alternativas en la solución de un problema. Sin embargo, la mayoría de los expertos coinciden en que las principales características de los individuos que solucionan problemas en forma creativa son su **fluidez** y su **flexibilidad de pensamiento** (Sternberg, 1999). La fluidez se refiere al número de ideas o conceptos producidos en un tiempo dado. La flexibilidad se refiere a la diversidad de ideas o conceptos generados. Aunque la mayoría de las personas que solucionan problemas consideran unas cuantas alternativas homogéneas, los individuos creativos toman en cuenta muchas alternativas heterogéneas.

Las siguientes técnicas están diseñadas para mejorar su capacidad para generar un gran número y una amplia variedad de alternativas cuando se enfrente con problemas, ya sea a partir de imaginación, mejora, inversión o incubación. Las técnicas se resumen en la tabla 3.6.

Diferir el juicio

Probablemente el método más común para generar alternativas es la técnica de **lluvia de ideas** desarrollada por Osborn (1953). Esta herramienta es poderosa porque la mayoría de la gente hace juicios rápidos acerca de cada porción de información o cada solución alternativa que encuentra. La lluvia de ideas está diseñada para ayudar a la gente a generar alternativas de solución de problemas sin hacer evaluaciones prematuras y, por lo tanto, sin des-

Tabla 3.5 Técnicas para mejorar la definición del problema

- 1. Hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar** (por ejemplo, analogías y metáforas).
- 2. Ampliación de la definición** (por ejemplo, listas de preguntas y método SCAMPER).
- 3. Inversión de la definición** (por ejemplo, el pensamiento janusiano y los opuestos).

Tabla 3.6 Técnicas para generar más alternativas

- 1. Diferir el juicio** (por ejemplo, la lluvia de ideas).
- 2. Ampliar las alternativas actuales** (por ejemplo, la subdivisión)
- 3. Combinar atributos no relacionados** (por ejemplo, la síntesis morfológica y el algoritmo relacional).

cartarlas. La lluvia de ideas se lleva a cabo reuniendo a un grupo de personas, las cuales simplemente comparten sus ideas acerca de un problema (una a la vez), y un individuo registra todo lo que se dice. Existen cuatro reglas principales para la lluvia de ideas:

1. No se permite la evaluación de ningún tipo mientras se generan las alternativas. La energía individual se emplea en generar ideas, no en defenderlas.
2. Se alientan las ideas más extrañas y divergentes. Es más fácil conservar las alternativas que soltarlas.
3. La cantidad de ideas es más importante que la calidad. Dar mayor énfasis a la calidad propicia juicios y evaluación.
4. Los participantes deben construir sobre las ideas de los demás o modificarlas. Muchas ideas malas se vuelven buenas después de someterlas a alguna alteración.

La finalidad de la lluvia de ideas es utilizarla en un entorno de grupo para que los individuos se sientan estimulados a generar ideas. A menudo ocurre que, después de que se produce una gran cantidad de alternativas al comienzo de una sesión de lluvia de ideas, el número de éstas disminuye con rapidez. Sin embargo, no es adecuado detenerse en ese momento. Una vez que se han compartido todas las soluciones fáciles de identificar, entonces se producen las alternativas realmente creativas. Por eso, el grupo debe continuar su trabajo. Se deben aplicar algunas de las herramientas descritas en este capítulo para ampliar las definiciones y las alternativas. A menudo la lluvia de ideas comienza con un aluvión de respuestas, el cual tiende a disminuir posteriormente. Si el ejercicio continúa y se alienta a los miembros para que prosigan, con frecuencia surgen ideas innovadoras cuando se sugieren alternativas menos comunes y menos conocidas. Después de esto, lo mejor es finalizar el proceso y empezar a refinar y a consolidar las ideas.

Investigaciones recientes revelan que la lluvia de ideas en un grupo puede ser menos eficiente y más tardada que las formas alternativas de la lluvia de ideas, a causa de los oportunistas, las evaluaciones inconscientes, el bloqueo de producción, etcétera. Una técnica de lluvia de ideas alternativa ampliamente utilizada consiste en solicitar a los miembros de cada grupo que generen ideas por su cuenta y que luego las comparten con el grupo para su exploración y evaluación (Finke, Ward y Smith, 1992). Como alternativa, la lluvia de ideas electrónica, en la que los individuos utilizan salas de *chat* o sus propias computadoras para generar ideas, también ha mostrado resultados positivos (Siau, 1995). Lo que resulta claro de las investigaciones es que generar alternativas ante la presencia de otras personas produce más y mejores ideas de las que se producen de manera individual.

La mejor forma de conocer el poder de los grupos de lluvia de ideas es participar en uno. Pruebe el siguiente

ejercicio basado en un problema real que experimentó un grupo de estudiantes y profesores de una universidad. Emplee al menos 10 minutos en un grupo pequeño, con una lluvia de ideas.

Los profesores de la escuela de negocios están cada vez más preocupados por la ética relacionada con la práctica moderna de las empresas. La reputación general de los ejecutivos de negocios está en riesgo; se les considera ambiciosos, deshonestos y poco confiables. ¿Qué podrían hacer los profesores o la escuela para resolver este problema?

¿Cómo definiría el problema? ¿Qué ideas se les ocurren? Generen la mayor cantidad posible de ideas, siguiendo las reglas de la lluvia de ideas. Después de por lo menos 10 minutos, evalúen la fluidez (el número) y la flexibilidad (la variedad) de las ideas que generaron como equipo.

Expansión de las alternativas actuales

En ocasiones no es posible realizar una lluvia de ideas en un grupo, o es demasiado costosa en términos del número de personas que participan y las horas requeridas. Los directivos que enfrentan un ambiente dinámico del siglo XXI podrían descubrir que la lluvia de ideas es demasiado ineficiente. Además, la gente a veces necesita un estímulo externo o una manera de superar los bloqueos conceptuales para poder generar nuevas ideas. Una técnica útil y disponible para expandir las alternativas es la **subdivisión**, lo que implica dividir un problema en partes más pequeñas. Ésta es una técnica muy utilizada y probada para ampliar el conjunto alternativo.

Por ejemplo, March y Simon (1958, p. 193) sugirieron que la subdivisión mejora la solución del problema al incrementar la velocidad con la que se pueden generar y seleccionar las alternativas:

El modo de subdivisión influye en el grado en el que la planeación puede proceder simultáneamente en los diversos aspectos del problema. Cuanto más detallada es la factorización del problema, más actividad simultánea será posible y, por lo tanto, mayor será la velocidad de solución del problema.

Para ver cómo la subdivisión ayuda a desarrollar más alternativas y cómo acelera el proceso de la solución del problema, considere el ejercicio, común en la bibliografía de la creatividad, de mencionar usos alternativos para un objeto familiar. Por ejemplo, en un minuto, ¿cuántos usos puede mencionar para una pelota de ping pong? En sus marcas, listos... ¡fuera!

Cuantos más usos identifique, mayor será su fluidez de pensamiento. Cuanto más variada sea su lista, mayor será

su flexibilidad de pensamiento. Tal vez incluyó lo siguiente en su lista: cebo para una caña de pescar, adorno navideño, juguete de un gato, perilla de cambio de velocidades, modelo para una estructura molecular, medidor de viento cuando se cuelga de un cordón, cabeza de un títere, pelota de básquetbol en miniatura. Su lista puede ser mucho más larga.

Ahora que tiene su propia lista, aplique la técnica de la subdivisión al identificar las características específicas de una pelota de ping pong; es decir, divídala en los atributos de sus componentes. Por ejemplo, peso, color, textura, forma, porosidad, fuerza, dureza, propiedades químicas y potencial de conducción; todos son atributos de las pelotas de ping pong que ayudan a ampliar los usos que se le podrían ocurrir. Al dividir un objeto mentalmente en más atributos específicos, puede pensar en muchos más usos alternativos (por ejemplo, reflector, soporte si se corta por la mitad, cama de insectos, bola para el sorteo de la lotería, inhibidor de corriente eléctrica, etcétera).

Un ejercicio que hemos utilizado con estudiantes y ejecutivos para ilustrar esta técnica consiste en pedirles que escriban todas las fortalezas directivas que creen que poseen. La mayor parte de la gente menciona 10 o 12 atributos con relativa facilidad. Luego analizamos los diversos aspectos del papel del director, las actividades en las que participa, los retos que enfrentan la mayoría de los directivos desde dentro y fuera de la organización, y así sucesivamente. Entonces pedimos a las mismas personas que escriban otra lista de sus fortalezas como directivos. La lista es casi siempre el doble de extensa o más que la primera. Al identificar los subcomponentes de cualquier problema, se pueden generar muchas más alternativas que al considerar el problema como un todo. Haga la prueba. Divida su vida en los diversos roles que desempeña (estudiante, amigo, vecino, líder, hermano, etcétera). Si elabora una lista de las fortalezas relacionadas con cada rol, ésta será más larga que si sólo hace una lista general de fortalezas personales.

Combinación de atributos no relacionados

Una tercera técnica sirve para ampliar las alternativas al forzar la integración de elementos aparentemente no relacionados. Las investigaciones sobre la solución creativa de problemas indican que la capacidad de detectar relaciones comunes entre factores diferentes es un elemento importante para distinguir a los individuos creativos de los no creativos (Feldman, 1999). Dos formas de hacer esto son la síntesis morfológica (Koberg y Bagnall, 2003) y el algoritmo relacional (Crovitz, 1970). (Para revisiones de la literatura, véase Finke, Ward y Smith, 1992; y Starko, 2001).

La **síntesis morfológica** implica un procedimiento de cuatro pasos. Primero se anota el problema. Segundo, se mencionan los atributos del problema. Tercero, se nom-

bran las alternativas de cada atributo. Cuarto, se combinan diferentes alternativas de la lista de atributos.

Esto parece un poco complicado, de manera que ilustraremos el procedimiento. Supongamos que enfrenta el problema de un empleado que se toma un descanso largo para el almuerzo casi todos los días, a pesar de que usted le recuerda que debe regresar al trabajo a tiempo. Piense en alternativas para resolver este problema. La primera solución que se le ocurre a la mayoría de la gente es sentarse a platicar con el empleado (o amenazarlo). Si eso no funciona, la mayoría reduciría su salario, lo cambiaría a un puesto de menor categoría, lo transferiría o, simplemente, lo despediría. Sin embargo, vea qué otras alternativas se podrían generar al utilizar una síntesis morfológica (véase la tabla 3.7).

Podrá ver cuántas alternativas más vienen a la mente cuando se unen los atributos que no están conectados de manera evidente. La matriz de atributos puede crear una lista muy larga de posibles soluciones. Para problemas más complicados (por ejemplo, cómo mejorar la calidad, cómo atender mejor a los clientes, cómo mejorar el sistema de recompensas, cómo conseguir un buen trabajo), el número potencial de alternativas es aún mayor y, por lo tanto, para analizarlas se requiere de mayor creatividad.

La segunda técnica para combinar los atributos no relacionados en la solución de problemas, el **algoritmo relacional**, consiste en aplicar las palabras de conexión que fuerzan una relación entre dos elementos de un problema. Por ejemplo, la siguiente es una lista de términos que asocian otras palabras, y que se conocen como palabras “relacionales”:

| | | |
|-----------|-------------|---------|
| acerca de | a través de | después |
| en contra | opuesto | o |
| fuera | en medio de | y |
| como | en | sobre |
| alrededor | todavía | porque |
| antes | entre | pero |
| así | entonces | aunque |
| por | abajo | para |
| de | mediante | hasta |
| hacia | si | dentro |
| cerca | no | bajo |
| arriba | cuando | ahora |
| de | fuerá | sobre |
| donde | mientras | con |

Para ejemplificar el uso de esta técnica, supongamos que usted se enfrenta al siguiente problema: *Los clientes están insatisfechos con nuestro servicio*. Los dos elementos principales de este problema son los *clientes* y el *servicio*. Están conectados por la frase *están insatisfechos con*. Con la técnica del algoritmo relacional, quitamos las palabras relacionales en el planteamiento del problema y las remplazamos con otras palabras relacionales para ver si es posible identificar nuevas ideas para soluciones alter-

Tabla 3.7 Síntesis morfológica

Paso 1. Planteamiento del problema: Casi todos los días, el empleado se toma un descanso largo para almorzar con sus amigos en la cafetería.

Paso 2. Principales atributos del problema:

| CANTIDAD DE TIEMPO | HORA DE INICIO | LUGAR | CON QUIÉN | FRECUENCIA |
|---|-----------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| Más de 1 hora | 12 del mediodía | Cafetería | Amigos | Diariamente |
| Paso 3. Atributos de la alternativa: | | | | |
| CANTIDAD DE TIEMPO | HORA DE INICIO | LUGAR | CON QUIÉN | FRECUENCIA |
| 30 minutos | 11:00 | Oficina | Compañeros de trabajo | Semanalmente |
| 90 minutos | 11:30 | Sala de conferencias | Jefe | Dos veces por semana |
| 45 minutos | 12:30 | Restaurante | Equipo administrativo | Días alternados |
| Paso 4. Combinación de atributos: | | | | |
| 1. Almuerzo de 30 minutos comenzando a las 12:30 en la sala de conferencias con el jefe una vez por semana. | | | | |
| 2. Almuerzo de 90 minutos comenzando a las 11:30 en la sala de conferencias con los compañeros de trabajo dos veces por semana. | | | | |
| 3. Almuerzo de 45 minutos comenzando a las 11:00 en la cafetería con el equipo administrativo cada tercer día. | | | | |
| 4. Almuerzo de 30 minutos comenzando a las 12:00 solo en la oficina en días alternados. | | | | |

nativas. Por ejemplo, considere las siguientes conexiones en las que se utilizan nuevas palabras relacionales:

- Clientes *entre* el servicio (por ejemplo, los clientes interactúan con el personal de servicio).
- Clientes *como* servicio (por ejemplo, los clientes prestan servicio a otros clientes).
- Clientes *y* servicio (por ejemplo, los clientes y el personal de servicio trabajan juntos en colaboración).
- Clientes *para* servicio (por ejemplo, grupos de enfoque de clientes pueden ayudar a mejorar el servicio).
- Servicio *cerca de* los clientes (por ejemplo, cambiar la ubicación del servicio para estar más cerca de los clientes).
- Servicio *antes de* los clientes (por ejemplo, el servicio personalizado antes de que llegue el cliente).
- Servicio *a través de* los clientes (por ejemplo, valerse de los clientes para brindar un servicio adicional).
- Servicio *cuando* los clientes (por ejemplo, brindar servicio oportuno cuando los clientes lo desean).

Al vincular los dos elementos del problema en distintas formas, pueden formularse nuevas posibilidades para la solución del problema.

Consideraciones internacionales

La perspectiva adoptada en este capítulo tiene un claro sesgo hacia la cultura occidental. Se concentra en la solución de problemas analíticos y creativos como métodos

para tratar temas específicos. Mejorar la creatividad tiene un propósito específico: resolver mejor ciertos tipos de problemas. Por otro lado, la creatividad en las culturas orientales a menudo se define de manera distinta. La creatividad está menos enfocada en crear soluciones que en descubrir la luz, el verdadero yo, o el logro de la totalidad o realización personal (Chu, 1970, Kuo 1996); tiene el objetivo de ponerse en contacto con el inconsciente (Maduro, 1976). Sin embargo, tanto en Oriente como en Occidente, la creatividad tiene una connotación positiva. Por ejemplo, los dioses de la creatividad son alabados en las culturas de África occidental (Olokun) y entre los hindúes (Vishvakarma) (Ben-Amos, 1986, Wonder y Blake, 1992), y a menudo la creatividad se considera en términos místicos o religiosos, y no en términos administrativos o prácticos.

Cuando se trata de fomentar la solución creativa de problemas en entornos mundiales o con individuos de distintos países, el modelo de Trompenaars y Hampden-Turner (1987, 2004) es útil para entender las diferencias internacionales que se deben tomar en cuenta. Por ejemplo, los países difieren en su orientación hacia un *control interno* (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido) contra un *control externo* (Japón, China, República Checa). En las culturas con control interno, se supone que el entorno es susceptible de modificación, de manera que la creatividad se enfoca en atacar los problemas de forma directa. En las culturas con control externo, como los individuos asumen un menor control del entorno, la creatividad se enfoca menos en la solución de problemas y más en entender a la naturaleza y lograr un sentido de unidad con ella. Cambiar el ambiente no es el objetivo común.

De manera similar, las culturas que tienen una *orientación específica* (Suecia, Dinamarca, Reino Unido, Francia) son más proclives a desafiar el *statu quo* y buscar nuevas formas de enfrentar los problemas que las culturas que tienen una *cultura difusa* (China, Nigeria, India, Singapur), donde la lealtad, la totalidad y las relaciones de largo plazo tienen más probabilidades de inhibir el esfuerzo creativo individual. Esto es similar a las diferencias que encontramos en los países que favorecen el *universalismo* (Corea, Venezuela, China, India), en oposición al *particularismo* (Suiza, Estados Unidos, Suecia, Reino Unido, Alemania). Las culturas que destacan el universalismo tienden a enfocarse en resultados generalizables y en reglas o procedimientos consistentes. Las culturas particularistas están más inclinadas a buscar desviaciones de la norma, por lo que muestran una mayor tendencia hacia las soluciones creativas. En otras palabras, los directivos que alientan la superación de los bloqueos conceptuales y la solución creativa de los problemas encontrarán a algunos individuos más inclinados hacia los procedimientos orientados a las reglas de la solución analítica de problemas, y menos inclinados hacia la naturaleza juguetona y la experimentación asociadas a la solución creativa de problemas que otros.

Consejos para aplicar las técnicas de solución de problemas

Desde luego, no todos los problemas pueden someterse a estas técnicas y herramientas para la superación del bloqueo conceptual, ni todos los individuos tienen las mismas tendencias de bloqueo o están igualmente capacitados. Nuestra intención al presentar estas seis sugerencias es ayudarle a ampliar el número de opciones disponibles para definir problemas y generar alternativas adicionales. Las sugerencias son más útiles con problemas que no son directos, que son complejos o ambiguos, o que son imprecisos en su definición. Todos tenemos un increíble potencial creativo, pero el estrés y las presiones de la vida diaria, aunados a la inercia de los hábitos conceptuales, tienden a ocultar ese potencial. Los siguientes consejos servirán para que éste resurja.

Desde luego, leer acerca de estas técnicas o tener el deseo de ser creativo no es, por sí solo, suficiente para hacer de alguien un individuo hábil y creativo al solucionar problemas. Aun cuando las investigaciones confirman la eficacia de estas técnicas para mejorar la solución de problemas, ello depende de la aplicación y práctica, así como de un ambiente que facilite la creatividad. A continuación presentamos seis consejos prácticos que le ayudarán a desarrollar su capacidad para aplicar estas técnicas de forma eficaz y a mejorar su capacidad de solucionar problemas en forma creativa.

1. *Tómese un tiempo para relajarse.* Cuanto más intensamente trabaje, más necesitará descansos

completos. Rompa de cuando en cuando su rutina. Esto liberará su mente y le dará espacio para nuevos pensamientos.

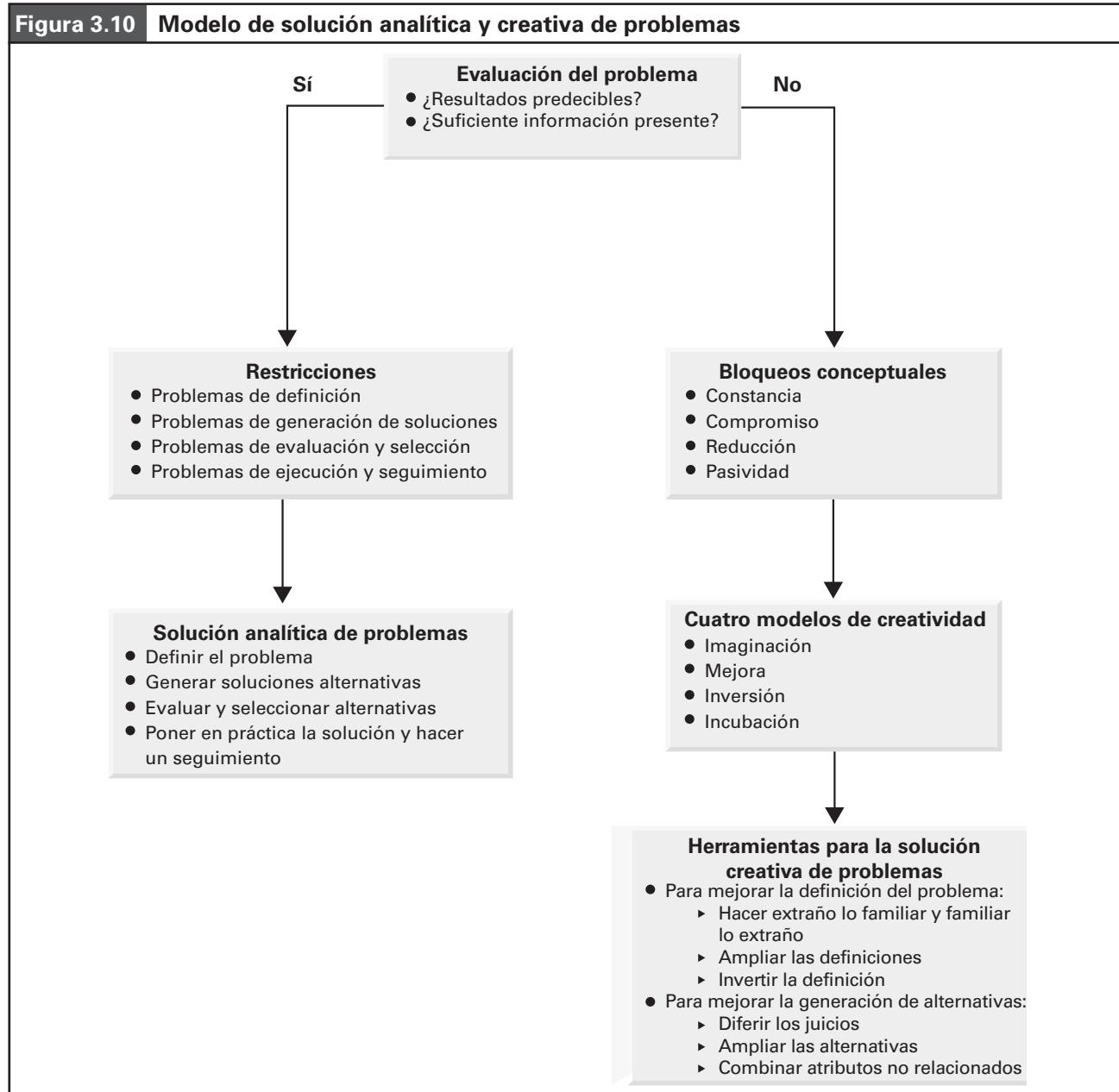
2. *Encuentre un lugar (espacio físico) donde pueda pensar.* Debe ser un lugar donde no haya interrupciones, al menos durante un tiempo. Reserve su mejor hora para pensar.
3. *Hable con otras personas acerca de ideas.* El aislamiento produce mucho menos ideas que las conversaciones. Elabore una lista de personas que lo estimulan a pensar. Pase algún tiempo con ellas.
4. *Pida a otras personas sugerencias acerca de sus problemas.* Averigüe lo que otros piensan sobre éstos. No se avergüen de compartir sus problemas, pero tampoco deposite en los demás la responsabilidad de resolverlos.
5. *Lea mucho.* Con regularidad, lea al menos algo que no pertenezca a su campo. Registre los nuevos pensamientos surgidos a partir de su lectura.
6. *Protéjase de los “asesinos” de ideas.* No emplee su tiempo en los “hoyos negros”, es decir, personas que absorben toda su energía y luz, y no le dan nada a cambio. No permita que usted o los demás evalúen negativamente sus ideas demasiado pronto.

Usted descubrirá que estos consejos no sólo sirven para mejorar la solución creativa de los problemas, sino también para resolverlos de manera analítica. En la figura 3.10 se resumen los dos procesos de solución de problemas (analítico y creativo), así como los factores que debe tomar en cuenta al determinar cómo enfrentará cada tipo de problema. En resumen, cuando se enfrente a un problema directo (es decir, cuando los resultados sean predecibles y, además, disponga de información suficiente, y las conexiones entre los medios y los fines sean claras), las técnicas de solución analítica de problemas serán más adecuadas. Deberá aplicar los cuatro pasos distintos en secuencia. Por otro lado, cuando el problema no sea directo (es decir, cuando la información sea ambigua o no esté disponible y las soluciones alternativas no sean evidentes), tendrá que aplicar técnicas creativas para mejorar la definición del problema y la generación de alternativas.

Fomento de la creatividad en los demás

Desde luego, descubrir su propio potencial creativo no es suficiente para convertirlo en un directivo de éxito. Un desafío importante es ayudar a que otras personas también lo descubran. Fomentar la creatividad entre las personas con las que trabaja es un reto tan grande como incrementar su propia creatividad. En esta última sección del capítulo analizamos brevemente algunos

Figura 3.10 **Modelo de solución analítica y creativa de problemas**



principios que le ayudarán a lograr la tarea de fomentar la creatividad.

PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN

Ni Percy Spencer ni Spence Silver podrían haber tenido éxito en sus ideas creativas si no hubiera existido un sistema de apoyo que fomentara la solución creativa de problemas. En cada caso estuvieron presentes ciertas características en sus organizaciones (fomentadas por los directivos que estaban a su alrededor), que hicieron posibles sus innovaciones. En esta sección no analiza-

remos los temas macroorganizacionales relacionados con la innovación (por ejemplo, el diseño de la organización, la orientación estratégica y los sistemas de recursos humanos). Existen análisis excelentes de esos factores en fuentes como Amabile (1988), DeGraff y Lawrence (2002), McMillan (1985), Tichy (1983), Tushman y Anderson (1997), Van de Ven (1997). Así que nos concentraremos en actividades que los directivos pueden realizar para fomentar la creatividad. En la tabla 3.8 se resumen tres principios administrativos que ayudan a alentar la solución creativa de problemas, entre otras cosas.

Tabla 3.8 Tres principios para fomentar la creatividad

| PRINCIPIO | EJEMPLOS |
|---|--|
| 1. Separar a la gente; unir a la gente. | <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que los individuos trabajen solos, así como con equipos y fuerzas de tarea. • Alentar informes de minorías y legitimar las funciones de “abogado del diablo”. • Alentar la conformación heterogénea de los equipos. • Separar a los grupos o subgrupos en competencia. |
| 2. Supervisar y estimular. | <ul style="list-style-type: none"> • Hablar con los clientes. • Identificar las expectativas de los clientes, tanto antes como después de la venta. • Responsabilizar a la gente. • Utilizar estímulos “de punta afilada”. |
| 3. Recompensar roles múltiples. | <ul style="list-style-type: none"> • Campeón de las ideas • Patrocinador y mentor • Orquestador y facilitador • Romperreglas |

Separar a las personas; unir a las personas

El proyecto del magnetrón de Percy Spencer incluía un producto de consumo alejado de la principal línea de negocios de Raytheon, los misiles y otros contratos de trabajo de defensa. El nuevo pegamento de Spence Silver fue el resultado de una fuerza de tarea sobre un polímero adhesivo, desvinculada de las actividades normales de 3M. La computadora Macintosh fue desarrollada por una fuerza de tarea que laboró fuera de la empresa y a la que se le dio espacio y tiempo para trabajar en una computadora innovadora. Muchas nuevas ideas provienen de individuos a los que se da tiempo y recursos, y se les permite trabajar alejados de las actividades normales de la organización. El establecimiento de zonas de entrenamiento, campos de práctica y terrenos baldíos es una forma útil para desarrollar tanto nuevas habilidades de negocios como deportivas. Puesto que la mayoría de los negocios están diseñados para producir la parte número 10,000 correctamente o para atender al cliente 10,000 de manera eficiente, no funcionan bien al producir o atender la primera parte. Por eso, con frecuencia es necesario separar a las personas para fomentar la innovación y la creatividad. Es el mismo principio que se utiliza al dar autonomía para que otras personas sigan sus propias ideas.

Por otro lado, la formación de equipos (unir a los individuos) es casi siempre más productivo que poner a las personas a trabajar de manera individual. No obstante, los equipos deben contar con ciertos atributos. Por ejemplo, Nemeth (1986) encontró que la creatividad aumentó de forma importante cuando estaban presentes las influencias de la minoría en el equipo; por ejemplo, cuando se legitimaban las funciones de “abogado del diablo”, cuando se incluía un reporte formal de la minoría en las recomenda-

ciones finales, y cuando los individuos asignados para trabajar en un equipo tenían antecedentes o puntos de vista divergentes. “Los individuos que se encuentran expuestos a los puntos de vista de la minoría se ven estimulados a atender más aspectos de la situación, piensan en formas más divergentes y tienen más probabilidades de detectar soluciones novedosas o de llegar a decisiones nuevas” (Nemeth, 1986, p. 25). Nemeth encontró que esos beneficios positivos se presentan en los grupos incluso cuando los puntos de vista divergentes o minoritarios son incorrectos. De manera similar, Janis (1971) encontró que la estrechez de ideas en los grupos (llamada **pensamiento grupal**) se superaba mejor al establecer grupos competitivos que trabajaran en el mismo problema, al incluir extraños en el grupo, asignar el papel de evaluador crítico en el grupo y conformar grupos de individuos con múltiples roles. Los grupos más productivos son aquellos con papeles fluidos, con mucha interacción entre los miembros y con estructuras planas de poder. Por otro lado, demasiada diversidad, demasiados desacuerdos y demasiada fluidez podrían desviar a los grupos, de manera que los “abogados del diablo” deben saber cuándo alinear y apoyar las decisiones del grupo. Su papel consiste en ayudar a los miembros a reconsiderar decisiones o soluciones rápidas que no se sometieron a una reflexión profunda, y no en evitar la toma grupal de decisiones o la solución de problemas.

Por lo tanto, usted puede ayudar a fomentar la creatividad entre el personal que dirige, separando a las personas (por ejemplo, al asignarles un campo de entrenamiento, brindarles autonomía o animarlos a tomar iniciativas individuales), o bien, uniendo a las personas (por ejemplo, al asignarles un equipo, al permitir la influencia de las minorías y al fomentar la heterogeneidad).

Vigilancia y estímulo

Ni Percy Spencer ni Spence Silver tenían permitido trabajar en su proyecto sin asumir la responsabilidad. Los dos, finalmente, tenían que informar los resultados que lograban con sus experimentos e imaginación. Por ejemplo, en 3M se espera que las personas dediquen el 15 por ciento de su tiempo a trabajar fuera de la empresa en ideas nuevas y creativas. Pueden incluso utilizar materiales y recursos de la empresa para trabajar en ello. No obstante, los individuos siempre son responsables de sus decisiones; necesitan demostrar los resultados de su “tiempo de juego”.

De hecho, responsabilizar a las personas de sus resultados es un motivador importante para mejorar el desempeño. Dos innovadores en la industria del entretenimiento resumieron este principio en las siguientes declaraciones: “La última inspiración es la fecha de entrega; es cuando uno tiene que hacer lo que se debe hacer. El hecho de que dos veces al año el talento creativo estadounidense trabaje hasta la medianoche para tener algo preparado para una exposición comercial es muy bueno para la economía. Sin esta clase de presión, las cosas se volverían un puré de papas” (von Oech, 1986, p. 119). Una de las formas en que Woody Morcott, ex director ejecutivo de Dana Corporation, responsabilizaba a su personal de su creatividad era exigiendo que cada empleado de la compañía enviara cada mes por lo menos dos sugerencias para mejorar. Al menos el 70 por ciento de las nuevas ideas debían llevarse a cabo. Woody admitió que robó la idea durante una visita a una empresa japonesa donde se percató de que los trabajadores se amontonaban alrededor de una mesa garabateando notas sobre ideas que podrían mejorar el trabajo. En Dana, este requisito forma parte de las tareas laborales de cada empleado. Las recompensas también están asociadas a esas ideas. Una planta en Chihuahua, México, recompensa a los empleados con \$1.89 por cada idea enviada y otros \$1.89 si la idea se utiliza. “Convencemos a las personas de que son responsables de lograr que la planta continúe siendo competitiva a través de la innovación”, dijo Morcott (comunicación personal).

Además de la responsabilidad, la creatividad se estimula por lo que Gene Goodson, de Johnson Controls, llamó “estímulos de punta afilada”. Después de hacerse cargo de la sección automotriz de la empresa, Goodson descubrió que podía estimular la solución creativa de problemas al emitir ciertas órdenes que demandaran el uso de nuevos métodos para las tareas antiguas. Una de esas órdenes era: “No se permitirá más el paso a los montacargas en ninguna de nuestras plantas”. La primera vez que se escuchó esa orden sonó absolutamente inaudita. Piénselo. Usted tiene una planta con decenas de miles de pies cuadrados en espacio de piso. Los puertos de carga están a cada lado del edificio, y muchas toneladas de materias primas pesa-

das se descargan cada semana para transportarlas de los puertos de carga a las estaciones de trabajo a lo largo de las instalaciones. La única forma de hacerlo es con montacargas. Eliminarlos arruinaría la planta, ¿correcto?

Incorrecto. Este estímulo “de punta afilada” demandó que los individuos que trabajaban en la planta encontraran la forma de colocar las estaciones de trabajo más cerca de las materias primas, instalar la zona de descarga de las materias primas más cerca de las estaciones de trabajo o cambiar el tamaño y las cantidades de material que se descargaba. Las innovaciones que resultaron de eliminar los montacargas ahorraron a la empresa millones de dólares en el manejo de materiales y tiempo perdido; además, la calidad, la productividad y la eficiencia mejoraron de forma notable y permitieron que Johnson Controls captara a algunos de los negocios de sus competidores japoneses.

Uno de los mejores métodos para generar estímulos útiles consiste en estar al tanto regularmente de las preferencias, las expectativas y las evaluaciones de los clientes. Muchas de las ideas más creativas provienen de los clientes, los receptores de los bienes y servicios. Identificar sus preferencias por adelantado y conocer sus evaluaciones de los productos o servicios son buenas formas de obtener ideas creativas y fomentar la imaginación, la mejora, la inversión y la incubación. Todos los empleados deben estar en contacto regular con sus propios clientes, haciendo preguntas y supervisando el desempeño.

Los clientes no sólo son los usuarios finales de un producto o servicio; de hecho, todos tenemos clientes, ya sea que seamos estudiantes en la escuela, miembros de una familia, jugadores en un equipo de básquetbol o vecinos en un edificio de apartamentos. Los clientes son simplemente aquellas personas para las que estamos tratando de producir algo o a quienes atendemos. Los estudiantes, por ejemplo, podrían considerar a sus profesores, miembros de la clase y empleadores potenciales como los clientes a quienes sirven. La supervisión previa y posterior de sus expectativas y evaluaciones es una forma importante de ayudar a fomentar nuevas ideas para resolver problemas. Esta supervisión se realiza mejor en reuniones cara a cara, pero también es posible hacer llamadas de seguimiento y encuestas, y utilizar tarjetas de quejas de clientes, sistemas de sugerencias, etcétera.

En resumen, usted puede fomentar la innovación al responsabilizar a las personas de las nuevas ideas y al darles estímulos con cierta periodicidad. Los estímulos más útiles, por lo general, provienen de los clientes.

Recompensar los roles múltiples

El éxito de las notas Post-It de 3M es más que una historia de la creatividad de Spence Silver. También ilustra la necesidad de que la gente ejerza múltiples roles en la innovación, y revela la importancia de reconocer y recompensar a aquellos que tienen dichas funciones.

Sin varias personas con múltiples roles, el pegamento de Spence Silver tal vez seguiría en una repisa en algún lugar.

Existen cuatro roles que facilitan la creatividad de otras personas: el **campeón de ideas** (la persona que piensa en soluciones creativas para los problemas), el **patrocinador** o mentor (el individuo que ayuda a dar los recursos, el entorno y el ánimo para que el campeón de ideas trabaje en ellas), el **orquestador** o facilitador (la persona que une a los grupos de funciones múltiples y da el apoyo político necesario para facilitar la puesta en práctica de ideas creativas), y el **romperreglas** (aquel que va más allá de los límites y las barreras organizacionales para garantizar el éxito de la solución creativa). Cada uno de estos roles está presente en la mayoría de las innovaciones más importantes de las organizaciones, y todos se ilustran mediante el siguiente ejemplo de las notas Post-It.

Esta historia tiene cuatro partes importantes.

1. Spence Silver, al jugar con las configuraciones químicas que la literatura académica indicaba que no funcionarían, inventó un pegamento sin adherencia. Silver pasó años haciendo presentaciones a cualquiera en 3M que quisiera escuchar, tratando de colocar su pegamento en alguna división que pudiera encontrar una aplicación práctica para él, pero nadie se interesó.
2. Henry Courtney y Roger Merrill desarrollaron una sustancia que permitía que el pegamento se adhiriera a una superficie y no a las otras. Esto hizo posible fabricar un pegamento temporalmente permanente, es decir, uno que se quitara con facilidad al tirar de la superficie que lo contenía, o que permaneciera para siempre si no se retiraba.
3. Art Fry encontró un problema que se adaptaba a la solución de Spence Silver. Descubrió una aplicación para el pegamento como un “mejor separador de libros” y un bloc de notas. En 3M no existía ningún equipo que cubriera sólo parte de un trozo de papel con el pegamento. Por lo tanto, Fry llevó equipo y herramientas de 3M al sótano de su propia casa, donde diseñó y fabricó una máquina para producir el precursor de las notas Post-It. Como la máquina de trabajo resultó demasiado grande para sacarla de su sótano, hizo un agujero en la pared para llevar el equipo de regreso a 3M. Luego reunió a ingenieros, diseñadores, directores de producción y operadores de maquinaria para demostrar la máquina prototipo y generar entusiasmo por la fabricación del producto.
4. Geoffrey Nicholson y Joseph Ramsey empezaron a promover el producto dentro de 3M. También enviaron el producto a las pruebas de mercado estándar de 3M, pero falló por completo. Nadie

quería comprar un bloc de papel para notas. Pero cuando Nicholson y Ramsey rompieron las reglas de 3M y fueron personalmente a visitar los mercados de prueba y regalaron muestras, el público consumidor se volvió adicto al producto.

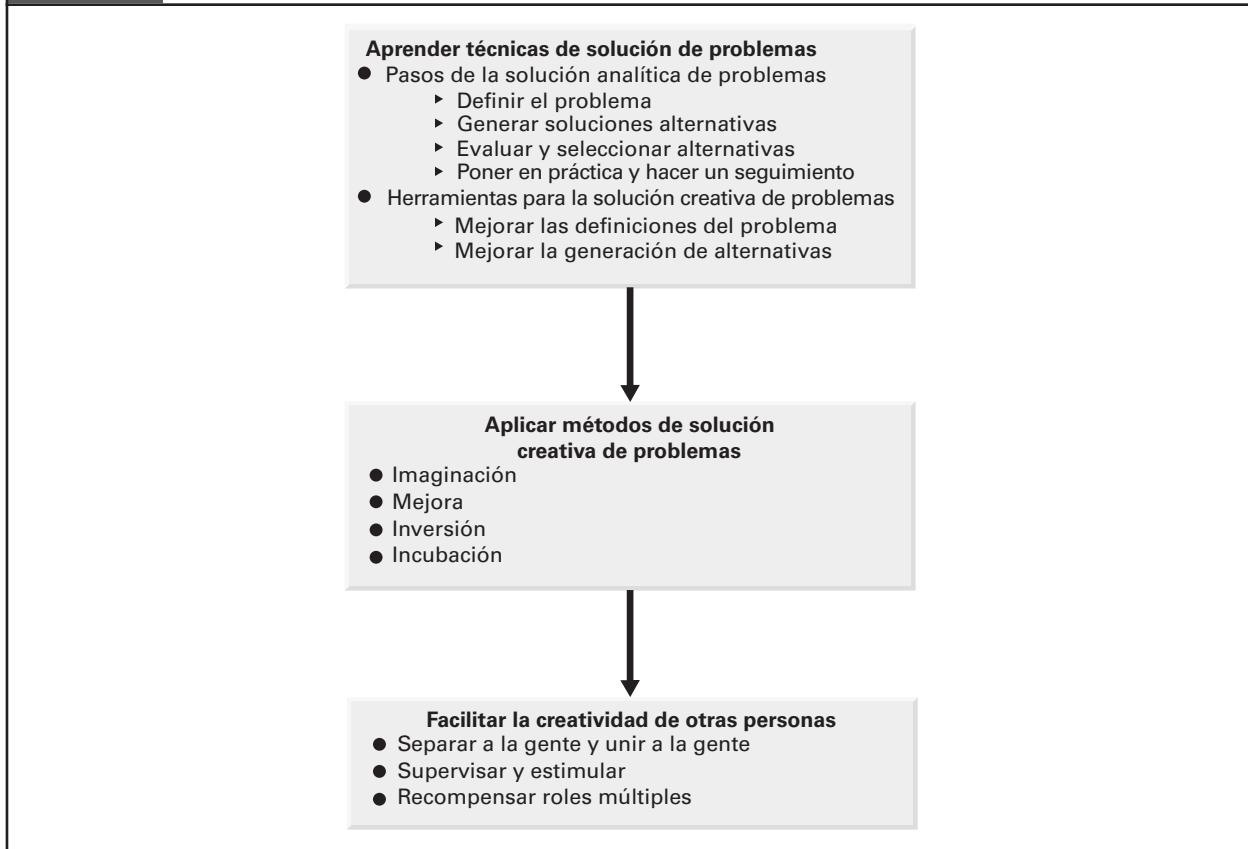
En este escenario, Spence Silver era tanto un romperreglas como un campeón de ideas. Art Fry fue también un campeón de ideas, pero lo más importante fue que organizó la reunión de varios grupos necesarios para hacer que la innovación cobrara vida. Henry Courtney y Roger Merrill ayudaron a patrocinar la innovación de Silver al encontrar la sustancia que permitiría que su idea funcionara. Geoff Nicholson y Joe Ramsey fueron romperreglas y patrocinadores de su oferta para hacer que el público aceptara el producto. En cada caso, no sólo todos estos individuos desempeñaron roles únicos, sino que lo hicieron con un gran entusiasmo y ahínco. Tenían confianza en sus ideas y estaban dispuestos a ceder su tiempo y recursos para apoyar la empresa. Fomentaron el apoyo entre una diversidad de grupos, tanto dentro de sus propias áreas de experiencia como entre los grupos externos. La mayoría de las empresas tienden a ceder ante aquellos que demuestran seguridad en sí mismos, que son persistentes en sus esfuerzos y que demuestran ser lo suficientemente astutos para convencer a los demás.

No todos pueden ser campeones de ideas. Pero cuando los directivos recompensan y reconocen a quienes patrocinan y organizan las ideas de los demás, la creatividad aumenta en las organizaciones; se forman equipos, los que apoyan la idea remplazan a los competidores, y surgen las innovaciones. El trabajo de los directivos que desean fomentar la creatividad consiste en facilitar el desarrollo de los roles múltiples. En la figura 3.11 se resume este proceso.

Resumen

En el siglo XXI, casi ningún directivo u organización puede permanecer estático, depender de prácticas obsoletas y evitar la innovación. En un ambiente de cambios rápidos, en el que la vida media del conocimiento es de aproximadamente tres años y la vida media de casi cualquier tecnología se mide en semanas y meses en vez de años, la solución creativa de problemas es cada vez más un requisito para el éxito. La revolución digital ha hecho de la producción rápida de nuevas ideas casi una obligación. Desde luego, esto no implica negar la importancia de la solución analítica de problemas. La revolución de calidad de las décadas de 1980 y 1990 nos enseñó lecciones importantes acerca de procesos cuidadosamente diseñados, consecutivos, y de la solución analítica de problemas. Los índices de error, los tiempos de respuesta y las fechas de vencimiento no cumplidas disminuyeron de manera drástica cuando se institucionalizó la solución analítica de problemas en las compañías de manufactura y servicio.

Figura 3.11 Fomento de la creatividad en los demás



En este capítulo estudiamos un modelo bien desarrollado para resolver problemas, el cual consiste en cuatro etapas separadas y en secuencia: definir un problema, generar soluciones alternativas, evaluar y seleccionar la mejor solución, y poner en práctica la solución elegida. Sin embargo, este modelo es especialmente útil para resolver problemas directos. Muchos de los problemas que enfrentan los directivos no son de este tipo, por lo que con frecuencia éstos se ven obligados a aplicar sus habilidades de solución creativa de problemas. Es decir, deben ampliar su perspectiva del problema y desarrollar soluciones alternativas que no son inmediatamente evidentes.

Analizamos y exemplificamos cuatro tipos diferentes de creatividad y alentamos al lector a tomarlos en cuenta cuando necesite ser creativo. Sin embargo, también estudiaremos ocho bloqueos conceptuales importantes que inhiben las capacidades de solución creativa de problemas en la mayoría de las personas. Los bloqueos conceptuales son obstáculos mentales que restringen de manera artificial la definición y solución de los problemas, y que evitan que la mayor parte de las personas solucionen problemas en forma creativa y eficaz.

Superar estos bloqueos conceptuales es cuestión de desarrollar habilidades y de adquirir práctica para pensar;

no es una capacidad innata. Todas las personas pueden desarrollar la habilidad de solucionar problemas de forma creativa mediante la práctica. El hecho de hacerse consciente de estos inhibidores del pensamiento ayuda a superarlos. También analizamos tres importantes técnicas para mejorar la definición creativa de los problemas y las tres técnicas principales para mejorar la generación creativa de soluciones alternativas. Se hicieron ciertas sugerencias para poner en práctica estas seis técnicas.

Concluimos ofreciendo algunos consejos acerca de cómo fomentar la creatividad entre las demás personas. Convertirse en un individuo que soluciona problemas de manera eficaz es importante, aunque los directivos eficaces también fomentan esta capacidad en las personas con las que trabajan.

Guías de comportamiento

A continuación se presentan algunas sugerencias para guiar su práctica de la habilidad en la solución analítica y creativa de problemas.

1. Siga el procedimiento de cuatro pasos descrito en la tabla 3.1 para resolver problemas directos. Man-

tenga separadas las etapas y no tome atajos: defina el problema, genere soluciones alternativas, evalúe las alternativas, y seleccione y ponga en práctica la solución óptima.

2. Al enfrentar un problema difícil o complejo, recuerde que las soluciones creativas no necesitan ser el producto de ideas revolucionarias y novedosas. Usted dispone de cuatro tipos diferentes de creatividad: imaginación, mejora, inversión e incubación.
3. Trate de superar sus bloqueos conceptuales al hacer lo siguiente de manera consciente:
 - ❑ Utilice un pensamiento lateral además del pensamiento vertical.
 - ❑ Utilice varios lenguajes de pensamiento en vez de uno solo.
 - ❑ Desafíe los estereotipos basados en experiencias pasadas.
 - ❑ Identifique los temas implícitos y las similitudes entre factores aparentemente no relacionados.
 - ❑ Suprima la información superflua y complete la información relevante al estudiar el problema.
 - ❑ Evite limitar el problema de manera artificial.
 - ❑ Supere cualquier falta de disposición a ser inquisitivo.
 - ❑ Utilice el pensamiento de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro.

4. Para fomentar la creatividad, utilice técnicas que amplíen la definición del problema, tales como:
 - ❑ Hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar, mediante metáforas y analogías.
 - ❑ Plantear definiciones alternativas (opuestas) y aplicar una lista de verificación.
 - ❑ Invertir la definición.
5. Para fomentar la creatividad, utilice técnicas que amplíen las soluciones alternativas posibles, como:
 - ❑ Diferir los juicios.
 - ❑ Subdividir el problema en sus atributos.
 - ❑ Combinar atributos no relacionados del problema.
6. Fomente la creatividad entre sus compañeros de trabajo, haciendo lo siguiente:
 - ❑ Dar autonomía, permitiendo a los individuos que experimenten y pongan a prueba ideas.
 - ❑ Colocar a las personas que tengan diferentes puntos de vista en equipos para que trabajen juntas en los problemas.
 - ❑ Responsabilizar a los individuos por la innovación.
 - ❑ Utilizar estímulos “de puntas afiladas” para fomentar nuevos pensamientos.
 - ❑ Reconocer, recompensar y alentar los roles múltiples, incluyendo a los campeones de las ideas, los patrocinadores, los orquestadores y los romperreglas.



CASOS QUE SE RELACIONAN CON LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El desastre de Mann Gulch

El libro ganador de premios de Norman McLean, Young Man and Fire, cuenta la historia de Mann Gulch, más de 40 años después de uno de los mayores desastres causado por incendios, en la historia del servicio forestal estadounidense. El análisis de esta historia, realizado por el profesor Karl Weick, destaca los defectos en la solución de problemas que causaron la muerte de 13 jóvenes.

El desastre de Mann Gulch (Montana) es la historia de una carrera (p. 244). Los bomberos de la carrera (excluyendo al supervisor “Wag”, Wagner Dodge, y al guardia forestal Jim Harris) tenían entre 17 y 28 años de edad y eran solteros; siete de ellos estudiaban ciencias forestales (p. 27), y 12 habían hecho el servicio militar (p. 220). Conformaban un grupo muy selecto (p. 27) y a menudo se describían a sí mismos como aventureros profesionales (p. 26).

A las 4:00 p.m. del 4 de agosto de 1949 se registró una tormenta eléctrica sobre el área de Mann Gulch, y se cree que un pequeño fuego se inició en un árbol seco. Al día siguiente, el 5 de agosto de 1949, la temperatura era de 97° Fahrenheit y el índice de riesgo de incendio era de 74 de un máximo posible de 100 (p. 42), lo cual implicaba un “potencial explosivo” (p. 79). Cuando un guardia forestal detectó el fuego, se envió a los bomberos para extinguirlo. Dieciséis de ellos volaron desde Missoula, Montana, a las 2:30 p.m. en un transporte C-47. Las condiciones del viento de ese día eran turbulentas, y uno de los bomberos se enfermó en el avión, no pudo saltar, regresó a la base y renunció al cuerpo de bomberos tan pronto como aterrizó (“sus represiones lo tomaron desprevenido”, p. 51). A las 4:10 p.m. los bomberos y su carga bajaron en el lado sur de Mann Gulch, desde una altura de 2,000 pies en vez de la altura acostumbrada de 1,200 pies, a causa de la turbulencia (p. 48). El paracaídas que llevaba su radio no abrió, y el radio quedó pulverizado al tocar tierra. El grupo se reunió con el guardia forestal Jim Harrison, quien había estado luchando solo contra el fuego durante cuatro horas (p. 62), reunió sus provisiones y se dispuso a cenar. Alrededor de las 5:10 p.m. (p. 57) comenzaron a caminar a lo largo del costado sur de la barranca, para rodear el fuego (p. 62). Sin embargo, Dodge y Harrison, quienes ya habían explorado la zona, se mostraron preocupados de que el espeso bosque, que estaba cerca al lugar donde habían aterrizado, se convirtiera en una “trampa mortal” (p. 64). Aconsejaron al segundo al mando, William Hellman, que llevara al grupo al costado norte del barranco, y que los dirigiera hacia el río, junto a la montaña. Mientras Hellman hacía esto, Dodge y Harrison comieron algo con rapidez. Dodge se reunió con el grupo a las 5:40 p.m. y se colocó a la cabeza de la fila mientras se dirigían hacia el río. Podía ver cómo las llamas se movían de un lado al otro en la pendiente del sur mientras miraba a su izquierda (p. 69).

En este momento, el lector encuentra la frase más atemorizante de todo el libro: “¿Entonces Dodge lo vio?” (p. 70). Lo que vio fue que el fuego había cruzado la barranca justo 200 yardas adelante y que iba hacia ellos (p. 70). Dodge hizo que el grupo diera la vuelta y subiera la colina en diagonal, hacia la cima de un risco (p. 175). Pronto estaban caminando entre maleza de dos pies y medio de alto, acercándose con rapidez a las llamas de 30 pies de altura que se dirigían rápidamente hacia ellos a una velocidad de 610 pies por minuto (p. 274). Dodge les gritó que soltaran sus herramientas y, para sorpresa de todos, encendió fuego frente a ellos y les ordenó que se acostaran en el área que había quemado. Nadie lo hizo, sino que corrieron hacia el risco. Dos de ellos, Sallee y Rumsey, se

metieron a una hendidura en una zona que no estaba quemada. Hellman subió a la colina, se quemó de manera terrible y murió al mediodía siguiente. Dodge sobrevivió al acostarse sobre las cenizas de su fuego de escape y otro individuo, Joseph Sylvia, sobrevivió durante un rato y luego murió. Las manecillas del reloj de Harrison se fundieron a las 5:56 p.m. (p. 90), que es la hora oficial a la que murieron 13 personas.

Cuando el fuego se extinguió, Dodge encontró a Sallee y Rumsey, y este último se quedó a cuidar a Hellman mientras Sallee y Dodge fueron por ayuda. Entraron a la estación forestal de Meriwether a las 8:50 p.m. (p. 113), y los equipos de rescate salieron de inmediato para recoger a los muertos y a los moribundos. A los muertos se les encontró dentro de un área de 100 por 300 yardas (p. 111). Se requirieron 450 hombres y cinco días más para controlar el fuego en la zona de 4,500 acres en Mann Gulch (pp. 24, 33). En el momento en que el grupo de bomberos aterrizó en el incendio, se le había clasificado como un incendio clase C, es decir, que tenía un alcance de entre 10 y 99 acres.

Cuando los bomberos aterrizaron en Mann Gulch, esperaban encontrarse con lo que denominaban un incendio tipo 10:00, es decir, un incendio que podría quedar rodeado y aislado por completo hacia las 10 de la mañana del siguiente día. Los tripulantes de la aeronave que transportó a los bomberos “creían que el grupo controlaría el incendio hacia las 10:00 a.m. del día siguiente” (p. 43). La gente entendió esta imagen cuando ya era demasiado tarde, y por ello, lo que vieron no tenía ningún sentido:

1. El grupo espera un incendio tipo 10:00, pero se preocupan cuando este incendio no se comporta de esa manera.
2. Los miembros del grupo se preguntan por qué este incendio era tan grave, si Dodge y Harrison cenaron mientras ellos caminaban hacia el río.
3. A la gente no le queda claro quién estaba a cargo del grupo (p. 65).
4. Las llamas en el costado sur de la barranca son intensas y, sin embargo, uno de los bomberos, David Navon, está tomando fotografías; las personas infieren que el fuego no es tan grave, aun cuando sus sentidos les indican lo contrario.
5. Los miembros del grupo saben que se dirigen hacia el río, donde estarán a salvo del incendio, cuando de manera inexplicable Dodge les ordena que se den la vuelta, en sentido opuesto al río, y empiecen a subir la colina, pero sin ir directamente hacia la cima. ¿Por qué? (Dodge es el único que ve que el incendio ya atravesó la barranca enfrente de ellos).
6. Cuando el fuego se acerca, Dodge les dice que “suelten sus herramientas”; sin embargo, si lo hubieran hecho, ¿entonces quiénes eran? ¿Bomberos? ¿Sin herramientas?
7. El supervisor enciende un fuego que parece estar justo a la mitad de la única ruta de escape que las personas pueden ver.
8. El supervisor señala el fuego que encendió y grita “únanse a mí”, sin saber lo que significaba. Sin embargo, parece que su segundo hombre al mando dice “al diablo con eso. Yo me voy de aquí” (p. 95).
9. Cada individuo enfrenta el siguiente dilema: debo ser mi propio jefe y, al mismo tiempo, obedecer órdenes sin dudarlo; sin embargo, no comprendo el significado de la orden y estoy perdiendo la carrera contra el fuego que avanza hacia mí (pp. 219-220).

Conforme el fuego de Mann Gulch deja de ser un incendio de 10:00, cada vez es más difícil construir la realidad socialmente. Cuando el ruido que generan el viento, las llamas y las explosiones de los árboles se vuelve ensordecedor, cuando la gente forma una fila y todos son relativamente extraños... y cuando la temperatura está alcanzando los 140 grados letales (p. 220), las personas no pueden validar sus impresiones con un vecino confiable ni poner atención a un jefe que también es desconocido y cuyas órdenes no tienen ningún sentido. Como si no hubiera obstáculos suficientes, es difícil tener sentido común cuando cada persona ve algo diferente o no ve nada a causa del humo.

FUENTE: Extraído de K. E. Weick (1993), “The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster”, *Administrative Science Quarterly*, 38: 628-653. Basado en N. McLean (1992), *Young Men and Fire*. Chicago: University of Chicago Press.

Preguntas para análisis

1. ¿Qué bloqueos conceptuales experimentaron los bomberos?
2. ¿Qué pasos de la solución analítica de problemas omitió el grupo o aplicó en forma errónea?
3. ¿Qué cambios ocurren en los procesos de solución de problemas y de toma de decisiones cuando hay presiones de tiempo o una crisis?
4. Con los conocimientos que usted tiene acerca de la solución de problemas, ¿qué sugeriría para evitar este tipo de desastres en el futuro? ¿Qué tipo de estrategias para superar los bloqueos conceptuales podrían ser útiles? ¿Qué tipo de reglas serían relevantes en este tipo de situaciones?
5. ¿Qué aprendió de este caso que le serviría para aconsejar a otras organizaciones, por ejemplo, para que Microsoft proteja su mercado de Google, para que Barnes & Noble.com desplace a Amazon.com, o para que American Greeting se convierta en la empresa dominante del negocio de las tarjetas de felicitación? En otras palabras, ¿qué consejos prácticos deriva de este caso clásico en el que falló la solución analítica del problema?

Creatividad en Apple

En su discurso anual en París en 2003, Steven Jobs, el festejado director ejecutivo de Apple Computer, Inc., orgullosamente describió a Apple en estos términos: "Innovar. Eso es lo que hacemos". Y han innovado. Jobs y sus colegas, Steve Wozniak y Mike Markkula, inventaron el mercado de la computadora personal en 1977 con la introducción de la Apple II. En 1980, Apple era el vendedor número uno de computadoras personales en el mundo. De hecho, el éxito de Apple ayudó a generar lo que ahora se conoce como Silicon Valley en California, la veta madre de la invención y producción de alta tecnología durante las siguientes tres décadas.

Apple siempre ha sido una compañía líder cuyos productos innovadores son casi tan universales como fáciles de utilizar, y más poderosos y más elegantes que los de sus rivales. En los últimos 10 años, Apple ha registrado 1,300 patentes, la mitad de las de Microsoft, que es una compañía 145 veces más grande que Apple. En contraste, Dell Computer ha obtenido la mitad de las patentes que Apple. Asimismo, Apple ha inventado otros negocios además de la computadora personal. En 1984, Apple creó la primera red de computadoras con sus máquinas Macintosh, en tanto que las PC basadas en Windows no entraron a una red sino hasta mediados de 1990. Hace una década, Apple introdujo el primer aparato de cómputo manual basado en una pluma, conocido como Newton, seguido por un mouse inalámbrico, teclados con iluminación ambiental para trabajar en la oscuridad y la computadora más rápida del mercado en 2003. En ese mismo año, Apple también introdujo la primera tienda de música digital legal para descargar canciones (iTunes) junto con su tecnología compatible, los iPods. En otras palabras, Apple ha estado a la vanguardia en la innovación de productos y tecnología durante casi 30 años. Apple ha sido, tranquilamente y sin oposición, la compañía más innovadora en su industria y una de las más innovadoras en el planeta.

He aquí el problema. Actualmente, Apple tiene sólo el 2 por ciento del mercado mundial de las computadoras personales, que tiene un valor de \$180,000 millones. Los rivales de Apple han imitado su liderazgo creativo y han arrebatado sus ganancias y su participación de mercado con una eficacia sorprendente. De su posición número uno hace dos décadas, Apple actualmente es la novena empresa más grande de computadoras personales, debajo de marcas como Dell, Hewlett-Packard e IBM, y vergonzosamente también debajo de marcas poco conocidas como Acer y Legend. Estos fabricantes de clones de origen taiwanés y chino, respectivamente, no han inventado ningún producto.

Además, mientras que Apple estuvo alguna vez entre las compañías más redituables en la industria de las computadoras personales, sus rendimientos operativos se han reducido de un 20 por ciento en 1981 al 0.4 por ciento en 2004, una décima parte del promedio en la industria. Su principal competidor en software, Microsoft, vendió \$2,600 millones

en software en el último trimestre, una cifra que contrasta con las ventas de Apple de \$177 millones de dólares.

¿Qué es lo que anda mal? Si uno toma en serio los mensajes que en la actualidad se declaran con insistencia y de manera evidente en la prensa de negocios y en la sociedad global, la innovación y la creatividad son las claves del éxito: "renovarse o morir", "innovar o quedarse atrás", "ser creativo para tener éxito". Una propuesta fundamental sobre la que están basadas las sociedades capitalistas, progresistas, basadas en el mercado, es la idea de la destrucción creativa. Es decir, sin la creatividad y la innovación, los individuos y las organizaciones se convierten en víctimas de la segunda ley de la termodinámica: se desintegran, deterioran, desorganizan y mueren. Se requieren nuevos productos para mantener contentos a los consumidores. Lo obsoleto es ubicuo. En consecuencia, la innovación y la creatividad son la base del éxito. Para más pruebas, sólo revise los más de 49,000 títulos de libros que produce una búsqueda en Amazon con la palabra clave "innovación".

Por otro lado, considere algunas de las empresas más innovadoras en la historia reciente de Estados Unidos. El famoso centro de investigación de Xerox Corporation en Palo Alto dio al mundo la impresión con láser, el Ethernet, programas compatibles con Windows, interfaces gráficas y el *mouse*, que sobresale de manera especial por no haber producido dinero. Polaroid introdujo la idea de las imágenes instantáneas y aun así se declaró en bancarrota en 2001. El auge de Internet a finales de 1990 fue una explosión de lo que ahora se considera una innovación sin valor. Y está el caso de Enron, que tal vez ha sido la empresa financiera más innovadora de la historia.

Por otro lado, Amazon, Southwest Airlines, eBay, Wal-Mart y Dell son ejemplos de compañías increíblemente exitosas, pero sin inventar ningún producto o tecnología. Se reconocen como compañías innovadoras y creativas, pero no en el mismo sentido que Apple. En vez de crear nuevos productos, han inventado nuevos procesos, nuevas formas de entregar productos, nuevos canales de distribución y nuevos métodos de marketing. Es bien sabido que Henry Ford no inventó el automóvil, sino que simplemente inventó una nueva forma de ensamblar un auto a un costo accesible para sus propios trabajadores. El tipo que inventó el automóvil difícilmente ganó un centavo por ello.

El problema es que la creatividad, tal como se aplica a los procesos de negocios (métodos de manufactura, ventas y marketing, sistemas de incentivos para los empleados o desarrollo de liderazgo), suele considerarse monótona, poco audaz, laboriosa, sin imaginación y aburrida. La gente creativa y las empresas creativas que vemos en los titulares por lo general son aquellas que tienen las grandes ideas de productos nuevos o características novedosas. No obstante, vea la lista de las 500 empresas de *Fortune* y juzgue cuántas son campeonas de productos y cuántas son campeonas de procesos. Decida usted quién impulsa el crecimiento económico: la buena innovación o la buena administración.

FUENTE: Adaptado de Hawn, 2004.

Preguntas para análisis

1. Considere los cuatro modelos de la creatividad. ¿Cuál(es) ha utilizado Apple? ¿Qué alternativas han empleado otras empresas de esta industria? ¿Qué alternativas podría poner en práctica Apple?
2. Supongamos que usted es asesor del director ejecutivo de Apple. ¿Qué consejo daría a Apple para que aproveche su creatividad? ¿De qué manera podría Apple ganar dinero con base en su tendencia a manejar la creatividad de ciertas formas?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos y bloqueos conceptuales que enfrenta Apple en este momento? ¿De qué deben cuidarse los empleados?
4. ¿Qué herramientas para fomentar la solución creativa de problemas son aplicables a Apple y cuáles podrían no ser funcionales? ¿Cuáles piensa usted que se utilizan más ahí?



EJERCICIOS PARA APLICAR LA SUPERACIÓN DE BLOQUEOS CONCEPTUALES

El objetivo de este ejercicio es que usted practique la solución de problemas, tanto analítica como creativa. A continuación se describen dos escenarios reales. Ambos incluyen problemas reales que enfrentan directivos reales. Son muy similares al tipo de problemas que enfrenta su propia escuela de negocios y muchas de las empresas locales. Su tarea en cada caso es identificar una solución para el problema. Usted enfrentará el problema en dos formas: primero, usará técnicas analíticas y, después, técnicas creativas para la solución de problemas. Deberá aplicar por su cuenta el primer método (la solución analítica de problemas). El segundo método (la solución creativa de problemas) lo trabajará en equipo. Su tarea consiste en aplicar los principios de la solución de problemas para obtener soluciones realistas, eficaces y de bajo costo para estos problemas. Considere cada escenario por separado. No deberá tomarle más de 10 minutos la tarea de la solución analítica del problema. Luego dedique 20 minutos a la tarea de resolver el problema de manera creativa.

Actividad individual: Solución analítica de problemas (10 minutos)

1. Después de leer el primer caso, escriba una definición específica del problema. ¿Qué problema definido con precisión va usted a resolver? Complete la oración: El problema que voy a resolver es . . .
2. Ahora identifique al menos cuatro o cinco soluciones alternativas. ¿Qué ideas tiene usted para resolver este problema? Complete esta oración: Las posibles formas de resolver este problema son . . .
3. Despues, evalúe las alternativas que propuso. Asegúrese de no evaluar las alternativas antes de proponer el conjunto completo. Evalúe el conjunto de alternativas con base en este criterio: ¿Esta alternativa resolverá el problema que usted ha definido? ¿Esta alternativa es realista en términos de costos? ¿Podría ponerse en marcha esta solución en un periodo breve?

4. Ahora escriba la solución que propuso para el problema. Especifique lo que debe hacerse y cuándo. Esté preparado para compartir esa solución con otros miembros del equipo.

Actividad en equipo: Solución creativa de problemas (20 minutos)

1. Ahora formen un equipo de cuatro o cinco personas. Cada miembro del equipo debe compartir su propia definición del problema. Es poco probable que todas sean iguales, así que asegúrese de mantener un registro de ellas. Ahora agreguen al menos tres definiciones más plausibles del problema. Al hacerlo, utilicen al menos dos de las técnicas que estudiamos en el texto para ampliar la definición del problema. Cada definición debe diferir de las otras respecto de lo que es el problema y no sólo plantear distintas causas de éste.
2. Ahora examinen cada una de las definiciones propuestas. Selecciónen una en la que todo el equipo esté de acuerdo. Como es poco probable que puedan resolver múltiples problemas a la vez, selecciónen sólo una definición del problema en la que trabajarán.
3. Compartan las cuatro o cinco soluciones que propusieron de manera individual, incluso si no se relacionan con el problema específico que el equipo ha definido. Registren todas las alternativas que proponen los miembros del equipo. Después de que todos los miembros del equipo hayan compartido sus alternativas, generen al menos cinco soluciones alternativas adicionales al problema en las que estén de acuerdo. Utilicen al menos dos de las técnicas analizadas en el texto para ampliar las alternativas.
4. De todas las alternativas que propuso el equipo, selecciónen las cinco que consideren más creativas y con mayores probabilidades de éxito.
5. Selecciónen a un integrante de cada equipo para formar un jurado. Este grupo será el encargado de elegir al equipo con las alternativas más creativas y con más potencial de éxito para resolver el problema. Los miembros de un equipo no podrán votar por su propio grupo.
6. Ahora, cada equipo compartirá sus cinco alternativas con la clase. El jurado seleccionará al ganador.

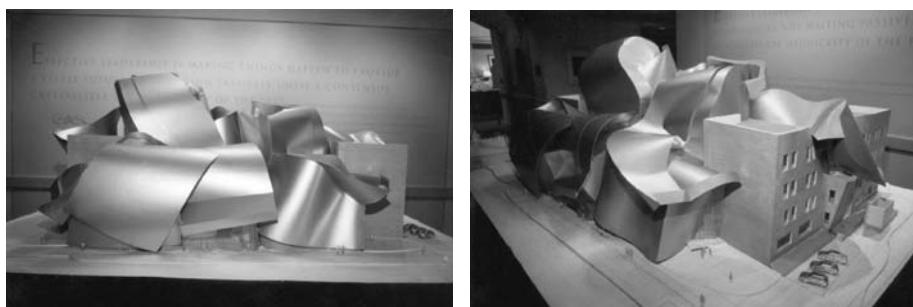
Mejora en la clasificación

Al parecer, las escuelas de negocios perdieron la capacidad de evaluar su propia calidad y eficiencia. Con el surgimiento de clasificaciones de las escuelas de negocios en los medios periodísticos, publicaciones como *Business Week*, *U.S. News and World Report* y *The Financial Times* parecen haberse adjudicado la función de juzgar la calidad. La Accreditation Association for Business Schools (AACSB, Asociación de Acreditación para las Escuelas de Negocios) evalúa principalmente las posibilidades de acreditación de las escuelas, con un resultado que va de 0 a 1, de manera que existe un amplio rango de calidad entre las instituciones acreditadas. Los medios periodísticos han establecido diferencias más refinadas al identificar las 50 escuelas mejor calificadas, o bien, la primera, segunda y tercera, o las primeras 20. Cada publicación basa su clasificación en criterios ligeramente diferentes, pero una parte importante de cada sistema de clasificación reside en el reconocimiento del nombre, la visibilidad o el reconocimiento público. En algunas encuestas, más del 50 por ciento de la evaluación se basa en la reputación o notoriedad de la escuela. Desde luego, esto es problemático, porque la reputación suele ser engañosa. Una encuesta reciente calificó a los programas de las licenciaturas de negocios de Harvard y Stanford entre los tres primeros del país, aunque ninguna de las dos escuelas cuenta con un programa académico de ese tipo. La escuela de derecho de Princeton se clasificó entre las primeras cinco en diversas encuestas, a pesar de que dicha escuela no existe.

Otros criterios considerados en varios servicios de clasificación incluyen la selectividad de los estudiantes, el porcentaje de egresados colocados en empleos, los salarios iniciales de los graduados, los costos de la colegiatura comparados con el salario de los egresados, las publicaciones del cuerpo docente, la satisfacción de los estudiantes, la satisfacción de los reclutadores, etcétera. Pero, sin duda, el reconocimiento del nombre es el factor individual más relevante, ya que sirve para predecir el número de solicitudes de estudiantes, la capacidad de contratar a profesores destacados, las oportunidades para recaudar fondos, las sociedades corporativas, etcétera.

Muchas escuelas de negocios han respondido a esta presión de adquirir más notoriedad lanzando campañas de publicidad, distribuyendo publicaciones internas en otras escuelas de negocios y en los medios de comunicación, y contratando personal adicional para promover la escuela. La mayoría de los decanos de las escuelas de negocios reciben un promedio de 20 publicaciones a la semana de otras escuelas de negocios. Un editor de *Business Week* informó que recibe más de 100 por semana. Algunos decanos resienten el hecho de que estos recursos se utilicen en este tipo de actividades, en vez de destinarse a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y los profesores. Ante la restricción de los recursos y los aumentos en las colegiaturas que incrementan el índice de precios al consumidor cada año, gastar dinero en una actividad impide gastarlo en otras. Sin embargo, la mayoría de los decanos reconocen que ésta es la forma de participar en el juego.

Como parte de una estrategia para incrementar su visibilidad, una escuela de negocios contrató al arquitecto de renombre mundial Frank O. Gehry para diseñar un nuevo edificio para la escuela de negocios. A continuación se muestran fotografías de los modelos del edificio. Se trata de un edificio de \$70 millones que alberga todas las actividades educativas de la escuela. En la actualidad, esta escuela en particular no aparece entre las 20 mejores en las principales listas de clasificación. Sin embargo, igual que otras 75 escuelas de negocios en el mundo, podría alcanzar



ese nivel. Es decir, a la escuela le gustaría desplazar a alguna de las escuelas que actualmente están clasificadas entre las primeras 20. Uno de los problemas de la construcción de este nuevo edificio es que es tan poco común, tan vanguardista, que ni siquiera se le reconoce como un edificio. Al ver la fotografía del inmueble por primera vez, algunas personas no saben qué es lo que están mirando. Por otro lado, plantea la oportunidad de superar a otras escuelas mejor ubicadas en las clasificaciones, si la institución adopta un método creativo. Desde luego, el desafío consiste en que nadie está seguro exactamente de cómo hacer que eso suceda.

Keith Dunn y el restaurante McGuffey's

Keith Dunn sabía exactamente qué esperar. Sabía qué pensaban sus empleados de él. Por esa razón, les había mandado el cuestionario. Necesitaba una inyección de confianza, sentir que sus empleados lo respaldaban mientras luchaba por construir McGuffey's Restaurants Inc., más allá de dos restaurantes y \$4 millones en ventas anuales.

Mientras reunía los cuestionarios anónimos, Dunn regresó a su pequeña oficina corporativa en Asheville, Carolina del Norte. Con uno de sus socios a un lado, abrió el primer sobre con tanta ansiedad como un productor de Broadway que revisa las críticas de la noche de estreno. Sus ojos se enfocaron directamente en la pregunta que pedía a los empleados que calificaran el desempeño de los tres dueños en una escala del 1 al 10.

Un cero; el empleado había dibujado un grande y gordo cero. “Averigua de quién es esta letra”, dijo a Richard Laibson, su socio.

Abrió otro sobre: un cero nuevamente; y otro. También un dos. “Despediremos a estas personas”, dijo Dunn a Laibson fríamente. Otro cero.

Un uno.

“¡Ve a trabajar para alguien más, cretino!”, gritó Dunn.

Pronto, estaba listo para despedir a 10 de sus 230 empleados, “parece que mucha gente me odia”, afirma.

Sin embargo, al día siguiente, el enojo de Dunn cesó. “¿Puedes creer? He hecho todo esto por esa gente y ellos piensan que soy un cretino que no se preocupa por ellos”, dijo. “Finalmente, tendría que mirarme al espejo y pensar ‘Tal vez tengan razón’”.

Para Dunn, percibirse de eso era verdaderamente doloroso. Él había fundado la empresa tres años antes por frustración, luego del abuso que había sufrido cuando trabajaba para grandes cadenas de restaurantes. Si Dunn tenía una misión importante en McGuffey's era demostrar que los restaurantes no tenían por qué maltratar a sus empleados.

Creía que había tenido éxito. Antes de ver esas encuestas, él pensaba que McGuffey's era un lugar donde los empleados se sentían valorados, tomados en cuenta y apreciados. “No tenía idea de que estuviéramos tratando tan mal a la gente”, dijo. En algún momento, en el transcurrir diario del negocio, había perdido la conexión con ellos y había dejado atrás a la empresa orientada hacia los empleados que él pensaba que estaba dirigiendo.

La odisea de 13 años de Dunn a través de algunas grandes cadenas de restaurantes lo dejó sintiéndose tan débil como una hamburguesa con queso después de un día bajo las lámparas de calor. Ponderosa en Georgia; Bennigan's en Florida y Tennessee; TGI Friday's en Texas, Tennessee e Indiana. En un periodo de seis meses en Friday's, consiguió dos ascensos, dos bonos y dos aumentos; luego, su jefe se fue, y a él lo despidieron. Eso fue todo. Dunn estaba harto de las grandes cadenas.

A la edad de 29 años volvió a Atlanta, la ciudad donde comenzó a atender mesas en un restaurante local. Ahí también había asistido a Emory University para estudiar la licenciatura.

Fue allí donde conoció a David Lynn, el director general del restaurante, un hombre de 29 años, quien en ese entonces se sentía harto y admitía que estaba “empezando a perder la fe”. Lynn y Dunn comenzaron a hacer planes para abrir su propio negocio, donde los empleados disfrutaran tanto el trabajo como los clientes la comida. Planearon dirigirse a los mercados más pequeños que las cadenas ignoraban. Con el financiamiento de un amigo, abrieron McGuffey's.

Honestos con sus metas orientadas a la gente, los socios trataron de hacer que los empleados se sintieran más apreciados de lo que ellos mismos se habían sentido en las cadenas. Les

daban una bebida y un alimento gratis al final de cada turno, les permitían regalar aperitivos y postres, y les daban una semana de vacaciones pagadas al año.

Se desarrolló una camaradería especial entre los empleados. Después de todo, trabajaban en una industria en la que se podía aspirar a una tasa de rotación del 250 por ciento. La víspera de la inauguración de McGuffey's, unos 75 empleados rodearon el árbol que estaba junto al bar, se tomaron de las manos y rezaron en silencio durante dos minutos. "Ese árbol tenía una energía especial", dice Dunn.

Tal vez así era. Para la tercera noche de operación, el McGuffey's con 230 asientos tenía una lista de espera. El comedor estaba tan aglomerado que, luego de tres meses, los dueños decidieron agregar un patio con 58 asientos. Luego tuvieron que volver a arreglar la cocina para satisfacer la demanda. En sus primeros tres meses y medio, McGuffey's logró ventas de aproximadamente \$415,000, pero terminaron el año con \$110,000 en números rojos, básicamente porque los socios pagaron la mayor parte de su deuda de \$162,000 de inmediato.

El rumor del éxito del restaurante llegó a Hendersonville, Carolina del Norte, una ciudad de 30,000 habitantes, ubicada a unas 20 millas de distancia. El agente administrativo de un centro comercial (mejor dicho, "el" centro comercial) de ese lugar, realizó una visita para hablar con los socios y proponerles la apertura de una sucursal. Ellos hicieron algunas solicitudes audaces, le pidieron gastar \$300,000 en renovaciones, incluyendo la adición de un patio y equipo mejorado. El agente estuvo de acuerdo. Con casi ninguna investigación de mercado, abrieron el segundo McGuffey's 18 meses más tarde. El primero, en Asheville, continuaba siendo un éxito, habiendo superado la marca de los \$2 millones en ventas durante su primer año, con una pérdida marginal de apenas \$16,000.

Hacia mediados del verano, el restaurante de Hendersonville con 200 asientos estaba generando \$35,000 a la semana. "Vaya, ustedes deben estar haciendo ricos", escuchaban los socios por todo el lugar. "¿Cuándo van a comprar sus propios aviones?". "Todos nos decían que no nos podíamos equivocar", afirmó Dunn. No obstante, el restaurante de Asheville estaba teniendo algunos problemas. Justo cuando abrió el restaurante McGuffey's de Hendersonville, las ventas en Asheville cayeron un 15 por ciento. Pero los socios ignoraron el hecho; algunos clientes vivían más cerca de Hendersonville, así que probablemente uno de los restaurantes estaba atrayendo a algunos de los comensales del otro. De cualquier forma, los clientes continuaban ahí. "Sólo estamos distribuyendo nuestro mercado en forma un poco más estrecha", dijo Dunn a sus socios. Cuando Asheville perdió otro 10 por ciento y Hendersonville un 5 por ciento, Dunn lo atribuyó al hecho de que la edad para beber se había elevado a 21 años en Asheville, lo que redujo las ventas de licor.

Hacia finales de ese año, la empresa registró casi \$3.5 millones de ventas, con pérdidas nominales de aproximadamente \$95,000. Pero la adulación y la expectativa de las grandes cantidades de dinero y los autos de lujo estaban empezando a nublar la verdadera razón por la que habían iniciado el negocio. "McGuffey's surgió de pura frustración", comentó Dunn. Pero la frustración había desaparecido. "Te llaman de tantas direcciones que pierdes la noción de dónde estás", dijo Laibson. "Hay cosas que uno simplemente olvida".

Lo que los socios olvidaron, al calor del éxito, eran sus raíces.

"El éxito alimenta al ego", dijo Dunn, "y el ego engendra desprecio". Dunn regresaba de las ferias comerciales o de las juntas de bienes raíces sintiéndose orgulloso. "¿No es emocionante?", preguntaba a algún empleado. "Abriremos un nuevo restaurante el año próximo". Cuando el empleado lo miraba sin decir nada, Dunn se resentía. "No entendía por qué no se sentían emocionados", comentó. No podía ver que mientras su mundo estaba en constante crecimiento y expansión, el mundo de sus empleados iba cayendo en picada. Ellos seguían atendiendo mesas o cocinando hamburguesas y pensaban: "Olvida el nuevo restaurante, no me has saludado en meses y, por cierto, ¿por qué no arreglas la máquina de té?".

"Me volví demasiado bueno y demasiado ocupado para dar inducción". Así que decidió grabar las sesiones de inducción para los nuevos empleados, y hacer un video justo como el que él vio cuando trabajó en Bennigan's. En el video, Dunn narraba a los nuevos empleados una de sus historias favoritas, la del cliente que camina en el restaurante de una cadena y se encuentra haciendo preguntas a un letrero automatizado, porque no podía encontrar a un ser humano. La moraleja: "McGuffey's nunca será tan impersonal para hacer que la gente hable con un letrero". Un video tal vez, pero un letrero, nunca.

Como Dunn no pasaba mucho tiempo en los restaurantes, no se percató de que los empleados se iban en multitudes. Incluso la salida de Tom Valdez, el director de cocina de Asheville, no había sido suficiente para quitarle el brillo a su “reluciente ego”, como él lo llama.

Valdez había sido director de cocina de Dunn en TGI Friday's. Cuando el restaurante McGuffey's de Hendersonville estaba abriendo sus puertas, Dunn lo contrató como director de cocina. Unos meses más tarde, Valdez entró en la oficina de Dunn y anunció que regresaría a Indianápolis. “Hay demasiadas tonterías en este lugar”, gruñó. “A ti no te importa tu personal”. Dunn estaba impactado. “En cuanto abramos el siguiente restaurante, haremos las cosas como antes”, respondió. Pero Valdez no cedió. “Keith”, dijo amargamente, “estás resultando como todas las otras empresas”. Dunn se encogió de hombros. “Somos una empresa grande, y tenemos que hacer las cosas como las empresas grandes”, respondió.

Valdez salió y azotó la puerta. Dunn todavía no entendía que había empezado a imitar a las mismas compañías que tanto había detestado. Dejó de rebelarse contra ellas; bajo la presión intensa de una compañía en crecimiento, sólo quería dominar los métodos probados. “Estaba permitiendo que nuestra empresa se volviera como las compañías que odiábamos porque pensamos que era inevitable”, reconoció.

Tres meses más tarde, los dos directivos principales de McGuffey's anunciaron que se trasladarían a la costa Oeste a iniciar su propia empresa. Dunn estaba muy contento: “Nuestros empleados aprenden tanto”, presumía, “que están listos para abrir sus propios restaurantes”.

Antes de que se fueran, Dunn se sentó con ellos en un salón en Hendersonville. “Así que”, preguntó de manera casual, “¿qué creen que podríamos hacer para administrar mejor este lugar?”. Tres horas más tarde, seguía escuchando. “El McGuffey's del que nos enamoramos ya no existe”, concluyó uno de ellos tristemente.

Dunn estaba furioso. ¿Cómo podían sus empleados ser tan malagradecidos? ¿No podían ver cómo todos los demás estaban compartiendo el éxito? ¿Quién les había dado seguros médicos tan pronto como los socios pudieron pagarlos? ¿Quién les había dado seguro dental ese año? ¿Y quién (no porque alguien lo apreciara) estaba planeando establecer un plan de reparto de utilidades el año siguiente?

Las ventas de ambos restaurantes seguían menguando. Esta vez, no había cambios en las leyes del licor ni nuevos restaurantes a quiénes culpar. Como los empleados se sentían ignorados, resentidos y abandonados, los baños no se limpiaban tan bien como antes, la comida no llegaba tan caliente como antes, los meseros no sonreían con tanta frecuencia. Pero los dueños, absortos en sí mismos, no lo podían ver. Estaban sorprendidos. “Parecía que lo que había hecho crecer a nuestra empresa de pronto se había perdido”, dijo Laibson.

Conmovido por todas las recientes deserciones, Dunn necesitaba un impulso de confianza. Así que envió un cuestionario de una página, en el que pedía a los empleados que calificaran el desempeño de los dueños. Estaba devastado por los resultados. Por curiosidad, más tarde Dunn fue con un asistente y le pidió un favor. “¿Podrías calcular nuestra tasa de rotación?”. Vino la respuesta: “220 por ciento, señor”.

Keith Dunn pensó en consultar a los expertos en administración a través de sus libros, grabaciones y discursos. “¿Quieren una administración orientada a la gente?”, pensó. “Bien. Se las daré”.

Dunn y Laibson habían pasado algunos meses visitando 23 de los mejores restaurantes del sureste. Mientras conducían durante horas, escuchaban grabaciones sobre administración, las detenían en los puntos clave y preguntaban: “¿Por qué no tenemos algo así?”. Por la noche, leían libros de administración, subrayaban los párrafos significativos, buscando respuestas.

“Todos dicen que la clave está en las personas”, comentó Dunn. Ambos determinaron: “Tenemos que empezar a pensar en nuestra gente como en un activo”. “Y tenemos que incrementar el valor de ese activo”. Dunn estaba emocionado ante la idea de dar a McGuffey's la forma de una pirámide invertida, con los empleados hasta arriba. Ahora sabía que conservar a los empleados significaba mantenerlos comprometidos.

Escuchó a un consultor sugerir que las empresas pequeñas mantenían comprometidos a los directivos al vincular su remuneración con el desempeño. McGuffey's administraba las metas de los directivos cada trimestre; si lograban la mitad de las metas, se embolsaban la mitad de

sus bonos. ¿Suena razonable? No, afirmó el consultor, no puedes recompensar a los directivos por un trabajo a medias. Tiene que ser todo o nada. “De ahora en adelante”, dijo Dunn a sus directivos con firmeza, “no hay medias tintas”.

Dunn también organizó un concurso para los empleados. La competencia, había leído, era una buena forma de mantener a los empleados motivados.

Así nació el concurso “Es innegable que el cliente merece atención”. En Hendersonville y Asheville dividió a los empleados en seis equipos. El equipo ganador obtendría \$1,000. El premio dependía de hablar con los clientes, mantener limpio el restaurante y reunir fichas especiales por trabajo adicional realizado más allá de sus obligaciones.

Los empleados llegaban cada mañana, se ponían sus uniformes y se alistaban para la batalla. En pocas semanas, dos equipos tomaron la delantera. Los directivos también se veían revitalizados. Para Dunn, parecía como que harían lo que fuera, cualquier cosa, por mantener costos bajos en los alimentos, incrementar las ventas y mantener los márgenes de utilidad. Esto era justo lo que todos los consultores con honorarios altos habían prometido.

Pero después de casi seis meses, sólo los directivos de una de las tiendas parecían capaces de ganar todos los bonos de todo o nada. En las juntas y revisiones de directivos, Dunn comenzó a escuchar quejas. “¿Por qué los costos de mano de obra están tan fuera de línea?”, preguntaba alguno. “Rayos, de cualquier forma no puedo ganar el bono”, respondió un director, “así que, ¿para qué esforzarse?”. “Mira, Keith”, dijo otro director, “hace tanto tiempo que no veo un bono, que ya me olvidé de cómo son”. Algunos directivos deseaban tanto obtener el bono que trabajaban con menos personal, no arreglaban el equipo y adquirían pocos suministros.

El concurso se vio afectado por los celos y la malicia. Tres equipos se quedaron muy atrás después del primer mes. Dentro de esos equipos la gente discutía y se quejaba todo el tiempo: “No podemos ganar, así que, ¿qué caso tiene?”. Dunn no pudo evitar darse cuenta de que el concurso parecía haber tenido el efecto contrario al esperado. “Algunas personas estaban esforzándose realmente”, comentó. Unos 12, para ser exactos. Los otros 100 estaban en verdad desmoralizados.

Dunn se sentía contrariado. Éstos eran los mismos empleados quienes, después de todo, habían afirmado que él no hacía lo suficiente por ellos. Pero está bien, él quería escuchar lo que ellos tenían que decir. “Obtener retroalimentación”, decían los expertos en administración, “averigüe lo que piensan sus empleados”. Dunn anunció que los dueños sostendrían reuniones informales una vez al mes.

“Éste es el momento de hablar”, dijo Dunn a los empleados que se presentaron, los tres que estaban ahí. Así era la mayor parte del tiempo, con una asistencia de tres a cinco empleados, y los dueños alejando a otros de sus puestos en la cocina. Nada mejoraba y Dunn lo sabía. Ya tenía claro lo que no funcionaba; ahora sólo necesitaba saber qué era lo que funcionaría.

FUENTE: Inc: The Magazine for Growing Companies, por J. Hyatt. Copyright 1989 por Mansueto Ventures LLC. Reproducido con autorización de Mansueto Ventures LLC en formato de cd-rom mediante Copyright Clearance Center.

Práctica de la solución creativa de problemas

En un equipo de colegas, aplique todas las herramientas para la solución creativa de problemas, con la finalidad de desarrollar soluciones alternativas a cualquiera de las siguientes situaciones. Los distintos equipos podrían elegir problemas diferentes y luego compartir sus soluciones con el resto de la clase. Si lo prefiere, podría utilizar un problema actual importante en vez de los problemas que se plantean a continuación. Trate de superar conscientemente sus bloqueos conceptuales y de aplicar los consejos que le ayuden a ampliar su definición del problema y las alternativas que considere relevantes. Tenga en mente los cuatro modelos de la creatividad.

Problema 1: En la actualidad los consumidores tienen acceso a cientos de canales de televisión y miles de programas de pago por evento. Ya no existe el individuo promedio. Sin un gran presupuesto para publicidad, muchas cadenas, ya no digamos muchos programas, simplemente pasan inadvertidos. ¿Cómo resolvería este problema?

Problema 2: En la prensa actual aparecen al menos 20 clasificaciones diferentes de universidades. Los estudiantes se sienten atraídos por escuelas bien clasificadas, y las mejores escuelas tienden a recibir más recursos que las mal clasificadas. ¿Qué se podría hacer para modificar la clasificación de su propia escuela?

Problema 3: En los últimos cinco años, Virgin Atlantic Airlines ha registrado un crecimiento de dos dígitos, mientras que la mayoría de las aerolíneas estadounidenses se han tenido que esforzar mucho para obtener utilidades. ¿Qué podría hacer la industria de las aerolíneas estadounidenses para cambiar esta situación?

Problema 4: La industria periodística ha decaído lentamente durante las últimas décadas. La gente consulta cada vez menos los periódicos para leer noticias. ¿Qué se podría hacer para revertir esta tendencia?

Pida a un grupo de observadores que supervise los procesos analíticos y creativos de solución de problemas mientras se llevan a cabo. Utilice los formatos para observadores que se incluyen al final del capítulo para dar retroalimentación a los individuos y a los equipos sobre qué tan adecuadamente aplicaron las técnicas de solución analítica y creativa de problemas.



ACTIVIDADES PARA RESOLVER PROBLEMAS DE FORMA CREATIVA

Actividades sugeridas

1. Enseñe a alguien cómo resolver los problemas en forma creativa. Explique los lineamientos y dé ejemplos de su propia experiencia. Registre la experiencia en su diario.

2. Piense en un problema que sea importante para usted en este momento y que no tenga una solución evidente. Podría estar relacionado con su familia, sus experiencias en el salón de clases, su situación laboral o alguna relación interpersonal. Utilice los principios y las técnicas que se estudiaron en este capítulo para descifrar una solución creativa para ese problema. Dedique el tiempo necesario para hacer un buen trabajo, incluso si esto le lleva varios días. Describa la experiencia en su diario.

3. Ayude a dirigir un grupo (su familia, compañeros de habitación, club social, iglesia, etcétera) en un proceso cuidadosamente elaborado para la solución analítica de un problema (o un ejercicio de solución creativa de problemas), utilizando las técnicas que se estudiaron en este capítulo. Registre la experiencia en su diario.

4. Redacte una carta para su decano o para el director ejecutivo de una empresa, en la que incluya soluciones para algún problema complicado que esté enfrentando su organización en este momento. Escriba sobre algún problema que a usted le interese. Asegúrese de sugerir soluciones. Esto requerirá que aplique con anticipación los principios de la solución de problemas analizados en este capítulo.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarle a aplicar este conjunto de habilidades en un entorno de la vida real, fuera del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que conforman la base de un desempeño eficaz de la habilidad, usted mejorará notablemente al practicar estos lineamientos en un contexto de la vida diaria. A diferencia de una actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y otros pueden ayudarle con sus evaluaciones, usted deberá realizar y evaluar esta actividad práctica por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar las habilidades. La

parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas a cada reactivo. No tome atajos para saltarse pasos.

Parte I. Planeación

1. Anote los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean más importantes para usted. Podría tratarse de áreas de debilidad, áreas en las que desea mejorar, o áreas que son más importantes para un problema que enfrenta en este momento. Identifique los aspectos específicos de la habilidad que usted quiere aplicar.
2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde usted aplicaría esa habilidad. Establezca un plan de desempeño redactando una descripción de la situación. ¿Quién más estaría incluido? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se hará?

Circunstancias:

¿Quién más?

¿Cuándo?

¿Dónde?

3. Identifique los comportamientos específicos en los que usted participará para aplicar esa habilidad. Plantee una definición operativa del desempeño de su habilidad.
4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá usted que ha sido eficaz? ¿Qué indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte II. Evaluación

5. Una vez que haya aplicado lo que planeó, registre los resultados. ¿Qué sucedió? ¿Qué tanto éxito obtuvo? ¿Cuál fue el efecto en los demás?
6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones podría hacer la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?
7. Al reflexionar sobre toda su práctica de habilidades y experiencias de aplicación, ¿qué aprendió?, ¿qué le sorprendió?, ¿en qué formas podría esta experiencia ayudarle a largo plazo?



Solución de problemas, creatividad e innovación

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|---------------------------------|------------------------------------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Solución analítica de problemas | 1, 2, 3, 4, 5 | _____ | _____ |
| Solución creativa de problemas | 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 | _____ | _____ |
| Fomento de la creatividad | 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 | _____ | _____ |
| Resultado total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus resultados con tres estándares:

1. El resultado máximo posible = 132.
2. Los resultados de los otros estudiantes de la clase.
3. Los datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de negocios.

Evaluación previa

| | | | | |
|-------------|---|------------------|---|------------|
| 98.59 | = | media | = | 107.47 |
| 114 o más | = | cuartil superior | = | 118 o más |
| 106 a 113 | = | segundo cuartil | = | 109 a 117 |
| 102 a 105 | = | tercer cuartil | = | 98 a 108 |
| 101 o menos | = | cuartil inferior | = | 97 o menos |

Evaluación posterior

¿Qué tan creativo es usted?®

Clave de resultados

Encierre en un círculo y sume los valores asignados a cada reactivo.

| REACTIVO | A DE | B INDECISO/ NO SABE | C EN DESACUERDO | REACTIVO | A DE | B INDECISO/ NO SABE | C EN DESACUERDO |
|----------|---------|---------------------------|-----------------------|----------|------------|---------------------------|-----------------------|
| | ACUERDO | DESACUERDO | ACUERDO | | DESACUERDO | ACUERDO | DESACUERDO |
| 1 | 0 | 1 | 2 | 21 | 0 | 1 | 2 |
| 2 | 0 | 1 | 2 | 22 | 3 | 0 | -1 |
| 3 | 4 | 1 | 0 | 23 | 0 | 1 | 2 |
| 4 | -2 | 0 | 3 | 24 | -1 | 0 | 2 |
| 5 | 2 | 1 | 0 | 25 | 0 | 1 | 3 |
| 6 | -1 | 0 | 3 | 26 | -1 | 0 | 2 |

| REACTIVO | A DE | | | B INDECISO/ NO SABE | | | C EN | | | REACTIVO | A DE | | | B INDECISO/ NO SABE | | | C EN | | |
|----------|---------|---------|------------|---------------------------|---------|------------|---------|---------|------------|----------|---------|---------|------------|---------------------------|---------|------------|---------|---------|------------|
| | ACUERDO | NO SABE | DESACUERDO | ACUERDO | NO SABE | DESACUERDO | ACUERDO | NO SABE | DESACUERDO | | ACUERDO | NO SABE | DESACUERDO | ACUERDO | NO SABE | DESACUERDO | ACUERDO | NO SABE | DESACUERDO |
| 7 | 3 | 0 | -1 | 27 | 2 | 1 | | | 0 | | | | | | | | | | |
| 8 | 0 | 1 | 2 | 28 | 2 | 0 | | | -1 | | | | | | | | | | |
| 9 | 3 | 0 | -1 | 29 | 0 | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 10 | 1 | 0 | 3 | 30 | -2 | 0 | | | 3 | | | | | | | | | | |
| 11 | 4 | 1 | 0 | 31 | 0 | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 12 | 3 | 0 | -1 | 32 | 0 | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 13 | 2 | 1 | 0 | 33 | 3 | 0 | | | -1 | | | | | | | | | | |
| 14 | 4 | 0 | -2 | 34 | -1 | 0 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 15 | -1 | 0 | 2 | 35 | 0 | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 16 | 2 | 1 | 0 | 36 | 1 | 2 | | | 3 | | | | | | | | | | |
| 17 | 0 | 1 | 2 | 37 | 2 | 1 | | | 0 | | | | | | | | | | |
| 18 | 3 | 0 | -1 | 38 | 0 | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 19 | 0 | 1 | 2 | 39 | -1 | 0 | | | 2 | | | | | | | | | | |
| 20 | 0 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |

40. Las siguientes palabras tienen un valor de 2: Las siguientes palabras tienen un valor de 1:

| | | | |
|---------------|------------------|--|------------------|
| enérgico | perceptivo | seguro | informal |
| ingenioso | innovador | detallista | alerta |
| original | exigente conmigo | | progresista |
| entusiasta | mismo | | de mente abierta |
| dinámico | perseverante | inquieto | |
| flexible | dedicado | | |
| observador | valiente | | |
| independiente | curioso | Los restantes tienen un valor de cero. | |
| | participativo | | |

Puntuación total _____

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

| | |
|----------------------|------------|
| Puntuación promedio: | 55.99 |
| Cuartil superior: | 65 o más |
| Segundo cuartil: | 55 a 64 |
| Tercer cuartil: | 47 a 54 |
| Cuartil inferior: | 46 o menos |

Escala de actitud innovadora

Clave de resultados

Sume las cifras asociadas con sus respuestas a los 20 reactivos. Cuando termine, compare sus resultados con el grupo normativo de aproximadamente 5,000 estudiantes de licenciatura y posgrado en negocios.

| | |
|----------------------|----------|
| Puntuación promedio: | 72.41 |
| Cuartil superior: | 79 o más |

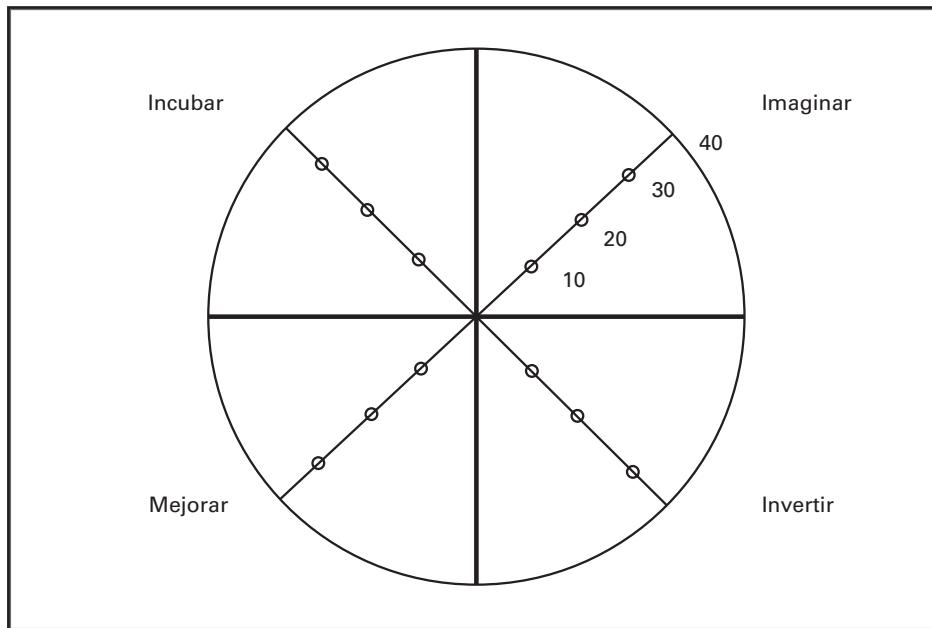
| | |
|-------------------|------------|
| Segundo cuartil: | 73 a 78 |
| Tercer cuartil: | 66 a 72 |
| Cuartil inferior: | 65 o menos |

Evaluación del estilo creativo

Clave de resultados

Sume los puntos que asignó a las alternativas “A”, a las alternativas “B”, a las alternativas “C” y a las alternativas “D”. Luego divida entre 7 para obtener un resultado promedio para cada grupo de alternativas. Grafique sus puntuaciones en el perfil que aparece a continuación,uniendo las líneas para generar una figura en forma de cometa.

| | | |
|-----------------------|-----------------------------------|----------|
| Total de A: _____ / 7 | Puntuación promedio para A: _____ | Imaginar |
| Total de B: _____ / 7 | Puntuación promedio para B: _____ | Incubar |
| Total de C: _____ / 7 | Puntuación promedio para C: _____ | Invertir |
| Total de D: _____ / 7 | Puntuación promedio para D: _____ | Mejorar |



Datos comparativos (N = 2,500 estudiantes)

| | PUNTUACIÓN PROMEDIO | CUARTIL SUPERIOR | TERCER CUARTIL | SEGUNDO CUARTIL | CUARTIL INFERIOR |
|-------------|---------------------|------------------|----------------|-----------------|------------------|
| A. Imaginar | 24.70 | 29 o más | 25 a 28 | 20 a 24 | 19 o menos |
| B. Incubar | 25.92 | 30 o más | 26 a 29 | 21 a 25 | 20 o menos |
| C. Invertir | 25.47 | 30 o más | 26 a 29 | 21 a 25 | 20 o menos |
| D. Mejorar | 24.04 | 27 o más | 24 a 26 | 19 a 23 | 18 o menos |

PRÁCTICA DE HABILIDADES

Aplicación de la superación de los bloqueos conceptuales

El siguiente formato de retroalimentación del observador podría utilizarse en cada uno de los casos de la sección Práctica de habilidades (Mejora en la clasificación, Keith Dunn y el restaurante McGuffey's).

Formato de retroalimentación del observador

Una vez que el grupo haya terminado su actividad de solución de problemas, habrá que dedicar tiempo para dar retroalimentación al grupo acerca de su desempeño. También se dará retroalimentación a cada miembro del grupo, ya sea mediante notas escritas o comentarios verbales.

Observación de grupo

1. ¿El problema se definió en forma explícita?
 - a. ¿Qué tanta información buscaron todos los miembros del grupo?
 - b. ¿El grupo evitó definir el problema como una solución disfrazada?
 - c. ¿Qué técnicas se utilizaron para ampliar o modificar las definiciones del problema?

2. ¿Se propusieron alternativas antes de evaluar cualquier solución?
 - a. ¿Todos los miembros del grupo ayudaron a generar soluciones alternativas sin juzgar una tras otra?
 - b. ¿Las personas desarrollaron ideas a partir de las alternativas propuestas por otros?
 - c. ¿Qué técnicas se utilizaron para generar más alternativas creativas tendientes a resolver el problema?

3. ¿Se seleccionó la solución óptima?
 - a. ¿Se evaluaron las alternativas en forma sistemática?
 - b. ¿Se tomaron en cuenta los efectos realistas a largo plazo de cada alternativa?

4. ¿Se consideró cómo y cuándo podría llevarse a la práctica la solución?
 - a. ¿Se analizaron los obstáculos para poner en marcha la solución?
 - b. ¿La solución se aceptó porque resolvió el problema en consideración, o por alguna otra razón?

5. ¿Qué tan creativo fue el grupo al definir y resolver el problema?

6. ¿Qué técnicas de superación de bloqueos conceptuales utilizó el grupo?

Observación individual

1. ¿Qué violaciones del proceso racional de solución de problemas observó en esa persona?

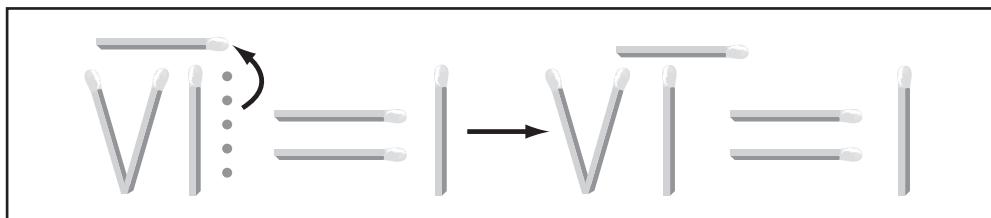
2. ¿Qué bloqueos conceptuales fueron evidentes en él o ella?

3. ¿Qué esfuerzos por superar los bloqueos conceptuales realizó la persona en cuestión?

4. ¿Qué fue especialmente eficaz en los intentos de solución de problemas de esa persona?

5. ¿Qué podría hacer este individuo para mejorar sus habilidades de solución de problemas?

Solución al problema de los cerillos de la figura 3.4



Colocar el cerillo en la parte superior convierte a la figura en un signo de raíz cuadrada. La raíz cuadrada de 1 es igual a 1. ($\sqrt{1} = 1$).

Respuesta al acertijo de Shakespeare de la figura 3.5

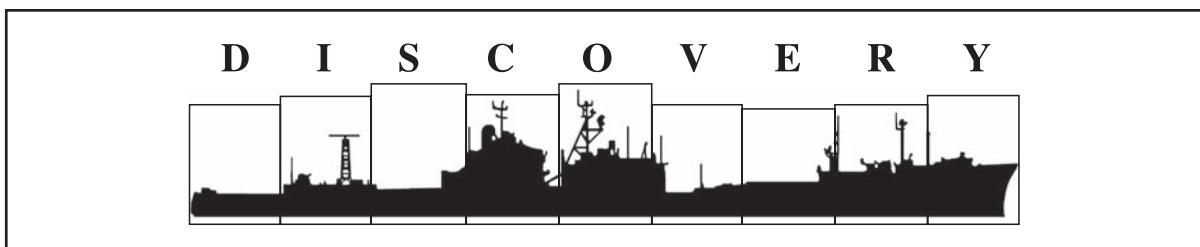
La respuesta es 5 pulgadas. Tenga cuidado de observar dónde está la página 1 del volumen I y dónde está la última página del volumen IV.

Términos comunes que se aplican tanto al agua como a las finanzas (página 190)

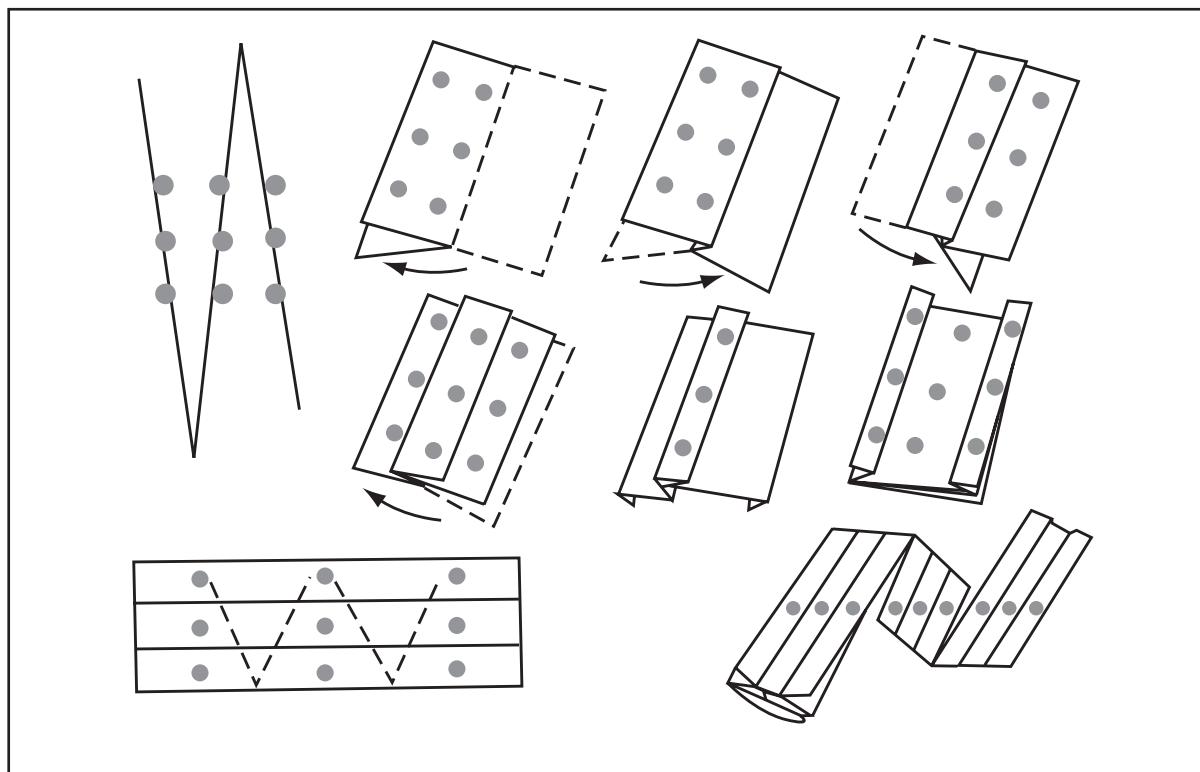
| | |
|---------------|--------------------|
| bancos | drenar |
| circulante | hundimiento |
| flujo | liquidez |
| lavado | fondo |
| depósitos | mantenerse a flote |
| congelamiento | bajo el agua |
| flotación | |

Respuesta al problema de nombrar el barco de la figura 3.6

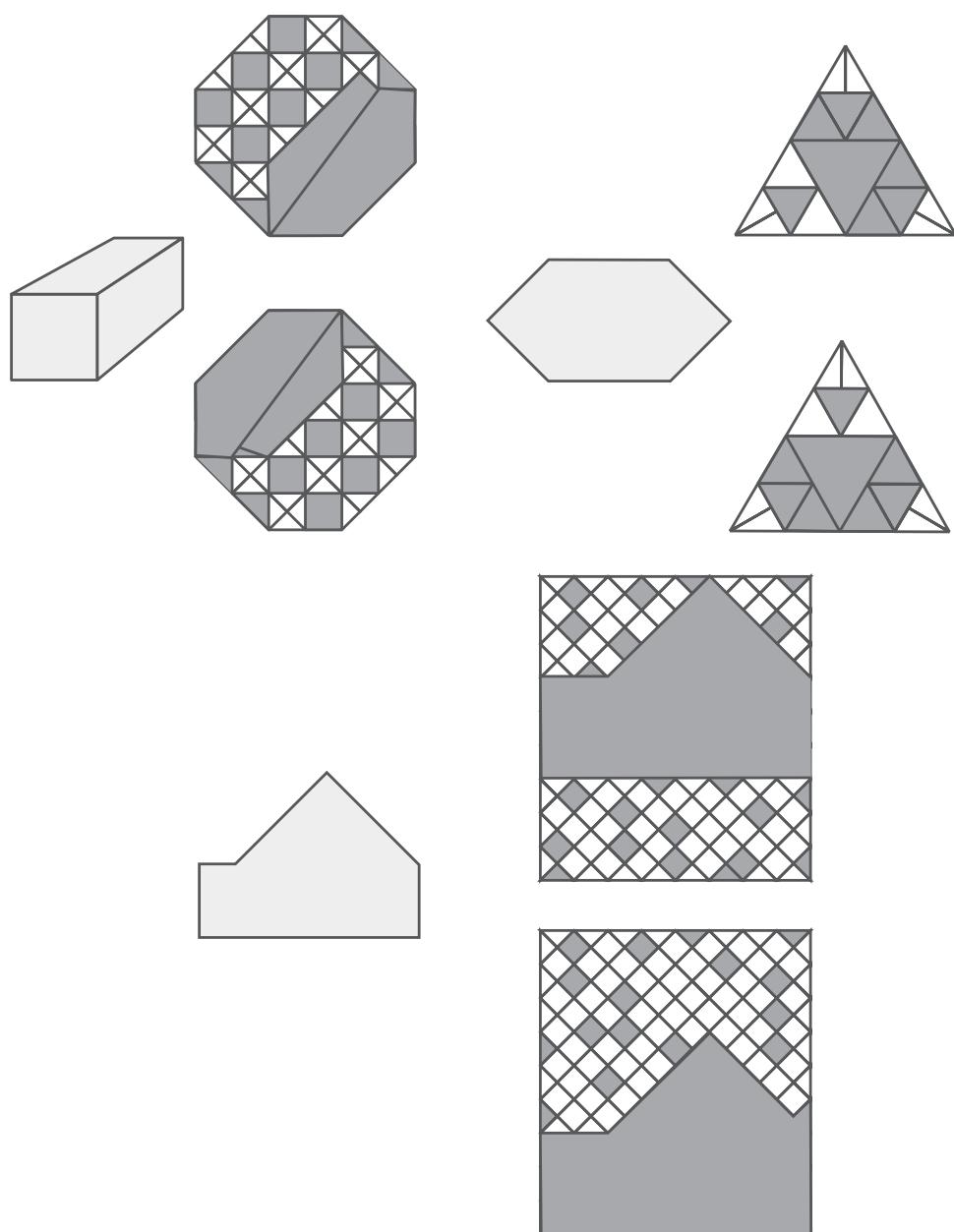
Comparando cada parte del barco con las partes de barcos más pequeños, encontramos que el nombre del barco es DISCOVERY:



Soluciones al problema de los nueve puntos de la figura 3.7



Soluciones a los patrones ocultos del problema de la figura 3.8



Parte II

Habilidades interpersonales

C A P Í T U L O S

4 ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES MEDIANTE UNA COMUNICACIÓN DE APOYO

Coaching
Consultoría u orientación
Escucha

5 GANAR PODER E INFLUENCIA

Ganar poder
Ejercer influencia
Incrementar autoridad

6 MOTIVACIÓN DE LOS DEMÁS

Diagnóstico de un bajo desempeño
Creación de un entorno motivador
Recompensa de logros

7 MANEJO DE CONFLICTOS

Identificación de las fuentes
Selección de estrategias
Resolución de confrontaciones

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Comunicación de apoyo
- Estilos de comunicación

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Establecimiento de relaciones interpersonales positivas
- La importancia de la comunicación efectiva
- ¿Qué es la comunicación de apoyo?
- *Coaching* y consultoría
- Principios de la comunicación de apoyo
- La entrevista de administración del personal
- Consideraciones internacionales
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- Encuentre a alguien más
- Planes rechazados

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- United Chemical Company
- Byron contra Thomas
- Ejercicio de escucha activa

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

4

Establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- ESTABLECER RELACIONES DE APOYO, INCLUSO CUANDO SE DA RETROALIMENTACIÓN NEGATIVA
- EVITAR ACTITUDES DEFENSIVAS E INCONFORMIDADES EN LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL
- MEJORAR LA HABILIDAD PARA APlicar LOS PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN DE APOYO
- MEJORAR LAS RELACIONES MEDIANTE LAS ENTREVISTAS DE ADMINISTRACIÓN DE PERSONAL



CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO PARA LA COMUNICACIÓN DE APOYO

COMUNICACIÓN DE APOYO

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo responda a los siguientes enunciados escribiendo un número de la siguiente escala de evaluación en la columna de la izquierda (evaluación previa). Las respuestas deben reflejar sus actitudes y comportamiento como son ahora, no como usted quisiera que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarle a descubrir su nivel de competencia en la comunicación de apoyo, con la finalidad de que pueda adaptar su aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya respondido el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo, para identificar aquellas áreas de habilidad que se estudian en este capítulo y que usted necesita aprender a dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final de este capítulo, cubra su primer conjunto de respuestas. Luego responda a los mismos enunciados nuevamente, esta vez en la columna de la derecha (evaluación posterior). Cuando haya respondido el cuestionario, utilice la clave de resultados al final del capítulo para medir su progreso. Si su resultado continúa bajo en áreas de habilidad específicas, utilice las guías de comportamiento, al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para guiar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ligeramente en desacuerdo
- 4 Ligeramente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previo Posterior

En situaciones en las que he dado una retroalimentación negativa u ofrecido un consejo correctivo:

- _____ 1. Tengo claro cuándo debo aplicar *coaching* o entrenamiento y cuándo debo brindar consultoría u orientación.
- _____ 2. Soy capaz de ayudar a otros a reconocer y definir sus propios problemas cuando les brindo consultoría u orientación.
- _____ 3. Soy capaz de ser completamente honesto en la retroalimentación que doy a otros, aun cuando ésta sea negativa.
- _____ 4. Cuando brindo retroalimentación a otros, evito referirme a las características personales y, en vez de ello, me enfoco en los problemas o en las soluciones.
- _____ 5. Siempre relaciono la retroalimentación negativa con una norma o expectativa que se ha violado.
- _____ 6. Cuando trato de corregir el comportamiento de alguien, casi siempre se fortalece nuestra relación.
- _____ 7. Cuando brindo retroalimentación negativa a otros, soy descriptivo; es decir, describo sucesos, sus consecuencias y mis sentimientos acerca de ello de manera objetiva.

- _____ 8. Siempre sugiero alternativas específicas a los individuos cuyo comportamiento estoy tratando de corregir.
- _____ 9. Refuerzo la autoestima y la valía personal de los demás cuando me comunico con ellos.
- _____ 10. Transmito un interés genuino por el punto de vista de otras personas, aun cuando no esté de acuerdo con ellas.
- _____ 11. No hablo en tono condescendiente a los individuos que tienen menos poder o menos información que yo.
- _____ 12. Aun cuando me sienta muy seguro de mis puntos de vista, transmito a otros la idea de que soy flexible y de que estoy abierto a nueva información.
- _____ 13. Me esfuerzo por identificar algún punto de acuerdo en una discusión con alguien que tiene un punto de vista diferente.
- _____ 14. Mi retroalimentación siempre es específica y directa o propia, más que general o vaga.
- _____ 15. No domino las conversaciones que sostengo con otras personas.
- _____ 16. Me responsabilizo de mis afirmaciones y puntos de vista al utilizar términos personales como "yo pienso", en vez de términos impersonales como "se piensa".
- _____ 17. Cuando hablo sobre el problema de otra persona, suelo responder con una contestación que indica comprensión y no consejo.
- _____ 18. Cuando formulo preguntas a otros para entender mejor sus puntos de vista, suelo preguntar ¿qué...? en vez de ¿por qué...?
- _____ 19. Sostengo reuniones privadas habituales con las personas que viven y trabajan conmigo.
- _____ 20. Entiendo con claridad cuándo es adecuado ofrecer consejo e instrucciones a otros y cuándo no lo es.

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

Este instrumento de evaluación está dividido en dos partes.

En la parte 1, cuatro personas se quejan de los problemas que enfrentan en sus trabajos. Después de cada queja hay cinco respuestas posibles. Elija las tres respuestas que usted tendría mayores probabilidades de dar, anotando un 3 en su primera opción, 2 en la segunda y 1 en la tercera.

La parte 2 de la evaluación describe una situación en particular. A continuación se encuentran varios pares de enunciados. Coloque una marca junto al enunciado de cada par que usted tendría mayores probabilidades de expresar al responder a esa situación. No elija lo que prefiera; más bien, marque las alternativas que sean más semejantes a su comportamiento habitual.

Para calificar el instrumento de estilos de comunicación, consulte el final del capítulo y encuentre la clave de respuestas y una interpretación para sus resultados.

Parte 1

1. He permanecido en este trabajo durante seis meses, y casi no conozco a nadie de la organización. Parece que no puedo hacer amigos o que no logro que otras personas me acepten. La mayoría de la gente está sumamente ocupada y no tiene tiempo para socializar. Me siento aislado y excluido de lo que está ocurriendo.
 - _____ a. No se preocupe por no hacer amigos tan pronto. Las cosas irán mejorando cuando tenga más tiempo en la organización, ya lo verá.
 - _____ b. Cuando usted conoce a alguien, ¿qué dice? ¿Es usted el primero en ser amistoso?
 - _____ c. Como los miembros de la organización están tan ocupados, probablemente ninguno tenga tiempo de hacer amigos cercanos. No debería esperar demasiado.

- _____ d. Entonces, ¿siente que las personas no lo han aceptado en la organización?
- _____ e. Cuando me uní a la organización, me tomó más de seis meses adaptarme. Aún no conozco a algunas personas de varios departamentos.
2. No soporto a mi jefe. Es la persona más autocrática y demandante que usted se pueda imaginar. Nunca había trabajando con alguien a quien le importaran tan poco sus empleados. Su absoluta insensibilidad y su falta de humanidad han hecho de éste un sitio lamentable para trabajar.
- _____ a. Pareciera que estás teniendo dificultades para lidiar con la autoridad y el control rígido.
- _____ b. Sé lo que sientes porque el año pasado teníamos por jefe a una mujer en nuestro departamento que haría enloquecer a cualquiera. Era una persona muy dominante.
- _____ c. Vas a tener problemas a menos que soluciones esto. Pienso que debes ir con él y decirle cómo te sientes.
- _____ d. Realmente te está costando trabajo adaptarte a tu jefe, ¿verdad?
- _____ e. ¿Por qué te cae tan mal?
3. Quiero saber qué pasó en la decisión del último ascenso. Creí que me elegirían a mí. Estoy seguro de que nadie en el departamento tiene mi experiencia, y los rumores que escuché indicaban que el puesto sería mío con sólo pedirlo. Realmente me decepcionó que hubieran elegido a una persona externa. Pienso que esto no es justo. Y a fin de cuentas, ¿qué se necesita para recibir un ascenso aquí?
- _____ a. ¿Qué te hizo pensar que el ascenso te correspondía? ¿Conoces los requisitos del puesto y el tipo de persona que estábamos buscando?
- _____ b. No te sientas desalentado. Tu trabajo es bueno y, si eres paciente, estoy seguro de que vendrán otras oportunidades. Trataré de ayudarte a ser el siguiente la próxima vez.
- _____ c. Pienso que tienes una impresión equivocada sobre esto. Los criterios para el nuevo puesto eran muy claros, y la otra persona era la más adecuada.
- _____ d. En otras palabras, te sientes confundido acerca del lugar que ocupas en la empresa.
- _____ e. ¿Estás interpretando la decisión de este ascenso como un desafío para tu competencia técnica?
4. Oye, ¿por qué no se aprobó mi solicitud de una nueva computadora personal? Verdaderamente la necesito en la oficina. Hemos tenido tanto trabajo que una máquina no es suficiente, y estamos haciendo a mano las actividades que se deben hacer en una hoja de cálculo. Y no me cuentes nuevamente esa vieja historia acerca de la limitación de recursos en la empresa. Hace ya mucho tiempo que estoy en espera de un nuevo equipo.
- _____ a. Entiendo que estés realmente molesto por no haber obtenido la aprobación de tu solicitud.
- _____ b. ¿Para qué necesitas una computadora nueva? ¿Podrías pedir una prestada cuando estés realmente saturado?

- _____ c. No eres el único que tiene ese problema. Tenemos muchas dificultades tratando de hacer todo el trabajo con las máquinas que tenemos.
- _____ d. Si tienes un poco de paciencia, estoy seguro de que se me ocurrirá una solución para tu problema.
- _____ e. Tu petición se rechazó porque los recursos en verdad son escasos. Tendrás que arreglártelas con las máquinas que tienes.

Parte 2

Usted es el jefe de Carole Schulte, una supervisora de 58 años de edad que ha trabajado en la empresa durante 21 años. Ella se jubilará a la edad de 62, cuando por primera vez será candidata a una pensión completa. El problema es que su desempeño está decayendo, no está dispuesta a esforzarse más para quedarse a trabajar tiempo extra cuando se requiere, y en ocasiones comete pequeños descuidos en su trabajo. Varios empleados y clientes se han quejado de que su trato hacia ellos es más bien brusco y sin mucha sensibilidad, aun cuando el servicio al cliente es uno de los sellos distintivos de la organización. Ella no ha cometido un error lo suficientemente grave como para que amerite el despido; sin embargo, su desempeño está lejos de los niveles que usted espera. Suponga que está celebrando su reunión mensual con ella en su oficina. ¿Cuál de los enunciados en cada par usaría usted con mayor probabilidad?

- _____ 1. a. Algunos de sus clientes se han quejado de que usted no ha seguido los estándares de la empresa, pues no ha respondido adecuadamente a sus solicitudes.
b. Carole, parece que ya no se siente motivada a hacer un buen trabajo.
- _____ 2. a. Sé que usted ha hecho un muy buen trabajo como supervisora, pero hay un pequeño detalle que quiero comentar con usted acerca de la queja de un cliente, que tal vez no sea muy grave.
b. Estoy un poco preocupado por varios aspectos de su desempeño en el trabajo, y me gustaría discutirlos con usted.
- _____ 3. a. Cuando uno de sus subalternos vino el otro día para quejarse de que usted había criticado su trabajo en público, me sentí preocupado. Le sugiero que se siente con esa persona para resolver cualquier resentimiento que pudiera existir.
b. Usted sabe, por supuesto, que ha hecho mal en criticar el trabajo de un subalterno en público. Ésa es una forma segura de crear antagonismos y bajar el ánimo.
- _____ 4. a. Quisiera ver los siguientes cambios en su desempeño: 1..., 2... y 3...
b. Tengo algunas ideas para ayudarla a mejorar; pero primero, ¿qué sugiere usted?
- _____ 5. a. Debo decirle que estoy decepcionado de su desempeño.
b. Al parecer, muchos de nuestros empleados no están contentos con la forma en que usted se ha desempeñando últimamente.

Establecimiento de relaciones interpersonales positivas

Muchas investigaciones sustentan la idea de que las **relaciones interpersonales positivas** son fundamentales para generar energía positiva en la vida de las personas (Baker, 2000; Dutton, 2003). Cuando la gente experimenta interacciones positivas (aun cuando sólo se trate de encuentros temporales), se siente contenta, revitalizada y animada. Las relaciones positivas generan energía positiva. Todos hemos convivido con personas que nos dan energía, y es agradable estar con ellas porque nos animan y nos ayudan a prosperar. También hemos convivido con individuos que ejercen el efecto contrario; nos sentimos agotados, menos animados y emocionalmente exhaustos cuando interactuamos con ellos. Este tipo de encuentros disminuyen nuestra energía.

Sin embargo, los efectos de las relaciones positivas son mucho más fuertes y más duraderos que el simple hecho de hacernos sentir felices o revitalizados. Cuando los individuos son capaces de establecer relaciones positivas y que generan energía, esto tiene importantes consecuencias fisiológicas, emocionales, intelectuales y sociales. Por ejemplo, el bienestar físico de la gente se ve afectado de manera significativa por sus relaciones interpersonales. Quienes tienen relaciones positivas se recuperan de una cirugía dos veces más rápido que los que tienen relaciones conflictivas o negativas; además, la incidencia de cáncer y de ataques cardíacos en ellos es menor, y se recuperan más rápido en caso de sufrir estas enfermedades; contraen menos enfermedades leves como resfriados, influenza o dolores de cabeza; manejan mejor el estrés y sufren un menor número de accidentes (en realidad, un accidente implica estar en el lugar equivocado en el momento incorrecto). Como podría esperarse, también tienen una mayor esperanza de vida. Estos beneficios se deben a que las relaciones positivas en realidad fortalecen los sistemas inmunitario, cardiovascular y hormonal (Dutton, 2003; Heaphy y Dutton, 2006; Reis y Gable, 2003).

Las relaciones positivas también ayudan a que las personas tengan un mejor desempeño en su trabajo y en las actividades, y a que aprendan de manera más eficaz. Es decir, las relaciones positivas hacen que las personas se sientan seguras, y esto les permite concentrarse más en sus actividades; se distraen menos por los sentimientos de ansiedad, frustración o incertidumbre que suelen acompañar a casi cualquier relación que no es positiva. Los individuos son más proclives a buscar información y recursos de las personas que tienen una energía positiva, y tienen

menos probabilidades de obtener lo que necesitan para tener éxito si tienen que interactuar con personas que les roban energía. La cantidad de intercambio de información, participación y compromiso con los demás es mucho mayor cuando las relaciones son positivas, de manera que la productividad y el éxito en el trabajo también son mucho mayores (véase Dutton, 2003, para la revisión de algunos estudios).

Las emociones positivas (como la alegría, la excitación y el interés) son producto de relaciones positivas; en realidad, estas emociones aumentan la capacidad mental de la gente. Por ejemplo, los sentimientos de alegría y excitación crean el deseo de actuar, aprender y colaborar con los demás. Asimismo, cuando los individuos entablan relaciones positivas, aumentan no sólo la cantidad de información que pueden atender y la cantidad de datos que logran procesar, sino también la calidad de los juicios que emiten y de las decisiones que toman. De hecho, la capacidad intelectual aumenta (se amplía la agudeza mental), se aprende más y de manera más eficiente, y se cometen menos errores mentales (Fredrickson, 2001).

No nos sorprende que el desempeño dentro de las organizaciones también mejore cuando los empleados entablan relaciones positivas entre sí. Las relaciones positivas fomentan la cooperación, de manera que disminuyen los obstáculos (como los conflictos, los desacuerdos, la confusión y la ambigüedad, la competencia improductiva, el enojo o los agravios personales) para obtener un gran éxito en el desempeño. Los empleados se muestran más leales y comprometidos con su trabajo y con la empresa cuando existen relaciones positivas; el intercambio de información, el diálogo y la transferencia de conocimientos aumentan de manera significativa. La creatividad y la innovación, así como la capacidad del sistema para adaptarse a los cambios, son mucho más altos cuando las relaciones positivas caracterizan a la fuerza laboral (Gittell, 2003; Gittel, Cameron y Lim, 2003).

Es difícil encontrar una razón por la que la gente *no* desearía entablar e incrementar sus relaciones positivas con otros seres humanos. Las relaciones interpersonales positivas tienen muchas ventajas y pocas desventajas. Desde luego, parecería que el establecimiento de este tipo de relaciones es una labor sencilla, pero es más fácil decirlo que lograrlo. No es difícil entablar relaciones positivas con personas similares a nosotros, o con las que nos atraen o se comportan según nuestras expectativas. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a individuos que son bruscos, poco agradables o que cometan muchos errores, es más difícil relacionarse con ellos. En otras palabras, el

establecimiento de relaciones positivas en circunstancias negativas o con personas negativas requiere de habilidades especiales.

Sin duda, la habilidad más importante para establecer y fortalecer relaciones positivas es la capacidad de comunicarse con la gente en una forma que provoque sentimientos de confianza, apertura y apoyo. En este capítulo nos concentraremos en ayudar a desarrollar y mejorar esas habilidades. Desde luego, todos nos comunicamos de manera constante, y sentimos que lo hacemos razonablemente bien. No habríamos llegado tan lejos en la vida sin ser capaces de comunicarnos de manera efectiva. Por otro lado, muchos estudios revelan que los problemas de comunicación son el principal obstáculo para establecer relaciones positivas y mostrar un desempeño adecuado en las organizaciones (Carrell y Willmington, 1996; Thorton, 1966). En este capítulo estudiaremos la habilidad más importante que los directivos eficaces deben poseer: la habilidad de sostener una comunicación que brinde apoyo.

La importancia de la comunicación efectiva

En la era de la comunicación moderna, el medio que se utiliza con mayor frecuencia para transmitir mensajes a otras personas es el electrónico (Gackenbach, 1998). Actualmente, el correo electrónico domina los canales de comunicación en las organizaciones, y tiene la finalidad de mejorar el flujo de información, compartir conocimientos, dar coherencia a la comunicación, elevar la calidad de la retroalimentación y aumentar la velocidad del ciclo de comunicación (Council of Communication Management, 1996; Synopsis Communication Consulting of London, 1998). Sin embargo, encuestas internacionales indican que la comunicación interpersonal sigue siendo la segunda forma más frecuente de comunicación, aunque la más problemática (Rosen, 1998). En un informe se concluyó que: "La tecnología ha rebasado la habilidad de las personas de manejarla y utilizarla; se ha vuelto parte del problema, no parte de la solución" (Synopsis Communication Consulting of London, 1998).

Los problemas de la comunicación electrónica son:

1. Las personas son bombardeadas con un exceso de información, muchas veces con una presentación deficiente, por lo que muestran una menor disposición a abrir todos los mensajes que reciben.
2. Nadie pone en contexto todas esas ráfagas de mensajes, de manera que gran parte de la información carece de significado.
3. La interpretación y el uso efectivo de la información aún dependen de la relación que el receptor tenga con el emisor. La interpretación exacta y efectiva del envío de mensajes depende de las relaciones de confianza y del contexto compartido. La tecnología no hace los mensajes más útiles a menos

que primero existan buenas relaciones interpersonales, es decir, las relaciones determinan el significado.

Por supuesto, algunas relaciones pueden establecerse por los medios electrónicos, pero las relaciones significativas basadas en la confianza son excepcionales más que comunes. Por ejemplo, en un estudio sobre las malas relaciones matrimoniales, el 87 por ciento dijo que éstas se debían a problemas de comunicación, un porcentaje que duplicó el de cualquier otra clase de problemas (Beebe, Beebe y Redmond, 1996). La conclusión de un estudio internacional sobre la comunicación en los centros de trabajo resume la clave para la comunicación efectiva: "Para aprovechar al máximo la comunicación electrónica, es necesario aprender a comunicarse mejor cara a cara" (Rosen, 1998).

Las encuestas indican con insistencia que la habilidad para comunicarse en forma efectiva cara a cara es, a juicio de los directivos, la característica más importante en la determinación de los ascensos (véase las encuestas reportadas por Bowman, 1964; Brownell, 1986, 1990; Hargie, 1997; Randle, 1956; Steil, Barker y Watson, 1983). Con frecuencia, la calidad de la comunicación entre los directivos y sus empleados es muy mala (Schnake, Dumler, Cochran y Barnett, 1990). Esta habilidad podría implicar una amplia gama de actividades, desde la escritura y la conversación, hasta el lenguaje corporal. Aunque las habilidades en cada una de estas actividades son importantes para la mayoría de los directivos, la comunicación interpersonal, es decir, cara a cara, es el principal factor para pronosticar el éxito administrativo. En un estudio de 88 organizaciones, tanto lucrativas como sin fines de lucro, Crocker (1978) encontró que de 31 habilidades evaluadas, las de comunicación interpersonal (incluyendo la de escuchar) se consideraron las más importantes. Spitzberg (1994) llevó a cabo una revisión completa de la bibliografía acerca de las habilidades interpersonales, y encontró evidencia convincente e inequívoca de que la incompetencia en la comunicación interpersonal era "muy dañina a nivel personal, relacional y social". Thorton (1966, p. 237) resumió diferentes resultados de la encuesta en la siguiente afirmación: "El problema número uno de un directorio se resume en una palabra: comunicación".

Al menos el 80 por ciento de las horas de trabajo de un directivo se invierten en la comunicación verbal, de tal forma que no es de sorprender que se haya puesto mucha atención a una gran cantidad de procedimientos para mejorar la comunicación interpersonal. Los estudiantes e investigadores han escrito profusamente acerca de temas como semántica, comunicación, retórica, lingüística, cibernetica, sintáctica, pragmática, proxémica y canalización; y los estantes de las bibliotecas están repletos de libros acerca de la naturaleza del proceso de comunicación: codificación, decodificación, transmisión, medios, percepción, recepción y ruido. De igual forma, existen volúme-

nes completos que exponen técnicas para hablar adecuadamente en público, para hacer presentaciones formales y sobre los procesos de comunicación organizacional. La mayoría de las universidades tienen departamentos académicos dedicados al campo de la comunicación oral; la mayoría de las escuelas de negocios ofrecen programas de comunicación para negocios, y muchas organizaciones cuentan con departamentos de comunicación pública y especialistas en comunicación organizacional, como editores de boletines informativos y escritores de discursos.

Aun con toda esta información disponible acerca del proceso de la comunicación y a pesar de los recursos dedicados a mejorar la comunicación de muchas organizaciones, la mayoría de los directivos continúan reportando que su principal problema es la mala comunicación (Schnake *et al.*, 1990). En un estudio de las principales organizaciones de manufactura que están experimentando cambios a gran escala, Cameron (1994) formuló dos preguntas clave: **1.** ¿cuál es el principal problema que enfrentan al tratar de realizar cambios organizacionales?, y **2.** ¿cuál es el principal factor que explica su éxito pasado al manejar de manera eficaz el cambio organizacional? A ambas preguntas, la gran mayoría de los directivos dieron la misma respuesta: la comunicación. Todos coincidieron en que es mejor más comunicación que menos. La mayoría pensó que la comunicación excesiva con los empleados era más una virtud que un vicio. Es sorprendente que, aun cuando los directivos coincidan en la importancia de la comunicación, ésta siga siendo su problema fundamental. ¿A qué se debe esto?

Una razón es que la mayoría de los individuos creen que son muy buenos comunicadores. Sienten que los problemas de comunicación son producto de la debilidad de otros y no de ellos (Brownell, 1990; Carrell y Willmington, 1996; Golen, 1990). Haney (1992) reportó una encuesta realizada a 8,000 personas en universidades, negocios, unidades militares, agencias gubernamentales y hospitales en los que "prácticamente todos pensaban que se comunicaban al menos tan bien y, en muchos casos, mejor que cualquier otra persona en su organización. La mayoría de la gente admitió con facilidad que su organización padecía de mala comunicación, pero casi siempre 'los demás' eran los responsables" (p. 219). Así, mientras que la mayoría coincide en que el dominio de una buena comunicación interpersonal es crucial para el éxito en la actividad administrativa, la mayoría de los individuos no parecen sentir una fuerte necesidad de mejorar su propio desempeño en esta habilidad (Spitzberg, 1994).

EL INTERÉS POR LA EXACTITUD

Buena parte de lo que se ha escrito acerca de la comunicación interpersonal se concentra en la exactitud de la información que se comunica. Por lo general, se hace hincapié en la certeza de que los mensajes se transmitan y se reciban con pocas alteraciones o variaciones de la versión original. La habilidad en la comunicación que más pre-

ocupa es la de transmitir mensajes claros y precisos. Los siguientes incidentes ilustran los problemas que resultan de una comunicación inexacta:

Un automovilista conducía por Merritt Parkway, en la periferia de la ciudad de Nueva York, cuando su vehículo se descompuso. Rápidamente determinó que se había quedado sin batería y se las arregló para detener a otro conductor, quien aceptó empujar su automóvil para arrancarlo.

"Mi automóvil tiene transmisión automática", explicó, "así que tendrá que conducir a 30 o 35 millas por hora para lograr que mi auto arranque".

El segundo automovilista asintió y regresó a su automóvil. El primero se subió a su auto y esperó a que el buen samaritano lo empujara. Esperó y esperó. Al fin, volteó para ver lo que pasaba.

Ahí estaba el buen samaritano ¡aproximándose a su auto a casi 35 millas por hora! El daño ascendió a \$3,800 (Haney, 1992, p. 285).

Una mujer de 35 años me dijo un día que deseaba un bebé, pero que le habían dicho que tenía cierto tipo de enfermedad cardiaca que, aunque no interfería con su vida normal, podría ser peligrosa si tenía un bebé. Por su descripción, de inmediato pensé que se trataba de una estenosis mitral. Esta enfermedad se caracteriza por un murmullo muy distintivo cerca de la parte superior del corazón, en especial por una vibración peculiar que se siente mediante el tacto en el pecho del paciente. La vibración se conoce como "estremecimiento" de la estenosis mitral.

Cuando esta mujer se había desvestido y yacía sobre mi mesa con su bata blanca, rápidamente localicé con mi estetoscopio el sonido del corazón que yo esperaba. Se lo dicté a mi enfermera y lo describí cuidadosamente. Coloqueé mi estetoscopio al lado y busqué con atención la vibración característica que debía encontrar en un área pequeña y variable del lado izquierdo del tórax.

Cerré los ojos para lograr una mejor concentración y busqué la leve vibración con cuidado y por largo tiempo. No la encontré, y con mi mano aún en el pecho descubierto de la mujer, levantándolo hacia arriba y hacia fuera, me volví hacia la enfermera y le dije: "No hay estremecimiento".

Los ojos negros de la paciente relampaguearon, y con rencor en su voz dijo: "Bien, ¡no estuve tan mal! Tal vez sea mejor que no haya encontrado nada. No fue para esto para lo que vine aquí".

Mi enfermera casi se desmaya, y mi explicación aún parece una pesadilla de palabras inútiles. (Loomis, 1939 p. 47)

En un suburbio de Detroit, un hombre entró a un avión privado y saludó al copiloto con un “Hi, Jack!” (¡Hola, Jack!) El saludo, captado por un micrófono en la cabina e interpretado como “hijack” (secuestro) por el personal de la torre de control, occasionó que la policía, el equipo de Armas y Tácticas Especiales del condado y el FBI arribaran a la escena con las sirenas encendidas y causando un gran alboroto. (Time, 2000, p. 31)

En el inglés, en particular, se enfrenta el riesgo de una comunicación errónea entre las personas, por la sola naturaleza de ese idioma. En la tabla 4.1 se citan 22 ejemplos de palabras cuyo significado y pronunciación son completamente diferentes, dependiendo de las circunstancias. No nos sorprende que individuos de otras culturas y cuya lengua natal es diferente del inglés tengan problemas para comunicarse con precisión en Estados Unidos.

Esto, desde luego, no justifica la gran cantidad de variaciones que existen en los significados del idioma inglés en todo el mundo. Por ejemplo, en Inglaterra, un billón es un millón de millones, en tanto que en Estados Unidos y Canadá, un billón equivale a mil millones; es fácil imaginar los malentendidos que surgen a menudo en las situaciones financieras. De manera similar, en una reunión en Estados Unidos, si usted utiliza el término *table*, significa que pospone la discusión del tema. En una reunión en Inglaterra, en cambio, si usted utiliza *table* querrá decir que debe discutirse el tema en ese momento.

Un proverbio de Confucio dice: “Aquellos que hablan no saben. Aquellos que saben no hablan”. No es difícil entender por qué los estadounidenses a menudo son vistos como insolentes y poco sofisticados por las culturas asiáticas. Un problema común de los ejecutivos de negocios estadounidenses ha sido que, al regresar a casa, anuncian que cerraron un trato de negocios en Japón, para luego descubrir que en realidad no se llevó a cabo ningún acuerdo. Por lo general, esto se debe a que los estadounidenses suponen que cuando sus colegas nipones dicen *hai*, que en japonés significa “sí”, esto implica un acuerdo. Sin embargo, para los japoneses, esa palabra con frecuencia significa: “Sí, estoy tratando de entender, pero no necesariamente quiere decir que esté de acuerdo con usted”.

Cuando la precisión es el aspecto más importante, los intentos por mejorar la comunicación suelen centrarse en el mejoramiento de la mecánica: transmisores y receptores, codificación y decodificación, fuentes y destinos, o eliminación del ruido. Los avances en el software de reconocimiento de voz han convertido a la precisión en uno de los factores principales de la comunicación electrónica. Un amigo cardiólogo, que siempre registra sus diagnósticos mediante un software de reconocimiento de voz, completó un procedimiento para limpiar una arteria de un paciente mediante la instalación de una derivación (*shunt*), esto es, un tubo pequeño en la arteria. Después informó en el registro del paciente: “El paciente fue some-

tido a derivación (*shunted*) y se está recuperando bastante bien”. La siguiente ocasión que verificó el registro, el software había grabado: “El paciente fue *shot dead* (muerto a disparos) y se está recuperando bastante bien”.

Tabla 4.1 Pronunciación inconsistente en el idioma inglés

- We *polish Polish* furniture (Pulimos mobiliario polaco).
- He could *lead* if he would get that *lead* out (Él podría dirigir si pudiera eliminar ese plomo).
- A farm can *produce produce* (Una granja puede producir productos).
- The dump was so full it had to *refuse refuse* (El depósito estaba tan lleno que se negaron a rellenarlo).
- The Iraqi soldiers decided to *desert in the desert* (Los soldados iraquíes decidieron desertar en el desierto).
- The *present* is a good time to *present the present* (El presente es buen momento para presentar el regalo).
- In the college band, a *bass* was painted on the head of the *bass* drum (En la banda universitaria se pintó un bajista en la cabeza del bombo).
- The *dove dove* into the bushes (La paloma se metió entre los arbustos).
- I did not *object* to that *object* (Yo no me opuse a ese propósito).
- The insurance for the *invalid* was *invalid* (Se invalidó el seguro para el inválido).
- The bandage was *wound* around the *wound* (La venda se enrolló alrededor de la herida).
- There was a *row* among the oarsmen about how to *row* (Hubo una discusión entre los remeros acerca de cómo remar).
- They were too *close* to the door to *close* it (Ellos estaban demasiado cerca de la puerta y no podían cerrarla).
- The buck *does* funny things when the *does* are present (El macho hace cosas graciosas cuando hay conejos hembras presentes).
- They sent a *sewer* down to stitch the tear in the *sewer* line (Envieron a un *alcantarillero* a soldar la ruptura en el tubo del drenaje).
- She shed a *tear* because of the *tear* in her skirt (Ella derramó algunas lágrimas por la rasgadura en su falda).
- To help with planting, the farmer taught his *sow* to *sow* (El granjero enseñó a su cerdo a sembrar para que ayudara en la siembra).
- The *wind* was too strong to be able to *wind* the sail (El viento era demasiado fuerte para poder enrollar la vela).
- After a *number* of Novocaine injections, my jaw got *number* (Después de varias inyecciones de novocaína, sentí mi mandíbula más adormecida).
- I had to *subject* the *subject* to a series of tests (Tuve que someter al sujeto a una serie de pruebas).
- How can I *intimate* this to my most *intimate* friend? (¿Cómo podría insinuar eso a mi amigo más íntimo?).
- I spent last *evening evening* out a pile of dirt (La noche anterior la pasé nivelando un montón de tierra).

Por fortuna, recientemente se ha progresado mucho en la transmisión de mensajes precisos, es decir, se ha mejorado en términos de claridad y exactitud. Principalmente mediante el desarrollo de una tecnología compleja basada en información, se han hecho grandes avances para mejorar la velocidad de la comunicación y la precisión en las organizaciones. Las redes de cómputo con capacidades multimedia ahora permiten a los miembros de una organización transmitir mensajes, documentos, imágenes de video y sonido casi a cualquier parte del mundo. La tecnología que permite a las compañías modernas compartir, almacenar y recuperar información ha cambiado de manera drástica la naturaleza de los negocios en tan sólo una década. Los clientes y los empleados generalmente esperan que la tecnología funcione de manera adecuada y que la información que ésta maneja sea confiable. Las decisiones acertadas y la ventaja competitiva dependen de tal exactitud.

Sin embargo, no ha habido un progreso comparable en los aspectos interpersonales de la comunicación. Los individuos aún se ofenden unos a otros, profieren expresiones insultantes, y se comunican en forma torpe. Los aspectos interpersonales de la comunicación se relacionan directamente con la naturaleza de la relación entre los comunicadores. Quién dice qué a quién, qué se dice, por qué se dice y cómo se dice, todo esto tiene un efecto en las relaciones interpersonales; tiene implicaciones importantes para la eficacia de la comunicación y la precisión de las aseveraciones.

De manera similar, independientemente de la disponibilidad de modernas tecnologías de información y de complejos modelos de comunicación, los individuos aún se siguen comunicando de forma brusca, insensible e infructuosa. En vez de entablar y fomentar relaciones positivas, dañan las relaciones existentes. La mayoría de las veces, el aspecto interpersonal de la comunicación es el que obstaculiza la transmisión eficaz del mensaje y no la incapacidad de transmitir información exacta (Golen, 1990).

La comunicación ineficaz ocasiona que los individuos se desagraden, se ofendan, se pierdan la confianza, rehúsen escucharse, no se pongan de acuerdo, y surja una gran cantidad de diferentes problemas interpersonales. Estos problemas, a la vez, suelen ocasionar un flujo restringido

de comunicación, mensajes imprecisos y malas interpretaciones de significados. En la figura 4.1 se resume este proceso.

Para ilustrar esto, considere la siguiente situación. Latisha está introduciendo en la organización un nuevo programa para el establecimiento de metas, con la finalidad de superar algunos problemas de productividad. Después de la presentación cuidadosamente preparada de Latisha en la reunión del consejo directivo, José levanta la mano y dice: “En mi opinión, éste es un método ingenuo para resolver nuestros problemas de productividad. Las cosas son mucho más complejas de lo que Latisha piensa. No creo que debamos perder nuestro tiempo con la aplicación de este plan”. Tal vez la opinión de José esté justificada, pero la forma en que transmitió el mensaje probablemente elimine la esperanza de que pueda manejarse con objetividad. Es probable que Latisha escuche un mensaje como “Eres ingenua”, “Eres estúpida” o “Eres incompetente”. Por lo tanto, no nos sorprendería que la respuesta de Latisha fuera defensiva o incluso hostil. Es probable que esto ponga en riesgo cualquier sentimiento positivo entre los dos, y que la comunicación disminuya para proteger la autoimagen. Los méritos de la propuesta se verán afectados por la actitud defensiva. Tal vez la comunicación futura entre los dos será mínima y superficial.

¿Qué es la comunicación de apoyo?

En este capítulo nos ocuparemos de una clase de comunicación interpersonal que sirve para comunicarse de manera precisa y honesta, especialmente en circunstancias difíciles, sin arriesgar las relaciones interpersonales. No es difícil lograr una comunicación de apoyo (expresar confianza y apertura) cuando las cosas marchan bien y cuando las personas hacen lo que uno desea. Sin embargo, cuando uno necesita corregir el comportamiento de otro, cuando tiene que dar una retroalimentación negativa o cuando es necesario señalar los errores de otra persona, es difícil usar una comunicación que fomente y fortalezca las relaciones. Este tipo de comunicación se llama **comunicación de apoyo**, y busca preservar o fomentar una relación positiva entre los comunicadores en el momento en que intentan resolver algún problema, dan retroalimentación negativa

Figura 4.1 Vinculaciones entre la comunicación inhábil y las relaciones interpersonales



o tratan un asunto difícil. Permite comunicar información que no es halagadora o resolver un asunto difícil con otra persona y, durante el proceso, fortalecer la relación.

La comunicación de apoyo tiene ocho atributos, los cuales se resumen en la tabla 4.2. Más adelante hablaremos de cada atributo. Cuando se utiliza la comunicación de apoyo, no sólo se transmite un mensaje de manera precisa, sino que la relación entre las dos partes se fortalece e incluso mejora como consecuencia del intercambio. El resultado es una relación interpersonal positiva. Las perso-

nas sienten mayor energía y ánimo, aun cuando la información que se comunica sea negativa.

La meta de la comunicación de apoyo no es simplemente agradar al otro o presentarse como una buena persona. Tampoco se utiliza únicamente para generar aceptación social. Como se indicó antes, las relaciones interpersonales positivas tienen un valor práctico e instrumental en las organizaciones. Los investigadores han encontrado, por ejemplo, que las organizaciones que fomentan este tipo de relaciones registran una productividad más alta, resuel-

Tabla 4.2 Los ocho atributos de la comunicación de apoyo

- Congruente, no incongruente

Enfoque en los mensajes honestos en los que las afirmaciones verbales concuerdan con los pensamientos y los sentimientos.

Ejemplo: "Tu comportamiento realmente me molesta".

- Descriptiva, no evaluativa

Centrada en describir un suceso objetivo, describir su reacción ante éste y sugerir una alternativa.

Ejemplo: "Esto es lo que ocurrió; ésta fue mi reacción; ésta es una sugerencia que podría ser más aceptable".

- Orientada al problema, no orientada a la persona

Enfoque en los problemas y cuestiones que pueden modificarse y no en las personas y sus características.

Ejemplo: "¿Cómo podríamos resolver este problema?",

• Valida, no invalida

Enfoque en las afirmaciones que comunican respeto, flexibilidad, colaboración y áreas de acuerdo.

Ejemplo: "Tengo algunas ideas, pero, ¿tienes alguna sugerencia?". No "No lo entenderías, así que lo haremos a mi manera".

- Específica, no global

Enfoque en acontecimientos o comportamientos específicos, evitando afirmaciones generales, extremas o enunciados excluyentes.

Ejemplo: "Usted me interrumpió tres veces durante la reunión". No "Usted siempre está tratando de llamar la atención".

- Conjuntiva, no disyuntiva

Enfoque en afirmaciones que fluyan a partir de lo que se dijo antes y en facilitar la interacción.

Ejemplo: "En relación con lo que acaba de decir, quisiera plantear otro aspecto".

- Directa o propia, no indirecta o impropias

Enfoque en asumir la responsabilidad de las propias declaraciones mediante el uso de pronombres personales ("Yo...").

Ejemplo: "He decidido rechazar su propuesta porque...". **No** *"Su idea es bastante buena, pero no se aprobará".*

- Escucha de apoyo, no una escucha unilateral

Uso de diferentes respuestas adecuadas, con tendencia hacia las respuestas reflexivas.

Ejemplo: "¿Cuáles crees que son los obstáculos que entorpecen el camino de la mejora?".

ven más rápidamente los problemas, tienen una producción de mejor calidad, y experimentan menos conflictos y menos actividades de rebeldía que los grupos y organizaciones cuyas relaciones son menos positivas. Además, es casi imposible entregar un servicio excelente al cliente sin la comunicación de apoyo. Las habilidades de comunicación de apoyo se requieren para resolver las quejas de los clientes y los malentendidos. Por consiguiente, los directivos no sólo deben ser competentes en el uso de esta clase de comunicación, sino que deben ayudar a sus subalternos a desarrollar también esta aptitud.

Una lección importante que los competidores extranjeros han enseñado a los directivos estadounidenses es que la buena relación entre empleados, y entre directivos y empleados, genera ventajas en los resultados finales (Ouchi, 1981; Peters, 1988; Pfeffer, 1998). Por ejemplo, en 40 empresas importantes, Hanson (1986) encontró que la presencia de buenas relaciones interpersonales entre directivos y subalternos era tres veces más poderosa en la predicción de la rentabilidad durante un periodo de cinco años, que las siguientes cuatro variables más poderosas (participación de mercado, intensidad del capital, tamaño de la empresa, y tasa de crecimiento de las ventas) combinadas. Por lo tanto, la comunicación de apoyo no es sólo una “técnica de personas simpáticas”, sino una ventaja competitiva probada, tanto para los directivos como para las organizaciones.

Coaching y consultoría

Una forma de ilustrar los principios de la comunicación de apoyo consiste en analizar las dos funciones más comunes que desempeñan los directivos (y los padres, los amigos y los compañeros de trabajo): brindar *coaching* y dar consultoría a los demás. En el *coaching* (entrenamiento), los directivos comparten sugerencias e información o establecen estándares para ayudar a los subalternos a mejorar sus habilidades laborales. En la consultoría u orientación, les ayudan a reconocer y a resolver problemas relacionados con su nivel de comprensión, sus emociones o su personalidad. De esta manera, las labores de *coaching* se enfocan en las habilidades, y la consultoría u orientación en las actitudes.

Las habilidades de *coaching* y consultoría también se aplican, por supuesto, a una amplia gama de actividades, como motivación de los demás, manejo de las quejas de los clientes, transmisión de la información negativa o delicada a niveles superiores, manejo de conflictos entre los demás, negociación de cierto puesto, etcétera. Sin embargo, puesto que la mayoría de los directivos —y la mayoría de las personas— participan en *coaching* y en consultoría en algún momento, usaremos estas actividades para ilustrar y explicar los principios conductuales implicados.

El *coaching* y la consultoría u orientación ejercidos hábilmente son importantes en especial para: 1. recompensar el desempeño positivo, y 2. corregir los comporta-

mientos o actitudes problemáticos. Ambas actividades se analizarán con detalle en el capítulo “Motivación de los demás”; ahí se describirá el *contenido* de recompensar y corregir comportamientos (es decir, *qué* hacer), mientras que aquí nos concentraremos en los *procesos* de recompensar y corregir comportamientos (es decir, *cómo* hacerlo).

Es más difícil poner en práctica el *coaching* y la consultoría de manera eficaz cuando los empleados no se están desempeñando de acuerdo con las expectativas, cuando sus actitudes son negativas, cuando presentan un comportamiento inadecuado o cuando sus personalidades entran en conflicto con las de otros en la organización. Siempre que los directivos tengan que ayudar a los subalternos a modificar sus actitudes o comportamientos, se necesitarán el *coaching* y la consultoría. En estas situaciones, los directivos enfrentan la responsabilidad de brindar retroalimentación negativa a los subalternos o de lograr que éstos reconozcan problemas que no desean admitir. Los directivos deben reprender o corregir a sus empleados, pero de una forma que fomente resultados laborales, sentimientos y relaciones positivos.

Lo que hace que el *coaching* y la consultoría sean tan desafiantes es el riesgo de ofender o aislar a los individuos. Este riesgo es tan alto que muchos directivos ignoran por completo los sentimientos y las reacciones de los demás al adoptar un método directivo y obstinado, que parece afirmar: “O cambias o te despido”. O bien, son suaves, evitan confrontaciones, y sólo hacen insinuaciones por miedo a herir los sentimientos y destruir relaciones (el método “no te preocupes, sé feliz”).

Los principios que describimos en este capítulo no sólo facilitan la transmisión fiel de mensajes en situaciones delicadas, sino que su uso eficaz puede alentar niveles más altos de motivación y de productividad, y mejores relaciones interpersonales.

Desde luego, también se necesitan el *coaching* y la consultoría cuando no está implicada una retroalimentación negativa, como ocurre cuando los subalternos piden consejo, necesitan que alguien escuche sus problemas, o desean comunicar sus quejas. En algunas ocasiones, el simple hecho de escuchar es la forma más eficaz de *coaching* y consultoría. Aunque el riesgo de dañar relaciones, herir sentimientos o provocar una respuesta defensiva no es tan alto como cuando hay una retroalimentación negativa de por medio, estas situaciones requieren también de grandes habilidades de comunicación. En el resto del capítulo se estudiarán diversos lineamientos para llevar a cabo la comunicación de apoyo de manera eficaz, tanto en situaciones negativas como positivas de *coaching* y de consultoría.

A modo de ejemplo, considere los siguientes dos escenarios:

Jagdip Ahwal es director de la división de la fuerza de ventas en su empresa, la cual fabrica

y vende componentes para la industria aeroespacial. Se reporta directamente a usted. La división de Jagdip constantemente se equivoca en sus proyecciones de ventas, sus utilidades por vendedor están por debajo del promedio de la empresa, y él casi siempre entrega tarde sus reportes mensuales. Usted concertó una cita para visitar a Jagdip después de obtener las últimas cifras de ventas, pero él no estaba en su oficina cuando usted llegó. Su secretaria le dice que uno de los directores de ventas de Jagdip apareció repentinamente hace apenas unos minutos para quejarse de que algunos empleados estaban llegando tarde a trabajar en la mañana y tomaban períodos de descanso extremadamente largos. Jagdip había acudido de inmediato con el director a su departamento de ventas para dar ánimos a los vendedores y para recordarles las expectativas de desempeño. Usted espera 15 minutos hasta que regresa.

Betsy Christensen obtuvo el grado de maestría en administración de empresas de una prestigiosa escuela que se encuentra entre las 10 mejores de Estados Unidos, y recientemente se integró a su empresa, en el grupo de planeación financiera. Llegó con muy buenas recomendaciones y acreditaciones. Sin embargo, parece estar tratando de mejorar su reputación a costa de los demás miembros del grupo. Últimamente, usted ha escuchado cada vez más quejas de que Betsy actúa en forma arrogante, de que realiza autopromoción y de que critica de manera abierta el trabajo de los otros miembros del grupo. En la primera conversación que tiene con ella acerca de su desempeño en el grupo, ella negó que existiera un problema. Dijo que, en cualquier caso, estaba teniendo un efecto positivo en el grupo al elevar sus estándares. Usted programa otra reunión con Betsy después de esta última serie de quejas por parte de sus compañeros de trabajo.

¿Cuáles son los problemas de fondo en estos dos casos? ¿Cuál es el problema de *coaching* y cuál es el problema de consultoría? ¿Cómo los enfrentaría, de manera que los problemas se resolvieran y, al mismo tiempo, las relaciones con Jagdip y Betsy se fortalecieran? ¿Qué diría y cómo lo diría, para que los resultados fueran los mejores posibles? Este capítulo le ayudará a mejorar sus habilidades para manejar este tipo de situaciones de manera eficaz.

PROBLEMAS DE COACHING Y DE CONSULTORÍA

Los dos casos anteriores ayudan a identificar las dos principales clases de problemas de comunicación interpersonal que enfrentan los directivos. Aunque no existe una

situación que sea totalmente adecuada para el *coaching* o para la consultoría, en el caso de Jagdip Ahwal la necesidad básica es de **coaching**. Las situaciones de *coaching* son aquellas en las que los directivos deben dar asesoría e información o un conjunto de estándares para los subalternos. Se debe asesorar a los subalternos sobre cómo realizar mejor su trabajo y se les debe capacitar para lograr un mejor desempeño. Los problemas de *coaching* suelen tener su origen en la falta de habilidad, en información o comprensión insuficientes, o en incompetencia por parte de los individuos. En estos casos, es importante la precisión de la información que transmiten los directivos. La otra persona debe entender con claridad cuál es el problema y cómo superarlo.

En el caso de Jagdip Ahwal, él aceptó que sus subalternos le delegaran responsabilidades, y no permitía que resolvieran sus propios problemas. En el capítulo “Manejo del estrés personal”, aprendimos que delegar hacia puestos superiores es una de las principales causas de una mala administración del tiempo. Al no recalcar a sus subalternos que le dieran sugerencias de soluciones en vez de problemas, y al intervenir de manera directa en los conflictos de los subalternos de sus subalternos, Jagdip se saturó de trabajo. No permitía a los empleados hacer su trabajo. En los casos en que la persona trata de resolver todos los problemas y de hacer todo el trabajo, la productividad suele resultar afectada. Jagdip necesita recibir *coaching* sobre cómo evitar que los subalternos le deleguen responsabilidades, y cómo delegar responsabilidad y autoridad de manera efectiva. En el capítulo “Motivación de los demás” se incluyen algunos lineamientos para diagnosticar las razones de un mal desempeño, los cuales podrían servir como guías para el *coaching*.

El caso de Betsy Christensen ejemplifica un problema de **consultoría**. Los directivos necesitan dar orientación a otras personas en vez de darles *coaching* cuando surgen problemas relacionados con enfrentamientos de personalidad, actitudes defensivas u otros factores vinculados con las emociones. La competencia o las habilidades de Betsy no constituyen un problema; sin embargo, su resistencia a reconocer que existe un problema o que es necesario un cambio de su parte, requiere de la consultoría del directivo. Betsy está altamente calificada para su puesto, de manera que el *coaching* o darle asesoría no serían métodos útiles. En vez de ello, una meta importante de la consultoría sería ayudar a Betsy a reconocer que existe un problema, que su actitud es muy importante, e identificar las formas en que podría resolverlo.

El *coaching* es adecuado para problemas de aptitud, y la estrategia del directivo sería: “Puedo ayudarle a hacer esto mejor”. La consultoría es adecuada para problemas de actitud, y la estrategia del directivo sería: “Puedo ayudarle a reconocer que hay un problema”.

Aunque muchos problemas implican tanto el *coaching* como la consultoría, es importante reconocer la diferencia

entre las situaciones que requieren de uno y de otra, ya que una incompatibilidad entre la situación y el método de comunicación podría agravar, más que resolver, un problema. Brindar dirección o asesoría (*coaching*) en una situación de consultoría podría incrementar las actitudes defensivas o la resistencia al cambio. Por ejemplo, asesorar a Betsy Christensen sobre cómo hacer su trabajo o acerca de lo que no debe hacer (como criticar el trabajo de sus compañeros) probablemente sólo aumentaría su actitud defensiva, puesto que no percibe la existencia de ese problema. De manera similar, la consultoría en una situación que demanda *coaching* simplemente esquivaría el problema y no lo resolvería. Por ejemplo, Jagdip Ahwal sabe que existe un problema, pero no sabe cómo resolverlo. Lo que necesita es *coaching*, no reconocer el problema.

Sin embargo, la pregunta prevalece: “¿De qué manera podría dar *coaching* o consultoría de manera eficaz a otra persona? ¿Qué directrices de comportamiento me servirían para desempeñarme de manera adecuada en estas situaciones?”. Tanto el *coaching* como la consultoría se basan en el mismo conjunto de principios fundamentales de comunicación de apoyo que se mencionan en la tabla 4.1, que ahora examinaremos con mayor detalle.

ACTITUD DEFENSIVA Y DESACREDITACIÓN

Si no se siguen los principios de la comunicación de apoyo cuando se brinda *coaching* o consultoría a los subalternos, se originan dos grandes obstáculos que conducen a diferentes resultados negativos (Brownell, 1986; Cupach y Spitzberg, 1994; Gibb, 1961; Sieburg, 1978; Steil *et al.*, 1983). Estos dos obstáculos son la actitud defensiva y la desacreditación (véase la tabla 4.3).

La **actitud defensiva** es un estado físico y emocional en el cual uno se siente intranquilo, molesto, confundido y dispuesto a atacar (Gordon, 1988). La actitud defensiva surge cuando una de las partes se siente amenazada o castigada como resultado de la comunicación. Para esa persona, la autoprotección se vuelve más importante que escuchar, de manera que la actitud defensiva bloquea tanto el mensaje como la relación interpersonal. Es evidente que el *coaching* o la consultoría del directivo no serán eficaces si provocan una actitud defensiva en el otro. Además, el pensamiento defensivo puede ser penetrante y afianzarse dentro de una organización. La superación de estos problemas exige que los directivos tomen conciencia de sus propias actitudes defensivas y requiere de grandes esfuerzos para aplicar los principios de la comunicación de apoyo que se describen en este capítulo (Argyris, 1991).

El segundo obstáculo es la **desacreditación**, que ocurre cuando una de las partes comunicantes se siente criticada, ineficiente o insignificante como resultado de la comunicación. Los receptores de la comunicación sienten que se está cuestionando su valía, de manera que se concentran más en protegerse a sí mismos que en escuchar. A menudo los individuos reaccionan con sentimientos de grandeza o comportamientos exhibicionistas, pérdida de la motivación, aislamiento, o pérdida de respeto por el comunicador ofensivo.

Los ocho atributos de la comunicación de apoyo, que explicaremos e ilustraremos en las siguientes páginas, sirven como guías de comportamiento para superar las actitudes defensivas y la desacreditación. El *coaching* y la consultoría eficientes dependen de conocer y practicar tales recomendaciones. También dependen del mantenimiento de un equilibrio entre esas guías de comportamiento, como ilustraremos.

Tabla 4.3 Los dos principales obstáculos para la comunicación interpersonal efectiva

La comunicación de apoyo genera sentimientos de apoyo, comprensión y utilidad. Ayuda a superar los dos principales obstáculos que resultan de una comunicación interpersonal deficiente:

Actitud defensiva

- Un individuo se siente amenazado o atacado como resultado de la comunicación.
- La autoprotección se vuelve prioritaria.
- La energía se consume en defenderse y no en escuchar.
- La agresión, el enojo, la competitividad y la evasión son reacciones comunes.

Desacreditación

- Un individuo se siente incompetente, indigno e insignificante como resultado de la comunicación.
- Los intentos de restablecer la autoestima se vuelven prioritarios.
- La energía se consume tratando de destacar la propia importancia y no en escuchar.
- El exhibicionismo, el comportamiento egocéntrico, el aislamiento y la pérdida de motivación son reacciones comunes.

Principios de la comunicación de apoyo

1. LA COMUNICACIÓN DE APOYO SE BASA EN LA CONGRUENCIA Y NO EN LA INCONGRUENCIA

La mayoría de los investigadores y observadores coinciden en que las mejores comunicaciones interpersonales y las mejores relaciones se basan en la **congruencia**. Es decir, lo que se comunica de manera verbal y no verbal debe ajustarse perfectamente con lo que el individuo está pensando y sintiendo (Dyer, 1972; Hyman, 1989; Knapp y Vangelisti, 1996; Rogers, 1961; Schnake *et al.*, 1990). La congruencia implica ser honesto, comunicar lo que uno desea comunicar.

Existen dos tipos de **incongruencia**. El primer tipo es la incompatibilidad entre lo que uno experimenta y aquello de lo que uno es consciente. Por ejemplo, un individuo podría no estar consciente de experimentar enojo u hostilidad hacia otra persona, aunque el enojo u hostilidad estén realmente presentes. En casos graves, los terapeutas deben ayudar a los individuos a lograr mayor congruencia entre experiencia y conciencia. Una segunda clase de incongruencia, más estrechamente relacionada con la comunicación de apoyo, es la incompatibilidad entre lo que uno piensa o siente y lo que comunica. Por ejemplo, un individuo podría estar consciente de un sentimiento de enojo, pero negar su existencia.

Cuando se entablan relaciones interpersonales, y cuando se imparte *coaching* y consultoría a otras personas, las expresiones genuinas y honestas siempre son mejores que las expresiones artificiales o deshonestas. Los directivos que esconden sus verdaderos sentimientos u opiniones, o los que no expresan lo que está en su mente, crean la impresión de que existe un plan oculto. Los individuos sienten que hay algo que no se dice, o que hay una opinión o un pensamiento que no se expresa. Por lo tanto, confían menos en el comunicador y se dedican a tratar de descubrir cuál es el mensaje oculto, en vez de dedicarse a escuchar o a tratar de mejorar. La relación entre los dos comunicadores se vuelve superficial y en ella prevalece la desconfianza.

En el capítulo “Manejo del estrés personal”, se habló de la “cuenta bancaria emocional” de Covey (1989), en la que los individuos hacen depósitos en una “cuenta” que construye la relación con otra persona (Covey, 1990). Esos depósitos ayudan a establecer confianza y respeto mutuos en la relación. De manera similar, la comunicación no puede ser realmente de apoyo a menos que se base en la confianza y el respeto, y que se perciba como confiable y respetable. De otro modo, se generan falsas impresiones y falta de comunicación. La congruencia es

un prerrequisito de la confianza. Toda relación positiva se basa en la sinceridad y la autenticidad.

Rogers (1961) sugirió que la congruencia en la comunicación se basa en “una ley general de las relaciones interpersonales”. Después de 40 años de dar tratamiento clínico a los problemas psicológicos de sus pacientes, Rogers concluyó que esta ley era la clave fundamental de las relaciones interpersonales positivas.

Cuanto mayor sea la congruencia entre la experiencia, la conciencia y la comunicación de un individuo, las relaciones resultantes tendrán una mayor tendencia hacia una comunicación recíproca cada vez más congruente, una mayor tendencia hacia un mejor entendimiento mutuo de las comunicaciones, mayor ajuste y funcionamiento psicológicos en ambas partes, mayor satisfacción mutua en la relación.

Por el contrario, cuanto mayor sea la incongruencia comunicada de la experiencia y la conciencia, las relaciones resultantes tendrán más comunicación de la misma calidad, mayor desintegración de la comprensión precisa, un menor ajuste y funcionamiento psicológico en ambas partes, así como mayor insatisfacción mutua en la relación. (pp. 344-345)

La congruencia también se refiere a la correspondencia entre el contenido de las palabras expresadas y el comportamiento y el tono de voz del comunicador. “Qué bonito día” podría significar lo opuesto si se murmura de manera sarcástica. “Estoy aquí sólo para ayudar” podría significar lo contrario si no se dice con sinceridad, especialmente si la historia de la relación sugiere otra cosa.

Desde luego, el esfuerzo por lograr la congruencia, ser honestos y abiertos o demostrar autenticidad no significa que debamos estallar de inmediato cuando nos sentimos molestos, o que no podamos reprimir ciertos sentimientos o emociones inadecuados (por ejemplo, ocultar la ira, la decepción o la agresión). También deben practicarse otros principios de la comunicación de apoyo, y no es conveniente lograr la congruencia a costa de cualquier otra consideración. Por otro lado, en las interacciones problemáticas, cuando es necesario dar retroalimentación reactiva o cuando se corrigen comportamientos, los individuos son más proclives a expresar muy poca congruencia. Esto se debe a que muchas personas tienen miedo de responder de una forma completamente honesta o no están seguras de cómo comunicarse en forma congruente sin ser ofensivas. Por lo general, es cuestión de no saber *cómo* ser congruente. Desde luego, decir de manera exacta lo que sentimos en ocasiones podría ofender a la otra persona.

Considere el problema de un individuo que no está desempeñándose a la altura de las expectativas y que muestra una actitud indiferente aun después de haberle dado indicios de que la reputación de la empresa se está viendo afectada de manera negativa. ¿Qué podría decir el directivo para fortalecer la relación con ese individuo y, al mismo tiempo, resolver el problema? ¿De qué manera sería posible expresar opiniones y sentimientos honestos y, a la vez, mantener una actitud libre de críticas? ¿Cómo ser completamente honesto sin ofender a la otra persona? Esto es todavía más difícil cuando uno considera la manera de responder con apoyo a alguien que siempre tiene mal aliento o que tiene malos modales al comer. Cuanto más personal sea la retroalimentación, es más difícil ser completamente congruente. Aquí es donde las habilidades de comunicación son importantes. Otros principios de la comunicación de apoyo brindan algunas directrices.

2. LA COMUNICACIÓN DE APOYO ES DESCRIPTIVA, NO EVALUATIVA

Es difícil ser congruente en el aislamiento, es decir, sin utilizar otras reglas para la comunicación de apoyo. Si un amigo le pregunta “¿cómo lo hice?”, y en realidad él no realizó muy bien la actividad en cuestión, es difícil saber cómo responder con honestidad sin ser ofensivo. La **comunicación evaluativa** hace un juicio o asigna una etiqueta a otros individuos o a su comportamiento: “Estás haciendo mal” o “Eres un incompetente”. Este tipo de evaluación por lo general provoca que los individuos se sientan atacados y, en consecuencia, que respondan en forma defensiva. Ven al comunicador como un juez. Ejemplos de respuestas probables son: “Yo *no* lo estoy haciendo mal” o “Soy más capaz que *usted*”. El resultado derivaría en discusiones, resentimientos y el deterioro de la relación interpersonal, la cual se empantanaría en un diálogo como: “No lo soy”. “Sí lo eres”. “No lo soy”. “Sí lo eres”, y así sucesivamente.

Hay una mayor tendencia a evaluar a otros cuando se trata de un tema con carga emocional o cuando el individuo se siente agredido a nivel personal. Por ejemplo, los mensajes negativos son más amenazantes cuando las personas se sienten heridas emocionalmente. En ocasiones, la gente trata de resolver sus propios sentimientos negativos o ansiedades al etiquetar a los demás: “Eres un tonto” implica afirmar “por lo tanto, yo soy inteligente”, y eso me hace sentir mejor. Podrían surgir sentimientos tan intensos que quizás se desee castigar a la otra persona por no cumplir con las expectativas o los estándares: “Lo que has hecho merece un castigo. Tú te lo ganaste”. Muchas veces, las evaluaciones ocurren simplemente porque la persona no tiene otra alternativa en mente. No sabe cómo ser congruente sin criticar o evaluar a la otra persona.

Uno de los problemas de la comunicación evaluativa es su tendencia a perpetuarse. Por lo general, asignar una etiqueta a un individuo provoca que él asigne una a usted, lo cual, a la vez, hará que usted se ponga a la defensiva. No es difícil ver por qué no se da una comunicación efectiva cuando ambas partes están a la defensiva. Tanto la precisión de la comunicación como la calidad de la relación se debilitan, y sobrevienen las discusiones.

Una alternativa para la evaluación es la **comunicación descriptiva**. Como es difícil evitar evaluar a otra persona cuando no se cuenta con alguna estrategia alternativa, la comunicación descriptiva está diseñada para reducir la tendencia a evaluar o a perpetuar una interacción defensiva; permite ser congruente y auténtico, así como brindar apoyo. La comunicación descriptiva comprende tres pasos, los cuales se resumen en la tabla 4.4.

En primer lugar, *describa objetivamente su observación del suceso o el comportamiento que usted piensa que debe modificarse*. Hable de la manera más objetiva y desapasionada posible acerca de *lo que ocurrió* y no de la persona implicada. Esta descripción debe identificar elementos del comportamiento que alguien más pueda confirmar. El comportamiento se debe comparar con estándares aceptados, más que con opiniones o preferencias personales. Se deben evitar impresiones o atribuciones subjetivas de los motivos de la otra persona. El enunciado “Este mes has terminado menos proyectos que nadie en la división” podría confirmarse mediante un registro objetivo; se relaciona estrictamente con el comportamiento y con un estándar objetivo, no con los motivos o las características personales del subalterno. Es menos probable que la otra persona sienta que se le está tratando de manera injusta, puesto que no se utiliza una etiqueta evaluativa para el comportamiento o la persona. Describir el comportamiento, a diferencia de evaluarlo, es en cierta manera neutral, siempre y cuando el proceder del directivo sea congruente con el mensaje.

En segundo lugar, *describa sus reacciones (o las de otros) ante el comportamiento o describa sus consecuencias*. En vez de proyectar en otra persona la causa del problema, concéntrese en las reacciones o consecuencias que genera el comportamiento. Esto requiere que los comunicadores estén conscientes de sus propias reacciones y que sean capaces de describirlas. El mejor método suele consistir en utilizar descripciones de los sentimientos con una sola palabra: “me preocupa nuestra productividad”, “me frustra su nivel de logros”. De manera similar, se pueden señalar las consecuencias del comportamiento: “este mes disminuyeron las utilidades”, “bajaron las puntuaciones de calidad del departamento” o “dos clientes llamaron para expresar su insatisfacción”. La descripción de sentimientos o consecuencias también disminuye la probabilidad de una actitud defensiva, puesto que el problema está enmarcado en el contexto de los sentimientos

Tabla 4.4 Comunicación descriptiva

Paso 1: Describa de manera objetiva el suceso, el comportamiento o la circunstancia.

- Evite acusaciones.
- Presente datos o evidencias.

Ejemplo: Tres clientes se han quejado conmigo este mes de que no has respondido a sus peticiones.

Paso 2: Concéntrese en el comportamiento y en su reacción, no en los atributos de la otra persona.

- Describa sus reacciones y sentimientos.
- Describa las consecuencias objetivas que han resultado o que resultarán.

Ejemplo: Estoy preocupado porque los clientes han amenazado con irse a otra parte si no somos más eficientes.

Paso 3: Concéntrese en las soluciones.

- Evite discutir acerca de quién tiene la razón.
- Sugiera una alternativa aceptable.
- Esté abierto a otras alternativas.

Ejemplo: Necesitamos recuperar su confianza y mostrarles nuestro interés. Sugiero ofrecerles un análisis gratuito de sus sistemas.

del comunicador o de las consecuencias objetivas, no en los atributos del subalterno. Si esos sentimientos o consecuencias se describen sin hacer acusaciones, la energía de los comunicadores se concentrará en la solución del problema y no en defenderse de las evaluaciones. Es decir, si *yo* estoy preocupado, *tú* tienes menos razón para estar a la defensiva.

En tercer lugar, *sugiera una alternativa más aceptable*. Esto centra la discusión en la alternativa sugerida y no en la persona. También sirve para que el otro no se sienta humillado o criticado, puesto que se separa al individuo del comportamiento. La autoestima se protege ya que lo que se debe modificar es el comportamiento (algo controlable) y no la persona. Por supuesto, se debe tener cuidado de no transmitir el mensaje “No me gusta cómo son las cosas, así que, ¿qué vas a hacer tú para remediarlo?”. El cambio no necesariamente es responsabilidad de una de las partes comunicantes, sino que debe hacerse hincapié en encontrar una solución que sea aceptable para ambas partes, no en decidir quién tiene la razón o quién debe cambiar y quién no. Por ejemplo, “Sugiero que determine qué se deberá hacer para completar seis proyectos más de los que hiciste el último mes”, o “Me gustaría ayudarte a identificar qué es lo que obstaculiza el logro de un alto rendimiento”.

Una preocupación que se expresa en algunas ocasiones respecto a la comunicación descriptiva es que estos pasos quizás no funcionen, a menos que la otra persona también conozca las reglas. Hemos escuchado a la gente decir que si ambas personas tienen conocimientos

acerca de la comunicación de apoyo, ésta funciona; de otro modo, la persona que no desea brindar apoyo podría poner en riesgo cualquier resultado positivo. Por ejemplo, la otra persona puede decir “no me importa lo que sientas”, “tengo una excusa para lo que ocurrió, así que no es mi culpa”, o “qué mal que te moleste, pero no voy a cambiar”. ¿Cómo reaccionaría ante estas respuestas? ¿Abandonaría los principios de la comunicación descriptiva y, en venganza, se volvería evaluativo y defensivo? ¿Se enredaría en la discusión: “sí lo eres”, “no lo soy”, “sí lo eres”, “no lo soy”?

Hay una alternativa: esta falta de interés o la reacción defensiva ahora se convierten en el problema fundamental. El problema del bajo desempeño será muy difícil de solucionar en tanto que el problema interpersonal más importante entre estos dos sujetos esté bloqueando el progreso. En efecto, el enfoque debe cambiar del *coaching* a la consultoría, de concentrarse en la habilidad a enfocarse en la actitud. Si dos individuos no pueden trabajar de manera conjunta en el problema, ninguna cantidad de comunicación acerca de las consecuencias de un mal desempeño será productiva. En vez de ello, la comunicación debe concentrarse en la falta de interés por la relación, o en los obstáculos que inhiben el trabajo conjunto para mejorar el desempeño. El hecho de mantenerse centrado en el problema, permanecer congruente y usar un lenguaje descriptivo se vuelve crucial.

Los comunicadores de apoyo eficaces no abandonan los tres pasos; simplemente cambian el enfoque. Podrían

responder: “Estoy sorprendido de escuchar que no te importa cómo me siento con respecto a este problema (paso 1). Tu respuesta me preocupa, y pienso que podría tener implicaciones relevantes para la productividad de nuestro equipo (paso 2). Sugiero que dediquemos tiempo a tratar de identificar los obstáculos que, en tu opinión, podrían estar inhibiendo nuestra capacidad para trabajar juntos en este problema (paso 3)”.

Según nuestra experiencia, algunos individuos se muestran totalmente renuentes a mejorar, y algunos se niegan por completo a trabajar en la solución del problema cuando creen que el comunicador tiene sus propios intereses. No obstante, una crítica común que se hace a los directivos estadounidenses es que, comparados con sus homólogos asiáticos, muchos no creen en estas suposiciones. No aceptan el hecho de que los empleados estén “haciendo lo mejor que pueden”, que la “gente quiere llevarse bien entre sí” y que “las personas están motivadas por las oportunidades de mejora”. En términos de Trompenaars (1996, 1998), las culturas nacionales difieren respecto a qué tanto se concentran en los logros individuales (“Haré lo que sea mejor para mí”), en oposición al bien colectivo (“Me interesa lo que sea mejor para el grupo”). Estos supuestos son similares a la teoría “Y” de McGregor (1960) (por ejemplo, se puede confiar en que los individuos harán lo correcto), en contraste con los supuestos de la teoría “X” (por ejemplo, debemos desconfiar de los individuos, ya que lo que los motiva a cambiar son las amenazas de castigo). En nuestra experiencia, sin importar la cultura nacional, la mayoría de las personas desean tener éxito en su desempeño, formar parte de un sistema productivo y satisfactorio, y ser colaboradores. Cuando los directivos emplean los principios de comunicación de apoyo, no como herramientas de manipulación, sino como técnicas genuinas para fomentar el desarrollo y la mejora, es raro que la gente no acepte esas expresiones genuinas y congruentes. Esto se aplica a todas las culturas del planeta.

Sin embargo, es importante tener en mente que los pasos de la comunicación descriptiva no implican que el cambio sea responsabilidad de una sola persona. Con frecuencia se debe alcanzar un punto intermedio en el que ambos individuos estén satisfechos (por ejemplo, una persona se vuelve más tolerante al trabajo pausado y la otra persona se vuelve más consciente de que debe tratar de trabajar con mayor rapidez). Es importante hacer un seguimiento de este tipo de sesiones de interacción con discusiones para vigilar y aclarar lo que se escuchó, cuáles fueron las reacciones y si hay algún progreso. Por ejemplo, los problemas de desempeño de un individuo podrían deberse a los malos hábitos de trabajo desarrollados a lo largo del tiempo. No es probable que tales hábitos cambien de forma abrupta, incluso si las sesiones de *coaching* marchan muy bien. Además, es importante asegurarse de que el mensaje o su intención no se malinterpretan después del hecho. Un paso crucial del seguimiento consiste

en reforzar un sentimiento de interés y una preocupación genuina.

Cuando sea necesario hacer afirmaciones evaluativas, las evaluaciones deben realizarse en términos de ciertos criterios establecidos (por ejemplo, “tu comportamiento no concuerda con el estándar prescrito”), en términos de algunos resultados probables (por ejemplo, “la repetición de tu comportamiento originará peores consecuencias”), o de algunos sucesos experimentados por el individuo (por ejemplo, “este comportamiento no es tan bueno como tu comportamiento pasado”). Lo importante es evitar desacreditar a la otra persona o generar una actitud defensiva.

3. LA COMUNICACIÓN DE APOYO ESTÁ ORIENTADA AL PROBLEMA, NO A LA PERSONA

La comunicación orientada al problema se concentra en los problemas y en las soluciones más que en los atributos personales. La comunicación orientada hacia la persona se centra en las características del individuo, no en el suceso. La afirmación “Éste es el problema”, en vez de “Tú eres el problema”, ilustra la diferencia entre esas dos orientaciones. La comunicación orientada hacia el problema es útil aunque requiera de valoraciones personales, pues se concentra en comportamientos y acontecimientos. La comunicación orientada hacia la persona, por otra parte, muchas veces se enfoca en factores que no pueden modificarse o controlarse, y puede transmitir el mensaje de que el individuo no es apto.

Aseveraciones tales como “eres dictatorial” y “eres insensible” describen a la persona, en tanto que “me ignoraron en la toma de decisiones” y “parece que no vemos las cosas de la misma manera” describen problemas. Atribuir culpas se orienta a la persona (“quieres tener control sobre los demás”), en tanto que describir comportamientos explícitos se orienta hacia el problema (“hiciste varios comentarios sarcásticos en la reunión de hoy”).

Uno de los problemas de la comunicación orientada a la persona es que, aunque la mayoría de la gente es capaz de modificar su comportamiento, pocos pueden cambiar su personalidad básica. Como por lo general nada puede hacerse para ajustar la comunicación orientada a la persona, este tipo de comunicación conduce a un deterioro en la relación más que a una solución del problema. Los mensajes orientados a la persona a menudo tratan de persuadir al otro individuo de que “así es como te deberías sentir” o “ésta es la clase de persona que eres” (por ejemplo, “eres un director incompetente, un empleado perezoso o un compañero de trabajo insensible”). Sin embargo, puesto que la mayoría de los individuos se aceptan a sí mismos como son, su reacción más común a la comunicación orientada a la persona es defenderse de ésta, o rechazarla de manera categórica. Aun cuando la comunicación sea

positiva (por ejemplo, “eres una persona maravillosa”), podría considerarse poco confiable si no está relacionada con un logro o con un comportamiento (por ejemplo, “pienso que eres una persona estupenda por el excelente servicio que das a nuestra organización”). La ausencia de una referencia significativa es la debilidad principal de la comunicación orientada a la persona.

Al establecer relaciones de apoyo positivas, la comunicación orientada al problema también debe relacionarse con estándares aceptados o expectativas, más que con opiniones personales. Es más probable que las opiniones personales se interpreten como orientadas a la persona y que provoquen actitudes defensivas, que las aseveraciones en que el comportamiento se compara con un estándar o un desempeño aceptado. Por ejemplo, la afirmación “no me gusta la forma en que vistes” expresa una opinión personal y tal vez provoque resistencia, especialmente si el que escucha no considera que las opiniones del comunicador sean más legítimas que las suyas. Por otro lado, la frase “tu vestimenta no cumple con las normas de vestir de la empresa” o “en esta empresa se espera que todos usen corbata para trabajar” son comparaciones con estándares externos que tienen cierta legitimidad. Es menos probable que se originen sentimientos defensivos, puesto que las afirmaciones se dirigen al problema, no a la persona. Además, es más probable que otros individuos apoyen una afirmación basada en un estándar aceptado por la mayoría.

La comunicación de apoyo no necesita evitar la expresión de opiniones o sentimientos personales acerca del comportamiento o de las actitudes de otros. Sin embargo, en tal caso, se deben recordar los siguientes principios adicionales.

4. LA COMUNICACIÓN DE APOYO VALIDA EN VEZ DE INVALIDAR A LOS INDIVIDUOS

La **comunicación de validación** sirve para que las personas se sientan reconocidas, comprendidas, aceptadas y valoradas. La comunicación que **invalida** genera sentimientos negativos relacionados con la autoestima, la identidad y las relaciones con los demás. Niega la presencia, la singularidad o la importancia de otros individuos. Son especialmente importantes las comunicaciones que invalidan a las personas mediante la transmisión de mensajes de superioridad, rigidez, indiferencia e insensibilidad (Brownell, 1986; Cupach y Spitzberg, 1994; Sieburg, 1978; Steil *et al.*, 1983). La observación de Barnlund (1968) de hace más de un cuarto de siglo es aún más verdadera ahora:

A menudo las personas no se toman el tiempo, no escuchan, no tratan de entender, sino que interrumpen, anticipan, critican o desdeñan lo que

se dice; sus propios comentarios con frecuencia son vagos, incongruentes, poco concisos, falaces o dogmáticos. Como resultado, muchas veces terminan la conversación sintiéndose más inadequadas, más incomprendidas y más enajenadas que cuando comenzaron. (p. 618)

La comunicación que está orientada hacia la superioridad da la impresión de que el comunicador está informado y los demás son ignorantes; de que es oportuno, mientras los demás son incompetentes; o de que es poderoso, en tanto que los demás son impotentes. Además, crea una barrera entre el comunicador y aquellos a quienes se envía el mensaje.

La **comunicación orientada hacia la superioridad** puede tomar la forma de crítica, en la que los otros se ven tan mal que el comunicador se ve bien. O podría adoptar la forma de “competitividad”, cuando el comunicador trata de elevarse a sí mismo en la estima de los demás. Una forma de competitividad es el ocultamiento de información, tanto de manera jactanciosa (“si supieras lo que yo sé, te sentirías diferente”) como mesurada, para tratar de que la gente se sienta confundida (“si me hubieras preguntado, te habría dicho que el comité ejecutivo rechazaría tu propuesta”). La jactancia casi siempre hace que los demás se sientan incómodos, principalmente porque su intención es comunicar superioridad.

Otra forma común de comunicación orientada hacia la superioridad es el uso de lenguaje especializado, de acrónimos o de palabras para excluir a los demás o para crear barreras en una relación. Los médicos, los abogados, los empleados gubernamentales y muchos profesionistas son bien conocidos por el uso de jerga o de acrónimos, diseñados para excluir a los demás o para elevarse a sí mismos en vez de hacer más claro un mensaje. Hablar en un idioma extranjero en presencia de individuos que no lo entienden también podría tener el objetivo de crear una imagen de exclusividad o superioridad. En la mayoría de los casos, el uso de palabras o de un idioma que el interlocutor no comprende es una falta de cortesía porque nulifica a la otra persona.

La **comunicación rígida** es el segundo tipo principal de invalidación: la comunicación se presenta como absoluta, inequívoca o incuestionable. Ningún otro punto de vista u opinión podría tomarse en cuenta. Los individuos que se comunican en formas dogmáticas dando la imagen de un sabelotodo, muchas veces lo hacen con la finalidad de minimizar las contribuciones de los demás o para invalidar sus perspectivas. No obstante, es posible comunicarse de manera rígida sin ser dogmáticos. La rigidez también se comunica mediante las siguientes formas:

- Reinterpretar todos los demás puntos de vista para que se adapten al propio.
- Nunca, decir “no sé”, sino tener una respuesta para todo.

- Parecer renuente a tolerar críticas o puntos de vista alternativos.
- Reducir temas complejos a definiciones o generalizaciones simplistas.
- Colocar signos de admiración a las afirmaciones para crear la impresión de que esa expresión es la última palabra y la idea principal, o bien, para descalificarla.
- Resistencia a recibir retroalimentación personal.

La **indiferencia** se comunica cuando no se reconoce la existencia o la importancia de la otra persona. Esto podría hacerse mediante el silencio, al no emitir una respuesta verbal ante las aseveraciones del otro, al evitar el contacto visual o cualquier expresión facial, al interrumpir al otro en repetidas ocasiones, al usar palabras impersonales (“uno no debe” en vez de “tú no debes”), o al realizar otras actividades durante una conversación. Parecería que el comunicador no siente interés por la otra persona y da la impresión de ser insensible a sus sentimientos o perspectivas. Ser indiferente implica excluir a los demás, tratarlos como si ni siquiera estuvieran presentes.

La **insensibilidad** implica que el comunicador no reconoce los sentimientos o las opiniones de los demás. Los considera ilegítimos (“no deberías sentirte de esa manera” o “tu opinión es incorrecta”), o califica a los demás como ignorantes (“tú no entiendes”, “no estás bien informado” o, peor aún, “tu opinión denota inexperiencia”). Ser insensible significa ignorar o restar importancia a los sentimientos o pensamientos de los demás. Sirve para excluir la contribución de la otra persona en la conversación o en la relación, y provoca que el otro sienta que no tiene autoridad o que carece de importancia.

La comunicación invalida cuando niega al otro la oportunidad de establecer una relación mutuamente satisfactoria o cuando ambas partes no logran hacer contribuciones. Cuando una persona no le permite a otra finalizar una frase, cuando adopta una postura competitiva de ganar o perder, cuando envía mensajes confusos o descalifica la contribución del otro, la comunicación invalida y, por lo tanto, es disfuncional para la solución efectiva de problemas.

La invalidación es aún más destructiva en las relaciones interpersonales que la crítica o el desacuerdo, ya que éstos validan a la otra persona mediante el reconocimiento de que lo que dice o hace es digno de corrección, respuesta o advertencia. Como planteó William James (1965), “no se puede diseñar un castigo más perverso, si eso fuera físicamente posible, que aquel en el que uno pudiera volverse translúcido en una sociedad y pasar absolutamente inadvertido para todos los miembros de ésta”.

Por otra parte, la comunicación de validación provoca que los individuos se sientan reconocidos, comprendidos, aceptados y valorados (véase también el capítulo “Facultamiento y delegación”). La comunicación de validación posee cuatro atributos: es *igualitaria, flexible, bilateral y se basa en el acuerdo*.

La **comunicación respetuosa e igualitaria** (lo contrario a la comunicación orientada hacia la superioridad) es especialmente importante cuando una persona con un estatus más elevado interactúa con un individuo de un estatus más bajo. Por ejemplo, cuando existe una diferencia jerárquica entre los individuos, es fácil que los subalternos se sientan nulificados, puesto que tienen acceso a menos poder e información que sus directivos. Los comunicadores que brindan apoyo, en cambio, ayudan a que sus subalternos sientan que tienen interés en identificar y resolver los problemas al comunicar una actitud igualitaria. Tratan a sus subalternos como seres valiosos, competentes e introspectivos, y hacen hincapié en la resolución conjunta de problemas en vez de proyectar una actitud de superioridad. Esto se logra con el simple hecho de solicitar opiniones, sugerencias e ideas. Otra forma de lograrlo es mediante el uso de aseveraciones flexibles (en vez de rígidas).

No obstante, incluso si no existen diferencias jerárquicas, es importante comunicarse con respeto y con una actitud igualitaria. Por ejemplo, cuando se comunican personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o géneros, algunos de ellos tienden a sentirse excluidos o inferiores. En tales circunstancias, las afirmaciones igualitarias e incluyentes son especialmente importantes para fomentar las relaciones de apoyo.

La **comunicación flexible** es la disposición del individuo para comunicar la idea de que el otro posee datos adicionales y alternativas que podrían contribuir de manera significativa, tanto a la solución del problema como a la relación; simplemente implica ser receptivo ante los demás, comunicar humildad genuina —no autodegradación ni debilidad—, y manifestar la disponibilidad para aprender o estar abierto a nuevas experiencias. Esto implica mantenerse abierto a nuevas introspecciones. Como señaló Benjamin Disraeli, “ser consciente de que se es ignorante es el primer gran paso hacia el conocimiento”.

Las percepciones y opiniones no se presentan como hechos en la comunicación flexible, sino que se plantean de manera provisional. No se exige la verdad absoluta de las opiniones o suposiciones. En vez de ello, se consideran modificables en caso de que se disponga de más datos. La comunicación flexible transmite el mensaje de la disposición a participar en una solución conjunta de problemas en vez de controlar a la otra persona o de asumir el papel de maestro. Sin embargo, ser flexible no es sinónimo de ser débil.

Decir “Oh, no puedo decidirme” es indicador de falta de carácter, en tanto que decir “tengo mis propias opiniones, pero, ¿tú qué piensas?” sugiere flexibilidad.

La **comunicación bidireccional** es un resultado implícito del respeto y la flexibilidad. Los individuos se sienten valiosos cuando les hacen preguntas, cuando se les da “espacio” para expresar sus opiniones y cuando se les anima a participar de manera activa en la relación interpersonal. El intercambio bidireccional comunica el mensaje de que la otra persona es valorada, lo cual es un prerrequisito para la colaboración y el trabajo en equipo (véase el capítulo “Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo”).

Por último, la comunicación de una persona valida a otra cuando *identifica áreas de acuerdo* y de compromiso conjunto. Una forma de expresar la validación basada en acuerdos consiste en identificar comportamientos, actitudes y consecuencias positivos. Casi todos los modelos de negociación, formación de equipos y resolución de conflictos recomiendan encontrar áreas de acuerdo en las que todos pueden coincidir. Los acuerdos permiten el progreso. De manera similar, el hecho de destacar factores positivos también genera energía positiva y la disposición de dedicar tiempo a conversar. Algunos ejemplos incluyen señalar los aspectos importantes que destaca la otra persona, antes que señalar los triviales; las áreas de acuerdo antes que las de desacuerdo; las ventajas de las aseveraciones de la otra persona antes que las desventajas; los cumplidos antes que las críticas; y los siguientes pasos positivos antes que los errores del pasado. Lo importante es que validar al otro ayuda a crear sentimientos de valía y confianza personales que podrían traducirse en mayor motivación y un mejor desempeño; de esto resultan relaciones positivas. La invalidación, por otra parte, rara vez origina resultados positivos, aun cuando es una forma común de respuesta cuando la gente siente la necesidad de criticar o corregir algo.

5. LA COMUNICACIÓN DE APOYO ES ESPECÍFICA (ÚTIL), NO GENERAL (INÚTIL)

Las afirmaciones específicas brindan apoyo porque identifican algo que se puede entender y poner en práctica fácilmente. En general, cuanto más específica sea una afirmación, más efectiva será para incrementar la motivación. Por ejemplo, la expresión: “tienes problemas para administrar tu tiempo” es muy general para ser útil, en tanto que “dedicaste una hora a programar reuniones cuando eso lo puede hacer tu asistente” es un enunciado que brinda información específica que podría servir como base para un cambio de comportamiento. La afirmación: “Tu comunicación necesita mejorar” no es tan útil como esta otra más específica: “En este ejercicio

de representación de roles utilizaste afirmaciones evaluativas el 60 por ciento del tiempo y afirmaciones descriptivas el 10 por ciento”.

Las afirmaciones específicas evitan posiciones extremas y absolutas. Las siguientes aseveraciones son extremas o globales (e inútiles), y provocan una actitud defensiva o desacreditación:

- A: *“Nunca pides mi consejo”.*
- B: *“Sí, siempre te consulto antes de tomar una decisión”.*
- A: *“No tienes consideración por los sentimientos de los demás”.*
- B: *“Sí la tengo. Siempre soy considerado”.*
- A: *“Este trabajo es detestable”.*
- B: *“Estás equivocado. Es un trabajo estupendo”.*

Otro tipo de comunicación global está representado por las afirmaciones disyuntivas, como “O haces lo que quiero o te despediré”, o “La vida es una aventura audaz o no es nada” (Hellen Keller) y “Si Estados Unidos no reduce su deuda nacional, nuestros niños nunca alcanzarán el estándar de vida que disfrutamos hoy”.

El problema con las afirmaciones extremas y las disyuntivas es que niegan cualquier alternativa. Las posibles respuestas del receptor de la comunicación están severamente restringidas. Contradecir o negar la afirmación suele provocar una actitud defensiva y discusiones. Una declaración de Adolfo Hitler en 1933 ilustra este aspecto: “Todos en Alemania son nacionalsocialistas; los pocos que no pertenecen al partido son lunáticos o idiotas”. Por otro lado, a un amigo nuestro le pidieron que prestara sus servicios como consultor de un comité laboral y de administración. En el momento en que entró a la sala y se le presentó como profesor, el dirigente del sindicato declaró: “O se va él o me voy yo”.

¿Qué haría usted? ¿Cómo utilizaría la comunicación de apoyo cuando el dirigente del sindicato hace una declaración global que lo excluye a usted o cancela las negociaciones? La respuesta de nuestro amigo fue:

“Espero que haya más alternativas que ésa. ¿Por qué no las examinamos?”. Esta respuesta permitió que la comunicación continuara y brindó la posibilidad de que se estableciera una relación de apoyo.

Las afirmaciones específicas son más útiles en las relaciones interpersonales porque se concentran en los comportamientos e indican grados en las posiciones. Las formas más útiles en los casos anteriores son las siguientes:

- A: *“Tomaste una decisión ayer sin pedir mi consejo”.*
- B: *“Sí, lo hice. Aunque generalmente prefiero contar con tu opinión, no pensé que fuera necesaria en este caso”.*

A: “Al ser sarcástico en tu respuesta a mi petición, me diste la impresión de que no te importan mis sentimientos”.

B: “Lo siento. Sé que a menudo soy sarcástico sin pensar en cómo afecta esto a los demás”.

A: “La presión de las fechas límite afecta la calidad de mi trabajo”.

B: “Puesto que las fechas límite son parte de nuestro trabajo, analicemos formas de controlar la presión”.

Las afirmaciones específicas podrían ser inútiles si se enfocan en asuntos sobre los que la otra persona no tiene control. “Odio cuando llueve”, por ejemplo, podría aliviar alguna frustración personal, pero no se puede hacer nada para cambiar el clima. De manera similar, comunicar el mensaje (aun de manera implícita) “El sonido de tu voz (o tu personalidad, tu peso, tus gustos, tu forma de ser, etcétera) me molesta” sólo resulta frustrante para los individuos que interactúan con usted. Por lo general, una afirmación como ésta se interpreta como un ataque personal. La reacción probable será “¿Qué puedo hacer al respecto?” o “Ni siquiera entiendo a qué te refieres”. La comunicación específica es útil en la medida en que se enfoca en un problema o comportamiento identificable con respecto al cual se puede hacer algo (por ejemplo, “me molesta cuando hablas tan fuerte en la biblioteca porque impides la concentración de los demás”).

Incluso cuando se elogia a otra persona, es mejor ser específico que ser global o general. Por ejemplo, dar retroalimentación positiva a alguien al decirle “eres una persona agradable” no es tan útil como describir un incidente o un comportamiento que generó esa impresión; por ejemplo, “siempre que te veo estás sonriendo, y muestra interés por mi trabajo”. Aunque es agradable escuchar ambas aseveraciones, el comentario específico es mucho más útil que el comentario general.

6. LA COMUNICACIÓN DE APOYO ES CONJUNTIVA, NO DISYUNTIVA

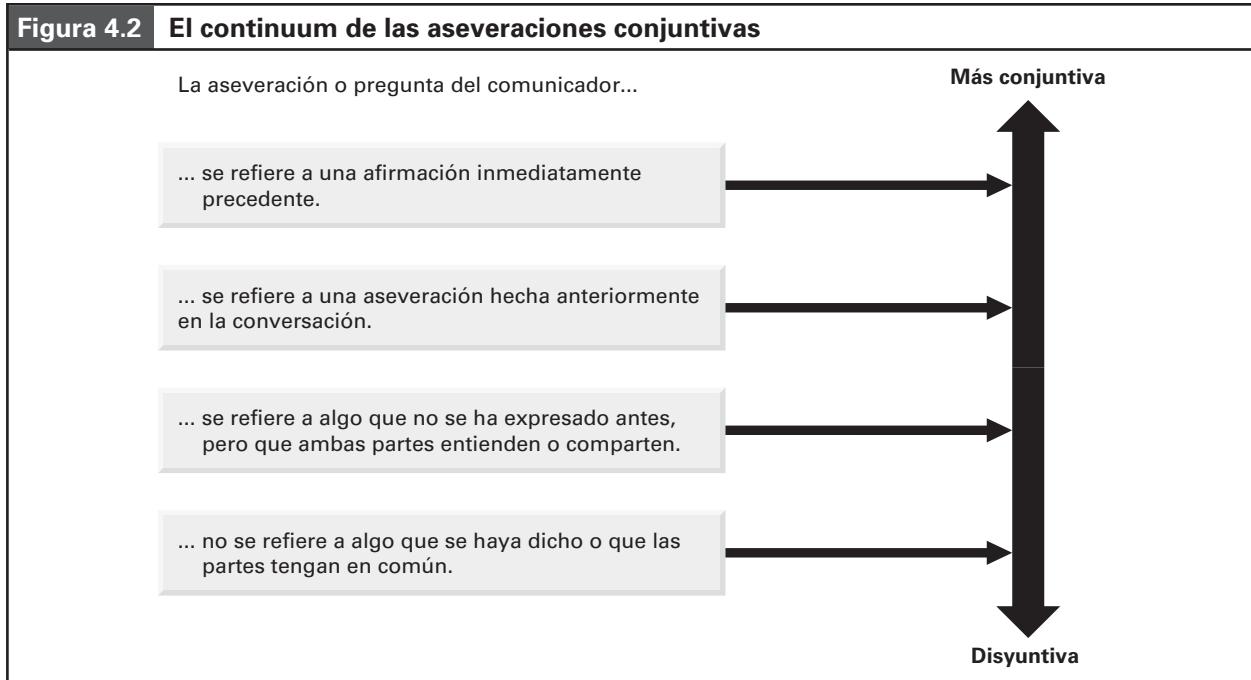
La **comunicación conjuntiva** está unida de alguna manera a mensajes previos; fluye de manera suave. La **comunicación disyuntiva** está desconectada de lo que se dijo antes.

La comunicación se puede volver disyuntiva al menos en tres formas. Primero, podría haber falta de igualdad de oportunidades para hablar. Cuando una persona interrumpe a otra, cuando alguien acapara la conversación, o cuando dos o más personas tratan de hablar al mismo tiempo, la comunicación es disyuntiva. Las transiciones entre los intercambios no fluyen de manera suave. No hay

una transición fluida entre una afirmación y la siguiente. En segundo lugar, las pausas largas son disyuntivas. Cuando los interlocutores hacen pausas largas a la mitad de sus discursos o cuando hay largas pausas antes de las respuestas, la comunicación es disyuntiva. No todas las pausas implican un silencio total; el espacio podría llenarse con “ummm”, “aaah” o la repetición de algún asunto que se haya expresado con anterioridad; en ese caso, la comunicación no avanza. En tercer lugar, el control del tema podría estar desarticulado. Cuando una persona decide de manera unilateral cuál será el siguiente tema de conversación (lo contrario de haberlo decidido de manera bilateral), la comunicación es disyuntiva. Por ejemplo, los individuos podrían intercambiar temas que no tengan relación con lo que se acaba de decir, o podrían controlar el tema de comunicación del interlocutor al decir lo que éste debería responder. Sieburg (1969) encontró que más del 25 por ciento de las afirmaciones hechas en un pequeño grupo de discusión no se relacionaban entre sí ni reconocían a los interlocutores anteriores o a sus declaraciones.

Estos tres factores —tomar turnos para hablar, administración de los tiempos y control de los temas— contribuyen a lo que Wiemann (1977) llamó “manejo de la interacción”. Se ha visto que estos factores son cruciales para la comunicación de apoyo. En un estudio empírico acerca de las habilidades de comunicación percibidas, Wiemann (1977, p. 104) encontró que “cuanto más fluida es la administración de la interacción, más competente parecerá el comunicador”. Los individuos que toman turnos, que no dominan con pausas ni acaparan el tiempo, y que relacionan lo que dicen con lo que los otros dijeron antes fueron calificados como comunicadores competentes. De hecho, en su estudio experimental se concluyó que el manejo de la interacción era la determinante más poderosa de las habilidades de comunicación percibidas. Los individuos que utilizaron la comunicación conjuntiva fueron calificados como mucho más competentes en la comunicación interpersonal que aquellos cuya comunicación fue disyuntiva.

Esto sugiere que los individuos que son eficaces para establecer relaciones positivas utilizan varias clases de comportamientos para manejar situaciones de comunicación, por lo que son conjuntivos y no disyuntivos. Por ejemplo, fomentan la comunicación conjuntiva en una interacción al hacer preguntas que parten directamente de las afirmaciones anteriores del subalterno, al esperar que una oración esté completa antes de comenzar a dar su respuesta (por ejemplo, no completan el enunciado de alguien más), y al decir sólo tres o cuatro oraciones dentro de un mismo lapso antes de hacer una pausa para dar oportunidad al otro de agregar lo que deseé. Todos hemos participado en interacciones en las que una persona habla y habla sin permitir que los demás hagan comentarios o contribuyan a la conversación. Esto casi siempre genera incomodidad porque es disyuntivo. La interacción, el

Figura 4.2 El continuum de las aseveraciones conjuntivas

intercambio y el dar y recibir son necesarios para la comunicación de apoyo. En otras palabras, los comunicadores que brindan apoyo evitan las pausas largas, sus aseveraciones se refieren a lo que se dijo antes y toman turnos al hablar. La figura 4.2 ilustra el continuum de las afirmaciones conjuntivas y disyuntivas.

Mediante el uso de la comunicación conjuntiva, los directivos confirman el valor de las aseveraciones de la otra persona, ayudando así a promover la solución conjunta de problemas y el trabajo en equipo.

7. LA COMUNICACIÓN DE APOYO ES PROPIA, NO IMPROPIA

Responsabilizarse de las propias aseveraciones y admitir que la fuente de las ideas es uno mismo y no otra persona o grupo es la **comunicación propia o directa**. El uso de palabras en primera persona, como “yo”, “mi”, “mío”, indica que el emisor se responsabiliza directamente de la comunicación. La **comunicación impropia o indirecta** se manifiesta por el uso de palabras en tercera persona o en primera persona del plural, como “pensamos”, “dicen”, “uno podría decir”. La comunicación impropia se atribuye a una persona, grupo o fuente externa desconocida (por ejemplo, “muchas personas piensan”). El comunicador evita responsabilizarse del mensaje y, por lo tanto, participar en la interacción. Esto podría transmitir el mensaje de que el comunicador es distante, que tiene poco interés por el

receptor o que no tiene suficiente confianza en las ideas expresadas como para asumir la responsabilidad de éstas.

Glasser (1965, 2000) basó su enfoque de la salud mental (terapia de realidad) en el concepto de responsabilizarse o reconocerse como autor de la comunicación o el comportamiento. Según Glasser, la salud mental de los sujetos depende de que éstos acepten la responsabilidad de sus afirmaciones y comportamientos. El supuesto básico de la terapia de realidad es que, al responsabilizarnos de nuestra propia comunicación, se incrementa la confianza en nosotros mismos y los sentimientos de valía personal. Por el contrario, atribuir a alguien o algo más lo que uno siente o dice (por ejemplo, “no tengo la culpa de mi mal humor, se debe a que mi compañero de cuarto estuvo toda la noche despierto oyendo música a todo volumen”) va en demérito de la salud mental y provoca la pérdida del autocontrol. Reconocer que uno es autor de la comunicación y el comportamiento y, por lo tanto, responsable de ello, es clave para el crecimiento personal y las relaciones interpersonales confiables y efectivas. Los demás confiarán más en mí si saben que asumo la responsabilidad de mis afirmaciones.

Uno de los resultados de la comunicación impropia es que el receptor nunca está seguro de quién es el titular del punto de vista que transmite el mensaje: “¿Cómo puedo responder si no sé a quién estoy contestando?”. “Si no entiendo el mensaje, ¿a quién puedo preguntar, puesto que el mensaje representa el punto de vista de alguien más?”. Un mensaje implícito asociado con la comunicación impropia o indirecta es: “Deseo mantener la distan-

cia entre tú y yo". El emisor se comunica como un representante y no como un ser individual, como un transmisor del mensaje y no como un individuo interesado en la interacción. En contraste, la comunicación propia indica un deseo de participar en una relación y de actuar como un compañero o ayudante.

El último aspecto sugiere que los *coaches* o los consejeros deben alentar a los otros a responsabilizarse de sus aseveraciones. Esto se puede hacer por imitación, pero también al pedir a la otra persona que replantee las aseveraciones impropias o indirectas, como en la siguiente conversación:

SUBALTERNO: Todos dicen que mi trabajo está bien.

DIRECTIVO: ¿Así que nadie, además de mí, ha expresado nunca insatisfacción con tu trabajo o sugerido de qué manera lo podrías mejorar?

SUBALTERNO: Bueno..., Mark se quejó de que busco pretextos y que lo dejo solo limpiando.

DIRECTIVO: ¿Su queja fue justa?

SUBALTERNO: Sí, creo que sí.

DIRECTIVO: ¿Por qué buscaste un pretexto?

SUBALTERNO: Tenía mucho trabajo rezagado, y sentí que tenía demasiadas cosas que hacer.

DIRECTIVO: ¿Esto sucede a menudo; tu trabajo se rezaga y buscas excusas?

SUBALTERNO: Más de lo que quisiera.

Aquí, el directivo utilizó preguntas conjuntivas para impedir que el subalterno se liberara de la responsabilidad y para que reconociera un comportamiento que podría estar afectando el desempeño de otros.

8. LA COMUNICACIÓN DE APOYO REQUIERE ESCUCHAR, NO UNA FORMA DE COMUNICACIÓN UNILATERAL

Los siete atributos anteriores de la comunicación de apoyo se enfocan en la transmisión del mensaje, cuando el *coach* o el consejero inician el mensaje. Sin embargo, otro aspecto de la comunicación de apoyo (es decir, *escuchar y responder* de manera eficaz a las aseveraciones de alguien más) es al menos tan importante como la transmisión de mensajes de apoyo. Como afirman Maier, Solem y Maier (1973, p. 311): "En cualquier conversación, el participante que habla más es el que aprende menos acerca de la otra persona. Por tanto, el buen supervisor debe convertirse en un buen oyente".

Haas y Arnold (1995) descubrieron que en los centros de trabajo, alrededor de una tercera parte de las características que la gente usa para juzgar las habilidades de comunicación se relaciona con escuchar. Kramer (1997) descubrió que el hecho de tener buenas habilida-

des para escuchar explica el 40 por ciento de la varianza de un liderazgo eficaz. En resumen, es más probable que los buenos oyentes se perciban como hábiles comunicadores. De hecho, los individuos considerados como los más "sabios", o que poseen el atributo de la sabiduría (y que, por tanto, son las personas a quienes más se busca para interactuar) son también los mejores oyentes (Kramer, 2000; Sternberg, 1990).

En una encuesta con directores de personal en 300 negocios e industrias, que se llevó a cabo para determinar cuáles habilidades eran las más importantes para convertirse en directivo, Crocker (1978) informó que la habilidad de escuchar obtuvo la puntuación más alta. Sin embargo, a pesar de su importancia para el éxito en las actividades directivas, y a pesar de que la mayoría de las personas invierten al menos el 45 por ciento de su tiempo de comunicación en escuchar, la mayoría de la gente no ha desarrollado su habilidad de escucha. Las pruebas revelan, por ejemplo, que los individuos tienen una eficacia de alrededor del 25 por ciento como oyentes, es decir, escuchan y entienden alrededor de una cuarta parte de lo que se les está comunicando (Bostrom, 1997; Huseman, Lahiff y Hatfield, 1976). Geddie (1999) informó que en una encuesta realizada en 15 países, la habilidad comunicativa menos desarrollada era la de escuchar. Cuando se pidió a los encuestados que calificaran su habilidad como oyentes, el 85 por ciento de los individuos se asignó una puntuación promedio o baja. Sólo el 5 por ciento se consideró muy hábil (Steil, 1980). Es especialmente deplorable que las habilidades para escuchar a menudo sean las más bajas cuando las personas interactúan con los individuos más cercanos a ellas, como los miembros de su familia y sus compañeros de trabajo. Suelen interrumpir y sacar conclusiones con más frecuencia (es decir, dejar de escuchar) con la gente que está más cercana a ellas que cuando se trata de alternar con gente no tan cercana.

Los individuos no escuchan de manera eficaz cuando están preocupados por satisfacer sus propias necesidades (por ejemplo, evitar humillaciones, persuadir a alguien, ganar en una discusión, evitar quedar implicado), cuando han realizado un juicio previo, o cuando mantienen actitudes negativas hacia el comunicador o el mensaje. Puesto que un individuo escucha un promedio de 500 palabras por minuto, pero habla en una proporción de sólo 125 a 250 por minuto, la mente del oyente puede vagar hacia otras cosas la mitad del tiempo. Por lo tanto, ser un buen oyente no es una labor fácil ni automática, pues requiere del desarrollo de la habilidad de oír y entender el mensaje que envía otra persona. Al mismo tiempo, hay que ayudar a fortalecer la relación entre las partes que interactúan.

Rogers y Farson (1976) sugieren que esta clase de escucha transmite la idea de que:

Estoy interesado en ti como persona, y pienso que lo que sientes es importante. Respeto tus

pensamientos, y aunque no esté de acuerdo con ellos, sé que son válidos para ti. Estoy seguro de que puedes contribuir en algo. Pienso que vale la pena escucharte, y quiero que sepas que soy la clase de persona con la que puedes hablar. (p. 99)

La gente no sabe que se le escucha a menos que el receptor responda de alguna forma. Podría tratarse de un simple contacto visual y de respuestas no verbales como sonrisas, movimientos de cabeza y atención enfocada. Sin embargo, los directivos competentes que deben brindar *coaching* y consultoría también seleccionan con cuidado entre un repertorio de alternativas de respuestas verbales que aclaran la comunicación y fortalecen la relación interpersonal. El sello distintivo de un oyente que brinda apoyo es su capacidad de seleccionar las respuestas adecuadas a las aseveraciones de los demás (Bostrom, 1997).

La idoneidad de una respuesta depende, hasta cierto punto, de si el centro de la interacción es principalmente el *coaching* o la consultoría. Por supuesto, rara vez se pueden separar estas actividades plenamente: el *coaching* eficaz a menudo implica la consultoría, y la consultoría eficaz en ocasiones implica al *coaching*. Además, escuchar con atención supone el uso de una variedad de respuestas. Sin embargo, algunas respuestas son más adecuadas en ciertas circunstancias que otras.

En la figura 4.3 se mencionan los cuatro tipos principales de respuestas y se organizan en un continuo, que va desde la más directiva y cerrada hasta la menos directiva y más abierta. Las respuestas cerradas eliminan la discusión de temas y brindan dirección a los individuos; representan métodos mediante los cuales el oyente puede controlar el tema de conversación. Las respuestas abiertas, por otro lado, permiten al comunicador, y no al

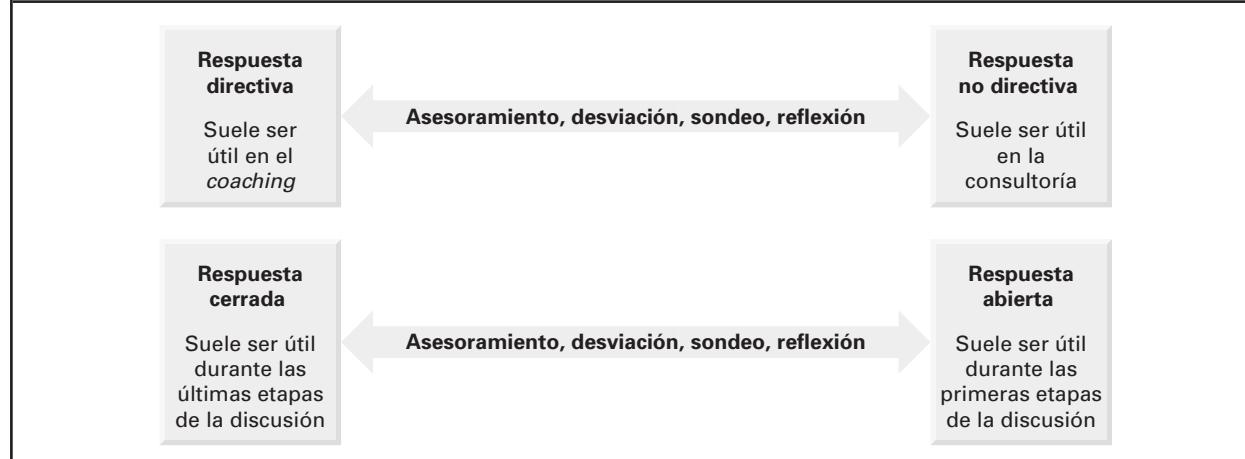
oyente, controlar el tema de conversación. Cada uno de estos tipos de respuesta tiene ciertas ventajas y desventajas, y ninguna es adecuada todo el tiempo o en cualquier circunstancia.

La mayoría de las personas tienen el hábito de confiar en exceso en uno o dos tipos de respuesta, y las utilizan sin importar la circunstancia. Además, se ha descubierto que la mayoría confía principalmente en las respuestas evaluativas o críticas (Bostrom, 1997; Rogers, 1961). Es decir, cuando escuchan las aseveraciones de otra persona, la mayoría tiende a mostrar acuerdo o desacuerdo, a criticar o a formar de manera inmediata una opinión personal acerca de la legitimidad o veracidad de la aseveración. Se ha descubierto que, en promedio, alrededor del 80 por ciento de las respuestas de la mayoría de los individuos son evaluativas. Sin embargo, la escucha de apoyo evita que la primera respuesta sea de evaluación y crítica; más bien, suele ser flexible en los tipos de respuesta, al ajustar la respuesta a las circunstancias. A continuación se estudiarán los cuatro tipos principales de respuestas.

De asesoría

Una **respuesta de asesoría** brinda dirección, evaluación, opinión personal o instrucciones. Tal respuesta impone en el comunicador el punto de vista del oyente, y da control al oyente sobre el tema de conversación. Las ventajas de una respuesta de asesoría son que ayuda al comunicador a entender algo que quizás no tenía claro, ayuda a identificar la solución de un problema, y puede dar claridad acerca de cómo el comunicador debería actuar o interpretar el problema. Es más adecuada cuando el oyente tiene más experiencia que el comunicador o cuando el comunicador necesita dirección. La escucha de apoyo algunas veces implica que

Figura 4.3 Tipos de respuesta de la escucha de apoyo



el oyente sea el que hable, pero esto sólo suele ser adecuado cuando se solicita específicamente consejo o dirección. La mayoría de los oyentes tienden a ofrecer más recomendaciones y dirección de lo necesario.

Una desventaja del asesoramiento es que puede generar dependencia. Los individuos se acostumbran a tener a alguien que genere respuestas, dirección o aclaraciones. No tratan de encontrar respuestas y soluciones por ellos mismos. Un segundo problema es que el asesoramiento también crea la impresión de que el oyente no entiende al comunicador. Rogers (1961) descubrió que, aun cuando parezca que están pidiendo consejo, el principal deseo de la mayoría de las personas es la comprensión y la aceptación, no una recomendación. Desean que el oyente comparta la comunicación, pero no que tome el control de ella. El problema del asesoramiento es que priva al comunicador de la oportunidad de permanecer concentrado, además de que le quita el control de la conversación. Un tercer problema del asesoramiento es que desplaza la concentración en el tema del comunicador hacia la recomendación del oyente. Cuando los oyentes sienten que el asesoramiento es adecuado, se concentran más en la legitimidad de la recomendación o en la generación de alternativas y soluciones, que en el hecho de escuchar de manera atenta. Cuando se espera que los oyentes den recomendaciones y dirección, pueden centrarse más en su propia experiencia que en la del comunicador, o en formular su recomendación antes que en estar atentos a las sutilezas del mensaje del comunicador. Es difícil ser un buen oyente y un buen asesor al mismo tiempo. Una cuarta desventaja potencial del asesoramiento es que podría implicar que los comunicadores no cuentan con la comprensión, la pericia, la introspección o la madurez necesarias, y que requieren de ayuda a causa de su incompetencia.

Una forma de superar las desventajas del asesoramiento consiste en evitar dar una recomendación como primera respuesta. Casi siempre, el asesoramiento debe surgir después de otras respuestas que permitan a los comunicadores tener el control sobre los temas de conversación, que manifiesten entendimiento y aceptación, y que alienten el análisis y la autoconfianza de los comunicadores. Por ejemplo, comunicar primero la preocupación y el interés personal aumenta las posibilidades de que se escuche y se acepte cualquier recomendación que se dé.

Además, el asesoramiento debería vincularse con un estándar aceptado o debería ser tentativo. Un estándar aceptado implica que los comunicadores y los oyentes admiten que una recomendación puede llevar a un resultado deseado y que ésta es inherentemente buena, acertada o adecuada. Cuando esto no es posible, la recomendación debe comunicarse como la opinión y el senti-

miento del escucha, y sólo como una alternativa (es decir, con flexibilidad), pero no como la única opción. Esto permite a los comunicadores aceptar o rechazar la recomendación, sin sentir que, en este último caso, se invalida o se rechaza a quien da la recomendación.

Desviación

Una **respuesta desviada** desplaza el enfoque del problema del comunicador a uno seleccionado por el oyente. Los oyentes desvían la atención del problema o de la aseveración original. En esencia, el oyente cambia el tema. Los oyentes podrían sustituir su propia experiencia por la del comunicador (por ejemplo, “déjeme contarte que me sucedió algo similar”) o introducir un tema totalmente nuevo (por ejemplo, “esto me recuerda [alguna otra cosa]”). El oyente tal vez piense que al comunicador no le queda claro el problema y que el uso de ejemplos o analogías resultará útil. O quizás el oyente piense que el comunicador necesita estar seguro de que los demás han experimentado el mismo problema, y de que dispone de ese apoyo y comprensión.

Las respuestas desviadas son más adecuadas cuando se necesita una comparación o cierta certeza; en ocasiones, brindan empatía y apoyo al comunicar el mensaje: “Te entiendo por lo que me sucedió a mí (o a alguien más)”. También pueden transmitir la seguridad de que “todo estará bien. Otros han tenido la misma experiencia”. La desviación también es muy empleada para no avergonzar al comunicador ni al oyente. Algunos ejemplos comunes son cambiar el tema cuando cualquier parte se siente incómoda y responder una pregunta diferente a la que se planteó.

Sin embargo, las desventajas de las respuestas desviadas es que pueden implicar que el mensaje del comunicador no es importante o que la experiencia del oyente es más significativa que la del comunicador. Esto podría generar competitividad o la sensación de que el oyente da un paso adelante. La desviación podría interpretarse como “mi experiencia es más valiosa para la discusión que la tuya”. O simplemente podría cambiar el tema de algo que es importante y central para el comunicador por alguno que no sea tan importante. (“Quiero hablar acerca de algo que es importante para mí, pero cambiaste de tema para hablar de tu propia experiencia”).

Las respuestas desviadas son más efectivas cuando son conjuntivas, es decir, cuando están relacionadas de manera clara con lo que el comunicador acaba de decir, cuando la respuesta del oyente conduce directamente a las preocupaciones del comunicador, y cuando la razón para la desviación es clara. Esto es, la desviación produce resultados deseables si el comunicador se siente apoyado y comprendido, no invalidado por el cambio del tema.

Sondeo

Una **respuesta de sondeo** plantea una pregunta acerca de lo que el comunicador acaba de decir o acerca de un tema seleccionado por el oyente. La intención del sondeo es adquirir información adicional para ayudar al comunicador a decir más acerca del tema, o ayudar al oyente a dar respuestas más adecuadas. Por ejemplo, una forma efectiva de evitar ser evaluador o crítico, y de lograr que no surjan reacciones defensivas, es continuar haciendo preguntas. Éstas ayudan al oyente a adoptar el marco de referencia del comunicador, de tal manera que, en las situaciones de *coaching*, las sugerencias puedan ser específicas (no globales), y en las situaciones de consultoría las declaraciones puedan ser descriptivas (no evaluativas). Las preguntas tienden a incluir un tono más neutral que las declaraciones propias o directas. Por ejemplo, un estudio sobre la comunicación en un equipo de directivos de alto nivel reveló que los equipos con un alto desempeño mostraban un equilibrio entre las preguntas de sondeo y el apoyo (declarar o defender una perspectiva), de manera que dedicaban la misma cantidad de tiempo a cada elemento. Los equipos con un bajo desempeño estaban muy orientados al apoyo, y muy poco a la indagación y al sondeo (Losada y Heaphy, 2004).

Sin embargo, cuestionar algunas veces puede tener el efecto negativo de desplazar el centro de atención de la aseveración del comunicador a las razones que hay detrás de él. La pregunta “¿Por qué piensas eso?” tal vez preste al comunicador para que justifique un sentimiento o una percepción, en vez de sólo informar acerca de ello. De manera similar, las respuestas de sondeo podrían funcionar como un mecanismo para soslayar la discusión de un tema o para dirigir el tema hacia lo que el oyente desea que se discuta (por ejemplo, “en vez de hablar acerca de tus sentimientos por tu trabajo, dime por qué no respondiste mi memorando”). Las respuestas de sondeo también podrían ocasionar que el comunicador pierda el control de la conversación, en especial cuando es necesario tratar

temas difíciles (por ejemplo, preguntar “¿por qué no te estás desempeñando conforme a tu potencial?” permite que surjan todo tipo de temas, algunos de los cuales tal vez no sean oportunos).

Se deben seguir dos consejos fundamentales para lograr que las respuestas de sondeo sean más eficaces. Uno es que las preguntas que interrogan por las causas (¿por qué...?) rara vez son tan efectivas como las que interrogan por las situaciones (¿qué...?). Las primeras suelen propiciar cambios en el tema, escapes y especulaciones, antes que información válida. Por ejemplo, la pregunta “¿Por qué te sientes así?” tal vez dé pie para aseveraciones fuera de lugar, como “porque soy pelirrojo”, “porque mi padre era alcohólico y mi madre me pegaba”, o “porque la doctora Laura lo dijo”. Éstos son ejemplos absurdos, pero ilustran lo ineficientes que podrían ser las preguntas que demandan por las causas. Tal vez sea más fructífero preguntar “¿qué quieras decir con eso?”.

El segundo consejo es adecuar el sondeo a la situación. Para una entrevista existen cuatro tipos de sondeo útil. Cuando la aseveración del comunicador no contiene suficiente información, o parte del mensaje no se entiende, se debe utilizar un **sondeo de elaboración** (por ejemplo, “¿me podrías contar más acerca de eso?”). Cuando el mensaje es poco claro o ambiguo, es mejor un **sondeo de aclaración** (por ejemplo, “¿a qué te refieres con eso?”). Un **sondeo de repetición** funciona mejor cuando el comunicador está evadiendo un tema, no ha respondido a la pregunta anterior, o cuando una aseveración previa no es clara (por ejemplo, “una vez más, ¿qué piensas de esto?”). Un **sondeo de reflexión** es más efectivo cuando se alienta al comunicador a continuar con el mismo tema, pero con mayor profundidad (por ejemplo, “¿dijiste que te sientes desanimado?”). En la tabla 4.5 se resumen estas cuatro clases de preguntas o indagaciones.

Las respuestas de sondeo son especialmente eficaces para convertir conversaciones hostiles o conflictivas en conversaciones de apoyo. El hecho de plantear preguntas a menudo convierte los ataques en consenso, las eva-

Tabla 4.5 Cuatro tipos de respuestas de sondeo

| TIPO DE SONDEO | EXPLICACIÓN |
|-----------------------|--|
| Sondeo de elaboración | Se utiliza cuando se necesita más información. (“¿Podrías contarme más acerca de eso?”). |
| Sondeo de aclaración | Se utiliza cuando el mensaje es poco claro o ambiguo. (“¿Qué quieras decir con eso?”). |
| Sondeo de repetición | Se utiliza cuando el tema cambia o cuando las aseveraciones son poco claras. (“Una vez más, ¿qué piensas acerca de eso?”). |
| Sondeo de reflexión | Se utiliza para alentar más profundidad en el mismo tema. (“¿Dices que estás teniendo dificultades?”). |

luaciones en descripciones, las aseveraciones generales en específicas, las afirmaciones impropias en propias, o las expresiones enfocadas en la persona en declaraciones centradas en el problema. En otras palabras, a menudo el sondeo se puede utilizar para ayudar a otros a utilizar la comunicación de apoyo cuando no se les ha capacitado con antelación para hacerlo.

Reflexión

El objetivo fundamental de la **respuesta reflexiva** es reflejar o repetir al comunicador el mensaje que se escuchó, y transmitir comprensión y aceptación de la persona. Repetir el mensaje *en palabras diferentes* permite al hablante sentirse escuchado, entendido y libre para explorar el tema con mayor profundidad. La respuesta reflexiva implica parafrasear y aclarar el mensaje. En vez de sólo repetir la comunicación, los oyentes que brindan apoyo también contribuyen a dar sentido, entendimiento y aceptación a la conversación, mientras que permiten a los comunicadores tratar los temas de su elección. Athos y Gabarro (1978), Brownell (1986), Steil, Barker y Watson (1983), Wolvin y Coakley (1988) y otros autores argumentan que esta respuesta debería ser la más común en la comunicación de apoyo, y que debería dominar en las situaciones de *coaching* y consultoría. Esto conduce a una comunicación más clara, a la mayor cantidad de intercambios bidireccionales, y a relaciones con mayores niveles de apoyo. Por ejemplo:

SUPERVISOR: Jerry, me gustaría escuchar acerca de cualquier problema que hayas tenido con tu trabajo durante las últimas semanas.

SUBALTERNO: ¿No crees que deberían hacer algo con el sistema de aire acondicionado en la oficina? ¡Cada tarde aquí se vuelve un horno! ¡Dijeron que lo iban a arreglar desde hace semanas!

SUPERVISOR: Parece que el retraso realmente te está empezando a enojar.

SUBALTERNO: ¡Claro que sí! Es terrible la forma en que el departamento de mantenimiento está cometiendo equivocaciones en vez de hacerse responsables.

SUPERVISOR: Es frustrante... y desalentador.

SUBALTERNO: Así es y, por cierto, hay algo más que quiero decirte...

Una desventaja potencial en las respuestas reflexivas es que los comunicadores den la impresión opuesta a sus intenciones; es decir, que sientan que no los están entendiendo o escuchando con atención. Si pasan mucho tiempo escuchando los ecos de lo que acaban de decir, su respuesta podría ser: “Lo acabo de decir, ¿no me estás escuchando?”. Las respuestas reflexivas, en otras palabras,

podrían interpretarse como una técnica artificial o una respuesta superficial a un mensaje.

Los oyentes más hábiles tienen las siguientes reglas en mente cuando utilizan las respuestas reflexivas:

1. Evitan repetir la misma respuesta una y otra vez, como “tú sientes que...”, “¿estás diciendo que...?” o “lo que te escuché decir fue...”.
2. Evitan repetir las palabras del comunicador. En vez de ello, expresan con otras palabras lo que acaban de escuchar, de una forma que sirva para asegurarse de que se comprendió el mensaje y que el comunicador sepa que éste se entendió.
3. Evitan un intercambio en el cual los oyentes no contribuyan de manera equitativa a la conversación, es decir, evitan que sólo se trate de una imitación. (Uno puede utilizar respuestas comprensivas o reflexivas y seguir asumiendo la misma responsabilidad por la profundidad y el significado de la comunicación).
4. Responden en forma personal en vez de impersonal. Por ejemplo, ante la queja de un subalterno por una estrecha supervisión, por sentimientos de incompetencia y molestia, una respuesta reflexiva se enfocaría en los sentimientos personales antes que en el estilo de supervisión.
5. Responden a los sentimientos expresados antes que responder al contenido. Cuando alguien expresa sentimientos, éstos son la parte más importante del mensaje. Si no se reconocen los sentimientos, podría obstaculizarse la habilidad para comunicarse de manera clara.
6. Responden con empatía y aceptación. Evitan los extremos de la objetividad completa: por una parte, el desapego o el distanciamiento, y por la otra, un exceso de identificación (aceptar los sentimientos de otros como propios).
7. Evitan expresar acuerdo o desacuerdo con las declaraciones. Utilizan la escucha reflexiva y otras respuestas del oyente para ayudar al comunicador a explorar y analizar el problema. Más adelante, uno podrá utilizar esta información para encontrar una solución.

La entrevista de administración del personal

Los ocho atributos de la comunicación de apoyo no sólo son efectivos en el discurso normal y en las situaciones de resolución de conflictos, sino que también podrían aplicarse de manera más efectiva cuando las interacciones específicas con los subalternos se planean y se realizan con frecuencia. Una diferencia importante entre

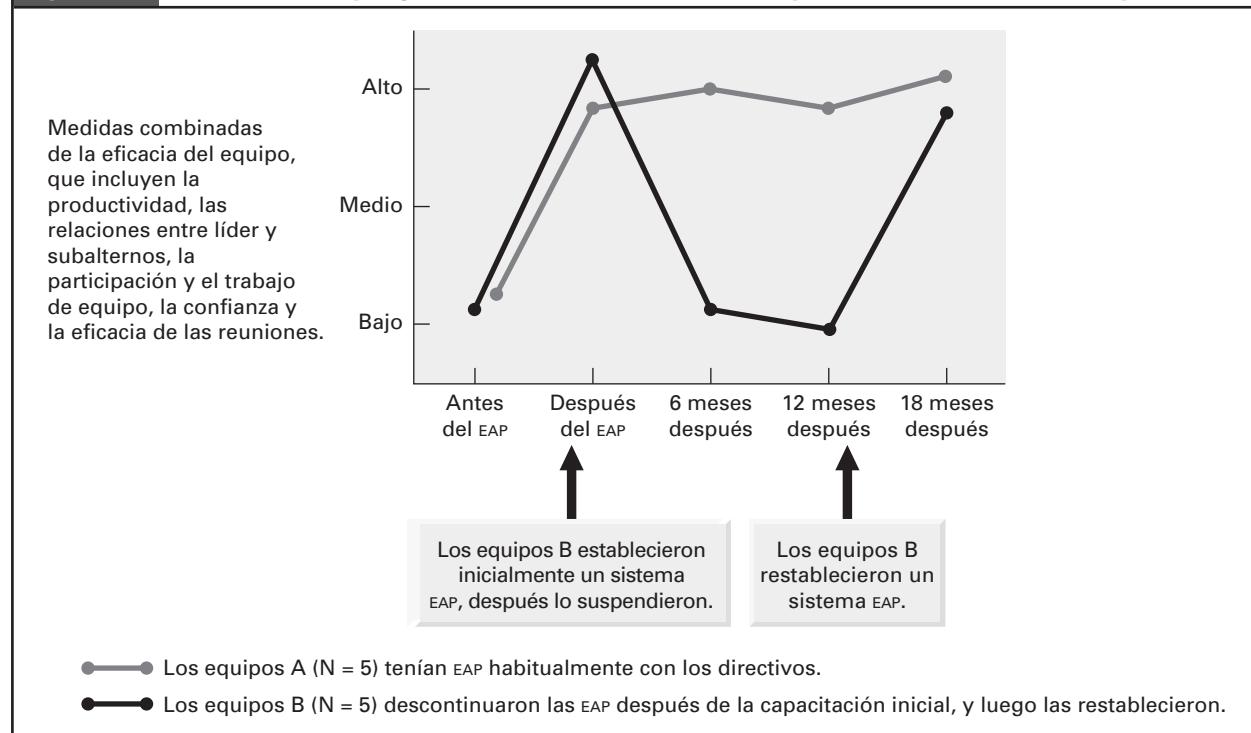
los directivos eficaces y los ineficaces es el grado en el que brindan a sus subalternos oportunidades para recibir retroalimentación habitual, para sentirse apoyados y alentados, y para recibir *coaching* y consultoría. No obstante, es difícil brindar estas oportunidades a causa de las enormes demandas de tiempo que la mayoría de los directivos enfrentan. Muchos directivos desean impartir *coaching* y consultoría, o capacitar y desarrollar a sus subalternos, pero simplemente nunca tienen tiempo. Por lo tanto, un mecanismo importante para aplicar la comunicación de apoyo y para brindar a los subalternos oportunidades de desarrollo y retroalimentación es la ejecución de un **programa de entrevistas para la administración de personal (EAP)**. Tal vez este programa sea la herramienta más utilizada por los directivos que asisten a los programas de educación para ejecutivos que impartimos, cuando se comprometen a mejorar las relaciones con sus subalternos y con los miembros de los equipos. Hemos recibido más retroalimentación acerca del éxito del programa EAP que de cualquier otra técnica de mejora de habilidades directivas que hayamos compartido. Se trata de una técnica sencilla y directa mediante la cual los directivos ponen en práctica la comunicación de apoyo y entablan relaciones positivas. Sin embargo, lo más importante es que esta técnica ha demostrado ser igualmente eficaz en entornos familiares, grupos comunitarios, comunidades religiosas o

equipos de pares. Por ejemplo, mucha gente ha puesto en marcha el sistema EAP en sus propias familias.

Un programa EAP es una reunión programada en forma habitual, individualizada, entre el directivo y sus subalternos. En un estudio del desempeño de los departamentos de trabajo y equipos intactos en diferentes organizaciones, Boss (1983) encontró que la efectividad se incrementaba de manera significativa cuando los directivos llevaban a cabo reuniones privadas y habituales con los subalternos cada dos semanas o cada mes. En un estudio de organizaciones de salud que realizaban estas entrevistas individualizadas para la administración de personal y de otras que no las realizaban, se encontraron diferencias significativas en el desempeño organizacional, en el desempeño y la satisfacción de los empleados, y en las puntuaciones en el manejo del estrés personal. Los centros que habían instituido un programa EAP tuvieron empleados con un rendimiento mucho mejor en todas las dimensiones de desempeño personal y organizacional. En la figura 4.4 se compara la efectividad del desempeño de los equipos y departamentos que pusieron en marcha el programa y aquellos que no lo hicieron.

Nuestra experiencia personal también coincide con los hallazgos empíricos. Hemos realizado entrevistas de administración de personal con individuos de los que

Figura 4.4 Efectos de un programa continuo de entrevistas para la administración de personal



FUENTE: Journal of Applied Behavioral Science, *en línea*.

somos responsables en una variedad de organizaciones profesionales, comunitarias y religiosas. También hemos realizado estas sesiones con los miembros de nuestra familia en forma individual. Más que ser una imposición o un medio artificial de comunicación, estas sesiones (que se llevan a cabo de manera individual con cada niño o con cada miembro de la unidad) han resultado increíblemente fructíferas. Como resultado, surgen lazos más estrechos, se comparten sentimientos e información de forma más abierta, y tanto nosotros como las personas que participan en los programas EAP esperamos las reuniones con gran entusiasmo.

El establecimiento de un programa EAP consta de dos pasos. En el primero se realiza una sesión de negociación de roles, en la cual se establecen las expectativas, las responsabilidades, los parámetros de evaluación, un informe de las relaciones, etcétera. De ser posible, esta reunión se lleva a cabo al inicio de la relación. Si esta reunión no se realiza, la mayoría de los subalternos no tendrá una idea clara de qué es lo que se espera de ellos o sobre qué base se les evaluará. En nuestra experiencia con directivos y ejecutivos, pocos han expresado la confianza de que saben con precisión qué es lo que se espera de ellos o cómo se les evalúa en sus trabajos. En una sesión de negociación de roles se resuelve esta incertidumbre. El directivo y el subalterno negocian todos los temas relacionados con el trabajo que no estén regulados por las políticas o por los reglamentos. Se lleva un registro escrito de los acuerdos y las responsabilidades que resulten de la reunión, para que sirva como contrato informal entre el directivo y el subalterno. El objetivo de la sesión de negociación de roles es que ambas partes tengan muy claro lo que cada una espera de la otra, cuáles son las metas y los estándares, y cuáles son las reglas básicas de la relación. Puesto que esta negociación no se basa en el antagonismo, sino que más bien busca generar apoyo y establecer una relación positiva, la interacción debe basarse en los ocho principios de la comunicación de apoyo. Cuando aplicamos el programa en la familia, estos acuerdos se centran en las tareas del hogar, la planeación de las vacaciones, actividades de padres e hijos, etcétera. En resumen, esta sesión para la negociación de roles es simplemente una reunión para establecer las reglas básicas, dejar en claro las expectativas y especificar los estándares; brinda un fundamento para construir la relación y ayuda a fomentar un mejor desempeño tanto del directivo como del subalterno.

El segundo y más importante paso en un programa EAP es un conjunto de reuniones individuales continuas entre el directivo y cada uno de los subalternos. Estas reuniones son habituales (se realizan no sólo cuando surge una crisis o se comete un error) y privadas (los demás no las escuchan). No se trata de una reunión del personal de un departamento, de una reunión familiar o de una

reunión al final del día; la reunión debe ser individual. Nunca hemos visto cómo funciona este programa con menos de una reunión al mes, tanto en las organizaciones como en las familias. Muchas veces los directivos deciden realizarlas con mayor frecuencia, dependiendo del ciclo vital de su trabajo y de las presiones de tiempo que enfrenten. Estas reuniones brindan a ambas partes la oportunidad de comunicarse de manera libre, abierta y colaborativa. También ofrecen a los directivos la oportunidad de brindar *coaching* y consultoría a sus subalternos para ayudarlos a mejorar sus propias habilidades o su desempeño en el trabajo. Por lo tanto, cada reunión dura entre 45 y 60 minutos y se concentra en temas como los siguientes:

- 1.** problemas administrativos y organizacionales, **2.** compartir información, **3.** asuntos interpersonales, **4.** obstáculos para mejorar, **5.** capacitación de habilidades administrativas, **6.** necesidades individuales, **7.** retroalimentación del desempeño laboral y habilidades personales, y **8.** preocupaciones o problemas personales.

Esta reunión no es sólo un tiempo para sentarse y charlar, sino que tiene dos objetivos principales (y cruciales): alentar la mejora y fortalecer las relaciones. Si la reunión no produce una mejora, es porque no se está realizando de manera correcta. Si las relaciones no se fortalecen con el tiempo, algo no está funcionando como debiera. La reunión siempre establece acciones que deben cumplirse antes de la siguiente reunión, algunas por parte del subalterno y otras por parte del directivo. El acuerdo sobre esas acciones se revisa al final de la reunión, y nuevamente al inicio de la siguiente. Se asume la responsabilidad de mejorar. No se trata de una reunión sólo para cumplir con el trámite. Si no hay acuerdos sobre las acciones específicas que se tomarán y la responsabilidad que se asumirá, la reunión podría ser una pérdida de tiempo para ambas partes. Esto significa que ambos se preparan para la reunión y proponen temas para analizar. No es una sesión formal de evaluación convocada por el directivo, sino una sesión de desarrollo y mejora en la que tanto el directivo como el subalterno tienen interés. No sustituye a las sesiones formales de evaluación del desempeño, sino que las complementa. La finalidad de los programas EAP no es hacer evaluaciones o valoraciones del desempeño; más bien, brindan la oportunidad a los subalternos de reunirse con el directivo para resolver problemas, reportar información, recibir *coaching* y consultoría, y mejorar el desempeño. En consecuencia, ayudan a evitar interrupciones no programadas y reuniones grupales largas e ineficientes. En cada reunión se revisan los temas de acción de las reuniones anteriores, de manera que se fomenta la mejora continua. En otras palabras, las reuniones se convierten en una actividad institucionalizada de mejora continua. También son fundamentales para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo que se requieren en las organizaciones. En la tabla 4.6 se resumen las características del programa de entrevistas para la administración de personal.

Tabla 4.6 Características de un programa de entrevistas de administración de personal

- La entrevista es habitual y privada.
- El principal objetivo de la reunión es la mejora continua del desempeño personal, interpersonal y organizacional, de manera que está orientada hacia la acción.
- Tanto el directivo como el subalterno preparan los temas planteados para la reunión. La reunión es para que ambos mejoren, no sólo para que el directivo realice una evaluación.
- Se permite tiempo suficiente para la interacción, por lo general, alrededor de una hora.
- Se utiliza comunicación de apoyo para lograr la solución conjunta de problemas y la mejora continua (tanto en el cumplimiento de actividades como en las relaciones interpersonales).
- El primer tema de la agenda es el seguimiento de las acciones acordadas en la reunión anterior.
- Los principales temas de la agenda para la reunión podrían ser:
 - ▶ Problemas administrativos u organizacionales
 - ▶ Valores y visión organizacionales
 - ▶ Formas de compartir información
 - ▶ Asuntos interpersonales
 - ▶ Obstáculos para la mejora
 - ▶ Capacitación de habilidades administrativas
 - ▶ Necesidades individuales
 - ▶ Retroalimentación del desempeño laboral
 - ▶ Preocupaciones y problemas personales
- Los premios y estímulos están entremezclados con la solución de problemas, pero se comunican con mayor frecuencia.
- Al final de la entrevista se revisan las acciones acordadas en la reunión.

La principal limitación para realizar estas sesiones de EAP es, desde luego, la falta de tiempo. La mayoría de la gente piensa que no puede incluir en su agenda un conjunto de sesiones individuales con cada uno de sus subalternos, hijos o miembros de su equipo. Sin embargo, en una investigación, Boss (1983) encontró que los equipos que instituyeron este programa obtuvieron diversos beneficios. No sólo incrementaron su efectividad, sino que también mejoraron la responsabilidad individual, la eficiencia de las reuniones de los departamentos y los flujos de comunicación. Los directivos descubrieron que lograban tener más tiempo discrecional, ya que el programa redujo las interrupciones, las reuniones no programadas, los errores y el tiempo necesario para resolver problemas. Además, los participantes definieron las reuniones como una experiencia exitosa en sí misma. Cuando tenía que comunicarse una corrección o retroalimentación negativa, y cuando se requería de *coaching* o consultoría (lo cual es normal en casi todas las relaciones entre directivos y subalternos en algún momento), la comunicación de apoyo ayudó a fortalecer las relaciones interpersonales al tiempo que se solucionaban los problemas y mejoraba el desempeño. En resumen, el hecho de dedicar tiempo a la

interacción formal y estructurada entre directivos y subalternos, donde la comunicación de apoyo tiene un papel relevante, generó una mejora general en las organizaciones que pusieron en marcha el programa.

Consideraciones internacionales

En otros capítulos señalamos que es importante recordar que, en ocasiones, las diferencias culturales exigen la modificación de las habilidades que se analizan en este libro. Señalamos, por ejemplo, que los directivos asiáticos por lo general son menos proclives a mostrarse abiertos en las etapas iniciales de una conversación, y que consideran a los directivos estadounidenses o latinos un poco imponentes y agresivos, ya que éstos suelen mostrarse muy abiertos muy pronto. De manera similar, ciertos tipos de patrones de respuesta tienden a diferir entre culturas; por ejemplo, las respuestas desviadas son más comunes en las culturas orientales que en las occidentales. Los patrones y las estructuras de lenguaje entre las culturas pueden ser sustancialmente diferentes. Recuerde que existen muchas evidencias de que los individuos son más eficaces a nivel interpersonal y manifiestan mayor inteligencia

emocional cuando reconocen, valoran y aprovechan esas diferencias.

Por otro lado, aunque haya diferencias de estilo entre los individuos y entre distintas culturas, existen ciertos principios que son fundamentales para una comunicación eficaz. La investigación sobre la comunicación interpersonal entre diferentes culturas y nacionalidades confirma que los ocho atributos de la comunicación de apoyo son efectivos en todas las culturas y nacionalidades (Gudykunst, Ting-Toomey y Nishida, 1996; Triandis, 1994). Estos ocho factores tienen aplicación casi universal en la solución de problemas interpersonales.

Hemos utilizado el modelo de Trompenaars (1996, 1998) de la diversidad cultural para identificar diferencias fundamentales entre la gente que ha crecido en distintos contextos culturales. (En el capítulo 1 de este libro se presenta una explicación más detallada de estas dimensiones de valor). Por ejemplo, existen diferencias entre una *orientación afectiva* y una *orientación neutral*. Las culturas afectivas (por ejemplo, Medio Oriente, Europa meridional, sur del Pacífico) tienden a dar respuestas más expresivas y personales que las culturas neutrales (como Asia Oriental, Escandinavia). Compartir datos personales y tocar temas sensibles de manera rápida es cómodo para las personas de ciertas culturas, pero muy incómodo para otras. Por consiguiente, el momento oportuno y el ritmo de la comunicación variarán en las diversas culturas. De manera similar, las culturas *particularistas* (como Corea, China e Indonesia) son más proclives a resolver los problemas de forma individual, en comparación con las culturas *universalistas* (como Noruega, Suecia y Estados Unidos), que prefieren un patrón o una estrategia común. Esto implica que las respuestas reflexivas son más comunes en las culturas particularistas, y que las respuestas de asesoría son más frecuentes en las culturas universalistas. Por ejemplo, cuando se supone que las personas tienen una gran autonomía individual, las respuestas de *coaching* (dirección, recomendación, corrección) son menos comunes que las respuestas de consultoría (empatía, sondeo, reflexión) en la solución de problemas interpersonales.

Sin embargo, las investigaciones de Trompenaars (1996), Gudykunst y Ting-Toomey (1988), y otros, señalan de manera clara que las diferencias entre culturas no son lo suficientemente grandes para negar o modificar de manera drástica los principios esbozados en este capítulo. A pesar de las diferencias en el contexto cultural de los individuos con los que usted interactúa, habilidades como centrarse en el problema, ser congruente y descriptivo, validar, ser específico, conjuntivo y responsable, y brindar apoyo al escuchar indican una competencia administrativa, lo cual sirve para establecer relaciones interpersonales sólidas. La sensibilidad ante las diferencias y los

estilos individuales es un prerequisito importante para la comunicación efectiva.

Resumen

Las barreras más importantes para la comunicación efectiva en las organizaciones son interpersonales. En las dos últimas décadas se ha logrado gran progreso tecnológico para mejorar la fidelidad en la transmisión de mensajes en las organizaciones; sin embargo, los problemas de comunicación entre la gente aún persisten, sin importar sus relaciones o roles. La razón principal de estos problemas es que la comunicación no favorece una relación interpersonal positiva, sino que con frecuencia engendra desconfianza, hostilidad, actitudes defensivas, sentimientos de incompetencia y baja autoestima. Pregunte a cualquier directivo acerca de los problemas principales que enfrenta en su organización, y con toda seguridad los problemas de comunicación serán los más mencionados.

La comunicación disfuncional rara vez se relaciona con situaciones en las que se hacen elogios y felicitaciones, se otorgan bonos u ocurren otras interacciones positivas. La mayoría de los individuos no tienen dificultades para comunicarse de manera efectiva en situaciones positivas o de reconocimiento. Los patrones más difíciles, y potencialmente más dañinos, son los que tienen más probabilidades de surgir cuando se da retroalimentación de un bajo desempeño, al decir “no” a una propuesta o petición, al resolver una diferencia de opinión entre dos subalternos, al corregir problemas de comportamiento, al recibir críticas, al dar retroalimentación que podría lastimar los sentimientos de los demás, o al enfrentar otras interacciones negativas. Un directivo eficaz se caracteriza por manejar estas situaciones de tal manera que promueve el crecimiento interpersonal y genera relaciones positivas más firmes. El uso de la comunicación de apoyo, en vez de dañar una relación, la fomenta y fortalece, aun cuando se transmitan noticias negativas.

En este capítulo señalamos que los directivos eficaces se adhieren a los principios de la comunicación de apoyo y, por lo tanto, garantizan una mayor claridad y entendimiento de los mensajes y, al mismo tiempo, hacen sentir a otras personas aceptadas, valoradas y apoyadas. Desde luego, es posible llegar a preocuparse demasiado por la técnica al tratar de incorporar estos principios y, de ese modo, anular la meta de brindar apoyo. Al enfocarse sólo en la técnica uno puede volverse artificial, poco auténtico o incongruente, en vez de ser honesto y mostrar interés en la comunicación. No obstante, si los principios se practican y se llevan a cabo de manera consciente en las interacciones cotidianas, se convierten en importantes herramientas para mejorar las habilidades de comunicación.

Guías de comportamiento

Las siguientes guías de comportamiento le ayudarán a practicar la comunicación de apoyo:

1. Diferencie entre situaciones de *coaching*, que requieren brindar recomendaciones y dirección para promover un cambio en el comportamiento, y las situaciones de consultoría en las que la comprensión y el reconocimiento del problema son los resultados deseables.
2. Comunique de manera congruente reconociendo sus verdaderos sentimientos, sin expresarlos de manera destructiva. Cerciórese de que sus aseveraciones concuerden con sus sentimientos y pensamientos, y de que se comunique de manera auténtica.
3. Utilice expresiones descriptivas, no evaluativas. Describa de manera objetiva lo que ocurrió, sus reacciones a los sucesos y sus consecuencias objetivas, y sugiera alternativas aceptables.
4. Use expresiones orientadas al problema y no a la persona, es decir, enfóquese en referentes conductuales o características de los acontecimientos, no en los atributos de la persona.
5. Utilice expresiones de validación que reconozcan la importancia y la singularidad del otro. Comunique su interés en la relación mediante la demostración de su respeto por la otra persona, y manifieste su flexibilidad y humildad al estar abierto a nuevas ideas o nueva información. Promueva intercambios bidireccionales en vez de dominar o interrumpir a su interlocutor. Identifique las áreas de acuerdo o las características positivas de la otra persona antes de señalar áreas de desacuerdo o características negativas.
6. Use expresiones específicas en vez de globales (disyuntivas o extremistas) y, cuando se trate de corregir un comportamiento, enfóquese en situaciones que estén bajo control de la otra persona y no en factores que no se puedan cambiar.
7. Utilice afirmaciones conjuntivas que fluyan con facilidad a partir de lo que se dijo con anterioridad. Asegure la igualdad de oportunidades al hablar para los demás participantes en la interacción. No realice pausas largas que agoten el tiempo. Sea cuidadoso de no controlar por completo el tema que se está discutiendo. Reconozca lo que los otros dijeron antes.
8. Haga propias las aseveraciones y aiente a la otra persona a hacer lo mismo. Utilice términos personales (“yo”) en vez de impersonales (“la dirección”).
9. Demuestre que es un oyente que apoya. Realice contacto visual y muestre sensibilidad de manera no verbal. Use una variedad de respuestas ante las aseveraciones de los demás, dependiendo de si está brindando *coaching* o consultoría. Muestre una predisposición hacia el uso de respuestas reflexivas.
10. Instaure un programa de entrevistas para la administración de personal con los subalternos, y utilice comunicación de apoyo para dar *coaching* y consultoría, fomentar el desarrollo personal y establecer relaciones positivas firmes.



CASOS QUE IMPLICAN EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES POSITIVAS

Encuentre a alguien más

Ron Davis, el relativamente reciente director general del grupo de herramientas para maquinaria de Parker Manufacturing, se encontraba de visita en una de las plantas. Concertó una cita con Mike Leonard, el jefe de planta que se reportaba ante él.

RON: Mike, programé esta cita contigo porque he analizado los datos del desempeño y quiero darte alguna retroalimentación. Sé que no hemos platicado en persona antes, pero creo que es momento de que revisemos tu desempeño. Temo que algunas de las cosas que tengo que comentar no sean muy favorables.

MIKE: Bueno, ya que tú eres el nuevo jefe, supongo que tendré que escucharte. Antes he tenido ya reuniones como ésta con gente nueva que llega a mi planta y cree que sabe lo que sucede.

RON: Mira, Mike. Quiero que éste sea un intercambio bidireccional. No estoy aquí para leerte un veredicto, y tampoco estoy aquí para decirte cómo hacer tu trabajo. Simplemente existen algunas áreas de mejora que deseo revisar.

MIKE: De acuerdo, claro. He escuchado eso antes. Pero tú convocaste a la reunión. Adelante y venga el regaño.

RON: Bien, Mike, no creo que esto sea un regaño. Sin embargo, hay varias cosas que debes escuchar. Una de ellas es lo que observé durante la visita a la planta. Creo que has intimidado demasiado con parte de tu personal femenino. Tú sabes, alguna de ellas podría sentirse ofendida e interponer una demanda de acoso sexual contra ti.

MIKE: Oh, vamos. Nunca has estado en esta planta y no conoces las relaciones informales y amistosas que sostenemos. El personal de oficina y las mujeres del piso se sienten halagadas por un poco de atención ocasional.

RON: Tal vez, pero debes tener más cuidado. Quizá no seas tan sensible a lo que está sucediendo en realidad con ellas. Pero esto plantea otra cuestión que advertí: la apariencia de tu almacén. Tú sabes lo importante que es para Parker contar con un almacén ordenado y limpio. Cuando entré esta mañana, observé que no se encuentra tan arreglado y limpio como me gustaría verlo. El tener las cosas desordenadas habla mal de ti, Mike.

MIKE: Compararía mi planta con la de cualquiera en Parker en cuanto a limpieza. Quizá viste algunas herramientas fuera de lugar porque alguien acababa de utilizarlas, pero nos sentimos muy orgullosos de nuestra limpieza. No veo cómo puedes decir que las cosas se encuentran desordenadas. Nunca habías estado aquí, así qué, ¿quién eres tú para juzgar?

RON: Bien, me da gusto que seas sensible ante la cuestión de la limpieza. Sólo creo que deberías poner atención a ella, es todo. Además, con respecto a la pulcritud, observo que tú no estás vestido como un jefe de planta. Creo que estás creando una impresión de menor nivel al no usar corbata, por ejemplo. Los trabajadores podrían esgrimir la informalidad en la vestimenta como una excusa para venir a trabajar con una indumentaria sucia, lo cual podría no ser seguro.

MIKE: Mira, no estoy de acuerdo en marcar una gran separación entre los directivos y los empleados. Creo que al vestirme como las personas del área de planta eliminamos muchas barreras. Además, no tengo dinero para comprar ropa que se ensucie de aceite cada día. Eso parece demasiado melindroso para mí.

RON: No quiero parecer melindroso, Mike. Pero considero que las cuestiones que te he comentado son importantes. Aunque existen algunos otros aspectos que deben corregirse. Uno de ellos es la apariencia de los informes que envías a las oficinas generales de la división. Contienen varios errores, faltas de ortografía, y sospecho que también algunas cifras incorrectas. Me pregunto si estás prestando atención a estos informes. Parece que los revisas en forma superficial.

MIKE: Si algo nos sobra son los informes. Podría pasar tres cuartas partes de mi tiempo llenando formatos de informes y generando información para un directivo obsesionado con los números en las oficinas generales. Tenemos informes hasta las orejas. ¿Por qué no nos dan la oportunidad de hacer nuestro trabajo y eliminan todo ese papeleo?

RON: Tú sabes tan bien como yo, Mike, que debemos vigilar con sumo cuidado nuestra productividad, calidad y costos. Tan sólo debes tomar más en serio esta parte de tu responsabilidad.

MIKE: De acuerdo. No voy a pelear por esto. Es una batalla perdida para mí. Nadie en las oficinas generales disminuirá su demanda de informes. Pero escucha, Ron, también tengo una pregunta para ti.

RON: De acuerdo. ¿De qué se trata?

MIKE: ¿Por qué no buscas a alguien más a quién fastidiar? Necesito regresar al trabajo.

Preguntas para análisis

1. ¿Qué principios de comunicación y escucha de apoyo se quebrantan en este caso?
2. Si usted tuviera que modificar esta interacción para hacerla más productiva, ¿qué cambiaría?
3. Ordene en categorías cada expresión nombrando la regla de comunicación de apoyo que se ilustra o se viola.
4. Elabore una representación de roles donde se incluyan los problemas fundamentales que existen entre Ron y Mike. Identifique los principios que utilizó para convertirla en una conversación productiva. Si usted fuera Ron, ¿qué haría en su reunión de seguimiento con Mike?

Planes rechazados

El siguiente diálogo ocurrió entre dos empleados de una gran empresa. La conversación ilustra varias características de la comunicación de apoyo.

SUSETTE: ¿Cómo te fue en la reunión de ayer con el señor Schmidt?

LEONARDO: Bueno, estuvo... mmm..., no fue la gran cosa.

SUSETTE: Pareces muy molesto al respecto.

LEONARDO: Sí, lo estoy. Fue una experiencia completamente frustrante. Yo, mmm, bien, digamos que quisiera olvidarlo.

SUSETTE: Seguramente las cosas no salieron tan bien como esperabas.

LEONARDO: ¡Claro que no! Ese tipo es imposible. Creí que los planes que le envié estaban bastante claros y bien pensados. Pero él rechazó el paquete completo.

SUSETTE: ¿Quieres decir que no aceptó ninguno de ellos?

LEONARDO: Así es.

SUSETTE: He visto tu trabajo antes, Leonardo. Siempre has hecho un trabajo de primera. No puedo imaginar por qué Schmidt rechazó tus planes. ¿Qué dijo sobre ellos?

LEONARDO: Dijo que no eran realistas y que era muy complicado llevarlos a cabo y...

SUSETTE: ¿En serio?

LEONARDO: Sí, y cuando dijiste eso yo sentí que me estaba atacando de manera personal. Por otro lado, yo también estaba molesto porque sentía que mis planes eran bastante buenos y, tú sabes, puse mucha atención a cada detalle.

SUSETTE: Estoy segura de ello.

LEONARDO: En realidad me molesta.

SUSETTE: Seguro que sí. Yo también me sentiría molesta.

LEONARDO: Schmidt tiene algo contra mí.

SUSETTE: Despues de todo el esfuerzo que invertiste en esos planes, no pudiste averiguar si Schmidt te estaba rechazando a ti o a tus planes, ¿verdad?

LEONARDO: No. ¿Cómo podría saberlo?

SUSETTE: Puedo entender tu confusión e incertidumbre al sentir que las acciones de Schmidt no fueron razonables.

LEONARDO: Simplemente, no comprendo por qué hizo eso.

SUSETTE: Seguro. Si dijo que tus planes no eran realistas, ¿a qué se refería? Quiero decir, ¿cómo puedes manejar un argumento como ése? Es demasiado general, sin sentido. ¿Mencionó algo específico? ¿Le pediste que señalara algunos problemas o que explicara los motivos de su rechazo de manera más clara?

LEONARDO: Buena pregunta, pero, mm..., ya sabes... Estaba tan desilusionado por el rechazo que me encontraba como en el espacio exterior. ¿Sabes a lo que me refiero?

SUSETTE: Claro. Es una experiencia que incapacita. Invertiste tanto personalmente que tratas de desprenderte lo más rápido posible para conservar la poca autoestima que queda.

LEONARDO: Así es. Sólo quería salir de ahí antes de que fuera a decir algo de lo que pudiera arrepentirme.

SUSETTE: Sin embargo, en el fondo de tu mente, tal vez pensaste que Schmidt no arriesgaría el futuro de la compañía sólo porque no le agradas personalmente. Pero..., ¡los planes eran buenos! Fue difícil lidiar con esa contradicción en ese momento, ¿no es así?

LEONARDO: Exactamente. Sé que debí presionarlo para que me diera más información, pero, mh... sólo permanecí ahí de pie como un tonto. ¿Qué se puede hacer ahora? Es un desastre.

SUSETTE: No creo que sea una pérdida total, Leonardo. Quiero decir, a partir de lo que me has contado, sobre lo que comentaste y él comentó, no creo que se pueda llegar a una conclusión. Quizá no entendió los planes, o quizás fue un mal día para él. Quién sabe. Podrían ser muchas cosas. ¿Qué te parecería tratar de que Schmidt precisara, preguntando por sus objeciones, una por una? ¿Crees que sería bueno hablar con él de nuevo?

LEONARDO: Bueno, podría tener una mayor certeza de la que tengo actualmente. Como están las cosas, no sabría por dónde comenzar a analizar o a modificar los planes. Y tienes razón, realmente no sé lo que Schmidt piense sobre mí o sobre mi trabajo. En ocasiones, simplemente reacciono o saco conclusiones con poca o ninguna evidencia.

SUSETTE: Quizás... sería bueno organizar otra reunión.

LEONARDO: Bien, creo que debo dejar esto y programar una cita con él para la próxima semana. Tengo curiosidad por saber cuál fue el problema, si los planes o yo. (Pausa) Gracias, Susette, por ayudarme con esto.

Preguntas para análisis

1. Ordene en categorías cada expresión según la característica de comunicación de apoyo o el tipo de respuesta que representa. Por ejemplo, como es evidente, la primera aseveración de Leonardo no es muy congruente, pero la segunda lo es un poco más.
2. ¿Cuáles aseveraciones de la conversación fueron las más útiles? ¿Cuáles fueron menos útiles o cuáles pudieron haber causado una actitud defensiva o bloquear la conversación?
3. Si usted fuera el *coach* de Susette, ¿qué haría para ayudarle a ser una comunicadora de apoyo más competente? ¿De qué manera daría *coaching* a Leonardo para que pueda brindar más apoyo, aun cuando sea él quien enfrenta el problema?



EJERCICIOS PARA DIAGNOSTICAR LOS PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN Y PROMOVER EL ENTENDIMIENTO

United Chemical Company

El papel del directivo implica no sólo brindar *coaching* y consultoría individual a un empleado, sino que también con frecuencia implica ayudar a otros para que comprendan los principios del *coaching* y de la consultoría. Algunas veces implica arbitrar las interacciones y, por ejemplo, ayudar a otros a aprender los principios correctos de la comunicación de apoyo. Esto forma parte de la actividad en este ejercicio. En un escenario de grupo, el *coaching* y la consultoría se vuelven más difíciles porque interactúan múltiples mensajes, dirigidos por diversos motivos. Sin embargo, los comunicadores hábiles que brindan apoyo ayudan a que cada miembro del grupo se sienta apoyado y comprendido en la interacción, aunque la solución de un problema quizás no siempre sea la que él o ella hubiera preferido.

Actividad

En este ejercicio usted deberá aplicar los principios de la comunicación de apoyo que ha leído en este capítulo. En primer lugar, necesitará formar grupos de cuatro personas cada uno. Después, lea el caso y asigne los siguientes papeles en su grupo: Max, Marquita, Keeshaun y un observador. Suponga que Max, Marquita y Keeshaun sostienen una reunión inmediatamente después de los incidentes del siguiente caso. Adopten los roles asignados y traten de resolver los problemas. El observador deberá dar retroalimentación a los tres participantes al final del ejercicio. Al final del capítulo encontrará un formato de retroalimentación del observador.

El caso

United Chemical Company es un gran fabricante y distribuidor de productos químicos, con cinco plantas de producción en Estados Unidos. La principal en Baytown, Texas, no es sólo una planta de producción, sino que también es el centro de investigación e ingeniería de la empresa.

El grupo de diseño de procesos está formado por ocho ingenieros varones y su supervisor, Max Kane. El grupo ha trabajado en conjunto y de manera estable durante varios años, y sus miembros han desarrollado buenas relaciones. Cuando la carga de trabajo comenzó a aumentar, Max contrató a una nueva ingeniera en diseño, Marquita Davis, recién graduada del posgrado en una de las principales escuelas de ingeniería del país. Marquita fue asignada a un proyecto que expandiría la capacidad de una de las plantas existentes. Otros tres ingenieros en diseño fueron asignados al proyecto junto con Marquita: Keeshaun Keller (38 años de edad, 15 años en la empresa), Sam Sims (40 años de edad, 10 con la empresa) y Lance Madison (32 años de edad, ocho años con la empresa).

Como nueva empleada, Marquita estaba muy entusiasmada por la oportunidad de trabajar en United. Le gustaba mucho su trabajo porque era desafiante y le ofrecía la oportunidad de aplicar gran parte del conocimiento que había obtenido en sus estudios universitarios. En el trabajo, Marquita era reservada en lo personal y en su labor de diseño. Sus relaciones con los

otros miembros del proyecto eran amistosas, pero no sostenía conversaciones informales con ellos después de las horas de trabajo.

Marquita era una empleada diligente que se tomaba su trabajo muy en serio. En las ocasiones en que surgía un problema difícil, se quedaba después de la hora de salida para encontrar una solución. Gracias a su perseverancia y a su educación más actualizada, Marquita por lo general concluía su parte de las diferentes etapas del proyecto varios días antes que sus colegas. Esto le irritaba un poco, pues, cuando eso ocurría, tenía que ir con Max para que le diera más trabajo que la mantuviera ocupada, en tanto sus compañeros terminaban sus actividades. Al principio ofreció ayudar a Keeshaun, Sam y Lance con sus labores, pero la rechazaron de manera brusca.

Casi cinco meses después de que Marquita se uniera al grupo de diseño, Keeshaun pidió ver a Max por un problema que tenía el grupo. La conversación entre Max y Keeshaun se desarrolló de la siguiente manera:

MAX: Keeshaun, entiendo que deseas discutir un problema conmigo.

KEESHAUN: Sí, Max, no quiero hacerte perder el tiempo, pero algunos de los otros ingenieros me pidieron que discutiera contigo algo acerca de Marquita. Ella está molestando a todos con su actitud arrogante de sabelotodo. No es la clase de persona con la que quisieramos trabajar.

MAX: No puedo entender eso, Keeshaun. Ella es una excelente empleada, y su trabajo de diseño siempre está bien hecho y, por lo general, es impecable. Está haciendo todo lo que la empresa le pide.

KEESHAUN: La empresa nunca le ha pedido que altere el ánimo del grupo ni que nos diga cómo hacer nuestro trabajo. La hostilidad en nuestro grupo podría ocasionar, a la larga, una disminución en la calidad del trabajo de toda la unidad.

MAX: Te diré lo que haré. Marquita tiene una reunión conmigo la próxima semana para discutir su desempeño semestral. Tendré tus opiniones en mente, pero no te puedo prometer una mejora en lo que tú y otros creen que es una actitud arrogante.

KEESHAUN: El problema no es una mejora inmediata en su comportamiento, sino que ella trata de dar capacitación a otros cuando no tiene derecho de hacerlo. Muestra públicamente a los demás lo que deben hacer. Cualquiera pensaría que está dando una clase de diseño avanzado con todas sus fórmulas y ecuaciones poderosas e inútiles. Más vale que deje de hacerlo pronto, o algunos de nosotros nos iremos o solicitaremos que nos transfieran.

Durante la siguiente semana, Max pensó con cautela acerca de su reunión con Keeshaun. Sabía que éste era el líder informal de los ingenieros de diseño y que, por lo general, hablaba por los otros miembros del grupo. El martes de la siguiente semana, Max llamó a Marquita a su oficina para su revisión semestral. A continuación se reproduce una parte de la conversación:

MAX: Hay otro aspecto que quisiera comentar contigo acerca de tu desempeño. Como te dije, tu desempeño técnico ha sido excelente; sin embargo, existen algunas cuestiones acerca de tu relación con los otros empleados.

MARQUITA: No entiendo. ¿De qué cuestiones estás hablando?

MAX: Bien, para ser específico, ciertos miembros del grupo de diseño se han quejado de tu aparente "actitud de sabelotodo" y de que tratas de decirles cómo hacer su trabajo. Vas a tener que ser paciente con ellos y no llamarles la atención en público en relación con su desempeño. Éste es un buen grupo de ingenieros, y su trabajo con el paso del tiempo ha llegado a ser más que aceptable. No quiero que haya ningún problema que ocasione que disminuya la productividad del grupo.

MARQUITA: Permíteme hacer algunos comentarios. Primero que nada, nunca he criticado su desempeño ni ante ellos ni ante ti. Al inicio, cuando terminaba antes que ellos, les ofrecía ayuda con su trabajo, pero me contestaron con aspereza que no me metiera en sus asuntos. Entendí el argumento y me concentré sólo en mi parte del trabajo. Lo que debes saber es que, después de trabajar cinco meses en este grupo, he llegado a la conclusión de que están estafando a la empresa. Los otros ingenieros son haraganes; hacen el trabajo de una forma mucho más

lenta de la que son capaces. Están más interesados en la música del radio de Sam, en el juego de fútbol del equipo local, y en el bar al que van a celebrar los viernes. Me da mucha pena, pero ésta no es la forma en la que he me han educado y capacitado. Y, por último, ellos nunca me han visto como una ingeniera calificada, sino como una mujer que ha roto la barrera profesional que ellos establecieron.

FUENTE: *United Chemical Company*, Szilagyi, A. D., y M. J. Wallace. *Organizational Behavior and Performance*, tercera edición, pp. 204-205. © 1983. Glenview, IL: Scott Foresman

Byron contra Thomas

El *coaching* y la consultoría individuales eficaces son habilidades necesarias en muchos escenarios de la vida, no sólo en la administración. Es difícil imaginar a un padre, un compañero de cuarto, el entrenador de una liga infantil, una madre o un buen amigo que no se pudieran beneficiar de una capacitación en comunicación de apoyo. Sin embargo, puesto que la comunicación de apoyo incluye tantos aspectos, algunas veces es difícil recordarlos todos. Es por eso que la práctica, con observación y retroalimentación, es tan importante. Estos atributos de la comunicación de apoyo podrían llegar a formar parte de su técnica de interacción, mientras usted practica de manera concienzuda y recibe retroalimentación de un compañero.

Actividad

En el siguiente ejercicio, un individuo debe representar el papel de Hal Byron y otro debe representar el papel de Judy Thomas. Para lograr que esta representación sea realista, no lean la descripción del otro papel. Cuando haya terminado de leer, realice una junta entre Hal Byron y Judy Thomas. Una tercera persona debe fungir como observador. Al final del capítulo encontrará el formato para la retroalimentación del observador.

Hal Byron, jefe de departamento

Usted es Hal Byron, jefe del grupo de operaciones (“la oficina del fondo”) de una gran corporación bancaria. Éste es su segundo año en el puesto y ha ascendido con rapidez en la institución. Le gusta trabajar en esta empresa, que tiene la reputación de ser una de las mejores en la región. Una razón es que las oportunidades externas para desarrollo y capacitación en habilidades directivas están financiadas por el banco. Además, cada empleado tiene la oportunidad de una entrevista de administración de personal cada mes, y estas sesiones suelen favorecer el desarrollo y ser productivas.

Uno de los miembros del departamento, Judy Thomas, ha estado en este departamento durante 19 años, 15 de ellos en el mismo puesto. Ella es razonablemente buena en lo que hace, y siempre es puntual y eficiente. Suele terminar su trabajo antes que la mayoría de los empleados para tener tiempo de revisar a detalle el *American Banker* y *USA Today*. Casi se puede poner a tiempo el reloj a la hora en que Judy va al baño durante el día y a la hora en que hace la llamada para hablar con su hija cada tarde.

Byron considera que Judy, aun cuando es una buena empleada, carece de imaginación e iniciativa. Esto lo confirma su falta de méritos durante los últimos cinco años y el hecho de que ha permanecido en el mismo puesto durante 15 años. Se conforma con hacer justo lo que se le asigna, nada más. Sin embargo, al parecer, el predecesor de usted insinuó a Judy que podría esperar un ascenso, porque ella ha mencionado el asunto más de una vez. Como lleva tanto tiempo en el mismo puesto, está en el límite superior de su rango salarial, de manera que, sin una promoción, no podrá recibir un ajuste salarial superior al incremento en el costo de la vida.

Lo único que Judy hace más allá de los requisitos mínimos de su puesto es ayudar a capacitar al personal joven de nuevo ingreso al departamento. Es muy paciente y metódica con ellos, y se siente orgullosa de ayudarlos a aprender los trucos del oficio. Ella no ha dudado en señalarle esta contribución. Por desgracia, esta actividad no califica a Judy para un ascenso, y no podría ser transferida al departamento de capacitación y desarrollo. Una vez, usted le sugirió

que tomara algunos cursos en la universidad local, pagados por el banco, pero ella contestó que estaba muy vieja para ir a la escuela. Usted sospecha que podría sentirse intimidada porque carece de título profesional.

Por más que usted quisiera ascender a Judy, no parece haber alguna forma de hacerlo de manera lícita. Usted ha tratado de darle trabajo adicional, pero su productividad parece disminuir, en vez de aumentar. El trabajo necesita hacerse, y aumentar sus funciones sencillamente le provocaría retrasos.

Tal vez la próxima entrevista sea la oportunidad para hablar con Judy sobre su desempeño y potencial. En verdad, usted no desea perderla como empleada, pero no habrá un cambio en la asignación de trabajo durante mucho tiempo a menos que ella modifique de manera notable su desempeño.

Judy Thomas, miembro del departamento

Usted es miembro del grupo de operaciones de una gran corporación bancaria. Ha trabajado en el banco durante 19 años, 15 de ellos en el mismo puesto. Le gusta la empresa por su ambiente amistoso y por su imagen prestigiosa en la región. Es agradable ser reconocido como empleado de esta empresa. Sin embargo, últimamente se ha sentido cada vez más insatisfecha al ver que una persona tras otra ingresa al banco y recibe un ascenso antes que usted. Su propio jefe, Hal Byron, es casi 20 años menor que usted. Otra mujer que se incorporó al banco en la misma época que usted ahora es vicepresidente. Usted no puede entender por qué la han ignorado; es eficiente y precisa en su trabajo, tiene un registro de asistencia casi perfecto, y se considera a sí misma una buena empleada. Ha tomado la iniciativa en muchas ocasiones para ayudar a capacitar y dar inducción a la gente joven que ingresa al banco. Varios de ellos han escrito cartas diciendo lo importante que ha sido su ayuda para lograr un ascenso. ¡Usted ha hecho mucho bien!

Lo único que se le ocurre es que tienen algo en su contra por no tener un título universitario. Por otra parte, otros han ascendido sin título. Usted no ha aprovechado ninguno de los cursos pagados por el banco, porque, después de un largo día de trabajo, no está dispuesta a ir a clases durante otras tres horas. Además, sólo ve a su familia en la noche, y no desea estar lejos de ellos más tiempo. De cualquier modo, no necesita de grados académicos para realizar su trabajo.

Su entrevista mensual para la administración de personal con su jefe, Hal Byron, está próxima, y usted piensa que ha llegado el momento de obtener algunas respuestas. Varios asuntos necesitan una explicación. No sólo no la han ascendido, sino que ni siquiera ha recibido un incremento por méritos durante los últimos cinco años. No ha recibido ningún crédito por las contribuciones adicionales que ha realizado con los nuevos empleados, ni por su trabajo estable y confiable. ¿Acaso alguien la podría culpar por estar un poco amargada?

Ejercicio de escucha activa

Forme un grupo de tres compañeros que tengan diferentes opiniones acerca de cualquiera de los siguientes temas. Sostenga una conversación de 10 a 15 minutos sobre alguno de ellos; adopte una posición al respecto. Fundamente su punto de vista y convenza a sus compañeros de tener la razón. Cuando termine, responda el siguiente cuestionario y analice los resultados con ellos. Ofrezca cualquier retroalimentación útil a sus compañeros, que usted considere adecuada.

1. ¿Debió Estados Unidos invadir Irak en 2003?
2. ¿Se deben realizar abortos tardíos?
3. ¿El calentamiento global es un problema crucial?
4. ¿Estados Unidos debe perseguir y deportar a los ilegales?
5. ¿El inglés debe convertirse en el idioma nacional de Estados Unidos?

6. ¿Los medios de comunicación internacionales tienen un prejuicio liberal y esto es importante?
7. ¿La clasificación de las escuelas de negocios es útil o dañina?
8. ¿Quién es la persona más peligrosa del mundo?
9. ¿Se debería permitir que los deportistas profesionales compitan en los Juegos Olímpicos?
10. ¿Debe existir la Organización de las Naciones Unidas?

Califique a sus dos compañeros en los siguientes reactivos, utilizando la siguiente escala de evaluación:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

| REACTIVO | COMPAÑERO 1 | COMPAÑERO 2 |
|--|-------------|-------------|
| Mi compañero . . . | | |
| 1. Mantuvo contacto visual e interés. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2. Utilizó el sondeo más que las sugerencias. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3. Interrumpió | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4. Manifestó un involucramiento emocional adecuado | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5. Empleó una variedad de tipos de respuestas | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 6. Utilizó respuestas reflexivas | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Invierta la calificación en el reactivo 3 y sume las puntuaciones de cada compañero. Intercambien sus puntuaciones y analicen los resultados; den retroalimentación útil.



ACTIVIDADES PARA COMUNICARSE CON APOYO

Actividades sugeridas

1. Grabe una entrevista con alguien, como un compañero de trabajo, un amigo o su cónyuge. Enfóquese en algún problema o reto que esté enfrentando esa persona en este momento. Diagnóstique la situación para determinar si usted debe ofrecerle *coaching* o consultoría. (Nuestra apuesta es que será esto último). Dirija una conversación en la que usted aplique los principios de la comunicación de apoyo analizados en este capítulo. (El caso de los proyectos rechazados brinda un ejemplo de tal entrevista). Emplee la cinta para determinar cómo podría mejorar sus habilidades de comunicación de apoyo.

2. Enseñe a algún conocido suyo los conceptos de la comunicación y la escucha de apoyo. Dé sus propias explicaciones y ejemplos de tal forma que esa persona entienda de lo que está hablando. Describa su experiencia en su diario.

3. Identifique a una persona con la que usted haya tenido un desacuerdo, alguna dificultad en el pasado o alguna clase de molestia en su relación. Podría ser su compañero de cuarto, uno de sus padres, un amigo o un profesor. Acérquese a esa persona y pídale tener una conversación en la que hablen del problema interpersonal. Para tener éxito, descubra qué tan crucial es la comunicación de apoyo en la conversación. Cuando haya terminado, escriba la experiencia con tanto detalle como sea posible. ¿Qué dijo usted y qué fue lo que la otra persona dijo? ¿Qué fue lo más efectivo y qué fue lo que no funcionó tan bien? Identifique las áreas en las que necesita mejorar.

4. Escriba dos breves estudios de caso. En uno se debe describir una situación eficaz de *coaching* o consultoría. En el otro se debe narrar una situación no eficaz de *coaching* o consultoría. Los casos deben basarse en hechos reales, ya sea de su experiencia personal o de la experiencia de alguien a quien conozca bien. En sus casos utilice los principios de comunicación y escucha de apoyo.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real, fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño efectivo de habilidades, mejorará más al

practicar esas recomendaciones en un contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás le pueden ayudar con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la debe completar y evaluar usted mismo. La actividad se divide en dos partes. La parte 1 le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte 2 le ayudará a evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas a cada reactivo. No tome atajos en el proceso saltándose pasos.

Parte 1. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Pueden ser áreas de debilidad, áreas que usted deseé mejorar, o áreas que son las más relevantes en un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que deseé aplicar.

2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde aplicará esta habilidad. Establezca un plan de desempeño escribiendo una descripción de la situación. ¿Quién más participará? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se hará?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Dónde?
¿Cuándo?

3. Identifique los comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad. Defina de manera operativa el desempeño de su habilidad.

4. ¿Cuáles serán los indicadores de éxito en el desempeño de la habilidad? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará si tuvo un desempeño competente?

Parte 2. Evaluación

5. Después de que haya completado su práctica, registre los resultados. ¿Qué sucedió? ¿Qué tanto éxito obtuvo? ¿Cuál fue el efecto en los demás?

6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría en la siguiente ocasión? ¿Qué haría de manera diferente en una situación similar en el futuro?

7. Al revisar toda su práctica de habilidades y su experiencia en la aplicación, ¿qué ha aprendido? ¿Qué lo sorprende? ¿De qué manera le ayudará esta experiencia a largo plazo?



Comunicación de apoyo

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|---|--|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Conocimientos de <i>coaching</i> y de consultoría | 1, 2, 20 | _____ | _____ |
| Ofrecimiento de retroalimentación negativa eficaz | 3, 4, 5, 6, 7, 8 | _____ | _____ |
| Comunicación de apoyo | 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare su puntuación con tres estándares:

1. La máxima puntuación posible = 120.
2. Las puntuaciones de otros estudiantes de la clase.
3. Los datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

| <u>Evaluación previa</u> | | <u>Evaluación posterior</u> | |
|--------------------------|---|-----------------------------|---|
| 90.91 | = | media | = |
| 99 o más | = | cuartil superior | = |
| 92 a 98 | = | segundo cuartil | = |
| 84 a 91 | = | tercer cuartil | = |
| 83 o menos | = | cuartil inferior | = |

Estilos de comunicación

Datos comparativos

Identifique el tipo de patrón de respuesta que usted utiliza más, sumando los números de cada respuesta en la parte I. En el capítulo se analizan las ventajas y las desventajas de cada uno de estos tipos de respuestas. Los individuos que comunican mejor el apoyo obtienen una puntuación de 9 o más en las respuestas reflexivas, y de 6 o más en las respuestas de sondeo; también obtienen una puntuación de 2 o menos en las respuestas de asesoría y de 4 o menos en las respuestas de desviación.

En la parte II, encierre en un círculo la alternativa que elija. Los individuos que comunican mejor el apoyo eligen las alternativas 1a, 2b, 3a, 4b y 5a.

Parte I

- a. Respuesta de desviación
- b. Respuesta de sondeo
- c. Respuesta de asesoría
- d. Respuesta de reflexión
- e. Respuesta de desviación

2. a. Respuesta de reflexión
b. Respuesta de desviación
c. Respuesta de asesoría
d. Respuesta de reflexión
e. Respuesta de sondeo
3. a. Respuesta de sondeo
b. Respuesta de desviación
c. Respuesta de asesoría
d. Respuesta de reflexión
e. Respuesta de sondeo
4. a. Respuesta de reflexión
b. Respuesta de sondeo
c. Respuesta de desviación
d. Respuesta de desviación
e. Respuesta de asesoría

Parte II

1. a. Aseveración orientada al problema
b. Aseveración orientada a la persona
2. a. Aseveración incongruente o minimizadora
b. Aseveración coherente
3. a. Aseveración descriptiva
b. Aseveración evaluativa
4. a. Aseveración de invalidación
b. Aseveración de validación
5. a. Aseveración propia
b. Aseveración impropia

PRÁCTICA DE HABILIDADES
Diagnóstico de problemas y fomento de la comprensión:
United Chemical Company y Byron contra Thomas

Formato de retroalimentación del observador

Como observador, califique el grado en que cada uno de los actores presentó los siguientes comportamientos de manera eficaz. Utilice la siguiente escala numérica de evaluación para cada participante. Identifique cambios específicos que cada uno podría hacer para mejorar su desempeño.

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

| ATRIBUTO DE LA COMUNICACIÓN | PAPEL 1 | PAPEL 2 | PAPEL 3 |
|--|---------|---------|---------|
| 1. Se comunicó de manera coherente. | _____ | _____ | _____ |
| 2. Utilizó comunicación descriptiva. | _____ | _____ | _____ |
| 3. Utilizó comunicación orientada al problema. | _____ | _____ | _____ |
| 4. Utilizó comunicación de validación. | _____ | _____ | _____ |
| 5. Utilizó comunicación específica y calificada. | _____ | _____ | _____ |
| 6. Utilizó comunicación conjuntiva. | _____ | _____ | _____ |

| ATRIBUTO DE LA COMUNICACIÓN | PAPEL 1 | PAPEL 2 | PAPEL 3 |
|---|---------|---------|---------|
| 7. Se apropió de las aseveraciones y utilizó términos personales. | _____ | _____ | _____ |
| 8. Escuchó de forma ingeniosa. | _____ | _____ | _____ |
| 9. Utilizó una variedad de respuestas de manera adecuada. | _____ | _____ | _____ |

Comentarios:

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Ganar poder e influencia
- Uso de estrategias de influencia

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Construcción de una base sólida de poder y uso adecuado de la influencia
- Una visión equilibrada del poder
- Estrategias para ganar poder organizacional
- Transformación del poder en influencia
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- El directivo de la planta de River Woods

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Reparación de las fallas de poder en los circuitos directivos
- La propuesta de Ann Lyman
- La comida rápida de Cindy
- De 9:00 a 7:30

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

5

Ganar poder e influencia

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- INCREMENTAR EL PODER PERSONAL Y DEL PUESTO
- UTILIZAR LA INFLUENCIA DE FORMA ADECUADA PARA LOGRAR UN TRABAJO EXCEPCIONAL
- NEUTRALIZAR LOS INTENTOS INADECUADOS DE INFLUENCIA



CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICOS PARA GANAR PODER E INFLUENCIA

GANAR PODER E INFLUENCIA

Paso 1: Antes de leer este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la siguiente escala de evaluación en la columna izquierda (evaluación previa). Sus respuestas deben reflejar sus actitudes y su comportamiento tal como son en la actualidad, no como desearía que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarlo a descubrir su nivel de competencia para ganar poder e influencia, con la finalidad de que ajuste el aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya respondido el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades analizadas en este capítulo que es importante que domine.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra el primer conjunto de respuestas. Luego, responda nuevamente los mismos enunciados, esta vez en la columna derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para medir su progreso. Si su puntaje sigue siendo bajo en áreas específicas de habilidades, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para guiar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** En desacuerdo
- 3** Ligeramente en desacuerdo
- 4** Ligeramente de acuerdo
- 5** De acuerdo
- 6** Totalmente de acuerdo

Diagnóstico

Previo Posterior

En una situación en la que es importante ganar más poder:

- | | | |
|-------|-------|--|
| _____ | _____ | 1. Me esfuerzo por llegar a ser muy competente en mi campo de trabajo. |
| _____ | _____ | 2. Demuestro amabilidad, honestidad y sinceridad hacia las personas con quienes trabajo. |
| _____ | _____ | 3. Hago un mayor esfuerzo y tomo más iniciativa de lo que se espera en mi trabajo. |
| _____ | _____ | 4. Apoyo los eventos y las actividades sociales de la empresa. |
| _____ | _____ | 5. Formo una amplia red de relaciones con personas de toda la empresa, en todos los niveles. |
| _____ | _____ | 6. Envío mensajes personales a otros cuando logran algo importante o cuando comunico información relevante. |
| _____ | _____ | 7. En mi trabajo me esfuerzo por generar nuevas ideas, iniciar nuevas actividades y reducir el número de labores rutinarias. |
| _____ | _____ | 8. Trato de encontrar formas para llegar a ser un representante externo de mi unidad u organización. |
| _____ | _____ | 9. Continuamente actualizo mis habilidades y conocimientos. |

- _____ 10. Me esfuerzo por mejorar mi apariencia personal.
- _____ 11. Trabajo más arduamente que la mayoría de mis compañeros.
- _____ 12. Aliento a los nuevos miembros para que respalden los valores organizacionales importantes, tanto con sus acciones como con sus palabras.
- _____ 13. Obtengo acceso a información importante al convertirme en parte central de las redes de comunicación.
- _____ 14. Me esfuerzo por encontrar oportunidades para hacer informes sobre mi trabajo, sobre todo a las personas de nivel jerárquico superior.
- _____ 15. Realizo una variedad de actividades.
- _____ 16. Mantengo mi trabajo relacionado con la misión central de la empresa.
- Cuando trato de influir en otros con una finalidad específica:
- _____ 17. Hago hincapié en la razón y la información de los hechos.
- _____ 18. Me siento cómodo empleando una variedad de técnicas de influencia, adaptándolas a las circunstancias específicas.
- _____ 19. Otorgo recompensas a quienes están de acuerdo conmigo, estableciendo de esta forma una condición de reciprocidad.
- _____ 20. Empleo un enfoque directo (propio) y claro en vez de uno indirecto y manipulador.
- _____ 21. Evito utilizar amenazas o demandas para imponer mi voluntad sobre los demás.
- Cuando me resisto a un intento de influencia inapropiada que se dirige a mí:
- _____ 22. Empleo recursos e información que yo controlo para equilibrar las demandas y las amenazas.
- _____ 23. Me niego a negociar con individuos que emplean tácticas de negociación basadas en la presión.
- _____ 24. Explico por qué no puedo cumplir con solicitudes que suenan razonables al señalar cómo las consecuencias afectarían mis responsabilidades y obligaciones.
- Cuando intento influir en personas que se encuentran en una posición jerárquica superior a la mía en la organización:
- _____ 25. Ayudo a determinar los asuntos a los que ellos prestan atención al exponer en forma efectiva la importancia de éstos.
- _____ 26. Los convenzo de que los asuntos sobre los que deseo enfocarme son compatibles con los objetivos y con el éxito futuro de la organización.
- _____ 27. Les ayudo a resolver problemas que ellos no esperaban que yo resolviera.
- _____ 28. Trabajo arduamente para ayudarlos a que tengan éxito, tanto como me esfuerzo para lograr mi propio éxito.

USO DE LAS ESTRATEGIAS DE INFLUENCIA

Anote el número adecuado en el espacio disponible para indicar con qué frecuencia utiliza cada una de las siguientes estrategias cuando quiere lograr que los demás cumplan los deseos de usted. Utilice una escala del 1 al 5, donde 1 significa “rara vez”, 3 “en ocasiones” y 5 “siempre”. Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de puntuación que se incluye al final del capítulo para tabular sus resultados.

- _____ 1. “Si no cumples, lo lamentarás”.
- _____ 2. “Si cumples, te recompensaré”.
- _____ 3. “Estos hechos demuestran el mérito de mi postura”.
- _____ 4. “Los otros integrantes del grupo están de acuerdo; ¿cuál es tu decisión?”.
- _____ 5. “La gente que valoras pensará bien (o mal) de ti si accedes (o no accedes)”.

- _____ 6. “El grupo necesita tu ayuda, hazlo por el bien de todos nosotros”.
- _____ 7. “Si accedes dejaré de molestarte”.
- _____ 8. “Me debes obediencia por favores anteriores”.
- _____ 9. “Esto es lo que necesito; ¿me ayudarás?”.
- _____ 10. “Si no actúas ahora, perderás esta oportunidad”.
- _____ 11. “He moderado mi postura inicial; ahora espero que tú seas igualmente razonable”.
- _____ 12. “Esta solicitud es coherente con las otras decisiones que has tomado”.
- _____ 13. “Si no estás de acuerdo en ayudar, habrá consecuencias dañinas para otros”.
- _____ 14. “Sólo estoy solicitando un pequeño compromiso (ahora)”.
- _____ 15. “El acatamiento te permitirá alcanzar un objetivo personal importante”.

Construcción de una base sólida de poder y uso adecuado de la influencia

“La diferencia entre alguien que es capaz de expresar una idea y de lograr que ésta se acepte en una empresa, y alguien incapaz de ello no depende de quién tiene la mejor idea, sino de quién tiene habilidades políticas. Uno no nace con habilidades políticas, sino que las aprende. Se trata de un proceso práctico y metodológico en el que se explora el terreno político y se forman coaliciones, las cuales se encauzan para lograr que la idea se acepte”. Ésta es la opinión de Samuel Bacharach, profesor de la Universidad de Cornell, quien ha dedicado su carrera a negociar en las empresas y en los sindicatos poderosos de Nueva York (Bacharach, 2005, p. 93).

En la actualidad, las habilidades políticas son especialmente importantes en la fuerza de trabajo, la cual, según un informe reciente de la revista *Fortune*, incluye a un gran número de “inmaduros intrépidos y ambiciosos, que apenas si rebasan los 20 años y que inundan el mercado laboral administrativo”. Estos nuevos directivos están ocupando puestos que, por tradición, estaban reservados para profesionales que habían librado numerosas batallas, y quienes, gracias a su experiencia, conocían los pormenores y detalles de cómo ganar poder e influencia. En 1998, alrededor del 12 por ciento de los empleados de entre 20 y 34 años de edad tenían puestos directivos de alto nivel. Estos jóvenes directivos sin experiencia reportan dificultades para administrar “a los de arriba” (lograr que sus jefes los respetaran), y para administrar “a los de abajo” (lograr que sus subalternos de más edad respetaran su puesto) (Leger, 2000).

El profesor John Kotter, de la Universidad de Harvard, una autoridad en temas administrativos, coincide con lo anterior al hacer la siguiente aseveración: “Me disgusta escuchar que los economistas digan a sus alumnos que su trabajo consiste en maximizar las utilidades de los accionistas. Su trabajo consistirá en administrar a una multitud de grupos: jefes, subalternos, clientes, proveedores, sindicatos, etcétera. Tratar de lograr la cooperación de los distintos grupos es una labor infinitamente más difícil que cosechar el dinero del negocio” (Gelman, 1985).

Cuando era un joven analista de sistemas de General Motors, Bogdan J. Dawidowicz comentó los beneficios que obtuvo al haber tomado el curso del profesor Kotter acerca del poder, durante sus estudios de maestría en Harvard; a él atribuye su habilidad para manejar asuntos extremadamente delicados. Por ejemplo, cuando se le pidió que evaluara la programación de productos en una

planta de GM, sabía que no era fácil que la dirección de la planta aceptara que un extraño interrumpiera su rutina, demandara información y criticara su desempeño. Así que llamó al supervisor y solicitó su apoyo. Después de un amplio análisis, el supervisor tomó la iniciativa para programar reuniones con su equipo y reunir toda la información necesaria antes de la visita (Buell y Cowan, 1985).

Una visión equilibrada del poder

No debe sorprendernos que muchas autoridades sostengan que el uso efectivo del poder es el elemento más importante de la administración. Warren Bennis, una autoridad en el tema, mientras investigaba cuáles eran los rasgos esenciales de los líderes efectivos, entrevistó a 90 individuos que fueron señalados por sus colegas como los líderes con mayor influencia en todos los ámbitos de su sociedad. Bennis encontró que estos individuos comparten una importante característica: hacen que los demás se sientan poderosos. Eran líderes porque habían aprendido la forma de construir una base sólida de poder en sus organizaciones o instituciones. Eran influyentes porque utilizaban su poder para ayudar a sus compañeros y subalternos a lograr trabajos excepcionales. Para lograr lo ordinario no se requiere de poder, habilidad o ingenio particular. Sin embargo, sin poder político, resulta difícil hacer lo que es realmente poco común (Bennis y Nanus, 2003).

FALTA DE PODER

John Gardner señaló que “en este país, al igual que en la mayoría de las democracias, el poder tiene tan mala reputación que muchas personas se convencen de que no desean tener nada que ver con él” (1990). Para estas personas, el poder es un término profano que evoca imágenes de jefes dominantes y vengativos, y de subalternos manipuladores y astutos. Se asocia a turbias políticas de oficina en las que participan despiadados individuos que emplean como manuales de la guerrilla corporativa libros como *Triunfando mediante la intimidación*, y quienes se apoyan en la filosofía de Heinrich von Treitschke: “Tu vecino, incluso cuando podría llegar a considerarse como un aliado natural en contra de otro poder que ambos temen, siempre estará listo para atacar, y en la primera oportunidad, en cuanto pueda hacerlo con seguridad, tratará de beneficiarse a costa tuya... Quien no pueda incrementar su poder, lo verá disminuido, si otros lo incrementan” (Mulgan, 1998, p. 68).

Quienes sienten aversión hacia el poder argumentan que enseñar a los directivos y candidatos a directivos la forma de incrementar su poder es equivalente a aprobar el uso de formas primitivas de dominación. Respaldan este argumento al recordar episodios como la lucha política encarnizada entre Lewis Glucksman y Peter Peterson por el control de Lehman Brothers, que costó su independencia a la compañía; el conflicto entre los cofundadores Steven Jobs y John Sculley, que convirtió a Apple Computer en un campo de batalla; y el despido de Frank Biondi, el presidente de Viacom, por parte del presidente del consejo sediento de poder, Sumner Redstone (Korda, 1991; Pfeffe, 1994).

Esta imagen negativa del “poder personal” es común sobre todo en las culturas que valoran más la atribución que el logro, y más al colectivismo que al individualismo (Triandis, 1994; Trompenaars, 1996). Los individuos que examinan las relaciones interpersonales a través de la lente de la atribución creen que el poder reside en características estables y personales, como edad, género, nivel educativo, origen étnico o clase social. Por consiguiente, dirigir la atención de los miembros de las organizaciones en “tomar la delantera”, “hacerse cargo” y “hacer que las cosas sucedan” va en contra del orden social natural. Es probable que quienes otorgan gran valor al colectivismo también se sientan incómodos con nuestro enfoque, pero por un motivo distinto. Ellos consideran que poner demasiado énfasis en el incremento del poder de un solo individuo es contraproducente para la mayoría de los miembros del grupo.

Reconocemos que este capítulo posee una orientación bastante “estadounidense”. En consecuencia, tal vez no sea un esquema de desarrollo adecuado para todos los lectores. Para aquellos que no se sientan cómodos al modelar su propio comportamiento según los lineamientos y principios de este capítulo, les sugerimos considerarlo como una “guía útil” para comprender la forma en que los directivos de empresas estadounidenses visualizan el poder y la manera en que las corporaciones estadounidenses lo manejan. Además, esperamos que los lectores que consideren que nuestro enfoque es el único razonable comprendan que es muy probable que, en algún momento, tengan que interactuar con individuos de otras culturas, quienes probablemente creerán que algunas de estas estrategias no son efectivas o adecuadas.

Existen muchos académicos y líderes de negocios estadounidenses que consideran que, dentro de una organización, es conveniente operar desde una posición de poder. Robert Dilenschneider, presidente y director ejecutivo de una compañía líder en relaciones públicas, afirma que “el uso de la influencia, en sí mismo, no es negativo. A menudo es benéfico. Como sucede con cualquier fuerza de poder (desde un medicamento poderoso hasta la energía nuclear), lo que marca la diferencia es la moralidad con la que se emplea la influencia” (Dilenschneider, 1990, p.

xviii; véase también Dilenschneider, 2007). No es necesario que el poder se asocie a la agresión, la fuerza bruta, la maña o el engaño. El poder también puede verse como una señal de eficacia personal; es la habilidad de movilizar recursos para lograr un trabajo productivo. Las personas con poder moldean su entorno, en tanto que las personas que carecen de poder son moldeadas por el ambiente. Rollo May, en su obra *Poder e inocencia* (1998), señala que quienes no están dispuestos a ejercer el poder y la influencia están condenados a ser infelices toda su vida.

No existe nada más desmoralizante que creer que se cuenta con una idea nueva y creativa o con una perspectiva única para resolver un grave problema en una compañía, y luego tener que enfrentarse a la impotencia organizacional. Muchos jóvenes recién graduados de la universidad que cada año inundan el mercado laboral corporativo experimentan esta faceta del poder. Son dinámicos, optimistas y sumamente seguros de que sus “impresionantes” habilidades, capacitación de vanguardia e incansable energía los impulsará para ascender en la escalera corporativa. Sin embargo, muchos de ellos pronto se desalientan e irritan; culpan a la “vieja guardia” de proteger su territorio y de no abrirse a nuevas ideas. Sus sentimientos de frustración incitan a muchos a buscar nuevos horizontes de oportunidad en otras empresas, sólo para enfrentarse de nuevo con el rechazo y el fracaso. Una de estas “víctimas” declaró con desánimo: “Lo peor es saber que uno tiene una mejor solución que otro y ser incapaz de obtener los votos necesarios”.

Estos individuos aprenden con rapidez que sólo los ingenuos creen que siempre se selecciona la mejor recomendación, que el individuo más capaz siempre obtiene los ascensos, y que la unidad merecedora obtendrá su parte justa del presupuesto. Éstas son decisiones políticas en las que influyen, en gran medida, los intereses de los poderosos.

Los directivos astutos comprenden que, en el largo plazo, nadie se beneficia de las distribuciones desequilibradas de poder. Un experto veterano de juegos de poder organizacional resume su experiencia: “Los miembros sin poder en una organización se molestan e intentan derribar el sistema, o bien, se vuelven apáticos y se retraen. De cualquier forma, todos pierden”.

Rosabeth Kanter (1979) señaló que los directivos con poder no sólo podían lograr más de forma personal, sino que también eran capaces de transmitir más información y poner más recursos a disposición de sus subalternos. Por ese motivo, la gente tiende a preferir jefes con “autoridad”. Los subalternos, por lo general, sienten que tienen un estatus mayor dentro de la empresa y una mayor motivación, cuando perciben que su jefe es un individuo con una gran influencia. En contraste, Kanter argumenta que la falta de poder tiende a fomentar una actitud mandona en vez de un verdadero liderazgo. Y agrega: “Al menos en las grandes empresas, es la falta de poder lo que con frecuencia provoca una administración ineficaz y carente

Tabla 5.1 Indicadores de poder externo y ascendente de un directivo

| |
|--|
| Los directivos con poder son capaces de: |
| • Interceder a favor de alguien que tiene problemas. |
| • Conseguir una colocación codiciada para un subalterno con talento. |
| • Obtener la aprobación de gastos que excedan el presupuesto. |
| • Incluir y excluir temas de la agenda en reuniones para establecer políticas. |
| • Tener acceso rápido a los responsables de tomar las decisiones. |
| • Mantener contacto habitual y frecuente con los responsables de tomar las decisiones. |
| • Adquirir información anticipada sobre decisiones y cambios en las políticas. |

FUENTE: Reproducido con autorización de Harvard Business Review. *Indicators of a Manager's Upward and Outward Power*, en "Power Failures in Management Circuits", por R. Kanter, 57. Copyright © 1979 por Harvard Business School Publishing Corporation; todos los derechos reservados.

de objetivos, así como estilos directivos mezquinos, dictatoriales y orientados a reglas" (p. 65).

Kanter (1979) identificó varios indicadores de poder externo y ascendente de los directivos dentro de las organizaciones, los cuales se presentan en la tabla 5.1. En cierto sentido, podrían funcionar como un conjunto de objetivos de comportamiento para nuestro análisis de la influencia y el poder.

ABUSO DEL PODER

Sin embargo, ¿qué podemos decir de la bien conocida afirmación de Lord Acton: "El poder corrompe, y el poder absoluto corrompe de manera absoluta"? Difícilmente transcurre una semana sin que aparezca un encabezado en los periódicos con una nueva evidencia de esta observación aparentemente atemporal. ¿Acaso no sugiere esto que los directivos eficaces deberían evitar el poder porque de manera inevitable incurrirán en un "abuso de poder", al que le seguirá una muy probable caída?

Realmente parece que ésta es una eterna lección de la historia. En las obras griegas de Sófocles, por ejemplo, el espectador se confronta con la imagen de gobernantes omnipotentes, transformados por su éxito, que se vuelven soberbios y arrogantes, lo que ocasiona que se muestren intolerantes ante el consejo y las opiniones de los demás. Sin embargo, al final, esos personajes son destruidos por eventos que no pueden controlar. Edipo encuentra su destrucción poco después de que la multitud exclama (y que él lo cree) "él es casi como un dios"; el rey Creón, en el apogeo de su poder político y militar, es derrocado como

resultado de su insensible e injusta creencia en la infalibilidad de sus juicios.

Los encabezados de las publicaciones de negocios con regularidad pregonan aseveraciones de moderna arrogancia entre los grupos elitistas de negocios (Bunker, Kram y Ting, 2002). Uno de los ejemplos más mencionados es el estilo directivo de "recortar y quemar" de Al Dunlap en Scott Paper y Sunbeam Electric, quien se enorgullece de ser responsable de que miles de empleados perdieran su trabajo mientras se adueñaba de bonos multimillonarios (DeGeorge, 1999).

Sófocles nos advierte que nunca hay que envidiar al poderoso antes de conocer su destino. Los resultados de estudios de ejecutivos corporativos exitosos y fracasados sustentan la relevancia de esta advertencia atemporal de que la arrogancia se somete a prueba a sí misma (McCall y Lombardo, 1983; Shipper y Dillard, 2000). En el primer estudio de su tipo, académicos del Center for Creative Leadership identificaron a unos 20 ejecutivos que habían ascendido a la cima de sus empresas y los compararon con un grupo similar de 20 ejecutivos que no habían logrado alcanzar sus aspiraciones profesionales. Al inicio, ambos grupos habían ingresado a sus respectivas compañías con expectativas similares. No existían diferencias evidentes en cuanto a su preparación, experiencia, educación, etcétera. Sin embargo, con el tiempo, el desarrollo profesional del segundo grupo se "descarriló" como resultado de las deficiencias que se mencionan en la tabla 5.2.

Resulta aleccionador observar cuántos de estos problemas se relacionan con el uso ineficiente del poder en las relaciones interpersonales. En general, este grupo tendió a respaldar la afirmación de Lord Acton, así como las advertencias de Sófocles. Se les concedió poca autoridad y fracasaron en la prueba de brindar un servicio valioso.

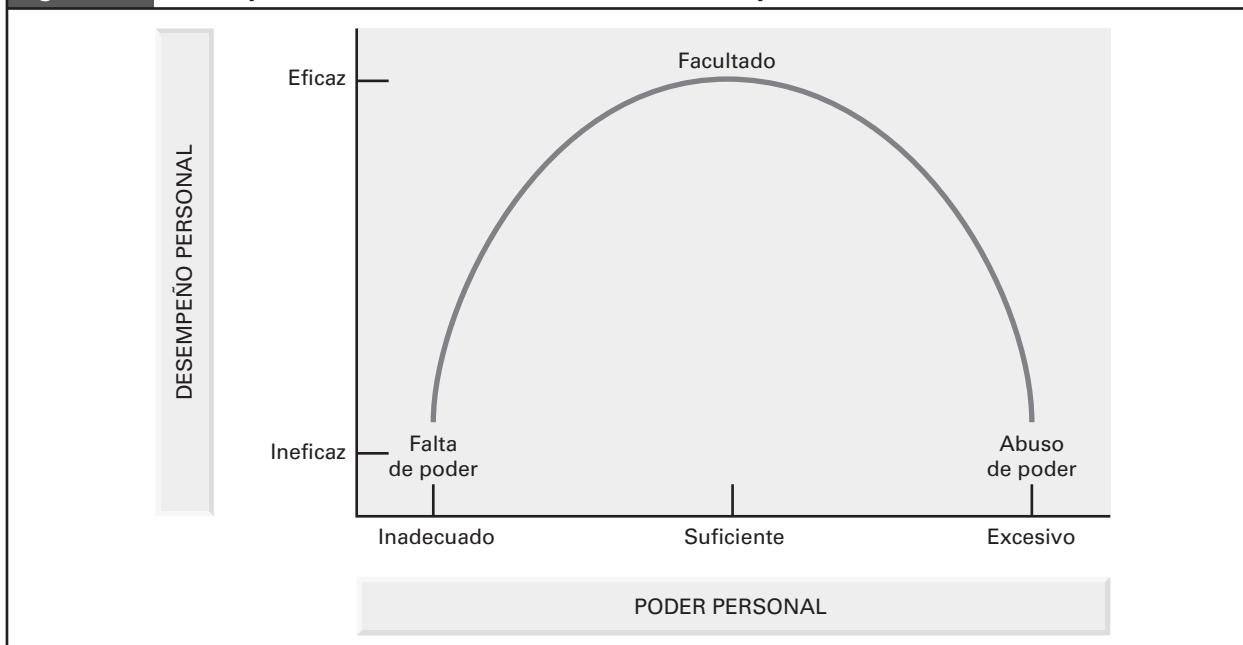
Esta observación es congruente con los resultados de la investigación de David McClelland, quien ha dedicado muchos años al estudio de lo que él considera como una de las principales necesidades del hombre, la "nece-

Tabla 5.2 Características que destruyen la carrera de los directivos

- Insensibilidad hacia los demás; brusquedad e intimidación
- Frialdad, actitud distante y arrogancia
- Traición de la confianza de los demás
- Ambición desmedida; practican el juego político y siempre intentan ascender.
- Incapacidad para delegar o para conformar un equipo.
- Excesiva dependencia de los demás (por ejemplo, de un mentor).

FUENTE: Reproducido con autorización de Psychology Today, Copyright © 2006 www.psychologytoday.com.

Figura 5.1 Poder personal: Piedra de avance o roca de tropiezo



sidad de poder” (McClelland y Burnham, 2003). Según McClelland, los directivos con una orientación de *poder institucional* usan su poder para alcanzar las metas de la organización, en tanto que aquellos con visión de *poder personal* tienden a utilizar su poder para provecho personal. Por ejemplo, McClelland encontró que, aunque los líderes con una y otra orientación son proclives a exhortar a sus subalternos para que participen en tareas heroicas, los líderes con “poder institucional” tienden a asociar estos esfuerzos con los objetivos de la empresa, en tanto que los líderes con “poder personal” están más inclinados a utilizar los logros de sus subalternos para destacar su propia base de poder.

La relación entre poder y efectividad personal que hemos señalado se ilustra en la figura 5.1. Tanto la falta de poder como el abuso del mismo son debilitantes y contraproducentes. En contraste, el facultamiento (*empowerment*) emplea suficiente cantidad de poder personal para alcanzar altos niveles de eficacia.

El propósito de este capítulo es ayudar a los directivos a “mantenerse en la cima de la curva del poder”, tal como muestran los indicadores de poder organizacional de la tabla 5.1, que describe Kanter. Esto se logra con la ayuda de dos habilidades administrativas específicas:

1. Ganar poder (vencer los sentimientos de impotencia), y
2. Transformación eficaz del poder en influencia interpersonal, de manera que se evita el abuso de poder.

Estrategias para ganar poder organizacional

Definiremos el poder como el potencial para influir en el comportamiento. Hay una diferencia importante con una definición más tradicional que se refiere a un control del comportamiento basado en la autoridad, como en el caso de los jefes “poderosos” que tienen autoridad sobre sus subalternos, o de los padres “poderosos” que tienen control sobre sus hijos. Creemos que existen varias tendencias dentro de las organizaciones que justifican este cambio en la definición de poder, de “tener autoridad sobre otros” a “ser capaz de hacer que las cosas sucedan”.

NECESIDAD DE PODER Y DE FACULTAMIENTO

El análisis que hemos hecho hasta ahora deberá considerarse como una aleccionadora advertencia, que recuerda expresiones similares sobre el daño potencial del uso inadecuado e involuntario de la medicina, o el manejo premeditado y perjudicial de las poderosas tecnologías de la información. A pesar de estas preocupaciones legítimas, la gente suele creer tanto en la medicina como en las tecnologías de la información, y se beneficia de ellas. Lo importante para nuestro análisis actual no es que sea necesario evitar el uso del poder, sino que es indispensable aprender a utilizarlo con sensatez.

1. Las organizaciones se han vuelto menos jerárquicas o más planas a medida que reducen capas directivas (en especial de mandos intermedios) y conforme subcontratan trabajo que alguien más puede efectuar a menor precio. En vez de engrosar sus puestos de tiempo completo, muchas organizaciones están optando por crecer mediante la contratación de trabajadores temporales o de tiempo parcial, de quienes pueden prescindir con mayor facilidad durante los períodos económicos difíciles. Estas organizaciones están constituidas cada vez por menos directivos que deben aprender a influir en los empleados de bajo nivel, con la finalidad de que se cumplan las funciones de la compañía (Stewart, 1992).
2. Las tecnologías de información, como las computadoras, ayudan a descentralizar el flujo de información hacia niveles más bajos de la jerarquía organizacional. Esto no sólo otorga mayor influencia a los empleados de bajo nivel, sino que también incrementa su flexibilidad. En la actualidad, un número cada vez mayor de empleados trabaja a distancia o desde sus hogares, y se mantienen vinculados a la organización mediante el uso de computadoras, faxes y teléfonos. Cuando los empleados se encuentran fuera del área de trabajo, los directivos deben dejar al criterio de los primeros un mayor control sobre la toma de decisiones.
3. Los límites tradicionales dentro y fuera de las organizaciones se han vuelto más difusos. La organización “sin fronteras” se está poniendo de moda, mientras observamos evidencia de una organización virtual compuesta de una red de distintas entidades (Tully, 1993). Una organización de este tipo existe únicamente durante la vida de un proyecto (por ejemplo, una película), y se disuelve una vez que éste concluye. Estos cambios estructurales también modifican la naturaleza de las relaciones de autoridad.
4. El porcentaje de la fuerza laboral que participa en compañías con menos de 100 empleados está aumentando. En un negocio pequeño donde la supervivencia de la organización depende de las buenas relaciones con el cliente, de ideas innovadoras para nuevos productos y de acuerdos financieros favorables con los bancos, las características personales suelen ser la fuente predominante de poder. El trabajo de cada empleado es muy evidente y la contribución individual del vendedor dinámico o del ingeniero que soluciona problemas tal vez se reconozca y se recompense. Quizá por esto hay cada vez un mayor número de egresados de maestrías en administración que deciden renunciar a empleos en firmas de primer nivel para incorporarse a negocios más pequeños y emprendedores (Labich, 1995).

Cada uno de estos cambios contribuye a la evolución del rol del directivo tradicional hacia el de orientador y men-

tor. En estas condiciones, es menos probable que el poder emane del puesto formal de alguien dentro de la empresa que de su habilidad para desempeñarse. Estos aspectos convierten al facultamiento en una idea especialmente importante para su eficacia en las organizaciones actuales.

Existen dos factores básicos que determinan el poder de un individuo dentro de una organización: los atributos personales y las características del puesto. Desde luego, la importancia de cada factor varía según el contexto organizacional. Por ejemplo, el título del puesto es sumamente relevante en un sistema con jerarquías marcadas, como el servicio militar o civil. El dicho “el rango tiene sus privilegios” ilustra el hecho de que, en esas organizaciones, gran parte de las recompensas dependen más del título del puesto que del desempeño personal. Sin embargo, a partir de las tendencias señaladas antes, se observará que nuestro análisis del poder del puesto dista de ser jerárquico. Con esto queremos decir que, en vez de centrarnos en el nivel de autoridad vinculado a un cargo, nos enfocamos en las oportunidades implicadas en un puesto o empleo.

Aunque las empresas estadounidenses muestran una tendencia hacia una visión del poder basada en la persona, existen motivos culturales por los cuales los individuos podrían inclinarse más por una orientación del poder basada en el puesto. Las investigaciones demuestran que es más probable que los individuos provenientes de diferentes culturas adopten distintos criterios respecto a los determinantes del éxito (Chiu, 2001; Choi, Nisbett y Norenzayan, 1999). De manera específica, se ha demostrado que las culturas orientales promueven una lógica contextual o situacional (“obtuvo un ascenso porque conoció a muchas personas cuando trabajaba en las oficinas centrales”), en tanto que las culturas occidentales fomentan explicaciones personales o de disposición (“obtuvo un ascenso porque es el ingeniero más brillante de la empresa”). Chiu (1972) resumió esta comparación de la siguiente manera: “Los chinos se centran en la situación. Se les obliga a ser sensibles a su ambiente. Los estadounidenses se centran en el individuo. Esperan que su ambiente sea sensible a ellos” (p. 236).

La fuerza de este “sesgo por disposición” en el pensamiento occidental se refleja en las investigaciones que revelan que los estadounidenses están dispuestos a hacer predicciones muy confiables acerca del comportamiento futuro a partir de una muestra muy pequeña de comportamientos previos, y que tienden a sobreestimar el poder predictivo de los rasgos de la personalidad (Choi *et al.*, 1999, p. 55). Los psicólogos también han observado que los estudiantes universitarios japoneses y estadounidenses se describen a sí mismos de distintas formas. Por ejemplo, frases como “Soy curioso” y “Soy sincero” aparecieron tres veces con mayor frecuencia en las descripciones de los estadounidenses. En contraste, los estudiantes japoneses tendían mucho más a describirse en términos de sus identidades sociales (por ejemplo, “Soy un estudiante de Keiyo”) o en términos de un contexto específico (por ejemplo, “soy una persona que juega *majong* los viernes por la noche”) (Choi *et al.*, 1999, p. 49).

Es importante señalar que existen diferencias de opinión entre los estudiosos de las organizaciones, respecto a la importancia relativa de las siguientes dos fuentes de poder: quién se es contra dónde se está (Bolman y Deal, 1997; Kanter, 1979; Kotter, 1977; Pfeffer, 1981, 1994). Hemos visto que la diferencia entre capital humano y capital social es útil para clasificar estos conceptos opuestos (Adler y Kwon, 2002; Burt, 1997). El **capital humano** se refiere a las habilidades y competencias individuales, en tanto que el **capital social** se refiere a las relaciones sociales de un individuo dentro y fuera de una organización. En cierto modo, equivale a la diferencia entre decir “conozco la respuesta a esa pregunta” y asegurar “conozco a alguien que lo sabe”. El argumento fundamental de Burt es que los directivos con un elevado capital social (lo que llamamos poder de un puesto alto) se encuentran en una mejor situación para sacar provecho de su capital humano (poder personal), gracias a que sus relaciones sociales les permiten apalancar sus conocimientos y habilidades personales. Por consiguiente, parece lógico que los directivos traten de incrementar su influencia dentro de una organización para aumentar ambas fuentes de poder.

FUENTES DE PODER PERSONAL

Cuatro características personales constituyen importantes fuentes de poder. Según se muestra en la tabla 5.3, éstas son: *pericia, atractivo personal, esfuerzo y legitimidad*. La pericia refleja el conocimiento y las capacidades; el atractivo personal incluye el encanto de un individuo; el esfuerzo sugiere el compromiso y la motivación personales, mientras que la legitimidad expresa credibilidad.

Pericia

Resulta evidente que en una era de avances tecnológicos, la pericia sea una fuente importante de poder. Es difícil rechazar la aseveración de que la pericia es la “moneda universal” en el mundo empresarial, si vivimos en un entorno de negocios electrónicos, donde es más probable que las habilidades técnicas requeridas estén en manos de jóvenes adolescentes, que nunca han tenido un trabajo real, y no en las de sus padres, que han trabajado durante 20 años. Otra evidencia es que en ese entorno de negocios, la edad promedio de los millonarios pronto estará más cerca de los 30 años que de los 60. Cada vez es más

importante el conocimiento que uno posee que las relaciones para conseguir un empleo, y lo que uno sabe hacer en materia técnica es fundamental para lo que se puede llegar a ser en la organización. La **pericia** o el conocimiento relacionado con el trabajo (habilidades técnicas) es el principal regulador organizacional, ya que proviene de la educación formal, del aprendizaje adquirido de forma autodidacta, o bien, de la experiencia laboral. Además, el estándar universal aceptado y accesible de la competencia es la base para la evaluación y el antecedente del logro.

Como el predominio de los puestos directivos no se encuentra en las pequeñas compañías “punto.com”, sino en los negocios más grandes y diversificados, consideraremos la pericia como una fuente de poder personal en ese entorno organizacional. La pericia es especialmente evidente en compañías bien establecidas, donde el proceso de toma de decisiones tiende a ser sumamente racionalizado (Bunderson, 2003; Pfeffer, 1977). En un ambiente en el que se supone que las decisiones se toman al considerar de manera objetiva la información que sustenta a cada alternativa, quien posea conocimiento rápidamente obtendrá poder. Esto se vuelve problemático cuando los subalternos tienen más pericia que sus jefes. El subalterno hábil pondrá el conocimiento a disposición de su superior de una manera que no amenace el derecho del jefe a tomar la decisión final, pero que al mismo tiempo refuerce la posición del subalterno como experto. En esencia, el conocimiento experto se considera como información confiable (algo en lo que se pueden basar quienes toman las decisiones, ya que proviene de alguien cuya habilidad inspira confianza).

El hecho de que los especialistas en personal obtengan poder en función de su habilidad técnica señala la importancia de analizar tanto el puesto como las fuentes personales de poder. Si sólo se examinara el poder del puesto de los especialistas en personal, podría concluirse que cuentan con muy poco poder. Su rol en la empresa no es muy visible en comparación con la administración en línea; sus trabajos suelen ser rutinarios, y sus actividades, por lo general, no están vinculadas con los objetivos y las cuestiones más esenciales de la empresa. Sin embargo, un especialista en personal logrará compensar un puesto de escaso poder al desarrollar habilidad técnica en un aspecto particular de la vida organizacional. Esto podría implicar

Tabla 5.3 Determinantes del poder personal

| CARACTERÍSTICA | DESCRIPCIÓN |
|--------------------|--|
| Pericia | Conocimiento o experiencia relevantes para desarrollar la actividad |
| Atractivo personal | Características deseables asociadas con la amistad |
| Esfuerzo | Compromiso de tiempo mayor a lo esperado |
| Legitimidad | Comportamiento congruente con los valores fundamentales de la organización |

el conocimiento de un nuevo sistema contable, una ventaja fiscal, regulaciones de seguridad y contaminación, o precedentes legales recientes para efectuar adquisiciones.

Sin embargo, existe un callejón sin salida asociado al poder del experto. Convertirse en experto en una materia, por lo general, requiere de mucho tiempo y esfuerzo, y en las empresas que utilizan tecnologías que cambian con rapidez, los individuos deben actualizar en forma continua su habilidad técnica para evitar que su conocimiento se vuelva obsoleto (Grove, 1983). Considerando la inversión requerida para mantenerse actualizado en una determinada área de especialización, es fácil encasillarse como especialista. Si usted está interesado en obtener puestos de directivo general, esta percepción podría ser un obstáculo. La creciente desaparición de fronteras en las organizaciones actuales podría devaluar la especialización excesiva. Ante el ambiente dinámico que enfrentan las organizaciones actuales, este tipo de conocimiento quizás marque un camino hacia la obsolescencia. Los jóvenes aspirantes a directivos deberán tener cuidado de no limitar sus oportunidades de progreso al concentrar su atención en aspectos muy específicos de las actividades de un negocio. Hacer esto resulta tentador para los individuos que se encuentran demasiado ansiosos por establecer una base de poder. Dentro de una organización, siempre existen pequeños nichos que los novatos hambrientos de poder pueden dominar con rapidez. No es sino hasta que caen en la trampa del especialista, que reconocen el valor de construir una amplia base de conocimiento sobre una gran variedad de actividades organizacionales, para incrementar sus posibilidades a largo plazo de conseguir un ascenso.

Atractivo personal

Consideraremos tres formas en las que el **atractivo** interpersonal representa una fuente de poder: carisma, comportamiento agradable y características físicas. El líder carismático ha sido tema de numerosos estudios académicos (Yukl, 2002). Las tres definiciones de *carisma* en el diccionario Oxford son útiles: **1.** la habilidad para inspirar a los seguidores con devoción y entusiasmo; **2.** aura atractiva; gran encanto, y **3.** poder o talento conferido divinamente. Estas definiciones reflejan la etimología de la palabra, que en griego significa favor o gracia divina.

La idea de que los líderes carismáticos reciben el favor de Dios proviene de la observación común de que su habilidad inusual para despertar devoción y entusiasmo procede de un talento innato (una cualidad aparentemente mística que no puede adquirirse en un taller de desarrollo de habilidades). Esta cualidad se refleja en comentarios como el siguiente: “Cuando ella realiza una presentación en una reunión directiva, su presencia es tan poderosa que cualquier mensaje suena bien”; “Su personalidad magnética le permite atraer a las personas más calificadas y dedicadas a su departamento; todo el mundo desea

trabajar con él”. Estos comentarios anecdóticos coinciden con las investigaciones que muestran que el carisma de un líder está asociado con una actitud más positiva de los seguidores (Erez *et al.*, 2008).

Puesto que el carisma es una atribución de los demás, es natural preguntarse qué características de los líderes tienden a asociarse con esta denominación. En una investigación sobre el tema (Conger y Kanungo, 1998), se encontró que es más probable que los líderes sean considerados carismáticos si ellos: **1.** expresan una visión inspiradora; **2.** incurren en sacrificio personal e incluso arriesgan su bienestar personal al luchar por su visión; **3.** recomiendan el uso de métodos no tradicionales y no convencionales para alcanzar metas comunes; **4.** poseen un extraño sentimiento acerca de lo que es posible, incluyendo un agudo sentido de la oportunidad, **5.** demuestran sensibilidad ante las necesidades y preocupaciones de los seguidores. También se ha demostrado que los líderes de empresas de alto desempeño tienen más probabilidades de ser considerados carismáticos (Agle *et al.*, 2006).

Esta investigación implica que estudiar el carisma como un rasgo personal e innato sería un error. Aunque no es común referirse a un líder como carismático (y es poco probable que uno reciba publicidad de talleres de fin de semana para “aspirantes a líderes carismáticos”), los comportamientos y las características asociadas con este tipo de líder están lejos de ser místicos o misteriosos.

Existe una fuente relacionada de atractivo interpersonal que es mucho más fútil pero igualmente poderosa. Los psicólogos sociales que han realizado investigaciones acerca del atractivo interpersonal han aislado varios comportamientos fundamentales que determinan lo que ellos llaman *comportamiento agradable*. Es el tipo de comportamientos que normalmente se asocian con la amistad. De hecho, buena parte de esta investigación fue motivada por el deseo de comprender los ingredientes esenciales de la amistad. Los estudios de este tipo identifican varios factores importantes que fomentan el atractivo interpersonal; algunos de ellos se mencionan en la tabla 5.4 (Anderson, John, Keltner y Kring, 2001; Canfield y LaGaipa, 1970; Furman, 2001).

¿De qué manera podemos relacionar esta información acerca de la amistad con el mundo pragmático de la administración? ¿Implica esto que usted debería hacerse buen amigo de sus compañeros de trabajo, subalternos o jefes? No necesariamente. Con frecuencia, las personas deciden trabajar con otras a causa de su pericia, incluso cuando saben que tendrán dificultades para llevarse bien con ellas. Además, por lo general no es adecuado entablar una amistad cercana con un compañero de oficina. Así pues, no es necesario convertirse en amigo de todas las personas del trabajo; sin embargo, los individuos que poseen características de personalidad que atraen a sus compañeros de trabajo (el tipo de características que, si las circunstancias lo permitieran, llevarían a una fuerte amistad) probablemente se sentirán con poder (Hogg, 2001; Mechanic, 1962).

Tabla 5.4 Características de las personas agradables

| |
|--|
| <p>Las personas nos parecen agradables cuando tenemos razones para creer que ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueden mantener una amistad abierta, honesta y leal. • Fomentan la intimidad al ser emocionalmente accesibles. • Ofrecen aceptación y consideración positivas e incondicionales. • Están dispuestas a hacer ciertos sacrificios si la relación así lo exige. • Brindan reforzamiento social en forma de condescendencia o empatía. • Participan en los intercambios sociales necesarios para mantener una relación. |
|--|

FUENTE: Adaptado de Canfield y LaGaipa, 1970.

Existe una cantidad impresionante de evidencias que corroboran esta afirmación. Por ejemplo, es más probable que los individuos que elaboran argumentos persuasivos sean más efectivos si agrandan a su audiencia. Esto surge del hecho de que los individuos agradables se consideran más confiables e imparciales que los individuos que no son agradables. Los subalternos que agrandan a su supervisor también tienden a recibir el beneficio de la duda en evaluaciones de desempeño. Esta orientación hacia la benevolencia también se manifiesta en el hecho de que los jefes emplean recompensas, en vez de coacción, para influir en los subalternos que les agrandan (Allinson, Armstrong y Hayes, 2001; Tedeschi, 1974).

No queremos hacer demasiado hincapié en este aspecto, tampoco deseamos sugerir que “las buenas personas” siempre ganan, pero existe una impresionante cantidad de evidencias de que los individuos que tienen una personalidad agradable se vuelven más influyentes que quienes son desagradables. Sus argumentos reciben mayor credibilidad, es menos probable que sus intentos de influencia enfrenten resistencia, y los compañeros de trabajo se sienten menos amenazados cuando esos individuos obtienen un ascenso.

En general, a causa de una fuerte desconfianza cultural hacia los individuos con poder, los líderes que tienen una personalidad agradable tienden a reducir la tensión en los demás y, de esa forma, obtienen mayor confianza e influencia. Este patrón coincide con la explicación de por qué los candidatos a directivos prometedores terminan como “ejecutivos descarrilados” (tabla 5.2), cuando los demás los perciben como insensibles, bruscos, intimidantes, fríos, distantes y arrogantes.

El tercer componente del atractivo interpersonal, la *apariencia física*, funciona de manera independiente de la personalidad e incluso del comportamiento (Hosoda, Stone-Romero y Coats, 2003; Langlois *et al.*, 2000). Los estudios demuestran que a la gente considerada atractiva también se le atribuyen características de personalidad

socialmente deseables y un gran éxito en la vida. Además, se da por hecho que desempeñan trabajos de prestigio y que tienen éxito como cónyuges y padres. También se considera que los individuos atractivos son dueños de su propio destino (que buscan sus propias metas, con un sentido de misión), en vez de estar determinados por las fuerzas del entorno. En general, parece que la gente supone que los individuos atractivos también son virtuosos y eficaces.

Existen muchas evidencias de que éstas no sólo son atribuciones imaginarias. En ciertos aspectos, las personas atractivas tienen más éxito. Las investigaciones demuestran que, en promedio, las personas físicamente atractivas reciben mejores salarios en las organizaciones que quienes no lo son. Los profesores suponen que los estudiantes atractivos son inteligentes y que es poco probable que tengan mal comportamiento. En un ambiente laboral, es más probable que el trabajo escrito de las personas atractivas se juzgue como de mayor calidad y que reciban mejores evaluaciones de desempeño por parte de sus supervisores que el resto de los empleados (Hosoda *et al.*, 2003; Langlois *et al.*, 2000).

Los hallazgos acerca del atractivo personal evidentemente son los más difíciles de convertir en sugerencias específicas para el desarrollo personal. Como adulto, uno no puede hacer mucho para transformar radicalmente su apariencia. Sin embargo, esta información es muy relevante para los directivos, por dos motivos. En primer lugar, en muchos de estos estudios, el atractivo se obtuvo mediante la vestimenta y el arreglo (Thompson, 2001, p. 141). Por ello, no es necesario que muchas personas recurran a la cirugía plástica y a otras formas artificiales de mejoramiento físico para aumentar su autoestima. En segundo lugar, uno se puede volver más sensible a la manera en que los demás forman impresiones y hacen evaluaciones. Si usted sospecha que no califica bien en esta categoría, aun con su mayor esfuerzo por “acentuar lo positivo”, sería buena idea compensarlo destacando otras fuentes de poder. Si, en efecto, la confianza en uno mismo es el principal mecanismo para transformar el atractivo personal en poder organizacional, entonces otras características personales y del puesto podrán contribuir en forma similar a aumentar la confianza en uno mismo.

Esfuerzo

Una de las características más apreciadas de los empleados es un alto nivel de **esfuerzo**, ya que esto significa que serán personas responsables y confiables. Si se puede confiar en que un individuo se quedará hasta tarde después de una falla tecnológica para tener listo un pedido, en que tomará un vuelo muy temprano para visitar a un nuevo cliente prometedor, o en que tomará una clase nocturna para aprender a utilizar un nuevo software, entonces esa persona se ganará la confianza de sus compañeros de trabajo y de sus supervisores. Ser reconocido como una persona que hará “lo necesario” para cumplir con su trabajo es un valioso activo, especialmente en el clima laboral actual tan incierto y cambiante.

El esfuerzo fomenta el poder personal de diversas maneras. En un artículo titulado “Fuentes de poder en participantes de bajo nivel”, David Mechanic (1962) describe un proceso particular por el cual los miembros de las organizaciones con frecuencia obtienen más poder del que concede su posición en la jerarquía. Su observación se basa en la premisa de que, como los miembros de mayor categoría en la organización no pueden atender todos sus asuntos importantes, se ven obligados a depender de empleados jóvenes para realizar varias labores fundamentales que demandan los objetivos de la organización, y se vuelven muy dependientes de sus subalternos. Si estos últimos no se desempeñan bien, esto reflejará una mala capacidad de juicio y de supervisión por parte de sus jefes. Por consiguiente, los subalternos tienen la posibilidad de incrementar su poder al trabajar arduamente en estas actividades vitales, y obtener así la aceptación de sus supervisores.

Además de crear un sentimiento de deuda u obligación, un gran esfuerzo podría destacar otras características personales. Por ejemplo, los individuos que trabajan arduamente en una actividad tienden a incrementar su conocimiento de la materia. Por lo tanto, es más probable que los demás busquen su consejo en ese tema. También son más competentes cuando se trata de reunir información relevante para otros miembros de la organización. Esta información con frecuencia puede ser la clave para reducir la incertidumbre de alguien más.

Los frutos del esfuerzo personal se observan en la carrera de Gordon McGovern, director ejecutivo de Campbell Soup y ex presidente de Pepperidge Farms. Durante la década de 1960, cuando era un joven ejecutivo ascendiendo en el organigrama de Pepperidge Farms, McGovern se levantaba antes del amanecer y abordaba uno de los camiones de reparto de pan de la empresa. “Conversaba con los distribuidores y con los directivos de las tiendas para saber lo que compraba la gente”, recuerda. Además, en una capacitación, aprendió la forma de mezclar pan en tazones de 10 cuartos y a amasar a mano. Este esfuerzo adicional permitió a McGovern tener un conocimiento directo del proceso de producción, del sistema de distribución y de las preferencias de los clientes (Miller, 1985). De manera similar, Herb Kelleher, director ejecutivo de Southwest Airlines, es conocido por su “administración ambulante”. Con frecuencia atiende a los clientes en los vuelos, y visita a los maleteros y al personal de mostrador para escuchar sus problemas.

Un esfuerzo personal extraordinario también podría dar como resultado mayor responsabilidad y oportunidad mediante un proceso conocido como reducción de la disonancia cognoscitiva. Un principio fundamental en psicología es que los individuos luchan por reducir la incongruencia entre sus propias creencias y su comportamiento, y entre sus expectativas de los demás y el comportamiento de éstos. Si aplicamos este principio a nuestro análisis del esfuerzo, tiene una fuerte implicación. Cuando, según las

políticas organizacionales y las normas administrativas, los individuos realizan un mayor esfuerzo del esperado para cumplir con su trabajo, surge una incongruencia. Como los incentivos de la persona se basan en el cumplimiento de una cantidad de trabajo normalmente esperada, la incongruencia sólo podría eliminarse con un menor esfuerzo o con una mayor responsabilidad. Aunque es muy común que los compañeros de trabajo digan a los obreros que se esmeran más que su esfuerzo adicional es inaceptable porque hacen quedar mal al resto del grupo, este método para reducir la disonancia es menos frecuente en puestos directivos. En este nivel, el esfuerzo extraordinario se considera un indicador de compromiso y dedicación que debe fomentarse y recompensarse.

Antes de abandonar el tema, queremos establecer la diferencia entre esfuerzo extraordinario e imagen extraordinaria. El primero se enfoca en mejorar el desempeño, y la segunda en incrementar el aprecio (sin desempeño). El objetivo del primero es dar realce al jefe; el objetivo de la segunda es impresionar al jefe. Con base en su extenso análisis de las relaciones efectivas entre jefe y subalternos en las grandes empresas, Jack Gabarro y John Kotter (Gabarro y Kotter, 2007) sugieren varios lineamientos relevantes para dirigir los esfuerzos en beneficio del jefe. Como se indica en la tabla 5.5, éstos incluyen comprender las presiones y prioridades del jefe, así como evaluar sus propias necesidades y fortalezas. Este conocimiento le

Tabla 5.5 Manejo de la relación con el jefe

Asegúrese de entender a su jefe, incluyendo:

- Sus metas y objetivos
- Las presiones que tiene
- Sus fortalezas, debilidades y puntos ciegos
- Su estilo de trabajo preferido

Evaluése usted mismo, incluyendo:

- Sus fortalezas y debilidades
- Su estilo personal
- Su predisposición a depender en las figuras de autoridad

Desarrolle y mantenga una relación que:

- Satisfaga las necesidades y los estilos de usted y de su jefe
- Se caracterice por expectativas mutuas
- Mantenga a su jefe informado
- Se base en la confianza y la honestidad
- Utilice de forma selectiva el tiempo y los recursos de su jefe

FUENTE: Adaptado y reproducido con autorización de Harvard Business Review, de J. J. Gabarro y J. P. Kotter, “Managing the Relationship with Your Boss”, mayo-junio de 1993. Copyright 1993 por Harvard Business School Publishing Corporation; todos los derechos reservados.

ayudará a mejorar su desempeño al enfocar sus esfuerzos para maximizar su influencia.

Legitimidad

Los actos que son congruentes con el sistema de valores prevaleciente se consideran creíbles o legítimos ante los ojos de los demás miembros de la organización. Esos actos se aceptan antes que cuestionarse o examinarse con detalle. Por ello, la **legitimidad** incrementa la aceptación, y esta última es fundamental para la influencia personal. Los líderes de las empresas están atentos para defender los principales valores organizacionales e instruyen a los recién llegados acerca de las formas adecuadas de pensamiento y de actuación. Con frecuencia, los miembros nuevos o los individuos externos no comprenden el papel crucial que desempeña la cultura de una organización en la articulación y defensa de su razón de ser. El pensamiento convencional quizás parezca peculiar o arbitrario antes de analizarse tanto desde una perspectiva histórica como desde una estratégica.

Los directivos comprenden que un prerequisito para que su organización se convierta en un líder del mercado es que se le perciba como el único jugador dentro del mercado (no sólo una empresa más de computadoras, por ejemplo). Ellos luchan para crear una cualidad distintiva que sea digna de recibir atención por parte de la comunidad financiera, los empleados y los clientes potenciales. Esto tal vez implique dar mayor importancia a la calidad, la economía, el valor, el servicio, la lealtad hacia los empleados o la participación cívica. Esta cualidad única será la base del orgullo organizacional interno y de las proyecciones externas de excelencia.

Al principio, esta perspectiva se articula como la visión de un líder dominante (con frecuencia, el fundador) y se institucionaliza como la cultura de la organización (Deal y Kennedy, 1982; Peters, 1978; Schein, 1999). Por lo general, se enfoca en los “cómo” y los “por qué” de hacer negocios de manera “correcta”. Los valores se transmiten mediante el mensaje insistente de un líder fuerte. Por ejemplo, Harold Geneen, de ITT, insistió en “buscar los hechos inamovibles”; Tom Jones, de Northrop, destacó que “todo el personal de Northrop trabaja en marketing”; John DeButts, de AT&T, anunció a sus empleados que “el sistema es la solución”; y Ed Rust, de State Farm, con frecuencia pregunta a sus colegas “¿cómo manejaría esto un buen vecino?”.

A los miembros nuevos de una organización se les enseña un comportamiento aceptable mediante historias (el ingeniero que trabajó durante 72 horas continuas para sacar adelante un proyecto), ritos (ceremonias de graduación o de promoción) y símbolos (uniformes o el hecho de que los directivos no cuenten con oficinas privadas). El recién llegado inteligente ve más allá de los estatutos formales del puesto, indagando respuestas a preguntas como “¿Quiénes son las ‘vacas sagradas’ de la empresa?”, “¿Cuál es la forma más rápida de meterse en problemas?”, “¿Cuál es el origen del orgullo organizacional?”, “¿Quiénes son los

héroes corporativos?”, “¿Cuáles son las tradiciones veneradas?».

Muchas de las prácticas organizacionales requeridas sólo tienen sentido cuando se observan como un apoyo simbólico de los valores fundamentales. Por ejemplo, una gran empresa aseguradora estipula que nadie puede ascender más allá de cierto nivel, en ningún departamento, a menos que cumpla con los requisitos para la certificación profesional de la industria aseguradora (es decir, el Asegurador de Vida Certificado). Los empleados jóvenes que trabajan en el procesamiento de información, contabilidad o administración de personal, que se molestan porque se les exige tomar clases sobre los detalles del negocio de los seguros, pierden el significado simbólico de este requerimiento. Los fundadores de la empresa pensaron que la clave organizacional para el éxito era una fuerza de trabajo profundamente comprometida con la entrega del mejor producto, respaldado con el mejor servicio. Además, creían que la tendencia natural de algunos individuos a identificarse más con los intereses de su propio departamento que con el negocio de los seguros debilitaba este objetivo corporativo. Temían que grupos organizacionales perdieran de vista el objetivo global. Por ello, el compromiso de tomar cursos sobre seguros se ha vuelto sinónimo del compromiso con la misión de la empresa, y el compromiso organizacional es la principal evidencia del avance organizacional.

Esto no significa que alguien inconforme no podrá avanzar en el mundo corporativo; simplemente sugiere que esa persona estará sujeta a un estándar más alto en términos de otras fuentes de poder personal, como la pericia y el esfuerzo. Una conversación durante una reunión de revisión para determinar los ascensos en una empresa grande refleja esta actitud: “En ocasiones no sé de dónde proviene, pero es tan inteligente y trabaja tan arduamente que no tenemos otra opción que ascenderlo”.

Un resultado como éste es menos siniestro y más racional cuando consideramos que las organizaciones detestan la incertidumbre, tanto en su entorno como en su interior. Los valores y las creencias que se adoptan ayudan a reducir la incertidumbre; además, brindan un marco de referencia para interpretar el comportamiento de los demás, para comunicar un conjunto consistente de prioridades, y para incrementar la eficiencia de las transacciones interpersonales. Los individuos que no cumplen con estas expectativas organizacionales generan “ruido” en el sistema. Su incongruencia provoca que la comunicación y la interacción se vuelvan problemáticas, ya que, en lenguaje común, sus compañeros “no saben de dónde provienen”. En consecuencia, estos individuos tienden a ser ignorados y aislados. De hecho, Jack Welch, quien recientemente fuera director ejecutivo de General Electric, declaró que los directivos de GE que “hacen sus números”, pero que no se adhieren al sistema de valores de la empresa, no serán ascendidos como se hacía en el pasado.

Antes de abandonar el tema de la cultura organizacional y la legitimidad personal, es importante señalar que el análisis hasta ahora ha sido descriptivo antes que normativo. Es decir, hemos descrito lo que se requiere para ganar poder en una organización, especialmente un poder con valores organizacionales sólidos. Esto no significa que la estricta conformidad sea correcta en el sentido moral, o necesaria para el beneficio de largo plazo de la empresa. De hecho, la evidencia sugiere que las organizaciones de éxito tienen miembros que son capaces tanto de ganar poder al adaptarse, como de utilizar ese poder para ir en contra del sistema prevaleciente de creencias que, en cierto modo, fue el responsable de que obtuvieran poder (Pascale, 1985). Las incuestionables creencias organizacionales con frecuencia interfieren con la necesaria adaptación de una compañía, ante las cambiantes condiciones competitivas y regulatorias. Sin embargo, los cuestionamientos tienen más éxito cuando los presentan miembros cuyo compromiso con la organización ha sido el más leal. El hecho de “pagar las deudas” genera legitimidad, y esta última es un prerequisito para la crítica efectiva.

En resumen, hemos destacado cuatro fuentes del poder personal, en el sentido de que son valiosos activos organizacionales atribuibles a los individuos y no a los puestos que ocupan o a los títulos que ostentan. Estas características personales tienen algo en común: son los antecedentes de la confianza (Dirks y Ferrin, 2001; Hosmer, 1995). La relación entre confianza y poder es fundamental en la perspectiva general del poder y de la influencia que se adoptó en este capítulo. Un significado del término *confiable* es el de “encontrarse por encima de la sospecha”. Por ello, los individuos cuyos compañeros los consideran confiables son posibles candidatos para puestos de poder e influencia en las empresas, ya que la autoridad organizacional en sus manos será menos amenazante. Como se observa en la tabla 5.6, existe una relación directa entre las cuatro bases del poder personal que hemos analizado y los requisitos para la confianza personal. Básicamente, la fiabilidad de las declaraciones, promesas o compromisos de un individuo está en función de dos factores: **1.** ¿Qué tan probable es que la persona *sea capaz* de hacer lo que dice? y **2.** ¿Qué tan probable es que la persona *haga* lo que dice?

En otras palabras, las cuestiones de confianza recaen en evaluaciones del probable desempeño con base en valoraciones de las habilidades y la motivación. Por eso, las empresas hacen gran hincapié en colocar a individuos con desempeño comprobado en puestos de alta confianza (léase poder).

FUENTES DE PODER DEL PUESTO

No todo el poder surge de las características personales. También la naturaleza del puesto y de las actividades laborales desempeña un rol importante. Esto se ilustra por la práctica común en la mayoría de las empresas de poner límites a lo que pueden gastar los empleados en los puestos de los distintos niveles jerárquicos, o a la cantidad que podrían autorizar como excepción. Cuatro características importantes de un puesto explican su poder potencial en una empresa: *centralidad, flexibilidad, visibilidad y relevancia* (Fiol, O'Connor y Aguinis, 2001; Kanter, 1979; Pfeffer, 1994). Estas características se resumen en la tabla 5.7.

Centralidad

Con base en datos reunidos desde 1993, Right Management Consultants informa que “el hecho de no lograr establecer relaciones firmes y un trabajo de equipo adecuado con compañeros y subalternos es la principal causa del fracaso en el 61 por ciento de los nuevos ascensos y contrataciones” (Fisher, 2005). Como sugiere este estudio, una de las formas más importantes de ganar poder en una compañía consiste en ocupar una posición de **centralidad** en una amplia red de actividades y de relaciones interpersonales. Las redes son cruciales para un desempeño efectivo por un motivo convincente: con excepción de los trabajos de rutina, nadie cuenta con toda la información necesaria ni con los recursos para lograr lo que se espera de él. De hecho, en una investigación sobre los determinantes del desempeño directivo eficaz se encontró que un factor clave que distingue a los individuos con un alto desempeño de aquellos con un bajo desempeño era la habilidad para entablar relaciones informales por medio de redes. Quienes se encontraban aislados en redes informales fueron incapaces de reunir

Tabla 5.6 Relación entre las fuentes de poder personal y la confianza

| FUENTES DE PODER PERSONAL | CARACTERÍSTICA PERSONAL RELACIONADA | REQUISITOS PARA SER DIGNO DE CONFIANZA |
|---------------------------|-------------------------------------|---|
| Pericia | Confiabilidad | Habilidad: <i>¿Podrá cumplir con sus compromisos?</i> |
| Esfuerzo | Responsabilidad | |
| Atractivo | Simpatía | Motivación: <i>¿Cumplirá sus compromisos?</i> |
| Legitimidad | Digno de aceptación | |

Tabla 5.7 Determinantes del poder del puesto

| CARACTERÍSTICA | DESCRIPCIÓN |
|----------------|---|
| Centralidad | Acceso a la información dentro de una red de comunicación. |
| Flexibilidad | Cantidad de libertad concedida en un puesto. |
| Visibilidad | Grado en el que el desempeño es observado por personas influyentes en la empresa. |
| Relevancia | Ajuste entre las actividades asignadas y las prioridades de la compañía. |

la información, comprometer los recursos y obtener el apoyo necesario para realizar actividades importantes y poco comunes (Kaplan y Mazique, 1983; Sparrowe, Liden y Kraimer, 2001). Por otro lado, quienes contaban con amplias y diversas redes sociales en su trabajo ganaban salarios más elevados y tenían más éxito que quienes tenían amplios contactos pero limitados (Pfeffer y Konrad, 1991; Sparrowe *et al.*, 2001).

El poder se acumula mediante relaciones de redes horizontales y verticales dependiendo de la ubicación y las funciones de la persona dentro de la red. Las redes horizontales vinculan a los puestos con niveles similares de autoridad, en tanto que las redes verticales incluyen puestos con niveles distintos de autoridad. Cuanto más central sea un puesto respecto al flujo de información a lo largo de la red, y más importante sea la función para el desempeño de los demás dentro de la red, más poder se obtendrá. A esta perspectiva del poder organizacional se le conoce como *contingencias estratégicas* (Pfeffer, 1994), la cual plantea que la distribución desigual de poder en las organizaciones se debe a que las unidades y los puestos difieren en su capacidad para controlar contingencias estratégicas (por ejemplo, el aseguramiento de información, la pericia, el financiamiento), que son cruciales para el desempeño eficaz de los demás. Pocas actividades importantes ocurren en aislamiento; lo que sucede en una unidad afecta a otra. Por consiguiente, cuanto más generalizado esté el efecto de las actividades de un puesto a través de la organización, mayor será su base de poder.

El incremento del poder de un puesto mediante el aumento de su centralidad dentro de una red de comunicación o de flujo de trabajo es un método muy distinto respecto a las estrategias convencionales. Por lo regular, los jóvenes y ambiciosos miembros de una organización piensan únicamente en términos del incremento de su poder mediante su ascenso en la escalera organizacional, ya que suponen de manera equivocada que el poder es derecho exclusivo de los puestos jerárquicos. Si no reciben un ascenso tan rápido como lo desean, suponen que su capacidad para lograr lo poco común está restringida. Los empleados sin experiencia e ineficaces se quejan de no contar con suficiente poder formal para realizar su trabajo, y ambicionan la influencia que ejercen los niveles

superiores. En contraste, los empleados más inteligentes se dan cuenta de que el poder informal de las redes se encuentra disponible para los individuos en todos los niveles. Además, comprenden que por lo general el poder personal informal antecede, y no sigue, al poder organizacional formal. Un ascenso es simplemente el reconocimiento formal, por parte de la alta dirección, de que un individuo ha demostrado la capacidad de hacer su trabajo empleando redes informales.

Las ventajas de construir una base de poder horizontal se hicieron evidentes para Alan Brewer, director de negocios en la división de suministros médicos de Hewlett-Packard (HP), cuando sus iniciativas fueron bloqueadas por los niveles directivos superiores. Alan sugirió a un director de la división de instrumentos médicos que los electrodos reutilizables de los electrocardiógrafos de HP se remplazaran con electrodos desechables, los cuales estaban teniendo mayor aceptación. La respuesta fue: “Es demasiado costoso efectuar el cambio”. Alan había realizado una amplia investigación y sabía que eso no era cierto. Una investigación posterior reveló el problema real. El hombre que había ayudado a desarrollar los electrodos desechables era áspero y se había enfrentado a miembros de la división de instrumentos. Ahora, estos últimos no estaban dispuestos a emprender una acción que lo hiciera quedar bien.

Alan resolvió ese problema pidiendo al personal de su división que desarrollara un nuevo electrodo (uno que no tuviera sobre sí el peso de estar asociado con el ejecutivo indeseable). Durante la etapa de desarrollo, él actuó en forma activa como mediador, manteniendo a sus colegas de otras divisiones al tanto de su progreso. Durante esa fase se consideraron distintas sugerencias para hacer mejoras. Después de forjar una amplia base de apoyo para el nuevo producto a lo largo de la organización, no tuvo dificultad para lograr que su segunda solicitud se aprobara (Gelman, 1985).

Este ejemplo ilustra los beneficios de establecer amplias redes de contactos organizacionales. Uno de los errores más grandes que los individuos cometan al inicio de sus carreras como directivos es aislarse. Esos individuos suponen que el progreso de su departamento es suficiente para avanzar en la organización. Como resultado, concentran toda su atención en entablar rela-

ciones sólidas con sus compañeros de trabajo inmediatos. Si se reconsideran las organizaciones en términos de estructuras horizontales, se observará lo aislada que se encuentra una red de comunicación dentro de un solo departamento. Es importante convertirse en un actor central de la red de comunicación de la organización, no sólo en la red del departamento. Esto puede lograrse al comer junto con personas de otros departamentos, leer los informes anuales de todas las divisiones, ofrecerse como voluntario para actividades interdepartamentales y buscar puestos que incluyan labores que requieran trabajo con otros departamentos.

Es importante que los directivos que buscan formar amplias redes sociales comprendan que las relaciones sociales son muy distintas en diferentes entornos culturales. En específico, las investigaciones revelan que los miembros de distintas culturas difieren en términos del número de amistades que suelen entablar en el trabajo, el grado en el que tal vez mezclen lazos sociales instrumentales y socioemocionales, la fuerza y duración de sus relaciones sociales, y la probabilidad de que formen redes sociales ascendentes, laterales o descendentes (Morris Podolny y Ariel, 2000). Por ejemplo, las relaciones de negocios en Estados Unidos se caracterizan por seguir las normas del mercado (deben ser redituables). En contraste, las relaciones de negocios en China se caracterizan por una orientación familiar (hay que hacer lo necesario por la organización). Las relaciones en Alemania se rigen por una orientación legal-burocrática (actuar según las reglas), y las relaciones en España por una orientación de afiliación (sociabilidad y amistad) (Morris *et al.*, 2000).

Flexibilidad

Un requisito esencial para construir una base de poder es la **flexibilidad** o discreción (es decir, la libertad de ejercer un juicio propio). Si una persona tiene poca flexibilidad para improvisar, para innovar o para demostrar iniciativa, encontrará sumamente difícil ganar poder (excepto en situaciones poco comunes en las que la obediencia meticulosa a las reglas altera el sistema, como en el caso de la reducción de actividad de los controladores de tránsito aéreo). El poder se pierde porque con frecuencia las circunstancias se alteran más fácilmente que lo que pueden cambiar los individuos o sus trabajos para mantenerse actualizados (Pfeffer, 1994). Un puesto flexible tiene pocas reglas o rutinas establecidas que regulan la forma como debe realizarse el trabajo. Además, cuando un directivo necesita tomar una decisión no rutinaria, no es indispensable obtener la aprobación de un alto directivo. La flexibilidad tiende a asociarse con ciertos tipos de tareas laborales, en particular con aquellas que son muy variadas y novedosas (Hinings, Hickson, Pennings y Schneck, 1974). A quienes ocupan estos puestos se les asignan varios tipos de actividades, cada una de las cuales requiere ejercer un

considerable criterio personal. Cuanto más rutinario sea el trabajo y menos actividades se asignen a alguien, más fácil será programar con anticipación el trabajo para eliminar la necesidad de aplicar un criterio propio.

La flexibilidad también se correlaciona con el ciclo de vida de un puesto. Es mucho más difícil convertir en rutina las actividades nuevas que las antiguas. De manera similar, la cantidad de reglas que rigen un puesto tiende a correlacionarse en forma directa con el número de individuos que lo han ocupado anteriormente. Puesto que el objetivo de las reglas es denunciar excepciones, cuanto más antiguo sea un puesto, mayores son las probabilidades de que se hayan descubierto excepciones.

La misma lógica se aplica al ciclo de vida de un proceso de toma de decisiones. Cuanto más tiempo se haya reunido un grupo para analizar una cuestión, más difícil será obtener cierta cantidad de influencia sobre sus decisiones, a menos que el proceso de toma de decisiones se estanque irremediablemente. En la historia del grupo se toman pronto las decisiones cruciales sobre la forma en que se realizará el análisis, sobre cuáles evidencias se estudiarán y sobre las alternativas relevantes. Por lo tanto, para marcar una diferencia, es importante ser un participante desde el inicio.

Un indicador de la cantidad de flexibilidad inherente a un puesto es el sistema de incentivos que lo rige. Si a las personas que ocupan un puesto se les recompensa por ser confiables y predecibles, esto indica que la organización castigará a quienes utilicen el criterio personal. Por otro lado, si se recompensa a los individuos por un desempeño poco común e innovador, se fomentará la libertad de criterio. Un sistema de incentivos por “desempeño confiable” emplea como criterio de desempeño la conformidad con un conjunto de medios establecidos para ejecutar una actividad, por ejemplo, un procedimiento detallado para ensamblar un circuito electrónico. En contraste, un sistema de incentivos por “desempeño fuera de lo común” evita la consistencia a favor de la iniciativa. Por ejemplo, una empresa podría enseñar a sus vendedores la forma de cerrar una venta, pero al mismo tiempo alentarlos para que encuentren nuevas formas de hacer esa labor. Los individuos que tienen una gran necesidad de poder deberán evitar un trabajo que se rija por el criterio del desempeño confiable, sin importar lo atractivo que parezca en otros aspectos, ya que éste los despojará de un necesario prerequisito de poder.

Visibilidad

Un inteligente ejecutivo corporativo alguna vez aconsejó a un joven aspirante egresado de la maestría en administración: “La fórmula para ascender en el trabajo es un desempeño excelente multiplicado por la visibilidad”. Como es evidente, un mal desempeño muy visible, no conducirá a un ascenso laboral; sin embargo, el mensaje real de este consejo es que un desempeño excelente, pero poco cono-

cido, tampoco lo logrará. Este consejo está respaldado por un consultor de Chicago, Karolus Smejda, a quien con frecuencia se invita a las empresas para entrenar a jóvenes directivos “competentes pero invisibles”. “El jefe me dirá: ‘Karolus, este chico es un excelente empleado, pero no es lo suficientemente visible’. Mi trabajo consiste en lograr que esa persona se vuelva consciente de la necesidad de estar bien relacionado”, comenta Smejda (Gelman, 1985).

Una medida de la **visibilidad** es el número de personas con influencia con quienes normalmente se interactúa en la organización. Esto ayuda a explicar por qué a menudo los puestos orientados hacia las personas representan más poder que los orientados hacia la actividad. Desde luego, los contactos con algunos miembros de la organización son más importantes que con otros. Es sumamente importante que un puesto fomente el contacto frecuente con los altos directivos, los responsables de tomar decisiones y los líderes informales. Esto se logra mediante la participación en programas, reuniones y conferencias externas o dentro de la empresa. Muchos jóvenes han asegurado una carrera mediante una presentación excelente en una convención de asociaciones comerciales o en una junta de consejo.

Al reconocer este argumento, un joven y enérgico ejecutivo de una gran corporación de Chicago aprovechó una oportunidad para impresionar al presidente del consejo. Luego de un conjunto extraño de circunstancias, se pidió al joven ejecutivo que fungiera como secretario en la junta directiva y que tomara notas en la reunión de accionistas. Asegurándose de llegar temprano, recibió a cada uno de los asistentes a la sala del consejo, y luego los presentó con todos los demás miembros presentes. El hecho de que este joven fuera capaz de que todos se sintieran a gusto (sin mencionar el hecho de recordar los nombres de un gran número de desconocidos) impresionó tanto al presidente del consejo que luego le brindó varias oportunidades para que ascendiera con rapidez dentro de la organización.

Este ejemplo señala una diferencia importante entre la centralidad y la visibilidad. El propósito de volverse central dentro de una amplia red de comunicación es participar de un abundante flujo de información para poder satisfacer las necesidades informativas de otras personas. En contraste, desde el punto de vista de la visibilidad, ocupar un puesto que permite interactuar con un gran número de personas con influencia incrementa el poder al hacer que los logros sean más evidentes para quienes asignan los recursos, como las actividades preferidas o los ascensos deseados.

El valor de la visibilidad se demuestra claramente en el puesto de una secretaria ejecutiva. Por ejemplo, Jean C. Jones, al trabajar como secretaria ejecutiva del presidente del consejo de Intel Corporation, decidía diariamente cuántas de las 125 llamadas telefónicas atendería Gordon

Moore y qué cantidad de cartas de una pila de 75 centímetros de alto leería. El poder inherente a este rol de filtro también se refleja en el ascenso que logró en cuatro años Kathleen Kallmer, quien se inició como secretaria ejecutiva del presidente del consejo de Beatrice Company, James L. Dutt, y se convirtió en vicepresidente asistente (Baum y Byre, 1986).

Sin duda, la mejor forma de obtener visibilidad es por medio del contacto directo, y la comunicación cara a cara es el medio con mayor influencia para lograr esto. Los directivos sin experiencia con frecuencia suponen que el crédito por escribir un excelente informe automáticamente se da al autor; por desgracia para los buenos escritores, esto no siempre sucede. Si un miembro de un grupo redacta un excelente informe y otro miembro ofrece una muy buena presentación del documento ante un comité ejecutivo, es probable que el presentador reciba mucho más crédito por el trabajo. Los ocupados ejecutivos tienden a impresionarse más por lo que observan en una reunión que por lo que leen en sus oficinas. Ellos tienen menos distractores en las reuniones (sin pilas de material por leer ni interrupciones de llamadas telefónicas), y una evaluación personal ligeramente positiva de una presentación puede convertirse en una evaluación sumamente positiva gracias a los movimientos de cabeza aprobatorios y las sonrisas de otros ejecutivos presentes en la reunión.

Otra oportunidad importante para lograr visibilidad es la participación en grupos de trabajo para la solución de problemas. Solicitar a alguien que participe en estos espacios comunica a los demás que esa persona cuenta con experiencia valiosa. Y algo aún más importante, si el informe del grupo de trabajo es bien recibido por los altos directivos, su nombre estará asociado al grupo responsable del “progreso”. Empleando el lenguaje del modelo de contingencias estratégicas, los responsables de solucionar problemas obtienen poder al ayudar a otros a hacer frente a la incertidumbre. Por ejemplo, los gobernantes cuyos logros resaltan en forma notable desde una perspectiva histórica son aquellos que propusieron soluciones durante graves crisis. Recuerde que a Winston Churchill se le reconoce por haber apoyado a la Gran Bretaña a sobrevivir durante la Segunda Guerra Mundial. En menor escala, en el contexto de una empresa, esta afirmación es igualmente verdadera. La visibilidad del desempeño de un individuo es directamente proporcional a la importancia de las labores desempeñadas y a la aceptación de las causas defendidas.

Una fuente adicional de visibilidad es el reconocimiento del nombre. Los funcionarios gubernamentales elegidos por votación reconocen el valor de mantener sus nombres presentes frente al electorado, por lo que colocan carteles en los límites estatales y municipales, así como en las entradas de las terminales del transporte público dando la bienvenida a los viajeros. En las organizaciones existen oportunidades similares para incrementar la visi-

bilidad. Por ejemplo, si su oficina con regularidad envía información al público o a otros departamentos, intente incluir una nota explicativa firmada. Si usted es nuevo en una empresa, preséntese ante los demás miembros. Si tiene una buena idea, comuníquela personalmente y de manera formal a las partes implicadas, y elabore un memorando de seguimiento. Si alguien logró algo importante recientemente, envíe una nota de felicitación y reconocimiento.

Relevancia

Todo esto nos lleva a la cuarta característica fundamental de los puestos con poder, la **relevancia**, la cual implica estar asociado a actividades que están directamente relacionadas con los objetivos y temas centrales de una organización. Como lo expresó un directorio: "Mis colegas se interesan en mí porque las funciones que manejo son el fluido vital de la empresa. Dirijo a quienes registran las lecturas de los signos vitales; por consiguiente, mi presencia en sus oficinas implica que ahí existe una cuestión vital de un tipo o de otro, que requiere atenderse" (Kaplan y Mazique, 1983, p. 10).

Un reconocido sociólogo organizacional, Charles Perrow (1970), argumentó que en una economía avanzada y orientada al consumo de productos, las ventas y el marketing son los aspectos medulares de la mayoría de los negocios. Puesto que las demás actividades en la organización dependen de los ingresos por concepto de ventas, el trabajo que desempeña el personal de ventas es el más relevante para los aspectos fundamentales de la supervivencia organizacional.

Al profundizar en esta propuesta general, Paul Lawrence y Jay Lorsch (1986) identificaron la "cuestión competitiva dominante" en las compañías que emplean distintos tipos de tecnología. La cuestión competitiva dominante es la actividad organizacional que aparece como la principal responsable de la capacidad que tiene la empresa para competir eficazmente frente a otros miembros de su industria. Se encontró que las empresas que emplean una forma de tecnología de proceso de flujo, como las refinerías de petróleo y las plantas químicas, eran las que más dependían de un marketing efectivo por su considerable inversión de capital y su reducida gama de productos. En contraste, las compañías que emplean una tecnología estándar de producción masiva (línea de ensamble), con una línea estable de productos y clientes establecidos, dependían más de la eficiencia de sus procesos de producción. Por último, las empresas de alta tecnología, o las compañías que fabrican productos diseñados para el cliente, tenían más éxito cuando contaban con departamentos de investigación y desarrollo muy eficientes.

Este principio general es el responsable de un reciente cambio significativo en el poder del departa-

mento de recursos humanos de las grandes compañías. En el pasado, los ejecutivos de recursos humanos ocupaban el círculo externo en la estructura de poder corporativo. Eran responsables de un grupo de especialistas en personal que ocupaban los pisos inferiores en el edificio de las oficinas centrales. En la actualidad, varios de ellos se reportan directamente al director ejecutivo y desempeñan un papel importante en las decisiones estratégicas. El motivo de este cambio drástico es que, con el incremento de las adquisiciones, las fusiones y las desinversiones, las empresas deben basar sus decisiones estratégicas en los recursos humanos, como buscar habilidades valiosas para los puestos esenciales, conservar el personal clave después de una fusión, resolver los problemas de recursos humanos que surgen al introducir una nueva tecnología o al cerrar una planta, y firmar acuerdos con los sindicatos de la empresa adquirida (Conner y Ulrich, 1996).

Según los expertos en negocios, "el ascenso de la función de recursos humanos es el cambio más drástico en la función administrativa desde que los ejecutivos financieros ascendieron al poder en la década de 1960, durante la 'era de los conglomerados', cuando la administración de los activos era el problema más acuciante en las organizaciones" (Hoerr, 1985).

Estos resultados tienen fuertes implicaciones para la relevancia de las tareas. Un individuo que busca puestos influyentes debe ser sensible a la relevancia de las actividades de su departamento para la empresa. Por ejemplo, es menos probable que obtenga influencia un ingeniero de diseño que trabaja para una compañía petrolera, que uno que trabaja para una empresa de electrónica; y los investigadores de operaciones tendrán mayor influencia dentro de compañías con líneas de productos establecidas y un proceso de producción de línea de ensamble. Es más probable que los especialistas en computación se sientan con poder en una empresa de desarrollo de software que en una compañía aseguradora o de servicios públicos. En estas últimas, la programación de computadoras se considera como una función de apoyo, que sólo tiene un efecto indirecto sobre la rentabilidad.

Existen otros indicadores de la relevancia de las actividades asignadas, además de su relación con la cuestión competitiva dominante de la empresa. Por ejemplo, el papel o rol de representante o defensor reviste poder porque permite que un individuo se identifique con causas importantes. Otro rol fundamental es el del evaluador. Los puestos designados por la organización como puntos de verificación implican poder por el hecho de que crean dependencia. La aprobación controlada por el personal que ocupa estos puestos es muy relevante para aquellos individuos que deben recibir un voto aprobatorio para obtener recompensas organizacionales.

El rol del instructor o mentor de los nuevos miembros de una unidad de trabajo es otro puesto que entraña poder, ya que coloca al empleado en una posición que

permite reducir la incertidumbre de los recién llegados y mejorar sustancialmente su desempeño. El personal de nuevo ingreso suele mostrarse aprensivo y valora que se le oriente. Además, el éxito en el desempeño de esta función despierta el respeto y la admiración de los colegas que se benefician de su capacitación efectiva.

En resumen, hemos analizado cuatro aspectos de los puestos organizacionales que son cruciales para ganar poder. Como se muestra en la tabla 5.7, la centralidad y la relevancia fomentan la obtención de poder mediante relaciones horizontales. Es decir, el potencial de un puesto para ganar poder se basa en la relación que tiene con otros puestos y actividades laterales dentro de la organización. En cambio, la visibilidad y la flexibilidad están vinculadas al poder jerárquico. La flexibilidad refleja la cantidad de libertad que los superiores han conferido a un puesto. Los puestos con estrecha supervisión no son muy útiles para establecer una base de poder. Un puesto muy visible posee lazos estrechos con niveles más altos de autoridad, por lo que un desempeño sobresaliente en un puesto así recibirá mayor reconocimiento, lo cual es un requisito importante para el ascenso de un individuo en una organización.

Transformación del poder en influencia

Una vez analizada la habilidad para ganar poder, ahora estudiaremos la transformación del poder en influencia. Este concepto requiere que se comprenda la diferencia entre poder e influencia. Como se indicó al inicio de este capítulo, muchos libros de amplia circulación sobre este tema sugieren que el poder es un fin en sí mismo. Nos recuerdan los viejos comerciales sobre el encuenque de 50 kilogramos, que se inicia en el fisicoculturismo para dar un escarmiento a los bravucones que acaparaban la atención de su novia.

El objetivo aquí no es ayudar a las personas a ganar poder para su propio beneficio. Cuando el débil busca poder sólo porque está cansado de estar bajo presión, generalmente se volverá un tirano después de su ascenso. Sin embargo, aquí nos interesamos en ayudar a las personas a lograr lo excepcional en las organizaciones, reconociendo que esto por lo general requiere de influencia política. El bienintencionado, pero políticamente ingenuo, rara vez

hace grandes contribuciones a las organizaciones. Por consiguiente, nos enfocaremos en la manera de ganar tanto influencia como poder.

Sin embargo, no podemos hablar de influencia sin antes comprender el poder, ya que éste es una precondición necesaria para la influencia. Las personas con influencia tienen poder, pero no todas las personas con poder tienen influencia. La influencia en realidad implica asegurar el consentimiento de los demás para trabajar juntos en aras de alcanzar un objetivo. Muchas personas con poder no pueden lograr esto, como lo demuestra la incapacidad habitual de los presidentes de Estados Unidos para convencer al Congreso de aprobar lo que consideran una legislación esencial. Las habilidades para transformar el poder en influencia dependen de conseguir el consentimiento de los demás en una forma que genere apoyo y compromiso, en vez de resistencia y resentimiento.

ESTRATEGIAS DE INFLUENCIA

El poder se convierte en influencia cuando el individuo que se ubica como “blanco” acepta comportarse según los deseos de quien detenta el poder. Las estrategias de influencia que utilizan los directivos para obtener consentimiento se clasifican en tres grandes categorías: *castigo, reciprocidad y razón* (Allen, Madison, Porter, Renwick y Mayer, 1979; Kipnis, 1987; Kipnis, Schmidt y Wilkinson, 1980). En la tabla 5.8 se listan estas estrategias y el método directo e indirecto correspondiente. En la tabla 5.9 se mencionan ejemplos específicos (Cialdini, 2001; Marwell y Schmitt, 1967).

Usted quizás tendrá distintas reacciones ante estas listas. Algunas estrategias tal vez le parezcan particularmente efectivas, en tanto que otras le parecerán inadecuadas o incluso manipuladoras o deshonestas. Nuestro objetivo al mencionarlas no es sugerir que todas las estrategias dentro de una categoría deberían utilizarse, sino que presentamos el conjunto completo de estrategias de influencia para que usted seleccione de manera informada aquellas con las que se sienta más cómodo, y para que se dé cuenta cuando otros intenten influir en usted.

Estas tres estrategias de influencia dependen de distintos mecanismos para obtener conformidad u obediencia.

Tabla 5.8 Estrategias de influencia

| ESTRATEGIAS | MÉTODO DIRECTO | MÉTODO INDIRECTO |
|--|---|---|
| Castigo: obliga a los demás a hacer lo que usted dice | 1. Coerción (amenaza) | 2. Intimidación (presión) |
| Reciprocidad: sirve para que los demás quieran hacer lo que usted dice | 3. Negociación (intercambio) | 4. Congraciamiento (obligar) |
| Razón: mostrar a los demás que es razonable hacer lo que usted dice | 5. Presentación de hechos (o necesidades) | 6. Apelación a valores personales (o metas) |

Tabla 5.9 Ejemplos de estrategias de influencia

| CASTIGO (COERCIÓN E INTIMIDACIÓN) | |
|--|--|
| Forma general: | “¡Si no haces X, te arrepentirás!”. |
| Amenaza: | “Si no obedeces, te castigaré”. |
| Presión social: | “Otros miembros de tu grupo han accedido, ¿qué decides?”. |
| ¿Tuviste suficiente?: | “Si accedes, dejaré de molestarte”. |
| Carencia percibida y presión de tiempo: | “Si no actúas ahora, perderás esta oportunidad y causarás problemas a los demás”. |
| Evitar ocasionar sufrimiento a los demás: | “Si no aceptas, otros saldrán lastimados o perjudicados”. |
| RECIPROCIDAD (INTERCAMBIO Y CONGRACIAMENTO) | |
| Forma general: | “Si haces X, recibirás Y”. |
| Promesa: | “Si accedes, te recompensaré”. |
| Estima: | “La gente que valoras pensará mejor (o peor) de ti si accedes (o no accedes)”. |
| Entrega previa: | “Haré por tí algo que te guste, así que ¿harías esto por mí?”. |
| Obligación: | “Me debes obediencia por los favores pasados”. (Aunque no di a entender que habría una obligación en el futuro). |
| Compromiso recíproco: | “Reduje mi oferta o precio inicial, y ahora espero que sea recíproco”. (Sin importar lo irracional de mi postura inicial). |
| Escalamiento del compromiso: | “Sólo me interesa un pequeño compromiso”. (Pero después regresaré por más). |
| RAZÓN (PERSUASIÓN BASADA EN HECHOS, NECESIDADES O VALORES PERSONALES) | |
| Forma general: | “Quiero que hagas X, porque es congruente con/bueno para/necesario para...” |
| Evidencia: | “Estos hechos/opiniones de expertos demuestran las ventajas de mi posición/solicitud”. |
| Necesidad: | “Esto es lo que necesito; ¿me ayudarás?”. |
| Obtención de metas: | “Aceptar te permitirá alcanzar un objetivo personal importante”. |
| Congruencia de valor: | “Esta acción es congruente con tu compromiso con X”. |
| Habilidad: | “Esta iniciativa mejoraría si pudiéramos contar con tus habilidades o experiencia”. |
| Lealtad: | “Ya que somos amigos/minoría, ¿harás esto?”. |
| Altruismo: | “El grupo necesita tu apoyo, hazlo por el bien de todos”. |

El temor al **castigo** se basa en una amenaza personal, la cual por lo regular surge de la autoridad formal. La forma directa de este método, la *coerción*, implica una amenaza explícita de imponer sanciones si no se obedece la voluntad del directivo. Al reconocer su vulnerabilidad ante las sanciones controladas por el jefe, los subalternos acceden de mala gana. La amenaza, por lo general, implica la negación de los incentivos esperados o la imposición de un castigo.

La *intimidación* es una forma indirecta de castigo, ya que la amenaza es sólo implícita. Detrás de la solicitud forzosa del directivo está la posibilidad de recibir sanciones organizacionales por la falta de cumplimiento, aunque la característica predominante de la solicitud es el estilo interpersonal intimidatorio. La intimidación puede adoptar varias formas; por ejemplo, un directivo que critica en público el informe de un subalterno, o cuando se ignora de manera sistemática a un miembro

del comité directivo durante las reuniones, o cuando los altos ejecutivos inseguros asignan tareas imposibles a los jóvenes ejecutivos.

Los actos de intimidación por lo general van acompañados de un énfasis especial sobre la autoridad de quien detenta el poder. El trabajo suele asignarse en la oficina del jefe, de manera muy formal, haciendo referencia a la vulnerabilidad del individuo (por ejemplo, haciendo mención de su bajo nivel en la jerarquía o de su escasa antigüedad en la organización). Esto prepara el terreno para una amenaza implícita (por ejemplo: “Si las personas no están dispuestas a trabajar tiempo extra en este proyecto, las oficinas generales corporativas ejercerán presión sobre nuestro presupuesto y algunos de los empleados de más reciente contratación saldrán afectados”).

La intimidación también se presenta mediante la presión de los compañeros. Los directivos que saben que la mayoría de sus subalternos respaldan una acción polémica podrían emplear dinámicas de grupo para obtener el respaldo de la minoría. Esto se hace avisando a la mayoría que la decisión debe ser unánime y que es su responsabilidad demostrar el liderazgo al garantizar el compromiso de todos los miembros; o bien, el directivo podría aplicar presión directa sobre los miembros del grupo que no han accedido, resaltando la necesidad de armonía, apoyo mutuo y trabajo por el bien común.

La segunda estrategia obtiene la obediencia de los demás mediante apelación a la norma de **reciprocidad**. La reciprocidad funciona sobre el principio de satisfacer el interés de ambas partes. La forma directa de este enfoque implica una *negociación* en la que cada parte obtiene algo del intercambio. Al negociar, ambas partes están conscientes de los costos y beneficios asociados con el hecho de conseguir un acuerdo, y su negociación se basa en alcanzar un acuerdo que sea satisfactorio para ambos. Sin embargo, *congraciarse* es más sutil, e implica utilizar la cordialidad y recordar los favores del pasado para crear obligaciones sociales. Cuando se requiere de obediencia o apoyo, a los beneficiados se les recuerdan sus deudas.

La reciprocidad se utiliza de varias formas dentro de las organizaciones, como llegar a acuerdos con líderes de opinión influyentes para que apoyen un nuevo programa, solicitar a los subalternos que trabajen tiempo extra a cambio de un fin de semana largo, hacer pequeños favores al jefe para poder tomar períodos más largos de comida ocasionalmente, y negociar formalmente con los miembros del personal para lograr que acepten labores no deseadas (Cohen y Bradford, 2003).

Aunque las estrategias de castigo y de reciprocidad se basan en el control que tiene el directivo sobre los resultados que son valorados por los demás, la dinámica de estas estrategias es diferente. Las estrategias de castigo aprovechan el deseo natural del subalterno de evitar el dolor y las situaciones desagradables, en tanto que las estrategias de reciprocidad se emplean para hacer que los subalternos

consideren deseables y atractivos los resultados que desea el jefe. La estrategia de castigo ignora los derechos de los demás y las normas de equidad, en tanto que la estrategia de reciprocidad enaltece ambos. Un énfasis en el castigo provoca que se ignore la calidad de la relación que existe entre las partes, en tanto que la reciprocidad implica un reconocimiento del valor del fortalecimiento de su interdependencia.

El tercer método se basa en la habilidad persuasiva del directivo. En vez de buscar la obediencia al destacar la naturaleza instrumental de su relación con la persona, este enfoque apela a la **razón**. El directivo argumenta que la obediencia está garantizada ante las ventajas de la solicitud. Aquí, el objetivo es ayudar a que los demás vean por qué sus ideas tienen sentido. Es más probable que esto suceda si el directivo se percibe como conocedor del tema y si sus características personales son atractivas para el individuo. El método directo de la persuasión se basa en la naturaleza convincente de los *hechos o las necesidades* que apoyan el caso. Se hace una declaración convincente, asociada a una solicitud específica. Por ejemplo: “Si el turno a tu cargo no trabaja tiempo extra hoy, perderemos \$5,000 en productos. ¿Pondrás de tu parte y nos ayudarás a resolver este problema?”. En la forma indirecta, el jefe apela a los *valores o las metas personales* del otro. Esto podría incluir el ser altruista, ser un miembro leal del equipo, ser respetado como un experto y ayudar a mantener la planta libre de sindicatos o mantener satisfechos a los clientes.

Como en ocasiones la persuasión se confunde con la manipulación, aquí es importante distinguir entre las dos. Una solicitud persuasiva es explícita y directa, en tanto que un acto de manipulación es implícito y engañoso. Quien persuade respeta la autonomía de quien toma la decisión y confía en su habilidad para juzgar la evidencia en forma efectiva. En contraste, quien manipula tiene poca consideración por las habilidades de quien toma la decisión y no confía en que tomará buenas decisiones. Los manipuladores tienen los mismos objetivos que los líderes autoritarios, sólo que utilizan tácticas más sutiles. Por lo tanto, ante el observador casual, a menudo parece que los directivos manipuladores utilizan un estilo de liderazgo democrático. De hecho, en realidad son “democráticos ficticios”, ya que mientras sus acciones parecen democráticas, ellos no tienen ninguna intención de compartir el poder. Emplean el estilo democrático sólo porque éste hace a los demás menos defensivos y, por consiguiente, más vulnerables a sus iniciativas de poder (Dyer, 1972).

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE CADA ESTRATEGIA

Como se muestra en la tabla 5.10, cada método tiene ventajas y limitaciones (Cuming, 1984; Mulder, Koppelaar, de Jong y Verhage, 1986). La estrategia de castigo genera una

Tabla 5.10 Comparación entre las estrategias de influencia

| ESTRATEGIA DE INFLUENCIA | CUÁNDO UTILIZARLA | POSIBLES VENTAJAS | POSIBLES DESVENTAJAS | POSIBLES QUEJAS |
|--------------------------|---|--|--|---|
| <i>Castigo</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad de poder, a favor del influyente • El compromiso y la calidad no son importantes • Fuertes limitaciones de tiempo • Violación grave • El asunto no es importante para el individuo • Si el asunto fuera importante, habría pocas probabilidades de castigo • Solicitud específica y sin ambigüedades • Probable resistencia a la solicitud | <ul style="list-style-type: none"> • Acción rápida y directa | <ul style="list-style-type: none"> • Reprime el compromiso y la creatividad • Inseguridad del jefe • Provoca resentimiento • Es necesario incrementar la gravedad de las amenazas para mantener la presión | <ul style="list-style-type: none"> • Violación de derechos • Violaciones éticas |
| <i>Reciprocidad</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Partes mutuamente dependientes • Cada parte posee recursos valiosos para la otra parte • Tiempo adecuado para negociar • Existen normas de intercambio establecidas • Las partes se consideran confiables • El compromiso con metas y valores generales no es crucial • Las necesidades son específicas y de corto plazo | <ul style="list-style-type: none"> • Baja incidencia de resentimiento • No se pide justificación de la solicitud | <ul style="list-style-type: none"> • Provoca una perspectiva instrumental del trabajo (expectativa de recompensas específicas por acciones específicas) • Alienta a la gente a sentir que los términos de las asignaciones están abiertos a la negociación | <ul style="list-style-type: none"> • Injusticia, expectativas frustradas, manipulación |
| <i>Razón</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo adecuado para un extenso análisis • Metas/valores comunes • Las partes comparten respeto/credibilidad mutuos • Las partes comparten una relación continua | <ul style="list-style-type: none"> • Se reduce la necesidad de supervisión | <ul style="list-style-type: none"> • Se requiere de mucho tiempo para crear confianza (el tiempo aumenta conforme se incrementa el número de individuos) • Se requieren metas y valores comunes | <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia de opiniones, percepciones de prioridades en conflicto |

acción inmediata, y el trabajo se realiza exactamente conforme a las especificaciones del directivo. Sin embargo, la estrategia de castigo conlleva altos costos. De las tres estrategias, es la que con seguridad provocará resistencia. A la mayoría de la gente no le agrada que la obliguen a hacer algo. Los directivos eficaces emplean este método con moderación, reservándolo por lo general para momentos de crisis o como último recurso cuando las demás estrategias fallan. Es más adecuado para situaciones en que las metas de las partes compiten entre sí o son independientes. Este método únicamente es efectivo cuando el individuo percibe que el directivo tiene poder y la decisión de cumplir su amenaza. De otra forma, la persona sobre la que recae la influencia podría considerar al directivo como fanfarrón. Además, las sanciones bajo amenaza deben ser lo suficientemente severas como para no considerar su desacato.

Cuando se emplea en forma repetida, el método del castigo genera resentimiento y aislamiento, los cuales con frecuencia provocarán una actitud de oposición abierta o encubierta. En consecuencia, deberán utilizarse ampliamente sólo cuando el compromiso existente del individuo no sea crucial, cuando la actitud de oposición es aceptable (el individuo podría ser remplazado en caso necesario) y cuando es posible una exhaustiva supervisión. Puesto que estas condiciones tienden a reprimir la iniciativa y el comportamiento innovador (aun cuando se logre la obediencia), es probable que el desempeño organizacional se vea afectado, ya que los individuos afectados tendrán pocos incentivos para comunicar a su supervisor los problemas que surjan como resultado de las condiciones cambiantes.

La estrategia de reciprocidad permite que el directivo consiga obediencia sin generar resentimiento, ya que ambas partes se benefician del acuerdo. Además, debido a la naturaleza instrumental del intercambio, no es necesario invertir tiempo en justificar las acciones del directivo. Resulta más adecuada cuando cada parte controla cierto resultado valorado por la otra parte, y cuando existen reglas establecidas que regulan la transacción, incluyendo cláusulas para presentar quejas. Incluso en estas condiciones, tales intercambios (en especial los acuerdos que no se documentan de manera formal) requieren cierto grado de confianza. Si los individuos no han cumplido acuerdos anteriores, su credibilidad como partes negociantes será dudosa. La reciprocidad también es adecuada para situaciones en las que el directivo que detenta el poder necesita que el individuo realice tareas específicas y sin ambigüedades. En consecuencia, no se requiere ni de un compromiso de largo plazo con las metas y valores generales, ni del uso amplio del criterio personal. Es suficiente con un acuerdo para efectuar ciertas actividades conforme a los términos especificados.

La principal desventaja de este método, cuando se emplea con frecuencia, es que genera una perspectiva sumamente instrumental del trabajo. La otra persona comenzará a esperar que cada solicitud esté abierta a

la negociación y que cada tarea concluida genere una recompensa de igual valor. Como resultado, el método recíproco tiende a debilitar el compromiso interno, a medida que los miembros asumen una orientación basada en cálculos y minimizan la importancia de trabajar arduamente para alcanzar las metas organizacionales, sin importar la ganancia personal.

Las ventajas y desventajas del tercer método (la razón) son más complicadas. El objetivo de la estrategia racional es una forma más elevada de obediencia, es decir, un compromiso internalizado. Aunque el objetivo de la obediencia es un comportamiento aceptable, el compromiso requiere entendimiento común. El compromiso depende de enseñar los principios adecuados y explicar las necesidades legítimas para después confiar en la buena intención y el juicio de los subalternos para actuar de manera adecuada. En su forma ideal, el compromiso disminuye la necesidad de supervisión, ya que existe responsabilidad, e incrementa la iniciativa, el compromiso y la creatividad del subalterno. Este enfoque funciona mejor cuando lo peor que la otra persona podría hacer es rechazar la solicitud, ya que no tiene muchas razones para dañar al directivo. Además, el individuo deberá sentir que existen pocas probabilidades de que el jefe ocasione daño, como suele ocurrir cuando el individuo es compañero o jefe del directivo. Sin embargo, cuando se trata de un subalterno, el directivo deberá demostrar su renuencia a depender de la coerción e intimidación para lograr la obediencia.

La principal desventaja del enfoque racional o basado en la razón es la cantidad de tiempo que se requiere para generar la confianza y el entendimiento mutuo necesarios para que opere de manera efectiva. Este tiempo se incrementa conforme aumenta el número de individuos implicados. Además, como el éxito de esta estrategia requiere que haya una congruencia entre las metas y los valores (en vez de las recompensas o sanciones que una persona controla), es difícil aplicar este método cuando las partes tienen orígenes diferentes, son partidarias de filosofías opuestas o se les asignan responsabilidades en conflicto (por ejemplo, mantener la calidad *versus* cumplir con fechas límite).

En sus estudios clásicos acerca de las estrategias de influencia, Schmidt y Kipnis (1987; Kipnis y Schmidt, 1988) brindan evidencias claras que sustentan los mayores beneficios del método basado en la razón. A los individuos que dependen principalmente de la razón y la lógica para influir sobre los demás, sus jefes los consideran mucho más eficaces y también reportan bajos niveles de estrés laboral y altos niveles de satisfacción laboral. En contraste, los individuos que utilizan de manera persistente cualquier otro método para lograr sus metas tienden a recibir calificaciones de desempeño más bajas, y a experimentar niveles más altos de estrés personal e insatisfacción laboral.

A pesar de que no existe evidencia definitiva, parece que se podría sugerir una regla más general. Las estrategias con números más altos de la tabla 5.8 son más efectivas que las estrategias con números bajos. Este orden refleja el sistema global de valores representado aquí: lo directo es mejor que lo indirecto; lo abierto es mejor que lo cerrado; la negociación es mejor que la intimidación, y las solicitudes sinceras son mejores que los engaños.

Una justificación para esta conclusión es que es más probable que las estrategias con numeración mayor se perciban como justas e imparciales, ya que tienen más probabilidades de ir acompañadas de una explicación. Investigaciones sobre el cambio organizacional han demostrado de manera consistente que las personas están más dispuestas a cambiar cuando comprenden las razones. Por ejemplo, en un estudio de 187 empleados de siete empresas, a quienes se había reubicado recientemente, consideraron que el proceso era justo cuando comprendieron las razones de esa acción, a pesar de que sentían que su traslado había sido desfavorable (Daly, 1995).

Es importante señalar cómo deben tomarse en cuenta las preferencias culturales al elegir una estrategia de influencia. En primer lugar, su estrategia de influencia debe ser congruente con sus valores culturales personales. Segundo, debe ser congruente con los valores culturales del individuo sobre el que se desea influir. Tercero, debe ser congruente con el contexto general en el que se da la relación. Como un caso extremo de estos tres factores situacionales, imagínese a un director japonés tratando de influir sobre un empleado africano dentro de una planta automotriz alemana. Para ilustrar la importancia de la congruencia cultural, nuestros argumentos en relación con las ventajas y desventajas de estas tentativas de influencia están claramente limitados por normas culturales estadounidenses, incluyendo las relaciones equitativas, la comunicación directa y el individualismo. En contraste, los miembros de culturas que otorgan alto valor a la obligación social serían más proclives a favorecer las estrategias de influencia de reciprocidad. Además, las culturas que enfatizan los métodos de comunicación indirecta, como contar historias o hacer inferencias, tal vez prefieran las estrategias indirectas por encima de las directas. De igual forma, los individuos que dan importancia particular a las relaciones jerárquicas podrían sentirse más cómodos con las estrategias de coerción (Thompson, 2001).

Aplicación de la influencia ascendente: Un caso especial de la estrategia de razonamiento

Existe una forma particular de influencia que requiere de atención especial. En el análisis de las “estrategias de influencia” se supuso que el intento de influencia implicaba a un compañero de trabajo o a un subalterno. El rol que falta en este conjunto de objetivos de influencia es “el de jefe”. De acuerdo con el planteamiento de Kanter

(1979) que se analizó anteriormente en este capítulo, acerca de que el poder organizacional puede medirse en términos del propio control para efectuar “excepciones a la regla”, es importante examinar estrategias para obtener la aprobación de solicitudes excepcionales al ejercer la influencia ascendente. Como recordará, en la tabla 5.1 se mencionaron varias excepciones que los subalternos consideran como el resultado de tener un “jefe con poder”, incluyendo acciones como interceder favorablemente en beneficio de alguien en problemas, obtener un puesto deseado para un subalterno talentoso, y lograr la aprobación de gastos que rebasan el presupuesto. Considerando el énfasis que hemos dado al hecho de usar el poder para ejercer una influencia positiva y constructiva en una organización, es importante subrayar los méritos de los directivos que utilizan su poder para beneficiar a sus subalternos al ejercer una influencia ascendente y hacia el exterior. Si los subalternos perciben que el poder del líder de su unidad los protegerá del exterior, de presiones dañinas y que les ayudará a franquear barreras organizacionales artificiales para que realicen bien su trabajo, de manera natural, ellos se sentirán inclinados a fortalecer la base de poder de su jefe.

La sinergia en este proceso de “ganar-ganar” debería ser evidente. Por desgracia, los medios por los cuales los jefes pueden influir en forma efectiva sobre sus superiores no son tan evidentes. Un método que está recibiendo mucha atención se denomina **introducción o venta de un tema** (Dutton y Ashford, 1993). Este método dirige la atención hacia las cuestiones o los problemas que le preocupan a usted, sin importar los otros asuntos que compiten en tiempo y atención ante los ojos de sus superiores. Los temas que los ocupados líderes creen que merecen su atención son aquellos que perciben como más importantes. Por lo tanto, una influencia ascendente eficaz implica que usted necesita convencer a su jefe de que el tema específico que usted defiende es tan importante que requiere de su atención. La tabla 5.11 contiene un resumen de las estrategias clave que pueden emplearse para ejercer influencia ascendente mediante la introducción efectiva de un tema (Dutton y Ashford, 1993; Dutton y Duncan, 1987).

Hay otra razón importante para ejercer la influencia ascendente. En el excepcionalmente complejo y descentralizado entorno corporativo actual, los jefes poco informados tienden a tomar malas decisiones. En consecuencia, la empresa como un todo se ve afectada, causando desánimo y desesperación entre los subalternos y sus unidades. Según Michael Useem, director del Center for Leadership and Change Management, con frecuencia los subalternos podrían evitar o revertir las malas decisiones, pero permanecen callados. En una entrevista acerca de su libro *Leading Up: How to Lead Your Boss So You Both Win*, Useem dijo sin rodeos: “Si las personas tienen miedo de ayudar a sus líderes a dirigir, los líderes fracasarán” (Breen, 2001). Este autor ofrece varios consejos para lo

Tabla 5.11 Formas de introducir o vender temas en forma ascendente

| PRINCIPIO | EXPLICACIÓN |
|-----------------------|--|
| Congruencia | El tema debe ser congruente con su puesto y sus funciones. Una persona del departamento de marketing que trata de introducir un tema relacionado con las computadoras será menos eficaz que un especialista en informática. |
| Credibilidad | Conservar la credibilidad siendo honesto, abierto, directo y no egoísta. Demostrar que su interés en el tema no obedece a una mera ganancia personal. Los temas que parecen basarse en el egoísmo son más difíciles de introducir. |
| Comunicación | Ganar o mantener acceso a una amplia red de comunicación. Utilizar múltiples canales de comunicación, incluyendo a las conversaciones cara a cara, los memorandos escritos, los correos electrónicos, las conferencias, los recortes de periódicos, etcétera. |
| Compatibilidad | Seleccionar temas que sean compatibles y que estén en armonía con la organización. Evitar temas que contradigan la cultura de la empresa. |
| Capacidad de solución | El tema debe ser susceptible de solución. Dejar claro que el tema puede resolverse. Mostrar que existen alternativas de solución. Los asuntos irresolvibles no llaman la atención. |
| Beneficios | Señalar con claridad los beneficios que tendría a largo plazo, para la empresa o para el directivo, ocuparse de ese tema. Cuantos más beneficios potenciales se perciban, mayor atención recibirá el asunto. |
| Pericia | Identificar la pericia o habilidad técnica que se necesita para resolver el problema. Es más probable que los temas llamen la atención si queda claro que la pericia necesaria para resolverlos reside en la empresa, o aun mejor, que pertenece al campo de acción del director o jefe. |
| Responsabilidad | Señalar la responsabilidad que tienen los niveles directivos superiores para ocuparse de ese tema. Destacar las consecuencias negativas asociadas con ignorar el tema o dejarlo sin resolver. |
| Presentación | Asegurarse de que el tema se presente de manera resumida, en términos emocionales positivos, con datos de apoyo e información original. La información compleja y extensa no llama la atención, por lo que el tema deberá explicarse en términos precisos y sencillos. |
| Asociación | Unir temas similares con otros asuntos importantes que interesen a los niveles directivos superiores. Señalar la relación que existe entre el tema y otros asuntos que ya se han atendido. |
| Coaliciones | El tema deberá ser apoyado por otras personas que ayudarán a introducirlo en la agenda. Al crear coaliciones con individuos que apoyan el tema, éste será difícil de ignorar. |
| Visibilidad | Presentar e introducir el tema en un foro público en vez de hacerlo en una reunión privada. Cuantos más individuos escuchen sobre el asunto, es más probable que llegue a la agenda del jefe. |

FUENTE: Adaptado de Dutton y Ashford, 1993.

que denomina “liderazgo de flujo ascendente”. Para guiar, uno primero debe decir lo que piensa. Con mucha frecuencia las personas que tienen buenas ideas o que tienen conocimiento de una decisión mal informada o de un informe malinterpretado deciden quedarse callados. Useem señala que incluso se espera que los oficiales de la Marina notifiquen si alguno de sus superiores da una orden incorrecta. En segundo lugar, antes de guiar, uno debe trabajar en equipo. Cuando las implicaciones de su mensaje exijan un cambio importante de curso, es especialmente importante trabajar con aliados, sobre todo con aquellos que agreguen credibilidad a sus argumentos. En tercer lugar, se debe guiar, no oponerse. Cuando se plantea un punto de vista opuesto, se debe mostrar el desacuerdo sin ser desagradable. Al modelar una actitud abierta, de apoyo y confianza, el ejemplo del desacuerdo podría ser el mensaje más importante, especialmente durante épocas de

mucho estrés y conflictos. En cuarto lugar, si uno trata de ser todo para todos, termina siendo nada para nadie. Los superiores están más dispuestos a escuchar malas noticias de los subalternos que tienen un juicio confiable y cuya lealtad es incuestionable. Tratar de tener a todos contentos o abarcar demasiado trabajo podría empañar la capacidad de juicio y provocar que los demás cuestionen su lealtad.

ACTUAR DE MANERA ASERTIVA: NEUTRALIZAR LOS INTENTOS DE INFLUENCIA

En general, los directivos son más eficientes cuando piensan que las demás personas son razonables, bien intencionadas y motivadas. Por desgracia, en algunos casos,

estas suposiciones han demostrado ser falsas. Cuando esto sucede, es importante estar listo para protegerse de esfuerzos no deseados e inadecuados por parte de otros individuos para influir sobre nuestras acciones. Por ello, no sólo es importante aprender cómo influir en los demás de manera efectiva, sino que también debemos aprender la forma de protegernos contra los intentos indeseables por parte de otros para influir sobre nosotros. Como dijimos antes, la dependencia unilateral es la antítesis del facultamiento. Si recordamos la figura 5.1, los sentimientos de falta de poder son tan dañinos para el desempeño personal como lo es el uso excesivo y flagrante del mismo. Por lo tanto, es tan importante ser hábil para resistir intentos de influencia no deseados como lo es influir sobre el comportamiento de otras personas en forma efectiva y adecuada. Esta habilidad es particularmente relevante en situaciones de trabajo en las que es difícil mantener una iniciativa personal frente a fuertes presiones de oposición.

Las tablas 5.8 y 5.9 contienen un impresionante arsenal de estrategias de influencia. ¿Será posible neutralizar el efecto de tal conjunto de herramientas tan bien desarrolladas y concebidas? Muchas personas sucumben ante estos intentos de influencia, ya sea porque no están conscientes de las dinámicas sociales que afectan sus decisiones, o porque se sienten obligadas a ceder sin oponer resistencia. Para evitar esta difícil situación, es importante desarrollar la habilidad de resistirse a los esfuerzos por controlar nuestro comportamiento. La assertividad incrementa la autodeterminación, obstaculizando las acciones provenientes de jefes agobiantes, de un personal de ventas manipulador y de negociadores insistentes (Cialdini, 2001). Esto coincide con la tradicional teoría sociológica de que el poder es lo opuesto a la dependencia, y de ahí que el camino hacia el facultamiento implique renunciar a las restricciones impuestas por la dependencia y que limitan las opciones (Emerson, 1962).

La importancia de evitar relaciones en las que los individuos en puestos de poder intentan fomentar la dependencia en los demás ha sido el tema de investigaciones sobre los “efectos tóxicos de la tiranía en las organiza-

ciones” (Bies y Tripp, 1998). En la tabla 5.12 se presenta un resumen de las características de los jefes abusivos, resultado de este estudio. Ante la tendencia de la mayoría de los líderes de tomar ventaja en forma ocasional de su puesto de poder, incluimos ese resumen como una herramienta para identificar las situaciones en las que el exceso se ha convertido en la norma. A medida que analice las siguientes estrategias para neutralizar intentos inadecuados de influencia, tal vez le resulte útil emplear estas características de las relaciones abusivas como un marco de referencia.

Neutralización de las estrategias de castigo utilizadas por otras personas

Las acciones coercitivas y de intimidación tienen el objetivo de crear un desequilibrio de poder mediante la sustitución de la interdependencia por la dependencia. Ésta es la forma más perjudicial de influencia y, por lo tanto, debe resistirse de la manera más vigorosa y directa posible. Para esto se pueden emplear varios enfoques. Los siguientes métodos podrían considerarse una jerarquía de respuestas (comenzando con la primera y avanzando hacia las siguientes, en caso necesario).

1. Utilice el poder compensatorio para convertir la dependencia en interdependencia.

El principal motivo por el que los individuos (en particular los jefes) dependen en gran parte de la amenaza del castigo como estrategia de influencia se debe a que perciben una inequidad en el poder. Como es evidente, el jefe dentro de una organización tiene la última palabra, pero cuanto mayor sea la discrepancia percibida en el poder, mayor será la tentación de manipular a quien carece de poder. En la primera mitad de este capítulo se describieron varias técnicas para incrementar la base de poder. Sin embargo, cuando ocurre la explotación, ya pasó el tiempo para planear la forma de incrementar la base de poder. De manera ideal, usted estará en posición de llamar la atención de su jefe

Tabla 5.12 Características de los jefes abusivos

- Dirección minuciosa: obsesionados con los detalles y la perfección.
- Dirección ambigua con entrega decisiva: consideran todo como prioridad, solicitan atención inmediata y meticulosa.
- Cambios bruscos de humor: dan respuestas impredecibles.
- Obsesión con la lealtad y la obediencia: “Estás conmigo o en mi contra”.
- Derogación de estatus: critican a los subalternos en público, hasta el punto de ridiculizarlos.
- Acciones caprichosas: arbitrariedad e hipocresía.
- Ejercen el poder para obtener ganancias personales: se sienten con derecho de obtener el “botín de la victoria”.

FUENTE: Adaptado de Bies y Tripp, 1988.

hacia su dependencia mutua, es decir, hacia su interdependencia. Señale las consecuencias negativas de no respetar sus derechos o de que usted actúe en forma cooperativa. Como parte de este análisis, tal vez sea adecuado analizar medios más aceptables para satisfacer las demandas del jefe.

2. Confronte en forma directa al individuo explotador. Todos los individuos, sin importar su trabajo o estatus organizacional, deben proteger sus derechos personales. Uno de esos derechos es ser tratado como un adulto inteligente, maduro y responsable. Para interponer una queja de manera eficiente, los elementos clave incluyen describir el problema en términos de comportamientos, consecuencias y sentimientos, persistir hasta ser entendido y hacer sugerencias específicas. Estas técnicas podrían utilizarse en esta situación para destacar la gravedad de sus preocupaciones.

En caso necesario, deberá especificar acciones que está dispuesto a emprender para detener el comportamiento coercitivo. Por ejemplo, delatar alguna irregularidad implicará presentar una queja ante un órgano de regulación externo.

3. Resista en forma activa. Como último recurso, deberá considerar la posibilidad de “atacar el fuego con el fuego”. Evidentemente, se trata de una cuestión delicada; sin embargo, existen algunos individuos que continúan presionando a los demás hasta que enfrentan una resistencia. Podría requerirse una disminución del ritmo de trabajo, la desobediencia deliberada de las órdenes o reportar el problema a un directorio de nivel superior. De nuevo, este paso debe tomarse sólo después de que fallaron todos los demás esfuerzos por oponerse a las amenazas y demandas.

Neutralización de las estrategias de reciprocidad utilizadas por otras personas

Muchas de las estrategias de persuasión que se utilizan en las ventas y en la publicidad caen en esta categoría. En el mercado, su preocupación será evitar que lo timen. En el centro laboral, su preocupación será evitar que lo manipulen. Las siguientes acciones, ordenadas jerárquicamente, deberían ser útiles en cualquiera de las dos situaciones. De nuevo, comience con la primera respuesta y continúe con las siguientes, si fuere necesario.

1. Analice la intención de cualquier regalo o actividad de favorecimiento. Cuando se ofrece un favor o un regalo, deberá considerar los motivos de quien los otorga, la pertinencia del comportamiento y las consecuencias probables. Deberá hacerse preguntas como las siguientes: “¿Es probable que quien obsequia se beneficie de esto?”, “¿Es

esta transacción inadecuada, ilícita o poco ética?”, “¿Existe una expectativa establecida o implícita de reciprocidad, y me sentiría bien accediendo si el regalo o el favor no se hubieran presentado?”. En resumen, cuando tenga duda acerca de los motivos del benefactor, haga preguntas o rechace el regalo.

2. Confronte a los individuos que utilizan tácticas de negociación manipuladoras. Las técnicas comunes utilizadas en estas situaciones son el escalamiento de compromisos (“Sólo estoy interesado en un pequeño compromiso [por ahora]”) y los compromisos recíprocos (“He modificado mi [extrema] postura inicial; ahora espero que tú [bajo el espíritu de un juego limpio] también ofrezcas un compromiso”). El simple hecho de poner atención a estos intentos de manipulación aumentará su poder en la relación. Establezca que usted no aprueba la estrategia de manipulación; luego proponga un intercambio de alternativas, destacando los méritos del caso o del verdadero valor del producto, por encima de la habilidad de los negociadores. Entonces será capaz de remodelar el proceso de intercambio y evitar que lo manipulen.

3. Rehúse negociar con individuos que emplean tácticas de alta presión. Si los pasos 1 y 2 fallan, rehúse continuar la discusión a menos que se abandonen las técnicas agresivas, como la imposición de restricciones de tiempo poco razonables o el énfasis en el limitado suministro de un producto o servicio. Si sospecha que la dinámica del proceso de negociación podría estar empañando su buen juicio sobre el valor de un objeto o sobre la importancia del asunto, pregúntese: “¿Me interesaría este artículo si existiera una oferta ilimitada y no hubiera restricción de tiempo para tomar la decisión?”. Si la respuesta es negativa, abandone el proceso de negociación o concentre su atención en su inequidad. Al desviar su atención del contenido al proceso, usted neutralizará la ventaja de un negociador más poderoso o con más experiencia. Al negarse a continuar, a menos que se eliminen las restricciones artificiales de tiempo y oferta, usted podrá establecer términos más justos de intercambio.

Neutralización de estrategias basadas en la razón utilizadas por otras personas

Aunque las estrategias basadas en la razón son los intentos más equitativos de influencia, pueden crear o exaltar condiciones de inequidad. Las siguientes pautas ordenadas deberán ayudarle a evitar estas situaciones:

1. Explique los efectos adversos que su aceptación ejercerá sobre su desempeño. Con fre-

cuencia, las grandes prioridades de los demás son secundarias para usted. El hecho de que alguien presente un argumento legítimo y convincente no significa que deba acceder a la solicitud. Por ejemplo, una solicitud podría ser razonable, pero el momento en que se presenta es inadecuado; la obediencia tal vez ocasione que no logre cumplir con una fecha límite o que ignore a sus clientes. Deberá analizar estas inquietudes con el individuo influyente. Al reconocer la necesidad de la otra persona, explicar sus inquietudes en relación con su obediencia y luego ayudar a buscar alternativas, evitará saturarse de compromisos sin ofender a nadie.

2. Defienda sus derechos personales. Si ha empleado el paso 1 y la persona que realiza la solicitud persiste, dirija la discusión a sus derechos personales. Si con frecuencia los individuos acuden a usted por ayuda porque no saben administrar bien su tiempo o sus recursos, apele a su sentido de justicia; pregúntele si consideran correcto que usted se atrasé en su trabajo para que ellos puedan salir de un apuro. Los compañeros de trabajo tienen el derecho de solicitar su ayuda en una situación difícil, pero usted también tiene el derecho de negarse cuando las solicitudes, incluso

razonables, lo coloquen en una situación de desventaja o cuando se deban a la negligencia o la dependencia excesiva de los demás.

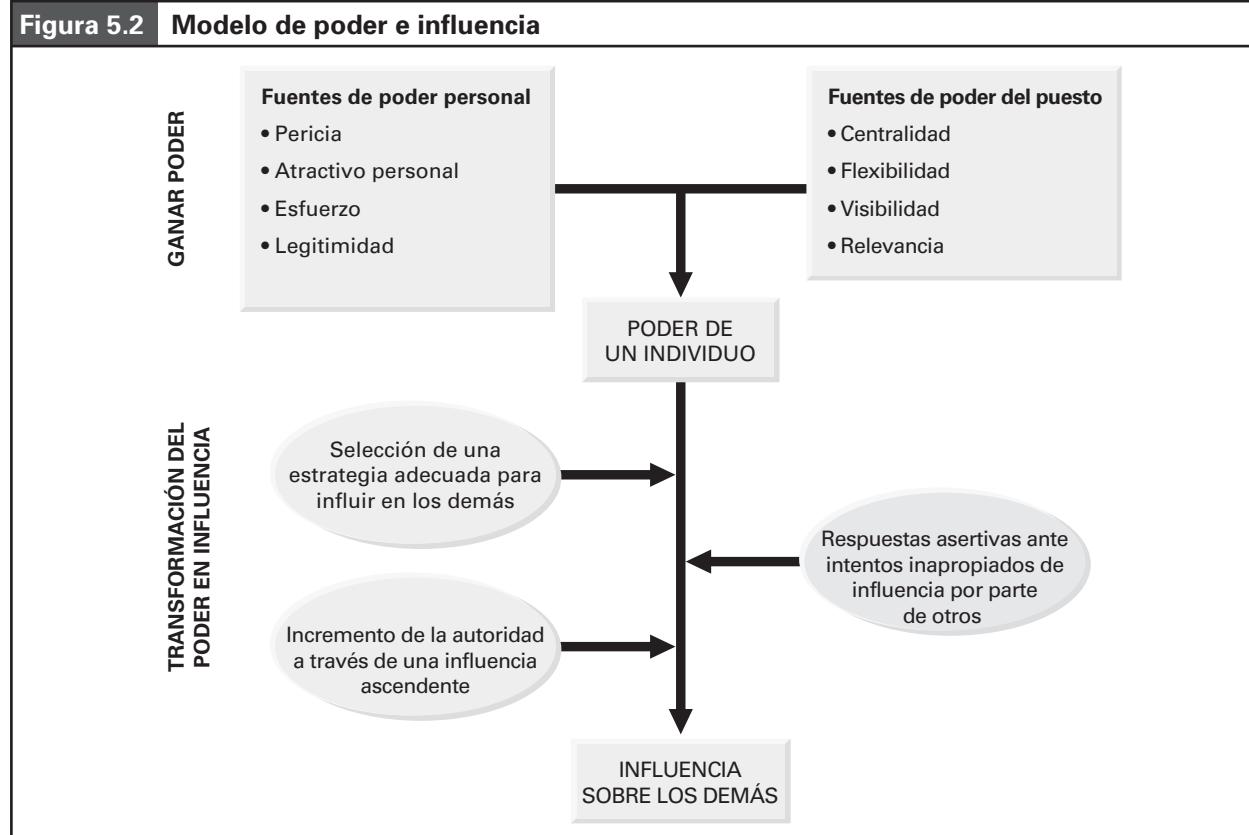
3. Rehúse firmemente cumplir con la solicitud.

Si sus esfuerzos por explicar los motivos que le impiden aceptar no funcionan, deberá negarse firmemente y finalizar la discusión. Algunas personas creen que su caso es tan apremiante que les cuesta trabajo creer que los demás no aceptarán. Si su compañero de trabajo sigue sin aceptar una respuesta negativa, probablemente se deba a que tal respuesta no ha sido lo suficientemente firme. Como último recurso, podría tener que buscar el apoyo de una autoridad superior.

Resumen

En la figura 5.2 se destacan las dos habilidades analizadas en este capítulo: ganar poder y la transformación de poder en influencia. Iniciamos con el análisis de las fuentes de poder, como los atributos personales y las características del puesto. Es necesario desarrollar ambos aspectos si se desea incrementar al máximo el propio potencial como individuo poderoso. Tanto una persona fuerte en un puesto débil como una persona débil en un puesto fuerte se encuentran en desventaja. De manera ideal, es necesario ser una persona fuerte en un puesto fuerte.

Figura 5.2 **Modelo de poder e influencia**



Un directivo debe establecer una base de poder para que el trabajo se realice y para obtener compromisos en relación con objetivos importantes. Sin embargo, el poder sin influencia no es suficiente. Por consiguiente, hemos analizado la forma de convertir el poder en influencia mediante la selección de una estrategia de influencia adecuada y su ejecución, de forma tal que se reduzca la resistencia. En general, es más probable que esto ocurra cuando los directivos utilizan las estrategias con los números más altos de la tabla 5.8. La persuasión tiende a forjar confianza y a alentar el compromiso interno, en tanto que la coerción y la intimidación reducen la confianza, producen únicamente una aceptación superficial y fomentan el servilismo.

El uso descontrolado del poder tiende a incrementar la resistencia entre los subalternos, lo cual, a la vez, deteriora la base de poder del directivo. Además, transforma la naturaleza de la administración de los subalternos por parte del directivo. Cuanto mayor sea la dominación que ejerza un directivo sobre sus subalternos, más dependientes se volverán éstos de las iniciativas del primero. Como resultado, los directivos tenderán a sobrevalorar su contribución a las actividades de desempeño de sus empleados ("Sin mí, estarían perdidos"). Este exagerado sentido de la importancia personal alienta el abuso del poder que debilita la influencia del directivo e incluso podría dar pie a que los demás exijan su renuncia. Así pues, el abuso del poder es destructivo, tanto a nivel organizacional como personal.

Sin embargo, no es necesario abusar del poder. Los directivos, por definición, se encuentran ubicados en algún lugar por encima del punto medio en la jerarquía organizacional (desde el director ejecutivo en la cima hasta los empleados por hora en la parte inferior). Los directivos que evitan la iniciativa y que rehusan asumir la responsabilidad de sus acciones se ven a sí mismos como los "conserjes" de la pirámide directiva que está sobre ellos. Según su percepción, su trabajo consiste en combatir el desorden y en acatar órdenes. Sus actitudes y comportamientos reflejan los de sus jefes. En contraste, los directivos que se caracterizan por un alto nivel de iniciativa, responsabilidad personal e influencia se ven a sí mismos como presidentes de la pirámide organizacional que se encuentra debajo de ellos; trabajan dentro de restricciones aceptadas, pero averiguan formas de hacer bien las cosas. Asumen toda la responsabilidad por el desempeño de sus subalternos, así como por su compromiso con su trabajo y con su pertenencia a la organización.

La transformación del poder en influencia no sólo debe ir hacia abajo (es decir, hacia los subalternos en la organización), sino también hacia arriba (es decir, hacia los jefes en la organización). Los intentos desatinados por influir de manera ascendente podrían minar rápidamente la carrera de un directivo, en tanto que una adecuada influencia ascendente suele mejorarlala notablemente. Al ayudar a establecer la agenda de los altos directivos (introducción de un tema) y al trabajar para el éxito de los

mismos (beneficiando al jefe), la influencia de un directivo aumenta de forma significativa. Sin embargo, al aplicar estos dos principios, los directivos deben encontrarse motivados, no sólo por una sed de engrandecimiento propio, sino por el deseo honesto de beneficiar a su empresa y de fortalecer la posición de sus jefes.

El consejo del fallecido A. Bartlett Giamatti, ex director de la Universidad de Yale y delegado de la Liga Mayor de Béisbol, sería una conclusión adecuada para este análisis: "Es mucho mejor concebir el poder como el conocimiento de cuándo no se debe utilizar todo el poder que uno detenta... Aquel que sabe cómo contener y liberar en forma efectiva el poder descubre... que éste fluye de regreso hacia él" (1981, p. 169).

Guías de comportamiento

La dirección efectiva dentro de una organización implica la ganancia de poder y el ejercicio sensato de la influencia. Los siguientes son algunos lineamientos fundamentales para ganar poder:

1. Incremente su poder personal en la empresa mediante las siguientes acciones:
 - ❑ Desarrollar sus conocimientos y habilidades hasta el punto de convertirse en un experto reconocido.
 - ❑ Aumentar su atractivo para los demás, por ejemplo, promoviendo los atributos de la amistad (autenticidad, intimidad, aceptación, validación de la autoestima, tolerancia e intercambio social).
 - ❑ Ser extremadamente confiable y, cuando sea adecuado, esforzarse más de lo esperado.
 - ❑ Incrementar su legitimidad adecuando sus comportamientos y decisiones con los valores centrales de la organización.
2. Incremente la centralidad de su puesto por medio de:
 - ❑ Ampliar los contactos de su red de comunicación.
 - ❑ Mantenerse al tanto de la información relevante.
 - ❑ Actuar como fuente de información para otros.
3. Incremente el alcance y la flexibilidad de su trabajo por medio de:
 - ❑ Reducir el porcentaje de actividades rutinarias.
 - ❑ Ampliar la variedad y novedad de las actividades.
 - ❑ Concebir nuevas ideas.
 - ❑ Participar en nuevos proyectos.
 - ❑ Participar en las etapas tempranas del proceso de toma de decisiones.
 - ❑ Buscar trabajos fuera de lo común y orientados al diseño, en vez de trabajos repetitivos y orientados al mantenimiento.

4. Incremente la visibilidad de su desempeño laboral por medio de las siguientes acciones:
 - Ampliar el número de contactos que tiene con miembros de la alta dirección.
 - Realizar presentaciones orales del trabajo escrito.
 - Participar en grupos de trabajo para la solución de problemas.
 - Invitar a los altos directivos para que le ayuden a dar importantes reconocimientos dentro de su grupo de trabajo.
 - Enviar notas personales de felicitación o notas de portada para los informes o información útil.
5. Incremente la relevancia de sus labores para la empresa al:
 - Convertirse en un coordinador interno o un representante externo.
 - Brindar servicios e información a otras unidades.
 - Supervisar y evaluar actividades dentro de su propia unidad.
 - Ampliar el dominio de sus actividades laborales.
 - Participar en actividades centrales para las más altas prioridades de la organización.
 - Convertirse en instructor o fungir como mentor de los nuevos miembros.

Los lineamientos generales para influir sobre otras personas de manera efectiva implican ajustar su estrategia de influencia a las situaciones específicas, actuar en forma assertiva cuando otras personas intenten influir sobre usted de manera inapropiada, y facultar a otros individuos. En general, utilice las estrategias basadas en la razón con más frecuencia que las estrategias de reciprocidad, y las estrategias de reciprocidad con más frecuencia que las amenazas de castigo. Utilice métodos abiertos y directos antes que métodos indirectos y manipuladores.
6. Utilice las estrategias basadas en la razón cuando:
 - Existan pocas restricciones de tiempo.
 - La iniciativa y la innovación sean vitales.
 - Exista una gran confianza interpersonal.
 - La relación sea de largo plazo.
 - No exista un grave conflicto interpersonal.
 - Las metas personales sean congruentes, y ambas partes las respeten.
 - Sea importante para la otra persona comprender los motivos por los que se hace la solicitud.
7. Utilice las estrategias de reciprocidad cuando:
 - Las partes sean mutuamente dependientes.
 - Existan reglas claras y específicas para regular los contactos interpersonales.
 - El compromiso a largo plazo hacia metas y valores comunes no sea importante.
8. Utilice las estrategias de castigo cuando:
 - Exista un gran desequilibrio de poder entre las partes.
 - El compromiso actual de la otra persona no sea crucial.
 - La calidad y la innovación no sean importantes.
 - La oposición sea aceptable (por ejemplo, cuando exista personal de remplazo, en caso necesario).
 - Sea posible una gran supervisión.
 - No existan otras opciones.
9. Para neutralizar las estrategias basadas en la razón empleadas por otros:
 - Explique las consecuencias negativas de aceptar.
 - Defienda sus derechos.
 - Rehúse firmemente cumplir con la solicitud.
10. Para neutralizar las estrategias de influencia reciproca empleadas por otros:
 - Analice el contexto de cualquier actividad que implique dar favores o regalos.
 - Confronte a los individuos empleando técnicas de escalamiento o de compromiso.
 - No negocie con individuos que empleen técnicas agresivas.
11. Para neutralizar las estrategias de influencia de castigo empleadas por otros:
 - Utilice poder compensatorio para convertir la dependencia en interdependencia.
 - Confronte directamente al individuo que intenta influir en usted.
 - Resista en forma activa.
12. Para introducir temas en la agenda de sus superiores:
 - Seleccione temas o asuntos que sean congruentes con su puesto o sus funciones.
 - Presente el tema en forma honesta y sin egoísmo.
 - Comunique el tema ampliamente.
 - Seleccione un tema que sea compatible con la cultura organizacional.
 - Seleccione un tema que tenga solución.
 - Aclare los beneficios que se obtendrán.
 - Identifique la pericia necesaria.
 - Señale la responsabilidad que tiene la alta gerencia en relación con el asunto.
 - Sea breve, utilice metáforas emocionales, y brinde datos de apoyo e información novedosa.
 - Vincule el tema con otros asuntos importantes similares.
 - Encuentre partidarios con ideas afines.
 - Utilice foros públicos.



UN CASO QUE IMPLICA PODER E INFLUENCIA

El directivo de la planta de River Woods

Heritage Appliance Company anunció recientemente sus planes para construir la fábrica de River Woods, la cual remplazará a las instalaciones principales y originales de la empresa, adyacentes a sus oficinas centrales en Edgemont. Cuando anunció su nueva planta, la empresa declaró que, en lo posible, integraría al personal de la fábrica de Edgemont, y que los trabajadores que no alcanzaran un lugar serían transferidos a otras fábricas de Heritage en estados vecinos.

La gerencia de Heritage considera que River Woods será la planta del futuro, ya que contará con nuevos métodos de producción, procesos con costos más bajos y menores requisitos de mano de obra. En un comunicado de prensa reciente, el director general de Heritage señaló que remplazarían una de las plantas menos automatizadas de la industria con una fábrica que utilizará nuevas formas de producción nunca antes vistas en la manufactura de enseres domésticos.

Heritage Appliance también utilizará la fábrica de River Woods para hacer un estudio piloto de una nueva estructura administrativa descentralizada. En el pasado, un vicepresidente dirigía las actividades de marketing de la empresa desde la oficina central. Las operaciones de manufactura y otros departamentos estaban bajo el control del vicepresidente general de la compañía. En este arreglo funcional centralizado ninguna de las cuatro plantas de la empresa contaba con un director general, sino que los departamentos de cada planta se reportaban de manera directa a su contraparte funcional en la oficina central (por ejemplo, el director de producción, el director de ingeniería). En contraste, el nuevo director de la planta de River Woods sería el responsable de administrar todas las funciones y a todo el personal, con excepción de las áreas de marketing y de ventas.

Existe un consenso general entre el equipo de niveles directivos superiores de que la viabilidad a largo plazo de la empresa depende del éxito de esta iniciativa. Sin embargo, algunos de ellos se han mostrado preocupados por la difícil tarea que enfrentará el director general de River Woods. Se refieren específicamente al cambio de las líneas funcionales de comunicación y responsabilidad hacia un enfoque a nivel de planta; al reto de incrementar las habilidades de los obreros de Edgemont; experimentar con las nuevas aplicaciones de los procesos avanzados de manufactura para el diseño de producción de enseres domésticos; y enfrentarse a las inevitables quejas de los empleados de una pequeña ciudad, quienes quizás no se sientan satisfechos con sus nuevas tareas y que podrían convertirse en los catalizadores para la afiliación sindical de la única fábrica estadounidense de enseres domésticos no sindicalizada.

Preguntas para análisis

1. Si usted formara parte del comité de selección para el puesto de director de planta de River Woods, y con base en lo que aprendió en este capítulo sobre las fuentes de poder personal, describa cuáles cree que serían las características ideales de un candidato.
2. Si le ofrecieran el nuevo puesto de director de planta de River Woods, y con base en lo que aprendió en este capítulo sobre las fuentes de poder personal, ¿qué medidas tomaría para asegurarse de que, como primer director general de la empresa, contara con el poder necesario para cumplir con sus obligaciones?
3. Utilice la información sobre las estrategias de influencia que se describieron en la segunda mitad de este capítulo y establezca estrategias para los desafíos que probablemente enfrentaría si aceptara el puesto de director de planta de River Woods.



EJERCICIO PARA GANAR PODER

Reparación de las fallas de poder en los circuitos directivos

Rosabeth Kanter (1979) argumenta que gran parte de lo que se considera “administración deficiente” en las organizaciones simplemente es resultado de individuos que protegen sus reducidas bases de poder. La autora propone que, en vez de criticar a estos directivos y calificarlos de incompetentes, se refuerzen sus sentimientos de poder personal. Si resolvemos el problema real de la percepción de falta de poder, es muy probable que desaparezcan los síntomas indeseables de un liderazgo inadecuado. Este punto de vista coincide con los principios analizados en este capítulo.

Actividad

En este ejercicio se le pide que aconseje a individuos que se sienten carentes de poder. Para cada una de las siguientes situaciones, forme grupos y explore las oportunidades para incrementar la base de poder de estos tres individuos. Prepárese para dar un informe de sus recomendaciones.

Situación 1: Supervisor de primera línea

Kate Shalene ha sido supervisora de primera línea durante seis meses. Se sentía orgullosa de su nuevo ascenso, pero está sorprendida al descubrir que cada vez tiene menos poder. Este puesto, en vez de ser un trampolín, se está convirtiendo cada vez más en un callejón sin salida. Los directivos con mayor jerarquía tenían aproximadamente su misma edad y esperaban una expansión de la empresa que nunca se materializó. Ella no era parte fundamental de la organización y sentía que nadie se fijaba en su persona, a menos que se equivocara. Se esperaba que apoyara a sus subalternos, pero nunca le devolvían el favor. Se esperaba que aceptara sus duras críticas sin contar con el apoyo de sus superiores. En general, sentía como si constantemente la estuvieran “presionando por ambos lados”. Su trabajo estaba muy limitado por reglas, así que tenía muy poca influencia en lo que hacía o cómo lo hacía. Tenía sólo un control modesto sobre los pagos o las prestaciones de sus subalternos, pues el acuerdo sindical dejaba poca flexibilidad. Así que sentía que carecía de poder para recompensarlos o castigarlos en formas realmente significativas.

Como resultado, descubrió que cada vez se volvía más hábil para imponer reglas que consiguieran que los subalternos hicieran lo que ella quería. Se volvió cada vez más envidiosa de cualquier reconocimiento y éxito logrado por sus subalternos, así que tendió a aislarla de las personas de más alto nivel en la organización y de la información completa. Perdió su afición por la informalidad y se volvió cada vez más rígida en el seguimiento de los procedimientos operativos establecidos. Como era de esperar, sus subalternos se estaban volviendo más resentidos y menos productivos.

Situación 2: Equipo profesional

Shawn Quinn llegó a la organización hace un año como experto en personal. Creía que sería una forma de lograr una gran visibilidad ante los directivos de primer nivel, pero en vez de ello se sintió aislado y olvidado. Como empleado de personal, casi no tenía autoridad para la toma de decisiones, excepto en su estrecha área de conocimiento. La mayoría de los sucesos de la organización ocurrían sin su intervención. La innovación y la actividad emprendedora estaban totalmente fuera de su alcance. Mientras que algunos de los jefes de línea recibían oportunidades para su desarrollo profesional, nadie parecía preocuparse por volverse más experimentado y capaz. Lo veían sólo como un especialista. Como sus labores no requerían que trabajara con los demás, tenía pocas oportunidades de cultivar relaciones que pudieran ayudarlo a establecer contacto con alguien cercano a los altos niveles.

Lo que le dolió fue que varias veces habían contratado a un consultor para que trabajara en proyectos que formaban parte de su área. Pensaba que si era posible que llevaran consultores para hacer su trabajo, entonces él no sería muy importante para la organización.

Shawn se sentía cada vez más preocupado por su territorio. No deseaba que otros interviniéran en su área de especialización. Trató de demostrar su competencia ante los demás, pero cuanto más lo hacía, más se le encasillaba como un especialista, fuera de la corriente principal de la organización. En especial, sentía que estaba perdiendo terreno en su carrera.

Situación 3: Alto ejecutivo

May Phelps ha ocupado altos cargos ejecutivos durante tres años. Cuando obtuvo el puesto, pensó que había alcanzado su máxima meta profesional. Ahora no está tan segura. Con sorpresa, descubrió una enorme cantidad de limitantes a su discrecionalidad e iniciativa. Por ejemplo, había tantas demandas y detalles asociados con el trabajo, que nunca tenía tiempo para participar en ningún plan a largo plazo. Parecía que siempre había una crisis más que demandaba su atención. Por desgracia, la mayoría de las limitantes provenían de fuentes que estaban fuera de su control, como regulaciones gubernamentales, demandas de una mayor responsabilidad asignada por el consejo de directores y accionistas, relaciones sindicales, estatutos de igualdad de oportunidades, etcétera. Se había creado una reputación de directiva exitosa al ser emprendedora, creativa e innovadora, pero ninguna de esas cualidades parecía ser adecuada para las demandas de su trabajo actual. Además, como estaba tan ocupada en las operaciones, cada vez se alejaba más del flujo de la información en la organización. Debía guardar la confidencialidad de algunos asuntos, lo cual provocaba que los demás no estuvieran dispuestos a compartir información con ella. Sus asistentes tenían la tarea de supervisar la empresa y darle información, pero a menudo sentía que sólo le decían lo que ella quería escuchar.

May había comenzado a oír rumores de que ciertos grupos con intereses especiales estaban exigiendo que la separaran del cargo. En respuesta, ella se volvió más dictatorial y defensiva, y como consecuencia la organización se volvió más conservadora y orientada hacia el control. Sintió que estaba atrapada en una espiral en descenso, pero no encontraba la forma de revertir esa tendencia. Ella piensa: “Siempre creí que el dicho ‘hay soledad en la cumbre’ era sólo una metáfora”.

EJERCICIO PARA USAR LA INFLUENCIA DE MANERA EFECTIVA

Los directivos reciben poder formal en una organización en función de su posición de autoridad. Sin embargo, muchas veces descubren que esta autoridad no se traduce fácilmente en influencia real. En particular, cuando trabajan con compañeros, descubren que es necesario desarrollar relaciones informales mediante tratos, argumentos persuasivos, etcétera. Estas relaciones forman la base de influencia real en una organización.

Actividad

Después de leer el siguiente caso, asuma los roles de los miembros del equipo de Ann. Forme pequeños grupos y lleven a cabo una discusión de equipo informal en la que diseñen un plan para influir en los colegas y superiores de Ann para que apoyen su propuesta. Primero, decidan

cuál estrategia general de influencia (o combinación de estrategias) es la más adecuada para su situación. Segundo, utilicen la tabla 5.7 y recomienden acciones específicas para poner en marcha su estrategia general. Preparen una presentación de sus sugerencias, incluyendo justificaciones.

La propuesta de Ann Lyman

Ann Lyman acaba de ser contratada por Challenge Products Corporation (CPC) como alta ejecutiva de marketing para la división de aparatos electrónicos. Su experiencia en Pearces, un importante competidor, le había dado la reputación de ser una directiva creativa y trabajadora. Su departamento en Pearces incrementó sus ventas al menos un 15 por ciento anual durante los cinco años anteriores, e incluso fue citada en un importante artículo de *Contemporary Management*. Esta combinación de competencia y visibilidad fue lo que atrajo la atención de John Dilworth, el director ejecutivo de Challenge. John estaba preocupado por la reducción durante los dos últimos trimestres en las ventas de aparatos electrónicos, los cuales representaban el principal negocio de CPC, y no podía arriesgarse a perder participación de mercado.

En el pasado, los productos de CPC habían tenido una participación tan grande en sus mercados que, irónicamente, el marketing no se consideraba muy importante. El área de producción hacía alarde de su alta calidad y sus costos bajos; el departamento de compras enfatizaba su contribución por mantener bajos los costos, y el área de ingeniería destacaba la durabilidad de sus diseños. Como muchos decían, los productos de CPC “se vendían solos”.

Pero eso fue antes de que los productos de imitación y más baratos provenientes de Asia inundaran las tiendas de descuento. CPC no podía esperar más la gran lealtad del cliente, simplemente porque era la marca más antigua, la más conocida y la más confiable del anaquel. Ann estaba convencida de que, para que CPC siguiera siendo una empresa competitiva, necesitaba expandir su línea de productos, ofreciendo más opciones a diferentes precios. También creía que era necesario expandir la producción para incluir “diseños de moda” que atrajeran al estilo de vida moderno de los adultos jóvenes. Estas opciones requerirían que la compañía encontrara nuevos canales de distribución, como catálogos de especialidad por correo, o la fabricación de productos genéricos para las marcas privadas de las tiendas departamentales.

Estos cambios tenían ramificaciones de largo alcance para otros departamentos de CPC. Por un lado, implicaban que ingeniería tendría que reducir su ciclo de diseño, dar servicio de asistencia a una gama más amplia de productos, y enfatizar las características orientadas hacia el cliente, antes que las funcionales. Era probable que estos cambios no agradaran al departamento de producción, el cual protegía celosamente sus largas rachas de producción basadas en pedidos estandarizados y relativamente pocos cambios en los modelos. También enfatizaba la facilidad de fabricación y ensamble. Además, se pediría al departamento de compras que encontrara nuevas alternativas de proveedores de partes no estandarizadas, lo cual haría más difícil obtener descuentos sobre volumen y asegurar la calidad.

Después de tres meses en el puesto, Ann sintió que estaba preparada para mostrar a John su propuesta. Presionó a su equipo para dar los toques finales antes de que John se fuera dos semanas de vacaciones a Lake Tahoe. No se decepcionó: él pensó que era una propuesta triunfadora. Estaba emocionado y listo para echar a andar el proyecto. Pero también era realista acerca de la dificultad que enfrentaría al convencer a otros de que esos cambios eran necesarios. Sin duda, las contrapartes de Ann en producción, compras e ingeniería pondrían objeciones. “Será una labor difícil, pero pienso que tienes buenas ideas”, concluyó. “Mientras estoy fuera, me gustaría que diseñaras un plan para obtener la cooperación de otros departamentos. Puedes contar con mi apoyo general, pero por la cultura de esta organización, no existe la costumbre de enviar comunicados. Tendrás que arreglártelas para conseguir su apoyo de alguna otra forma”.

EJERCICIO PARA NEUTRALIZAR INTENTOS DE INFLUENCIA NO DESEADOS

Un aspecto importante de volverse poderoso e influyente consiste en reducir la dependencia inadecuada. Por supuesto, la interdependencia social y laboral es parte integral de la vida de una organización. La mayoría de las formas de interdependencia son naturales y sanas. Sin embargo, algunas veces los individuos intentan convertir la interdependencia en dependencia ejerciendo una influencia inapropiada. Su objetivo es incrementar su poder sobre los otros al crear un gran desequilibrio de poder.

Actividad

En cada una de las siguientes representaciones de roles, asuma el papel de una persona que necesita resistirse a la influencia indeseable (Betty o Pat). Antes de comenzar con la representación de roles, repase las guías de comportamiento relevantes, determine qué combinación es la más adecuada y planee su estrategia para resolver este problema. No lea las descripciones de los otros personajes (Bill o Lynn). Después de la representación de roles, un observador designado le dará retroalimentación con la guía del formato de retroalimentación del observador (que se incluye el final del capítulo).

La comida rápida de Cindy

Betty, directora adjunta

Usted es la directora adjunta de Cindy's, una franquicia de comida rápida en una ciudad con gran población escolar. Usted es uno de los pocos estudiantes empleados que se quedó después de graduarse, ya que no estaba preparada para mudarse, y de todas formas no había muchos trabajos en escuelas primarias. La primavera anterior a la graduación, el dueño le ofreció el puesto de directora adjunta. La oportunidad era perfecta, ya que la oferta aliviaría la presión de conseguir puestos de enseñanza en los que no estaba verdaderamente interesada. Su trabajo en Cindy's había motivado su interés en los negocios, en tanto que su experiencia para formarse como maestra no había sido muy exitosa. Aunque sus padres no estaban muy contentos de haber pagado durante años costosas colegiaturas en una escuela privada de humanidades para que usted terminara "cocinando hamburguesas", sus sentimientos cambiaron cuando les explicó las oportunidades que tendría de progresar y posiblemente adquirir una franquicia. "Además", les dijo, "sólo estaré en este puesto durante tres años, y después podré decidir si solicito el puesto de directora o busco nuevamente un empleo como docente".

Es difícil creer que han pasado dos años desde su graduación. Bill, su jefe, ha hecho un meticuloso trabajo al ayudarla a entender los trucos del oficio de directivo. La ha hecho trabajar mucho, pero también la ha capacitado. Usted se siente en deuda con él por su ayuda. Se han vuelto muy buenos amigos, aunque sus ocasionales chistes groseros y sus comentarios sexistas con los empleados durante el descanso en la trastienda la hacen sentir incómoda.

Una noche, después de que el resto del equipo se había ido a casa, está terminando su trabajo de oficina del día. Quedarse hasta esta hora de la noche era la única desventaja de su trabajo. Justo cuando estaba dispuesta a apagar las luces, llega Bill. No es inusual que llegue a dar un vistazo a la hora del cierre. Es soltero, le gusta ir a jugar bolos después del trabajo, y algunas veces pasa por el restaurante de camino a casa. Usted se está poniendo su abrigo cuando él le pide que entre a su oficina, cierra la puerta y empuja una silla junto a usted. "Betty, he estado observando tu desempeño con atención. Trabajas arduamente. A los empleados les gusta tu estilo administrativo y a mí también me agrada. Creo que tengo posibilidades de que me transfieran a una sucursal mucho más grande en Cincinnati. Estaría contento de salir de esta pequeña ciudad y tener más visibilidad al estar más cerca de las oficinas generales corporativas".

Usted comienza a sentirse un poco nerviosa al notar que él acerca su silla hacia usted. "Piensó que tú serías realmente un buen remplazo, pero aún no has completado tu periodo como directivo adjunta. Así que necesito pedir un permiso especial a la política corporativa, y tendré que hablarle bien de ti al dueño. Sin embargo, existe cierto riesgo para mí, ya que el directivo regional es muy rígido con las reglas, y le he pedido que me recomiende para el puesto de Cincinnati. Sin embargo, estoy dispuesto a correr ese riesgo en ciertas condiciones". Mientras espera una respuesta, usted sabe muy bien hacia dónde se dirige esta conversación.

Bill, directorio

Betty le atrae desde hace algún tiempo. La encuentra muy atractiva y disfruta de su compañía. Muchas veces ha inventado excusas para tener pláticas personales o estar a solas con ella. Usted cree que Betty también lo considera atractivo. Parece que se ha mostrado más amigable últimamente. Usted cree que quiere quedarse con su puesto o que le está enviando señales de que le gustaría llevar su relación más allá de los límites estrictamente profesionales, o ambas.

Además, usted siente que ella le debe algo; usted ha hecho un gran esfuerzo para capacitarla y le ha insinuado al dueño que piensa que Betty podría estar lista para un ascenso.

De 9:00 a 7:30

Pat Simpson, encargada de préstamos

Usted es miembro de una pequeña compañía de préstamos para consumidores. El equipo de trabajo está formado por usted, otro empleado y una secretaria. El mes pasado, una gran institución financiera adquirió su empresa e hizo algunos cambios en el personal. El empleado de préstamos, con quien había trabajado por cuatro años, fue sustituido por Lynn Johnson. Usted y Lynn se conocen desde hace años. De hecho, trabajaron juntas en la oficina de Ann Arbor durante un año. Durante ese tiempo, ambas eran solteras y juntas disfrutaron de la vida nocturna en Detroit. Supo que Lynn seguía soltera "disfrutando de la vida". En contraste, usted se casó hace tres años. Quería trabajar con Lynn de nuevo, pero se preguntaba si la falta de interés de usted en la vida nocturna local afectaría su relación. Lynn tenía la reputación de ser capaz, pero perezosa. Se le conocía por aceptar una gran cantidad de solicitudes de préstamos y después negociarlas o lisonjear a los colaboradores para que le ayudaran con el arduo proceso de verificación de créditos. Usted se pregunta si esta práctica tiene algo que ver con el hecho de que el tío de Lynn sea un socio fundador del banco.

Después de que Lynn llega, usted se impresiona por la diferencia en su actitud laboral y estilo de vida. "¡Qué diferencia hacen los años!", piensa. Usted y su antiguo compañero de oficina, Jim, están casados, y prefieren trabajar intensamente de las 9:00 a las 5:15, y almuerzan cuando es conveniente. Usted y Jim tienen una excelente relación de trabajo, y el volumen de préstamos de su oficina crece de manera estable. Incluso hubo alguna discusión sobre la posibilidad de aumentar el tamaño del equipo. En contraste, Lynn prefiere las mañanas pausadas que comienzan en serio alrededor de las 10:30, almuerzos tan largos como siestas mexicanas, y el trabajo ajetreado entre las 4:00 y las 7:30 P.M.

Usted y su esposo están experimentando algunos problemas y siente que es muy importante estar en casa por las tardes. Su esposo comenzó a asistir a clases nocturnas y se va a la escuela a las 8:00 de la noche. El programa educativo es una experiencia difícil e intensiva de tres años. Por desgracia, el nivel de estrés ya parece ser insoportable. Cuando se queda en la oficina hasta tarde, no sólo nocen juntos, sino que sólo se ven hasta después de clases, cuando ambos están tan cansados que no tienen oportunidad de disfrutar tiempo de calidad. La mayoría de los fines de semana están dedicados a las tareas escolares.

Como el equipo de trabajo es tan pequeño, la diferencia en los ritmos de trabajo está creando una situación difícil para usted. Lynn no funciona muy bien por la mañana y ha empezado a expresar irritación cuando usted sale corriendo de la oficina a la hora de cierre. Últimamente, su relación se ha vuelto tensa. Usted maneja la mayoría de los negocios que se hacen en la mañana, come su almuerzo en su escritorio, y termina su papeleo a más tardar a las 5:30. En contraste,

Lynn alcanza su mayor ritmo de trabajo alrededor de las 4:00. Como las reglas de la compañía exigen que se verifiquen las aprobaciones de los préstamos de los demás, Lynn se vuelve irritable cuando usted le dice que no se puede quedar después de las 5:30 para verificar el trabajo de ella. Algunas tardes usted tiene que ceder y se queda hasta las 7:00 u 8:00, pero su esposo se molesta mucho. Cuando no se queda tarde, en la mañana encuentra una pila de papeles sobre su escritorio, y esto dificulta sus reuniones con nuevos clientes. Muchas veces Lynn ha tratado de que usted haga las verificaciones en sus solicitudes de crédito, diciendo que la presión de nuevos negocios era demasiado grande.

¡Algo tiene que cambiar! Usted decide ir a almorzar con Lynn y decirle cómo se siente.

Lynn Johnson, encargada de préstamos

Usted ha laborado en esta empresa durante 10 años, y es muy buena en su trabajo. Durante ese tiempo ha rechazado ofertas de grandes instituciones financieras porque le gusta la flexibilidad de trabajar en una oficina pequeña. Además, su familia goza de una buena situación económica y no le preocupa ganar mucho dinero.

En todas las demás oficinas, sus colaboradores han estado dispuestos a adecuarse a su estilo de trabajo. La han reconocido como una de las mejores agentes de crédito de la empresa (tener el apellido adecuado no lastima a nadie), así que hacen concesiones a su excentricidad.

No obstante, su nueva compañera de oficina (una antigua amiga) es la excepción. Desde que usted llegó, la relación ha sido tirante debido a sus diferentes horarios. No entiende por qué no puede haber más tolerancia para su estilo de trabajo. Después de todo, usted hace el trabajo y eso es lo que cuenta. Además, sus solicitudes de ayuda son razonables; otros colaboradores siempre han estado dispuestos a ayudar.

Al pensar acerca de la inminente discusión, se da cuenta de lo importante que es para usted que Pat cambie sus hábitos de trabajo y se adecue a los suyos. En verdad, espera poder convencer a Pat de que se adapte y de que le ayude cuando se atrase. “Para eso son los colaboradores (y los viejos amigos), ¿no es así?”, usted medita de camino al trabajo. Durante la charla, usted planea subrayar la pertinencia de sus solicitudes. Nadie ha objetado nunca tan vigorosamente; ¿por qué lo habría de hacer Pat? Si eso no funciona, piensa proponer una negociación. Tal vez podría hablarle bien de Pat a su tío, uno de los fundadores de la empresa. La carrera de Pat no ha despegado precisamente, y tal vez quiera cambiarse a una oficina más grande en una ciudad de mayores dimensiones. Tal vez la asciendan a ejecutiva encargada de préstamos.

ACTIVIDADES PARA GANAR PODER E INFLUENCIA

Actividades sugeridas

1. Seleccione a un amigo o compañero que se haya quejado con usted de sentirse sin poder en un puesto organizacional. Podría tratarse de una persona que tenga un puesto de liderazgo relativamente insignificante en una organización educativa o un puesto de nivel bajo en una organización laboral. Quizás el individuo sienta que sus habilidades personales rebasan los requerimientos del puesto. Siéntese con esa persona y enséñele la guía para ganar poder en una organización. (Puede usar el cuestionario de evaluación al comienzo del capítulo como instrumento de diagnóstico). Durante la conversación, diseñe un plan de acción específico para conseguir un puesto mejor y para incrementar las bases personales de poder. Discuta los resultados de este plan con su amigo y elabore un informe de su éxito.
2. Utilice las guías de comportamiento para ganar poder y desarrolle un plan para incrementar su poder en un entorno laboral. Describa el escenario, incluyendo los factores que considere responsables de sus sentimientos de falta de poder. Utilice su puntuación en el cuestionario de evaluación como ayuda para el diagnóstico. Formule una estrategia detallada para incrementar su poder personal y del puesto. Informe sus resultados y describa los beneficios de ganar más poder.
3. A través del tiempo, analice sus esfuerzos para influir en los demás. Utilice el modelo de las tres estrategias de influencia para catalogar sus estrategias. Piense por qué utilizará cada estrategia. ¿Utilizó de manera repetida una o dos estrategias o varió su método de acuerdo a las circunstancias? Lleve un registro de los resultados de cada intento. ¿Tuvo más éxito con una de las estrategias? Luego, seleccione a una persona a la que haya intentado influir, con la cual haya tenido una relación larga y constante. Analice las estrategias de influencia alternativas con esa persona y pregúntele qué efecto tendría en su relación el uso frecuente de cada método.
4. Observe al menos dos dramas realistas (película, obra de teatro, serie de televisión). Observe las estrategias de influencia que utilizan los diferentes personajes. ¿Qué forma de influencia usan con mayor frecuencia, y por qué? ¿Acaso ciertas personas mostraron preferencia por alguna estrategia en particular? Si es así, ¿estaba basada en atributos personales, roles de género, relaciones con autoridad, u otros factores situacionales? ¿Qué tanto éxito tuvieron esos intentos de influencia, y qué efecto provocaron en las relaciones?
5. Identifique una relación específica en la que por lo general se le pide que realice actividades que considera inapropiadas. Utilice las guías relevantes para resistir la influencia no deseada, y formule la estrategia para responder de manera assertiva al siguiente intento. Haga una representación de roles de este enfoque con un amigo o colaborador e incorpore sus sugerencias. Después de llevar a cabo su plan, informe el resultado. ¿Cuál fue la reacción? ¿Tuvo éxito al comunicar su posición? ¿Se alcanzó un acuerdo más justo respecto a las interacciones futuras? Con base en esta experiencia, examine otras relaciones en las que este enfoque podría ser adecuado.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real y fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño eficiente de habilidades, mejorará aún más al aplicar esas guías en un contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás lo pueden ayudar con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la deberá realizar y evaluar por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas a cada pregunta. No pase por alto el proceso completo al saltarse etapas.

Parte I. Planeación

1. Escriba cuáles son los dos o tres aspectos de esta habilidad más importantes para usted. Pueden ser áreas de debilidad, las áreas que desea mejorar, o las áreas más relevantes para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que deseé aplicar.
2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde usted aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño al anotar una descripción de la situación. ¿Quién más estará implicado? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se llevará a cabo?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo
¿Dónde?
3. Identifique comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad. Defina de manera operativa su desempeño de habilidades.
4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que se ha tenido un desempeño competente?

Parte II. Evaluación

5. Cuando termine su práctica, registre los resultados. ¿Qué ocurrió? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Cuál fue el efecto en los demás?
6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?
7. Reflexione acerca de toda su experiencia de aplicación y práctica. ¿Qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿Qué utilidad podría tener esta experiencia a largo plazo?



Ganar poder e influencia

Claves de resultados

| ÁREAS DE HABILIDAD | REACTIVO | EVALUACIÓN | |
|--|----------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Ganar poder | | | |
| Pericia (características personales) | 1 | _____ | _____ |
| | 9 | _____ | _____ |
| Atractivo interpersonal | 2 | _____ | _____ |
| | 10 | _____ | _____ |
| Esfuerzo | 3 | _____ | _____ |
| | 11 | _____ | _____ |
| Legitimidad | 4 | _____ | _____ |
| | 12 | _____ | _____ |
| Centralidad (características del puesto) | 5 | _____ | _____ |
| | 13 | _____ | _____ |
| Visibilidad | 6 | _____ | _____ |
| | 14 | _____ | _____ |
| Flexibilidad | 7 | _____ | _____ |
| | 15 | _____ | _____ |
| Relevancia | 8 | _____ | _____ |
| | 16 | _____ | _____ |
| Uso de la influencia | | | |
| | 17 | _____ | _____ |
| | 18 | _____ | _____ |
| | 19 | _____ | _____ |
| | 20 | _____ | _____ |
| | 21 | _____ | _____ |
| Resistencia a la influencia | | | |
| | 22 | _____ | _____ |
| | 23 | _____ | _____ |
| | 24 | _____ | _____ |
| Incremento de la autoridad | | | |
| | 25 | _____ | _____ |
| | 26 | _____ | _____ |
| | 27 | _____ | _____ |
| | 28 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La máxima puntuación = 168.
2. Las puntuaciones de los otros estudiantes de su clase.
3. Datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

Evaluación previa

134.93

= media

Evaluación posterior

= 142.95

145 o más

cuartil superior

= 154 o más

136 a 144

segundo cuartil

= 144 a 153

126 a 135

tercer cuartil

= 134 a 143

125 o menos

cuartil inferior

= 133 o menos

Uso de estrategias de influencia

Clave de resultados

| CASTIGO | | RECIPROCIDAD | | RAZÓN | |
|----------|------------|--------------|------------|----------|------------|
| REACTIVO | PUNTUACIÓN | REACTIVO | PUNTUACIÓN | REACTIVO | PUNTUACIÓN |
| 1 | _____ | 2 | _____ | 3 | _____ |
| 4 | _____ | 5 | _____ | 6 | _____ |
| 7 | _____ | 8 | _____ | 9 | _____ |
| 10 | _____ | 11 | _____ | 12 | _____ |
| 13 | _____ | 14 | _____ | 15 | _____ |
| Total | _____ | Total | _____ | Total | _____ |

Estrategia primaria de influencia (puntuación más alta): _____

Estrategia secundaria de influencia (segunda puntuación más alta): _____

PRÁCTICA DE HABILIDADES

Neutralización de intentos de influencia no deseados

Formato de retroalimentación del observador

Puntuación

1 = Baja

5 = Alta

Neutralización de las estrategias de castigo

- _____ 1. Utilizó poder de contrapeso para convertir la dependencia en interdependencia. (Se concentró en el valor del respeto mutuo y la cooperación. Señaló las consecuencias negativas de la estrategia de castigo para ambas partes. En caso necesario, sugirió alternativas).
- _____ 2. Confrontó directamente a los individuos que intentaban presionar. (Cuestionó el derecho a intimidar y amenazar. Planteó lo que estaba dispuesto a hacer para detener las acciones).
- _____ 3. En caso necesario, se resistió de manera activa. (Si 1 y 2 fallaron, hizo lo necesario para detener intentos de castigo. Redujo lo más posible las consecuencias de la resistencia en los demás).

Neutralización de las estrategias de reciprocidad

- _____ 4. Examinó la intención de cualquier actividad de dar regalos o hacer favores. (Hizo preguntas para determinar la motivación detrás de los favores).
- _____ 5. Confrontó prácticas de ofertas injustas, por ejemplo, técnicas de escalamiento o de compromisos recíprocos. (Cuestionó tácticas injustas de negociación. Exploró reglas básicas alternativas).
- _____ 6. En caso necesario, se negó a negociar con individuos que utilizaron tácticas de alta presión. (Si 4 y 5 fallaron, terminó el proceso de negociación).

Neutralización de las estrategias de razón

- _____ 7. Explicó el efecto negativo que tendría la obediencia sobre el desempeño. (Describió los efectos sobre las responsabilidades personales en caso de acceder a la solicitud. En caso necesario, sugirió opciones).
- _____ 8. Defendió los derechos personales. (Reafirmó su posición en forma asertiva, haciendo hincapié en los derechos personales).
- _____ 9. En caso necesario, se negó a acceder a la solicitud. (Si 7 y 8 fallaron, terminó la discusión en forma educada pero firme).

Comentarios:

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Diagnóstico de un desempeño deficiente e incremento de la motivación
- Evaluación del desempeño laboral

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Incremento de la motivación y mejoramiento del desempeño
- Diagnóstico de problemas en el desempeño laboral
- Mejoramiento de las habilidades de los individuos
- Promoción de un ambiente laboral motivador
- Elementos de un programa eficaz de motivación
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- Electro Logic

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Joe Chaney
- Evaluación del desempeño laboral
- Shaheen Matombo

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

6

Motivación de los demás

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- DIAGNOSTICAR PROBLEMAS DE DESEMPEÑO LABORAL
- MEJORAR LAS HABILIDADES LABORALES DE LOS DEMÁS
- PROMOVER UN AMBIENTE DE TRABAJO MOTIVADOR



CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO PARA MOTIVAR A LOS DEMÁS

DIAGNÓSTICO DE UN DESEMPEÑO DEFICIENTE E INCREMENTO DE LA MOTIVACIÓN

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la siguiente escala de evaluación en la columna izquierda (evaluación previa). Sus respuestas deben reflejar sus actitudes y su comportamiento tal como son ahora, no como desearía que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarle a descubrir su nivel de habilidad para motivar a los demás, con la finalidad de que ajuste el aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya terminado el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades analizadas en este capítulo que usted considera que debería dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra el primer conjunto de respuestas. Luego, responda nuevamente los mismos enunciados, esta vez en la columna derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo para medir su progreso. Si su puntaje sigue siendo bajo en áreas específicas de habilidades, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para orientar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** En desacuerdo
- 3** Ligeramente en desacuerdo
- 4** Ligeramente de acuerdo
- 5** De acuerdo
- 6** Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

Cuando otra persona necesita ser motivada:

- _____ _____ 1. Enfoco un problema de desempeño estableciendo primero si se debe a falta de motivación o a escasa habilidad.
- _____ _____ 2. Establezco un estándar claro del desempeño esperado.
- _____ _____ 3. Ofrezco dar entrenamiento e información, sin comprometerme a realizar las actividades yo mismo.
- _____ _____ 4. Soy honesto y directo al dar retroalimentación del desempeño y al evaluar las oportunidades de progreso.
- _____ _____ 5. Utilizo una variedad de recompensas para reforzar los desempeños excepcionales.
- _____ _____ 6. Cuando se requiere disciplina, brindo sugerencias específicas para el progreso.
- _____ _____ 7. Diseño actividades interesantes y desafiantes.
- _____ _____ 8. Doy las recompensas que cada persona valora.

- _____ 9. Me aseguro de que la gente se sienta tratada en forma justa y equitativa.
- _____ 10. Me aseguro de que la gente obtenga retroalimentación oportuna de los individuos afectados por su desempeño en las actividades.
- _____ 11. Diagnóstico con cuidado las causas del desempeño deficiente antes de tomar alguna acción correctiva o disciplinaria.
- _____ 12. Ayudo a las personas a establecer metas de desempeño que sean desafiantes, específicas y de duración limitada.
- _____ 13. Sólo como último recurso reasigno o despido a un individuo que tiene un desempeño deficiente.
- _____ 14. Cuando es posible, me aseguro de que las recompensas valiosas estén vinculadas a un buen desempeño.
- _____ 15. Sanciono cuando el esfuerzo está por debajo de las expectativas y de las capacidades.
- _____ 16. Combino o alterno las actividades, para que las personas puedan aplicar diferentes habilidades.
- _____ 17. Preparo las cosas para que un individuo trabaje con otros en un equipo donde todos se apoyen entre sí.
- _____ 18. Me aseguro de que la gente utilice estándares realistas para medir la justicia.
- _____ 19. Ofrezco elogios inmediatos y otras formas de reconocimiento por logros significativos.
- _____ 20. Determino si una persona tiene los recursos y el apoyo necesarios para que tenga éxito en una actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL

Responda a los siguientes enunciados, con base en su situación laboral actual. Luego, consulte la clave de resultados al final de este capítulo.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** En desacuerdo
- 3** Neutral
- 4** De acuerdo
- 5** Totalmente de acuerdo

- _____ 1. Mi supervisor y yo coincidimos en la calidad de mi desempeño.
- _____ 2. Creo que tengo la capacitación adecuada para desempeñar las actividades de mi trabajo actual.
- _____ 3. Creo que mis habilidades y destrezas innatas son muy adecuadas para las responsabilidades de mi trabajo.
- _____ 4. Creo que tengo los recursos y las provisiones necesarios para realizar bien mi trabajo.
- _____ 5. Entiendo las expectativas de mi jefe y generalmente siento que son realistas.
- _____ 6. Creo que las recompensas se distribuyen de manera justa, con base en el desempeño.
- _____ 7. Si tengo un buen desempeño, las recompensas y las oportunidades disponibles para mí son atractivas.
- _____ 8. Mi supervisor dice que no me estoy desempeñando tan bien como debiera, pero yo disiento de ello.
- _____ 9. Podría hacer un trabajo mucho mejor si tuviera más capacitación.
- _____ 10. Creo que mi trabajo es muy difícil para mi nivel de habilidad.
- _____ 11. Creo que mi desempeño laboral está limitado por la falta de suministros y recursos.
- _____ 12. Creo que las expectativas de mi jefe no son claras ni realistas.
- _____ 13. Creo que mi jefe tiene favoritismos al distribuir recompensas.
- _____ 14. No me atraen mucho las recompensas y oportunidades disponibles para un alto rendimiento.

Incremento de la motivación y mejoramiento del desempeño

Los grupos de enfoque organizados por Intermountain Health Care (IHC), una empresa para el cuidado de la salud establecida en Utah, que cuenta con más de 23,000 empleados, reveló que la mayoría de los trabajadores de primera línea no abandonarían sus empleos a menos que otro empleador les ofreciera un incremento del 20 por ciento en su salario y un aumento del 30 por ciento en prestaciones. Este tipo de compromiso y motivación por el trabajo es un activo sumamente valorado en nuestra economía actual. La mayoría de las organizaciones luchan por retener a sus mejores empleados y motivarlos para que tengan un alto rendimiento. Los comentarios de tres de los empleados de primera línea de IHC revelan que la empresa obtuvo su compromiso gracias a su ambiente laboral motivador y gratificante, y a los valores que suele reforzar (entrevista con Alison Mackey).

“Nunca había trabajado en un lugar donde la gente se preocupara tanto por sus empleados. Y por eso podemos dar la vuelta y ofrecer lo mismo a nuestros clientes”.

“Pienso que [IHC] es un sistema que se preocupa por sus empleados y, por esa razón, puede atraer a empleados con sólidos conocimientos técnicos y experiencia con el trato con la gente”.

“Los valores que IHC representa hacen que no me quiera ir nunca” (base de datos del cuestionario de opinión de los empleados de IHC).

Los esfuerzos que IHC realiza para crear un ambiente de trabajo con tanta motivación han mejorado su atención clínica y sus utilidades. En enero de 2000, *Modern Health Care* calificó a IHC como el sistema de salud integrada número uno en Estados Unidos. El presidente y director general, William H. Nelson, atribuye su éxito clínico y el reconocimiento nacional a sus empleados (informe anual de IHC, 1999).

Organizaciones como IHC, que tienen empleados muy motivados y comprometidos, están bien equipadas para competir en cualquier mercado, ya sea el del cuidado de la salud o el de la industria pesada. Sin embargo, como cualquier habilidad distintiva, es difícil obtener el compromiso de los empleados (si no fuera así, no tendría un valor competitivo). El centro de atención de este capítulo es la creación de ambientes de trabajo en donde los empleados sean muy productivos y se sientan sumamente motivados.

Después de ganar su séptimo título sin precedente como entrenador de la NBA, se preguntó a Phil Jackson qué método utilizaba para motivar a los jugadores profesionales de básquetbol. “Yo no motivo a mis jugadores. Usted

no puede motivar a alguien, todo lo que se puede hacer es proveer un entorno motivador, y los jugadores se motivarán solos” (Jackson, 2000). Creemos que la imagen del “directivo como entrenador” y la “motivación como facilitación” que sugiere esta entrevista con uno de los entrenadores de mayor éxito en nuestro tiempo ofrece el marco adecuado para nuestro análisis. No importa si los directivos trabajan con un grupo de empleados del acero, programadores de cómputo, artistas o jugadores de básquetbol, en todos los casos enfrentan el reto común de promover un ambiente de trabajo motivador.

En este capítulo se describe un proceso de seis pasos para alcanzar esta meta. No obstante, para preparar el terreno de nuestro análisis, comenzaremos con uno de los problemas más molestos que enfrentan los directivos: cómo identificar de manera correcta las causas subyacentes del desempeño deficiente de un empleado.

Diagnóstico de problemas en el desempeño laboral

Comenzaremos por examinar la forma en que los directivos desarrollan sus habilidades para diagnosticar problemas en el desempeño laboral. Los supervisores tienden a considerar que la causa de un desempeño laboral deficiente es la falta de motivación (Bitter y Gardner, 1995). Es decir, cuando los empleados no cumplen con sus expectativas de desempeño, los supervisores suelen considerar que este resultado se debe a un esfuerzo insuficiente, que muchas veces se manifiesta en términos de falta de interés o compromiso. La tendencia a hacer suposiciones acerca de las causas de los hechos, sin efectuar un escrutinio, es un ejemplo de lo que los psicólogos denominan atribución (Ross, 1977; Choi, Nisbett y Norenzayan, 1999). Como los supervisores por lo general creen que si trabajan más arduamente tendrán un mejor desempeño, suponen que pueden aplicar su propia experiencia a otros puestos y ambientes de trabajo. El problema de este enfoque para detectar problemas es que conduce a soluciones simplistas, que evocan al siguiente proverbio chino: “Por cada cien hombres que cortan las hojas de un árbol enfermo, sólo uno se inclina a inspeccionar las raíces”.

Consideraremos un conjunto de condiciones laborales cada vez más común, que ilustra la necesidad de “inclinarse e inspeccionar las raíces” del inadecuado desempeño laboral observado. Se estima que una tercera parte de los empleados estadounidenses son asignados a horarios irregulares (que muchas veces implican trabajo nocturno), conocidos como turnos laborales. En un artículo reciente acerca de los retos que enfrentan los individuos

que trabajan por turnos, se cuenta la historia de un supervisor que buscaba la aprobación del departamento de recursos humanos para despedir a un empleado porque no se “enfocaba en su trabajo”, ya que a menudo vagaba y hablaba con los demás, y en ocasiones se quedaba dormido. La investigación sobre trabajadores por turnos sugiere la necesidad de ir más allá de una explicación simplista del comportamiento inaceptable de ese trabajador, planteada como “desempeño deficiente igual a baja motivación y compromiso”. Por ejemplo, los trabajadores por turnos duermen dos o tres horas menos por noche que los trabajadores diurnos, y son cuatro o cinco veces más proclives a experimentar trastornos digestivos porque consumen alimentos de baja calidad a deshoras; además, el 80 por ciento de los trabajadores por turnos reportan fatiga crónica, 75 por ciento de ellos manifiestan sentirse aislados en el trabajo, y el abuso de drogas y alcohol es tres veces mayor entre los individuos que trabajan por turnos de manera permanente (Perry, 2000).

Para evitar caer presas de diagnósticos simplistas y mal informados de los problemas en el desempeño laboral, los directivos necesitan un modelo o un marco de referencia que guíe su proceso de indagación. Varios académicos organizacionales (por ejemplo, Gerhart, 2003; Steers, Porter y Bigley, 1996; Vroom, 1964) han resumido las determinantes del desempeño laboral de la siguiente manera:

$$\text{Desempeño} = \text{habilidad} \times \text{motivación (esfuerzo)}$$

donde

$$\text{Habilidad} = \text{aptitud} \times \text{capacitación} \times \text{recursos}$$

$$\text{Motivación} = \text{deseo} \times \text{compromiso}$$

De acuerdo con estas fórmulas, el **desempeño** es el producto de la habilidad multiplicada por la motivación; la **habilidad** es el producto de la aptitud multiplicada por la capacitación y los recursos; y la **motivación** es el producto del deseo y del compromiso. La función multiplicadora en estas fórmulas sugiere que todos los elementos son esenciales. Por ejemplo, los empleados que tienen una motivación del 100 por ciento y una habilidad requerida para desempeñar una actividad del 75 por ciento podrían mostrar un desempeño por arriba del promedio. Sin embargo, si estos individuos tienen sólo el 10 por ciento de la habilidad requerida, ninguna cantidad de motivación les permitirá desempeñarse de manera satisfactoria.

La *aptitud* se refiere a las habilidades y destrezas innatas que el individuo aporta a un trabajo. Éstas incluyen capacidades mentales y físicas, aunque para muchos puestos orientados a la persona también implican características de la personalidad. La mayoría de nuestras habilidades inherentes podrían mejorar mediante la educación y la *capacitación*. De hecho, gran parte de lo que llamamos habilidad natural en los adultos puede rastrearse a experiencias previas de mejoramiento, como el modelamiento de las habilidades sociales de los parientes o de

los hermanos mayores. Sin embargo, es útil considerar a la capacitación como un componente separado de la habilidad, puesto que representa un mecanismo importante de mejoramiento del desempeño de los empleados. La habilidad debe conocerse durante el proceso de selección, al evaluar a los candidatos respecto a las habilidades requeridas para el puesto. Si un candidato tiene deficiencias menores en las habilidades, pero muchas otras características deseables, se podría utilizar un programa de capacitación intensiva para incrementar su habilidad para desempeñar el trabajo.

Nuestra definición de habilidad es más amplia que la mayoría. Nos enfocamos en la habilidad para el desempeño, más que en la habilidad del sujeto. Por lo tanto, nuestra definición incluye un tercer componente situacional: *recursos* adecuados. Con frecuencia, se coloca a individuos sumamente capaces y bien capacitados en situaciones que inhiben el desempeño laboral. De manera específica, no se les dan los recursos (técnicos, de personal, políticos) para desempeñar las actividades asignadas de manera eficaz.

La motivación representa el *deseo* y el *compromiso* de un empleado para desempeñarse, y se manifiesta en un esfuerzo relacionado con el trabajo. Algunas personas desean realizar una actividad, pero se distraen o se desaniman con facilidad; es decir, tienen un gran deseo, pero poco compromiso. Otros se esfuerzan trabajando y manifiestan una perseverancia impresionante, pero su trabajo carece de inspiración. Estas personas tienen un gran compromiso, pero poco deseo.

La primera pregunta de diagnóstico que debe hacer el supervisor acerca de un individuo con bajo rendimiento es si las deficiencias en su desempeño se deben a la falta de habilidad o a la falta de motivación. Los directivos necesitan cuatro elementos de información para responder esa pregunta (Michener, Fleishman y Vaske, 1976):

1. ¿Qué tan difíciles son las actividades que se asignan al individuo?
2. ¿Qué tan capaz es el individuo?
3. ¿Con cuánto ahínco trata el individuo de tener éxito en el trabajo?
4. ¿Cuánto ha mejorado el individuo?

En términos de estas cuatro preguntas, la falta de habilidad generalmente se asocia a actividades muy difíciles, a una baja habilidad individual general, a demostraciones de un gran esfuerzo y a la falta de progreso con el paso del tiempo.

La respuesta a la pregunta “¿se trata de un problema de habilidad o de motivación?” tiene efectos de largo alcance para las relaciones entre el directivo y el subalterno. Las investigaciones sobre este tema revelan que los directivos tienden a presionar más a una persona si consideran que ésta no manifiesta intencionalmente el desempeño esperado, que cuando creen que la situación

se debe a fuerzas externas e incontrolables. En ocasiones, los directivos justifican la elección de una estrategia de influencia enérgica con base en la actitud negativa del subalterno, en su hostilidad hacia la autoridad o en su falta de dedicación.

Por desgracia, si la valoración del directivo es incorrecta, y relaciona el desempeño inadecuado con la habilidad y no con la motivación, la respuesta ante la creciente presión agravará el problema. Si los individuos que muestran un desempeño deficiente consideran que la administración no es sensible a sus problemas (que carecen de recursos, de una capacitación adecuada o de horarios laborales realistas), podrían responder de manera contraproducente ante cualquier táctica que busque incrementar su esfuerzo. Es muy probable que desarrolle un problema motivacional (es decir, su deseo y compromiso disminuirán) en respuesta a las acciones insensibles y de “puño de hierro” de la administración. Al ver esta respuesta, la administración pensará que esto confirma su diagnóstico original, y empleará tácticas de influencia aún más intensas para forzar la obediencia. El círculo vicioso resultante es sumamente difícil de romper y destaca el alto riesgo de un diagnóstico impreciso de los problemas relacionados con un bajo desempeño.

En este capítulo examinaremos los dos componentes del desempeño con mayor detalle, comenzando con la habilidad. Analizaremos las manifestaciones de la falta de habilidad y de motivación, sus causas y algunas sugerencias de soluciones. Dedicaremos más atención a la motivación, puesto que la motivación es más importante para las interacciones cotidianas del directivo y el subalterno. Aun cuando la habilidad tiende a permanecer estable durante largos períodos, la motivación fluctúa, por lo que requiere de vigilancia más cercana y estimulación frecuente.

Mejoramiento de las habilidades de los individuos

La falta de habilidad de una persona podría inhibir un buen desempeño por varias razones. Es probable que la habilidad se haya evaluado de manera inadecuada durante el proceso de selección previo a la contratación, que los requerimientos técnicos de un puesto se hayan incrementado de manera radical, o que una persona que se desempeñaba muy bien en un puesto haya ascendido a un puesto de nivel más alto que es demasiado demandante. (El principio de Peter establece que a las personas por lo general se les asciende a un puesto que está por encima de su nivel de competencia). Además, es probable que el apoyo de recursos materiales y humanos se haya reducido a causa de los recortes del presupuesto organizacional.

Como señala Quick (1977, 1991), los directivos deben estar atentos a cualquier signo de deterioro en la habilidad de los individuos. A continuación hay tres señales de peligro para los puestos administrativos:

1. Refugiarse en una especialidad. Los directivos muestran signos de una habilidad insuficiente cuando no responden a las situaciones mediante la gestión directiva, sino retrayéndose en su especialidad técnica. Esto suele ocurrir cuando los directivos generales que se sienten inseguros se ocupan de problemas ajenos a su área de experiencia y pericia. Anthony Jay, en *Management and Machiavelli* (1967), llamó “Jorge I” a este tipo de directivo en honor al rey de Inglaterra, quien después de haber asumido el trono continuó preocupado con los asuntos de Hanover, Alemania, de donde provenía.

2. Enfocarse en el desempeño pasado. Otra señal de peligro consiste en medir el valor que uno tiene para la empresa en términos del desempeño pasado o sobre la base de estándares anteriores. Algunos comandantes de caballería de la Primera Guerra Mundial confiaron en su antiguo conocimiento de cómo tener éxito en campañas militares y, como resultado, fracasaron de manera irremediable en el combate mecanizado. Esta forma de obsolescencia es común en organizaciones que no logran modificar su misión en respuesta a las condiciones cambiantes del mercado.

3. Exagerar aspectos de la función de liderazgo. Los directivos que han perdido la confianza en sus habilidades tienden a ser muy defensivos. A menudo esto provoca que exageren un aspecto de su función gerencial. Es probable que estos directivos deleguen la mayor parte de sus responsabilidades porque ya no se sienten competentes para desempeñarlas bien. O podrían convertirse en administradores rudimentarios, que examinan cada detalle con tal profundidad que pierden de vista su valor práctico. Otros se convierten en “abogados del diablo”, pero en vez de estimular la creatividad, su negativismo obstaculiza los esfuerzos de cambiar los aspectos familiares.

Existen cinco herramientas principales disponibles para superar los problemas de desempeño deficiente causados por una falta de habilidad: *reabastecimiento, reentrenamiento, reajuste, reasignación y liberación*. Las analizaremos en el orden en el que el directivo debería considerarlas.

Una vez que el directivo ha descubierto que la falta de habilidad es la causa principal del desempeño deficiente de alguien, se debe programar una entrevista de revisión del desempeño para explorar estas opciones, comenzando con el reabastecimiento y el reentrenamiento. A menos que el directivo cuente con una evidencia abrumadora de que el problema radica en una falta de aptitud, sería prudente suponer en principio que se debe a falta de recursos o de capacitación. Esto da al subalterno el beneficio de la duda y reduce la probable reacción defensiva hacia un diagnóstico de aptitud inadecuada.

La opción de **reabastecimiento** se enfoca en las necesidades de apoyo del puesto, que incluyen al personal, el presupuesto y la autoridad política. El hecho de preguntar “¿Tiene todo lo necesario para desempeñar este trabajo de manera satisfactoria?” permite al subalterno expresar su frustración por no contar con un apoyo adecuado. Ante la tendencia natural de los individuos a atribuir sus errores a causas externas, los directivos deberían explorar con detalle las quejas de sus subalternos acerca de la falta de apoyo para determinar su validez. Aunque los empleados exageren sus demandas, si usted inicia su discusión acerca del bajo desempeño de esta manera, ellos verían en esa actitud un indicio de su voluntad para ayudarlos a resolver el problema, antes que una señal de insistencia para encontrar las fallas.

La siguiente opción menos amenazante es el **reen-trenamiento**. Las compañías estadounidenses con más de 100 empleados tienen un presupuesto excedente de \$60 mil millones destinados a la capacitación formal. Por impartir esta capacitación, las empresas gastan \$42 mil millones en entrenadores corporativos y \$14,300 millones en entrenadores comerciales (Reese, 1999; Tomlinson, 2002). Éste es un gasto considerable para las empresas estadounidenses, aunque las razones para tales gastos son claras. En primer lugar, la tecnología cambia con tal rapidez, que las habilidades de los empleados se vuelven obsoletas en poco tiempo. Se estima que el 50 por ciento de las habilidades de los empleados caducan en un lapso de tres a cinco años (Moe y Blodget, 2000). En segundo lugar, los empleados por lo general ocupan varios puestos diferentes a lo largo de sus carreras, y cada uno de ellos demanda diferentes habilidades. Por último, los cambios demográficos de nuestra sociedad conducirán a una fuerza laboral cada vez más envejecida. Para seguir siendo competitivas, un número cada vez mayor de empresas deben retener a sus empleados más antiguos.

Los programas de capacitación pueden adoptar diversas formas. Por ejemplo, muchas empresas están utilizando más tecnología de computadoras en la educación, como instrucción técnica interactiva y juegos de negocios que simulan los problemas que experimentan los directivos con mayor frecuencia en la organización. Formas más tradicionales de capacitación incluyen cursos universitarios subsidiados y seminarios de administración o técnicas que se imparten en la misma compañía. Algunas firmas han experimentado con permisos sabáticos para liberar a los directivos o a los especialistas técnicos de las presiones del trabajo, de manera que puedan concentrarse en su actualización. El tipo de capacitación con mayor crecimiento es el “aprendizaje a distancia”, que consiste en la impartición de cursos formales a través de Internet. Se espera que el aprendizaje corporativo basado en la Web alcance los \$11 mil millones (Moe y Blodget, 2000). En un informe reciente, el Departamento de Educación de Estados Unidos reveló que 1,680 instituciones académicas ofrecieron 54,000 cursos en línea en 1998 (en los cuales se inscribieron 1.6 millones de estudiantes). Esto

representó un incremento del 70 por ciento con respecto a 1995 (Boehle, Dobbs y Stamps, 2000).

En muchos casos, el reabastecimiento y el reentrenamiento son remedios insuficientes para un desempeño deficiente. Cuando esto sucede, el siguiente paso por explorar es el **reajuste** del individuo con bajo desempeño a las actividades que realiza. Mientras que el subalterno permanece en su puesto, se analizan los componentes de su trabajo, y se exploran las diferentes combinaciones de actividades y habilidades que sirven para cumplir con los objetivos organizacionales y que conforman un trabajo gratificante y significativo. Por ejemplo, se podría llamar a un asistente para que maneje muchos de los detalles técnicos del puesto de un supervisor de primera línea, otorgando así más tiempo al supervisor para que se concentre en el desarrollo de su personal o para que elabore un plan de largo plazo y lo presente a la alta dirección.

Si es imposible efectuar una revisión de la descripción de un puesto o si ésta resulta inadecuada, la cuarta alternativa consiste en **reasignar** a la persona con bajo rendimiento, ya sea a un puesto de menor responsabilidad o a uno que requiera menor conocimiento técnico o menos habilidades interpersonales. Por ejemplo, si a un especialista de un hospital le resulta cada vez más difícil mantenerse al corriente de los nuevos procedimientos médicos, pero ha demostrado habilidades directivas, podría ser transferido a un puesto administrativo de tiempo completo.

La última opción es la **liberación**. Si el reentrenamiento y la redefinición creativa de las actividades laborales no funcionan y si no existe la posibilidad de una reasignación dentro de la empresa, el directivo debería considerar la posibilidad de separar al empleado de la organización. Esta opción suele estar limitada por acuerdos sindicales, políticas corporativas, consideraciones por antigüedad y regulaciones gubernamentales. Sin embargo, con frecuencia las personas con bajo desempeño crónico, que podrían ser despedidas, continúan en la compañía porque la dirección prefiere evitar una tarea desagradable y, en vez de ello, se decide mantener a estos individuos “en la banca”, fuera del flujo principal de actividades, donde no ocasionen ningún problema. Aun cuando esta decisión esté motivada por razones humanitarias (“No pienso que soporte un despido”), casi siempre produce el efecto contrario. Las acciones tomadas para proteger a un empleado improductivo de la vergüenza del despido sólo dan paso a la humillación de ser ignorado. Es evidente que el despido es una medida drástica que no puede tomarse a la ligera. Sin embargo, al considerar esta opción, deben evaluarse de forma cuidadosa las consecuencias que tiene para los individuos improductivos y sus colaboradores el hecho de dejarlos permanecer en el trabajo después de que las cuatro acciones anteriores no han tenido éxito.

Este enfoque de manejo de los problemas de habilidad se refleja en la filosofía de Wendell Parsons, director general de Stamp-Rite. Él afirma que uno de los aspectos más desafiantes de la administración es ayudar a los empleados a reconocer que no siempre es posible mejorar y progresar

en el trabajo. Al respecto, aclara: "Si un empleado baja el ritmo, trato de hablar con él y decirle cuánto aprecio su conocimiento y experiencia, pero también que su producción ha decaído mucho. Si el sujeto está aburrido y yo no puedo ofrecerle un cambio, lo aliento a enfrentar el hecho y considerar la posibilidad de hacer otra cosa con su vida" (Nelton, 1988).

Promoción de un ambiente laboral motivador

El segundo componente del desempeño laboral es la motivación. Aunque es importante ocuparse de la capacitación y de las necesidades de apoyo de los subalternos, así como participar de manera activa en el proceso de contratación y adaptación del puesto para garantizar una aptitud adecuada, la influencia de las acciones del directivo en la motivación cotidiana de sus subalternos es igualmente vital. Los directivos eficaces destinan suficiente tiempo para incrementar y fortalecer la motivación de sus subalternos, lo que se refleja en su esfuerzo e interés.

En una de las contribuciones fundamentales para el pensamiento directivo, Douglas McGregor (1960) introdujo el término *teoría X* para referirse al estilo directivo caracterizado por una supervisión cerrada. La suposición básica de esta teoría es que la gente en realidad no desea trabajar con ahínco o asumir responsabilidades. Por lo tanto, para lograr que se realice el trabajo, los directivos deben ejercer coerción, intimidar, manipular y supervisar muy de cerca a sus empleados. En contraste, McGregor favorece la *teoría Y* de los empleados, la cual sostiene que éstos, en esencia, quieren hacer un buen trabajo y asumir más responsabilidad; por lo tanto, la función de la administración es ayudar a los empleados a desarrollar su potencial mediante la canalización productiva de su motivación para triunfar. Por desgracia, McGregor considera que la mayoría de los directivos se adhieren a los principios de la *teoría X* acerca de los motivos de los trabajadores.

El supuesto predominio de la perspectiva de la *teoría X* plantea una serie interesante de preguntas acerca de la motivación. ¿Cuál es el propósito de enseñar habilidades de motivación a los directivos? ¿Los directores deben

aprender estas habilidades para ayudar a sus empleados a desarrollar su potencial? O bien, ¿estamos enseñando estas habilidades a los directivos para que puedan manipular de manera más eficaz el comportamiento de sus empleados? Estas preguntas conducen naturalmente a un conjunto más amplio de temas concernientes a las relaciones entre el empleado y la dirección. Suponiendo que un directivo se siente responsable de mantener un nivel determinado de productividad, ¿también es posible estar preocupado por las necesidades y los deseos de los empleados? En otras palabras, ¿el interés por el estado de ánimo del empleado y la productividad de la empresa son compatibles, o son mutuamente excluyentes?

Los estudios contemporáneos, así como la experiencia obtenida mediante los elogiados programas de motivación organizacional (Harter, Schmidt y Hayes, 2002), apoyan la idea de que las inquietudes acerca del estado de ánimo y el desempeño pueden coexistir. Como se observa en la figura 6.1, los programas de motivación eficaces no sólo pueden, sino que deben enfocarse en aumentar tanto la satisfacción como la productividad. Un gran énfasis en la satisfacción con poco interés por el desempeño representa una visión irresponsable del papel de la gerencia. Los dueños de la compañía contratan a los directivos para velar por sus intereses. Esto provoca que se considere a los empleados responsables de generar resultados satisfactorios. Los directivos que enfatizan la satisfacción y excluyen el desempeño serán considerados individuos agradables, pero su estilo administrativo **indulgente** menoscaba el desempeño de sus subalternos.

Bob Knowling, ex director de un grupo de agentes de cambio interno en Ameritech, que se reportaba directamente ante el director general, se unió a US West en febrero de 1996 como vicepresidente de las operaciones en red y tecnología. Su nuevo puesto consistió en dirigir a más de 20,000 empleados en un esfuerzo de cambio a gran escala para mejorar el servicio prestado a los más de 25 millones de clientes de US West.

Cuando se le preguntó cuál era el mayor reto que enfrentaban las empresas, incluso las de mayor éxito, respondió: "Para mí, comienza al convertir la cultura del privilegio en una cultura de responsabilidad. En mi

Figura 6.1 Relación entre satisfacción y desempeño

| | | ÉNFASIS EN EL DESEMPEÑO | |
|----------------------------|------|-------------------------|-------------|
| | | Bajo | Alto |
| ÉNFASIS EN LA SATISFACCIÓN | Alto | Indulgente | Integradora |
| | Bajo | Negligente | Impositiva |

primera semana en el trabajo [en US West] de inmediato me di cuenta de que nadie se había responsabilizado del esfuerzo de reingeniería. Además de eso, nadie se había responsabilizado de satisfacer las expectativas del cliente o de adherirse a una estructura de costos. Era aceptable pasar por alto los presupuestos. El servicio estaba en muy malas condiciones, estábamos excediendo los gastos presupuestados en más de \$100 millones (a pesar de todo, las personas conservaban sus empleos y seguían recibiendo la totalidad o parte de sus bonos). Era muy parecido a lo que ocurría en Ameritech. Cuando los empleados fracasaban, los transferíamos a recursos humanos o los enviábamos a otro país. Cuando llegué a US West, sentí que estaba en la misma mala película" (Tichy, 1997).

Un fuerte énfasis en el desempeño, sin tomar en cuenta la satisfacción, también es ineficaz. En este caso, en vez de ser indulgente, el directivo **se impone** y tiene muy poco interés por la forma como se sienten los empleados en relación con su trabajo. El jefe da órdenes y los empleados deben acatarlas. Los empleados explotados son empleados infelices, y los empleados infelices podrían buscar empleo con la competencia. Así pues, aunque la explotación podría incrementar la productividad en el corto plazo, sus efectos a largo plazo por lo general disminuyen la productividad por un mayor ausentismo, rotación de personal y, en algunos casos, incluso sabotaje y violencia.

Jim Stuart, quien administró varias empresas antes de aceptar el puesto de director ejecutivo del Florida Aquarium en 1995, reflexionó sobre la manera en que sus experiencias de vida lo convencieron de modificar su estilo de liderazgo autoritario:

Mis compañeros de clase en la escuela de negocios de Harvard acostumbraban llamarle el general prusiano: durante muchos años, ése fue mi enfoque de liderazgo. Después, viví una serie de tragedias personales y contratiempos profesionales. Mi esposa murió. Una arriesgada empresa de pedidos por correo que comencé se fue a la quiebra. El universo estaba haciendo un gran esfuerzo por traer un poco de humildad a mi vida. En vez de echar a andar otro negocio, acepté la oferta de un amigo de encabezar el proyecto de un acuario en Tampa. Pasé los siguientes seis años en un trabajo que no me dio poder, dinero ni conocimiento. Esa situación me obligó a sacar a flote una parte muy profunda de mi ser. Terminamos trabajando con un equipo de personas que tenían un rendimiento tan alto que podían haber caminado a través de las paredes. Me preguntaba por qué de pronto era capaz de dirigir un equipo que era mucho más elástico y creativo que cualquier equipo que hubiera encabezado antes. La respuesta: en algún lugar, en medio de todas mis pruebas, había empezado a confiar en mis colegas tanto como confiaba en mí mismo. (McCauley, 1999)

Cuando los directivos no se muestran interesados ni en la satisfacción ni en el desempeño, **ignoran** sus responsabilidades y la información de que disponen. La negligencia resultante refleja una falta de administración. No existe un liderazgo real, en el sentido de que los empleados no reciben ni prioridades ni dirección. Paralizados ante la disyuntiva de destacar el desempeño o la satisfacción, que consideran opciones mutuamente excluyentes, los directivos no eligen ninguna. La negligencia resultante, si se les permite continuar, podría conducir en última instancia al fracaso de la unidad de trabajo.

La estrategia de motivación **integradora** destaca por igual el desempeño y la satisfacción. Los directivos eficaces son capaces de combinar lo que parecen ser fuerzas rivales en programas integradores y sinérgicos. En vez de aceptar la noción generalizada de que las fuerzas rivales se anulan entre sí, sacan provecho de la tensión entre los elementos combinados para construir nuevos enfoques de manera creativa. Sin embargo, esto no significa que ambos objetivos puedan satisfacerse por completo en cada caso específico. Algunos beneficios y desventajas ocurren de manera natural en las situaciones laborales. Sin embargo, en el largo plazo, a ambos objetivos se les debe conceder la misma importancia.

La perspectiva integradora de la motivación propone que, aunque no se puede desestimar la importancia de que los empleados se sientan bien con lo que hacen y con el trato que reciben, esta preocupación no debe eclipsar la obligación que tiene la administración de responsabilizar a los individuos por los resultados. Los directivos deben evitar caer en la doble trampa de trabajar para mejorar el estado de ánimo de los empleados o presionar por resultados de corto plazo a expensas del compromiso a largo plazo. Los mejores directivos cuentan con un personal productivo que también se siente satisfecho con su ambiente laboral (Kotter, 1996).

Elementos de un programa eficaz de motivación

Ahora hablaremos del principal tema de este análisis: un programa paso a paso para crear un proyecto motivacional integrador y sinérgico basado en la creencia de que los empleados pueden tener un alto rendimiento y sentirse personalmente satisfechos al mismo tiempo. Los principales supuestos de este marco de referencia se resumen en la tabla 6.1.

Es útil observar que las ideas prevalecientes entre los estudiosos de las organizaciones respecto a las relaciones entre la motivación, la satisfacción y el desempeño cambiaron de manera notable durante las décadas pasadas. Cuando los autores tomaron sus primeros cursos académicos en esta materia, aprendieron el siguiente modelo:

$$\text{Satisfacción} \rightarrow \text{Motivación} \rightarrow \text{Desempeño}$$

Tabla 6.1 Principales supuestos de nuestro marco de referencia

1. Los empleados suelen comenzar motivados. Por lo tanto, la falta de motivación es una respuesta aprendida, a menudo fomentada por malos entendidos o expectativas poco realistas.
2. El papel de la dirección consiste en crear un ambiente laboral de apoyo, de resolución de conflictos, en el que prevalezca el valor de la facilitación y no el del control.
3. Las recompensas deben fomentar un alto rendimiento del personal, que sea congruente con los objetivos de la administración.
4. La motivación funciona mejor cuando está basada en el autocontrol.
5. Los individuos deben recibir un trato equitativo.
6. Los individuos merecen una retroalimentación honesta y oportuna sobre su desempeño laboral.

Sin embargo, en el transcurso de nuestra carrera, hemos observado las siguientes críticas a este punto de vista de que “las vacas contentas dan más leche” en lo que respecta al desempeño laboral.

En primer lugar, conforme los investigadores recaban datos longitudinales acerca de los factores de predicción del desempeño, descubrieron que la lógica causal de la satisfacción, la motivación y el desempeño era errónea. Por razones que analizaremos más adelante en este capítulo, ahora se cree que:

$$\text{Motivación} \rightarrow \text{Desempeño} \rightarrow \text{Satisfacción}$$

En segundo lugar, las correlaciones entre estas tres variables fueron muy bajas, lo que sugirió que era necesario añadir una gran cantidad de factores a este modelo básico. Por ejemplo, ahora sabemos que un alto rendimiento produce una gran satisfacción si los empleados creen que su organización refuerza el alto desempeño al vincularlo eventualmente con recompensas valiosas. (“Yo deseo X y es más probable que obtenga X si tengo un buen desempeño”). En otras palabras, el desempeño conduce a la satisfacción cuando es evidente que las recompensas se basan en el desempeño, en comparación con la antigüedad o la pertenencia. La adición de este vínculo entre desempeño y recompensas (más comúnmente conocidas como resultados) ha mejorado mucho nuestra comprensión de las dinámicas organizacionales asociadas al desempeño laboral, las cuales se han incorporado en un modelo mejorado:

$$\text{Motivación} \rightarrow \text{Desempeño} \rightarrow \\ \text{Resultados} \rightarrow \text{Satisfacción}$$

El resto de este capítulo es básicamente un recuento de las mejoras que se hicieron durante las últimas décadas a este modelo básico de “cuatro factores” de la motivación

laboral. No sólo analizaremos con más detalle la vinculación lógica causal de estas variables centrales, sino también introduciremos varios factores adicionales que ahora sabemos que deben incluirse en un programa completo de motivación. Por ejemplo, al principio de este capítulo introdujimos la idea de que el desempeño de los individuos depende *tanto* de su motivación *como* de su habilidad. Esto sugiere que necesitamos añadir la habilidad al modelo básico como un segundo factor (además de la motivación) que contribuye al desempeño. Cada una de las siguientes secciones de este capítulo introduce variables adicionales que, al igual que la habilidad, necesitan agregarse al modelo básico de cuatro factores. La tabla 6.2 ilustra los principales bloques de construcción del modelo completo, en la forma de seis preguntas de diagnóstico, organizadas con respecto al modelo de motivación de “cuatro factores”. Se utilizará un modelo que engloba estas preguntas para resumir nuestra presentación al final del capítulo (figura 6.5), y en la sección Práctica de habilidades (figura 6.7) se describirá una herramienta de diagnóstico basada en estas preguntas.

ESTABLECIMIENTO DE EXPECTATIVAS CLARAS DE DESEMPEÑO

Como se muestra en la tabla 6.2, los primeros dos elementos de nuestro programa motivacional integral se enfocan en el vínculo motivación → desempeño. Comenzamos con la función que tiene el directivo de establecer expectativas claras, y después hablaremos de su función de permitir que los miembros de un grupo de trabajo satisfagan tales expectativas.

Es importante señalar que no sólo estamos hablando de los empleados que trabajan por horas. Con base en los datos reunidos desde 1993, Right Management Consultants informó que una tercera parte de los directivos que cambian de empleo fracasan en su nuevo puesto durante los primeros 18 meses (Fisher, 2005). Según este estudio, el principal consejo para lograr un buen comienzo consiste en preguntar al jefe qué es lo que espera exactamente de usted, y cómo debe hacerlo. De hecho, existe una correlación negativa entre el nivel del puesto de alguien dentro de la organización y las probabilidades de recibir una descripción del puesto o de las expectativas detalladas del desempeño. Con mucha frecuencia la actitud del jefe es “se paga a la gente para que se sepa sin que se le explique”.

Los análisis acerca del establecimiento de metas muchas veces hacen referencia a una conversación reveladora entre Alicia en el País de las Maravillas y el gato Cheshire. Al llegar a un cruce de caminos, Alicia preguntó al gato cuál debía elegir. Como respuesta, el gato preguntó a Alicia hacia dónde se dirigía. Al descubrir que Alicia no tenía en mente ningún destino real, el gato le aconsejó de manera acertada que cualquier decisión sería buena. Es

Tabla 6.2 Seis elementos de un programa integrador de motivación

| MOTIVACIÓN → DESEMPEÑO |
|--|
| <p>1. Establecer metas moderadamente difíciles que sean comprendidas y aceptadas. <i>Hay que preguntar:</i> “¿Los subalternos entienden y aceptan mis expectativas de desempeño?”.</p> <p>2. Eliminar obstáculos personales y organizacionales para el desempeño. <i>Hay que preguntar:</i> “¿Los subalternos consideran que es posible lograr esta meta o expectativa?”.</p> |
| DESEMPEÑO → RESULTADOS |
| <p>3. Utilizar las recompensas y la disciplina de manera adecuada para eliminar comportamientos inaceptables y alentar un desempeño excepcional. <i>Hay que preguntar:</i> “¿Los subalternos creen que tener un alto desempeño brinda más recompensas que tener un desempeño promedio o bajo?”.</p> |
| RESULTADOS → SATISFACCIÓN |
| <p>4. Brindar incentivos relevantes internos y externos. <i>Hay que preguntar:</i> “¿Los subalternos consideran que son valiosas las recompensas utilizadas para alentar un alto desempeño?”.</p> <p>5. Distribuir las recompensas de forma equitativa. <i>Hay que preguntar:</i> “¿Los subalternos creen que los beneficios relacionados con el trabajo se distribuyen de manera justa?”.</p> <p>6. Dar recompensas oportunas y una retroalimentación específica, precisa y honesta del desempeño. <i>Hay que preguntar:</i> “¿Estamos sacando el mayor provecho de nuestras recompensas al entregarlas de manera oportuna como parte del proceso de retroalimentación?”.</p> <p><i>Hay que preguntar:</i> “¿Los subalternos saben dónde se ubican en términos de su desempeño actual y oportunidades a largo plazo?”.</p> |

sorprendente la frecuencia con que los supervisores violan la noción de sentido común de que es necesario asegurarse de que los individuos a su cargo no sólo entienden qué camino deben tomar, sino cuál sería el ritmo aceptable para recorrerlo.

Con esta parábola en mente, los directivos deben comenzar a diagnosticar el clima motivacional de su entorno laboral mediante la pregunta: “¿Existe acuerdo y aceptación de las expectativas de desempeño?”. La base de un programa de motivación eficaz es un adecuado **establecimiento de metas** (Locke y Latham, 2002). Una gran cantidad de estudios de desempeño grupal demuestran que el desempeño promedio de los grupos que establecen metas es significativamente más alto que el de los grupos que no lo hacen. La teoría del establecimiento de metas sugiere que éstas se asocian a un mejor desempeño porque movilizan esfuerzos, dirigen la atención, y alientan la persistencia y el desarrollo de estrategias (Sue-Chan y Ong, 2002). La relevancia del establecimiento de metas es tan conocida que se ha incorporado a numerosas herramientas formales de dirección, como la administración por objetivos (APO). El establecimiento eficaz de metas tiene tres componentes fundamentales: *el proceso del establecimiento de metas, las características de las metas y la retroalimentación*.

Un tema común de este libro es: “La forma en que se hacen las cosas es muchas veces tan importante como lo que se hace”. Aplicado al **proceso del establecimiento**

de metas, esto significa que se debe pensar de manera cuidadosa la forma en que se establecerán las metas. La máxima básica es que, para ser eficaces, las metas deben ser tanto entendidas como aceptadas. Al respecto, las investigaciones revelan que es más probable que los subalternos apoyen las metas si sienten que forman parte del proceso del establecimiento de metas. Se ha demostrado que el desempeño de los grupos de trabajo es mayor cuando los miembros eligen sus metas que cuando éstas se les asignan (Sue-Chan y Ong, 2002).

El potencial motivacional de la elección de las metas es especialmente importante si el ambiente de trabajo es desfavorable para el logro de objetivos (Latham, Erez y Locke, 1988). Por ejemplo, una meta podría no concordar con la práctica aceptada, requerir nuevas habilidades o empeorar las malas relaciones entre los empleados y la administración. Para estar seguros, si las condiciones laborales promueven en grado muy alto el logro de las metas, tal vez los subalternos estén dispuestos a comprometerse a alcanzar metas que no ayudaron a establecer. Sin embargo, tal aceptación sólo suele darse cuando la administración demuestra una actitud general de comprensión y apoyo. Cuando no manifiesta una actitud de apoyo, es probable que las metas impuestas o las actividades asignadas se consideren como demandas indeseables. Como resultado, los subalternos cuestionarán las premisas en las que se basan las metas o las actividades, y cumplirán las demandas de mala gana.

Algunas veces es difícil permitir una amplia participación en el establecimiento de las metas de trabajo. Por ejemplo, a menudo los directivos reciben instrucciones en relación con nuevas actividades o fechas límite que se deben transmitir. Sin embargo, si los subalternos creen que la administración está comprometida a aceptar su participación en todos los aspectos discrecionales del control de su unidad de trabajo, estarán más dispuestos a aceptar las instrucciones que provienen de un nivel superior concernientes a los aspectos que no son discrecionales de las asignaciones laborales. Por ejemplo, es probable que una unidad de programación informática no tenga mucho que decir acerca de cuáles programas de aplicación se asignarán al grupo o qué prioridad se otorgará a cada nueva actividad. Sin embargo, el directivo podría solicitar la participación de los miembros de la unidad en la decisión del tiempo que se asignará a cada actividad (“¿Cuál sería una meta realista para completar esta actividad?”) o en la decisión de quién debe hacer cada parte del trabajo (“¿Qué tipo de programa te resultaría desafiante?”).

Si pasamos del proceso al contenido, los estudios demuestran que las **características de la meta** afectan de manera significativa las probabilidades de alcanzarla (Locke y Latham, 2002). Las metas eficaces son *específicas, coherentes y con una dificultad apropiada*.

Las metas que son **específicas** son cuantificables, sin ambigüedades y conductuales. Las metas específicas reducen los malos entendidos acerca de qué comportamientos serán recompensados. Advertencias como “sé confiable”, “trabaja arduamente”, “toma la iniciativa” o “haz tu mejor esfuerzo” son muy generales y difíciles de medir y, por lo tanto, tienen un valor motivacional limitado. En contraste, cuando se nombró a un nuevo vicepresidente de operaciones en una gran fábrica de acero del medio oeste de Estados Unidos, él se fijó tres metas: reducir la devolución de producto terminado en un 15 por ciento (calidad); reducir el periodo promedio de envío en dos días (satisfacción del cliente), y responder a todas las sugerencias de los empleados durante las primeras 48 horas (participación de los empleados).

Las metas también deben ser **coherentes**. Una diligente asistente de la vicepresidencia de un gran banco metropolitano se queja de que no puede incrementar el número de informes que escribe en una semana y la cantidad de tiempo que pasa “en el piso” tratando con empleados y clientes. Las metas que son incoherentes (en el sentido de que son lógicamente imposibles de cumplir de manera simultánea) o son incompatibles (en el sentido de que ambas requieren tanto esfuerzo que no pueden cumplirse al mismo tiempo) crean frustración y evasión. Cuando los subalternos se quejan de que las metas son incompatibles o incoherentes, los directivos deben ser lo suficientemente flexibles como para reconsiderar sus expectativas.

Una de las características más importantes de las metas es que tengan una **dificultad apropiada** (Knight,

Durham y Locke, 2001). En términos sencillos, las metas difíciles despiertan más motivación que las fáciles. Una explicación de esto se conoce como “motivación de logro” (Atkinson, 1992; Weiner, 2000). Según esta perspectiva, los empleados evalúan las actividades nuevas en términos de sus posibilidades de éxito y de la importancia del logro anticipado.

Con base sólo en la probabilidad percibida de éxito, uno tal vez piense que quienes buscan éxito elegirían una actividad fácil de desempeñar porque la probabilidad de éxito es la más alta. Sin embargo, estos individuos también toman en cuenta en sus decisiones la importancia de realizar esa tarea. Alcanzar una meta que nadie más puede alcanzar no es recompensa suficiente para los individuos altamente motivados. Para experimentar el éxito, necesitan creer que un logro es significativo. Ante su deseo de éxito y logro, es evidente que estos empleados se sentirán más motivados por metas desafiantes, pero alcanzables.

Aunque no existe algún parámetro de dificultad único para todas las personas, es importante tener en mente que las altas expectativas suelen promover un desempeño elevado, mientras que las bajas expectativas disminuyen el desempeño (Davidson y Eden, 2000). Como dijo un directivo experimentado: “Obtenemos aproximadamente lo que esperamos”. Warren Bennis, autor de *The Unconscious Conspiracy: Why Leaders Can't Lead*, coincide con lo anterior. “En un estudio con maestros de escuela, se encontró que cuando tenían expectativas altas de sus alumnos, eso era suficiente para originar un incremento de 25 puntos en los cocientes intelectuales de sus alumnos” (Bennis, 1984, 2003).

Además de elegir el tipo correcto de meta, un programa eficaz de metas también debe incluir **retroalimentación**. La retroalimentación brinda oportunidades para aclarar las expectativas, modificar la dificultad de las metas y obtener reconocimiento. Por lo tanto, es importante ofrecer oportunidades de comparación a los individuos para determinar cómo se están desempeñando. Estos informes de progreso a lo largo del camino son especialmente importantes cuando el tiempo que se requiere para completar una actividad o para alcanzar una meta es muy largo. Por ejemplo, la retroalimentación es muy útil para proyectos como el desarrollo de un largo programa de cómputo o la recaudación de un millón de dólares para obras de caridad locales. En estos casos, la retroalimentación debe vincularse al cumplimiento de las etapas intermedias o a la terminación de componentes específicos.

ELIMINACIÓN DE OBSTÁCULOS PARA EL DESEMPEÑO

Uno de los ingredientes principales de un programa eficaz de metas es un ambiente laboral que brinde apoyo. Después de establecer las metas, los directivos deben enfocarse en facilitar el éxito en el cumplimiento, al concentrarse en el componente de la habilidad dentro de la fórmula del

desempeño. Desde una perspectiva de diagnóstico, esto se logra preguntando: “¿Los subalternos sienten que es posible alcanzar esta meta?”. La administración debe ayudar de muchas maneras: asegurarse de que el empleado tenga la aptitud requerida para el puesto, brindar la capacitación necesaria, ofrecer los recursos indispensables, y alentar la cooperación y el apoyo de otras unidades de trabajo. Es responsabilidad del directivo lograr que las rutas que conducen hacia las metas señaladas sean más fáciles para los subalternos.

Esta filosofía directiva se puede ilustrar fácilmente con los deportes. En vez de asumir el papel del mariscal de campo estrella que espera que el resto del equipo lo haga verse bien, el directivo facilitador se parece más al bloqueador trasero o al defensa que se especializa en el bloqueo o que abre huecos en la defensiva del equipo contrario. En un ejemplo de básquetbol, este tipo de líder se parece al jugador que se enorgullece más por su número de pases que por la cantidad de puntos que anota.

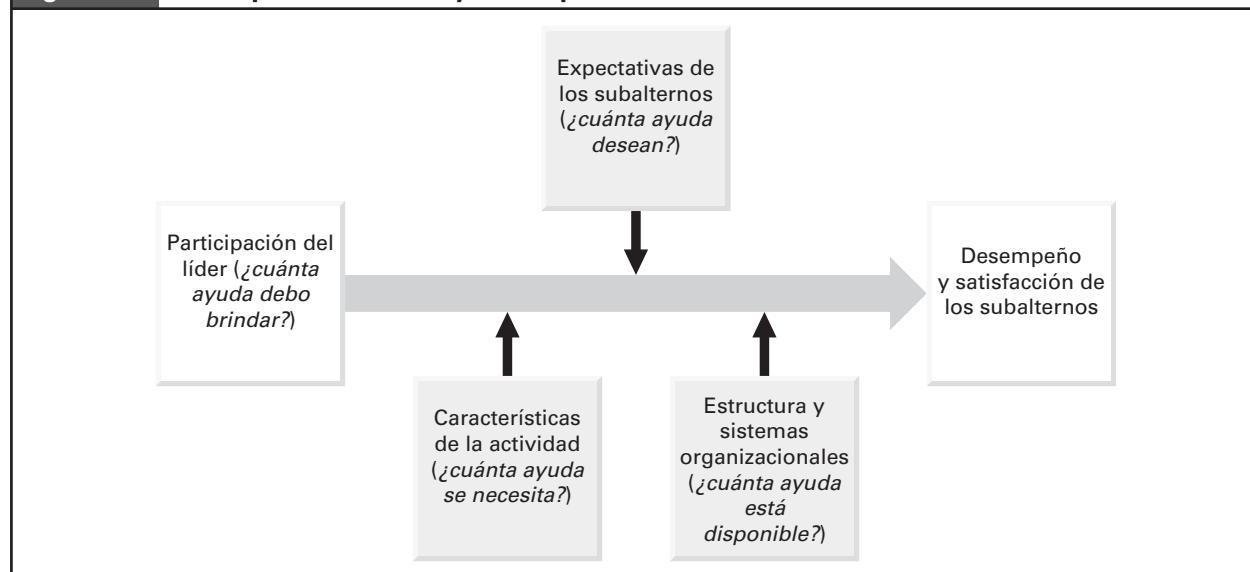
Sin embargo, como ocurre con todos los lineamientos generales de administración, los buenos resultados provienen de una implementación sensible e informada, adaptada a las circunstancias específicas. En este caso, la manera en que debe manifestarse este papel facilitador varía mucho entre los individuos, los escenarios organizacionales y las actividades. Cuando los subalternos creen que es necesario un firme apoyo de la administración, los líderes que no están conscientes de los obstáculos para el desempeño, o que no han sido lo suficientemente assertivos para eliminarlos, probablemente serán percibidos como parte del problema del empleado, y no como una fuente de soluciones. Del mismo modo, cuando la intervención de la administración no es necesaria o espe-

rada, los directivos que intervienen constantemente en los detalles del desempeño laboral de los subalternos serán considerados como entrometidos y poco confiables. Esta perspectiva de la administración está incluida en la teoría del liderazgo llamada “camino-meta” (House y Mitchell, 1974; véase también Schriesheim y Neider, 1996; Shamir, House y Arthur, 1993), que se ilustra en la figura 6.2. La pregunta fundamental que plantea es: “¿Qué tanta ayuda debe brindar un directivo?”. Como respuesta, el modelo propone que el nivel de participación debería variar de acuerdo con qué tanto los subalternos necesitan desempeñar una actividad específica, qué tanto esperan en general, y qué tanto disponen de la ayuda de otras fuentes de la empresa.

Según el modelo camino-meta las principales características de las actividades son la estructura y la dificultad. Una actividad muy estructurada, tal como lo reflejan el grado de orden y de dirección implícitos, y relativamente fácil de realizar, no requiere de una extensa dirección administrativa. Si los directivos ofrecen demasiados consejos darán la impresión de ser controladores, mandones o fastidiosos, ya que, por la misma naturaleza de la actividad, los subalternos saben claramente lo que deben hacer. Por otro lado, en el caso de una tarea difícil y sin estructura, las instrucciones y la amplia participación de los directivos en actividades de solución de problemas se percibirán de forma constructiva y satisfactoria.

El segundo factor que afecta el grado adecuado de participación de la administración es la expectativa de los subalternos. Existen tres características diferentes que afectan las expectativas: el deseo de autonomía, la experiencia y la habilidad. Los individuos que aprecian su autonomía e independencia prefieren directivos con un estilo de lide-

Figura 6.2 Participación del líder y desempeño de los subalternos



razgo muy participativo, ya que les brinda mayor libertad para controlar lo que hacen. En contraste, las personas que buscan la ayuda de los demás para tomar decisiones, establecer prioridades y resolver problemas prefieren una mayor participación de los directivos.

La conexión entre las habilidades de un empleado, los niveles de experiencia y el estilo de administración preferido es directa. Los empleados capaces y experimentados sienten que necesitan menos ayuda de sus directivos porque están capacitados de manera adecuada, saben cómo obtener los recursos necesarios, y son capaces de manejar enredos políticos con sus contrapartes en otras unidades. Ellos aprecian a los directivos que les delegan responsabilidades, pero que de manera periódica verifican si requieren de ayuda adicional. Por otro lado, para los empleados relativamente nuevos o con habilidades limitadas, es frustrante sentir que su director no tiene tiempo ni está interesado en escuchar preguntas básicas.

Un concepto importante del modelo camino-meta de liderazgo es que la participación de la administración debe complementar, y no duplicar, las fuentes de apoyo de la empresa. De manera específica, los directivos deben brindar más “bloqueo de campo” en situaciones donde las normas que rigen al grupo de trabajo no son claras, las recompensas organizacionales para el desempeño son insuficientes, y los controles que rigen el desempeño son inadecuados.

Una de las lecciones importantes de este análisis acerca del modelo camino-meta es que los directivos deben ajustar su estilo de dirección a las circunstancias específicas, como las que se muestran en la tabla 6.3. Aunque los directivos deberían centrarse en facilitar el logro de la tarea, su nivel de participación directa debe estar en función de la naturaleza del trabajo y el apoyo de la organización, así como de las habilidades y la expe-

riencia de los individuos. Si los directivos son insensibles ante tales factores, es muy probable que algunos subalternos consideren la participación de los superiores como una interferencia frente a sus deseos de explorar su propio estilo, en tanto que otros se sentirán perdidos.

Esta conclusión subraya la importancia de que los directivos comprendan las necesidades y expectativas de sus subalternos. Bill Dyer, consultor líder de negocios, observó que los directivos eficaces generalmente plantean a sus subalternos tres preguntas sencillas: “¿Cómo va tu trabajo?”, “¿Qué es lo que disfrutas más y qué menos?”, “¿Cómo puedo ayudarte a tener éxito?”. Al hacer estas preguntas se transmite un estilo de apoyo; escuchar las respuestas permite a los directivos afinar su función facilitadora.

REFORZAMIENTO DE LOS COMPORTAMIENTOS QUE MEJORAN EL DESEMPEÑO

En referencia una vez más al modelo básico de motivación de los “cuatro factores”, ahora desplazaremos nuestra atención de los antecedentes del desempeño laboral (la relación motivación → desempeño) a sus consecuencias (la relación desempeño → resultados). Una vez que el directivo ha establecido metas claras y que se han trazado las rutas para alcanzarlas, el siguiente paso de un programa eficaz de motivación consiste en alentar el logro de la meta al relacionar de manera eventual el desempeño con los resultados extrínsecos (recompensas y disciplina), y fomentar los resultados intrínsecos. Como el énfasis general de este libro es sobre el mejoramiento de las habilidades directivas que se utilizan a diario, la mayor parte de esta sección se enfocará en la vinculación del desempeño con los resultados extrínsecos.

Tabla 6.3 Factores que influyen en la participación de los directivos

| FACTORES | CONDICIONES ADECUADAS PARA UNA ALTA PARTICIPACIÓN DIRECTIVA | CONDICIONES ADECUADAS PARA UNA BAJA PARTICIPACIÓN DIRECTIVA |
|--|---|---|
| Estructura de la actividad | Bajas | Altas |
| Dominio de la actividad | Bajas | Altas |
| Deseo de autonomía del subalterno | Bajas | Altas |
| Experiencia del subalterno | Bajas | Altas |
| Habilidades del subalterno | Bajas | Altas |
| Fuerza de las normas grupales | Bajas | Altas |
| Eficacia de los controles y las recompensas de la organización | Bajas | Altas |

La pregunta relevante de diagnóstico aquí es: “¿Los subalternos sienten que tener un alto desempeño es más gratificante que tener un rendimiento bajo o promedio?”. Nuestro análisis acerca de este elemento importante de un programa motivacional eficaz se basa en dos principios relacionados: **1.** En general, los directivos deben vincular las recompensas con el desempeño y no con la antigüedad en la compañía, y **2.** los directivos deberían utilizar la disciplina para extinguir comportamientos contraproducentes y usar recompensas para reforzar comportamientos productivos.

Empleo de recompensas como reforzadores

La siguiente es la clave para fomentar un alto rendimiento: los comportamientos que afectan de manera positiva el rendimiento deben reforzarse de forma eventual, mediante el empleo de recompensas muy deseadas. Cuando las recompensas se vinculan con los comportamientos deseados, refuerzan (fortalecen o incrementan la frecuencia de) ese comportamiento (Luthans y Stajkovic, 1999; Stajkovic y Luthans, 2001). Si una empresa refuerza a todas las personas por igual, o sobre alguna base distinta del desempeño, entonces es probable que los individuos con alto desempeño sientan que están recibiendo menos recompensas de las que merecen. Por supuesto, los individuos con alto rendimiento son la clave para el éxito de cualquier organización. Por lo tanto, los esquemas motivacionales deben orientarse para mantener satisfecho a este grupo de empleados. Esta observación ha provocado que algunos consultores organizacionales utilicen las tasas de desempeño de los individuos que abandonan una organización como indicadores del clima motivacional de la empresa.

Ed Lawler, una de las principales autoridades en los sistemas de recompensas, pone de relieve este aspecto cuando declara: “Muchas veces los primeros sistemas de recompensas de una organización son especialmente importantes para formar su cultura. Refuerzan ciertos patrones de comportamiento e indican qué tanto valora la organización a los distintos individuos. También atraen a cierto tipo de empleados, y en pequeños detalles, indican qué es lo que representa a la compañía y sus valores” (Lawler, 2000a, p. 39).

El principio de que las recompensas deben estar vinculadas al desempeño señala la necesidad de tener cautela con la práctica de algunas empresas de reducir la distinción entre los empleados. Algunas compañías “progresistas” han recibido considerable publicidad por usar programas motivacionales que incluyen instalaciones recreativas, servicios de biblioteca, guarderías y atractivos programas de adquisición de acciones para todos los empleados. Estas organizaciones trabajan intensamente para reducir las distinciones de estatus: llaman a todos sus empleados “socios” o “asociados”, eliminan los lugares privilegiados de estacionamiento e instituyen el uso de un uniforme en la compañía. Aunque existen beneficios

motivacionales evidentes cuando los empleados sienten que están recibiendo en esencia las mismas prestaciones (gratificaciones) sin importar la antigüedad o el nivel de autoridad, esta filosofía motivacional, cuando se lleva al extremo o se practica de forma indiscriminada, corre el riesgo de socavar la motivación de las personas con alto rendimiento. En una era de igualitarismo, los directivos muchas veces ignoran el vínculo vital entre el desempeño y las recompensas y, como consecuencia, se les dificulta atraer y retener a los individuos que tienen un buen desempeño (Pfeffer, 1995).

Por fortuna, muchas empresas se dan cuenta de esta falla. En una encuesta, el 42 por ciento de 125 organizaciones analizadas indicó que habían hecho cambios en su plan de remuneración durante los últimos tres años para establecer un vínculo más adecuado entre el pago y el desempeño (Murlis y Wright, 1985). Estos encuestados indicaron que un conjunto interesante de presiones los impulsaban a moverse en esta dirección. Los directivos jóvenes y con muchas responsabilidades insistían en tener un control más estricto sobre el desempeño de los empleados; los ejecutivos estaban determinados a “exprimir el dinero” durante los períodos de reducción de recursos; los directores de personal estaban tratando de reducir el número de quejas al dirigir su atención en las decisiones de pago “injustas”; y los empleados trataban de eliminar lo que consideraban discriminación en el lugar de trabajo.

Un ejemplo de los métodos creativos que las empresas están utilizando para establecer conexiones más estrechas entre el desempeño individual y el salario incluye las comisiones de ventas que hacen un seguimiento de satisfacción del cliente; los incrementos de salario ligados a la obtención de nuevos conocimientos, habilidades o competencias demostradas; la remuneración de los directivos con base en su habilidad para guiar a los nuevos miembros de un grupo y para resolver problemas en las relaciones intergrupales; y la vinculación del pago de empleados clave con el logro de nuevas metas o iniciativas estratégicas de la empresa (Zingheim y Schuster, 1995).

En un reciente intento por examinar el efecto de uno de estos innovadores programas de remuneración, se llevó a cabo un estudio en el que se compararon los costos de productividad, calidad y mano de obra de empresas que ofrecen salarios basados en las habilidades. Los resultados indicaron que las compañías que utilizaban este tipo de plan de pago tenían una productividad 58 por ciento más elevada, costos de mano de obra 16 por ciento más bajos por pieza fabricada, y un nivel de calidad 82 por ciento superior en comparación con las compañías que no utilizaban ese tipo de plan (Murray y Gerhart, 1998).

Algunas veces las restricciones tecnológicas dificultan una vinculación perfecta entre el desempeño individual y las gratificaciones individuales. Por ejemplo, los obreros que trabajan en una línea de ensamblado de automóviles, o los químicos que trabajan en un proyecto de investigación en grupo, tienen escaso control sobre su

productividad personal. En tales situaciones, las recompensas ligadas al desempeño en el grupo de trabajo promoverán la cohesión y colaboración del grupo, y satisfarán parcialmente las inquietudes de los miembros acerca de la equidad (Lawler, 1988, 2000b). Cuando no es posible evaluar el desempeño de un grupo de trabajo (turno de trabajo o departamento laboral), es aconsejable considerar un bono de desempeño para toda la empresa. Aunque los méritos y los detalles técnicos de los sistemas de recompensas organizacionales y para varios grupos rebasan la cobertura de este capítulo, los directivos deben vincular las recompensas valiosas y el buen desempeño al nivel más adecuado de acumulación (Steers *et al.*, 1996).

Este análisis de la unidad adecuada de medición y gratificación del desempeño nos recuerda la necesidad de tomar en consideración los valores culturales y las expectativas. Por ejemplo, los individuos provenientes de culturas colectivistas tienden a ver al grupo como un blanco adecuado para mejorar el desempeño (Graham y Trevor, 2000; Parker, 2001; Triandis, 1994). Esto implica que, además de examinar los factores contextuales que podrían dificultar la entrega de recompensas a trabajadores en lo individual, también es importante tomar en cuenta las diversas suposiciones culturales acerca de cuál es la unidad de análisis adecuada (el grupo o el individuo) para medir y recompensar el desempeño. Si un directivo del departamento de ventas está preocupado por impedir un declive en los nuevos pedidos, que por lo general se registra cada año en la organización durante un periodo fijo de ocho semanas, y si tiene razones para creer que los miembros del departamento responderán de forma favorable a un programa de bonos durante ese periodo, aún tiene que decidir si el bono estará vinculado al desempeño del grupo o al desempeño individual. Si esta unidad de trabajo en particular está constituida por una combinación de individuos con perspectivas de valor colectivistas e individualistas, el directivo deberá buscar formas de incluir esas perspectivas conflictivas en el diseño del programa de bonos.

También es importante señalar que las recompensas no financieras (que a menudo se consideran premios) necesitan incluirse en un programa eficaz de reforzamiento del desempeño. Lawler considera que las compañías podrían obtener el mayor efecto motivacional de los programas de recompensas si siguen los siguientes consejos: **1.** entregar públicamente las recompensas; **2.** entregar premios sólo ocasionalmente; **3.** instaurar un proceso de recompensas con credibilidad; **4.** mencionar en la ceremonia de entrega de premios a los ganadores anteriores, y **5.** asegurarse de que el premio sea significativo dentro de la cultura organizacional (Lawler, 2000a, pp. 72-73).

El papel de las acciones de los directivos como reforzadores

Un programa motivacional eficaz va más allá del diseño del sistema organizacional de recompensas, incluyendo

situaciones como el pago del salario, los ascensos, etcétera. Los directivos también deben reconocer que sus interacciones diarias con los subalternos constituyen una fuente importante de motivación. Es difícil, incluso para los directivos muy sensibles y conscientes, entender plenamente el efecto que tiene su actuación en el comportamiento y en las actitudes de los subalternos. Por desgracia, algunos directivos ni siquiera tratan de observar esos efectos. El peligro de esta falta de conciencia es que tal vez provoque acciones administrativas que en realidad refuerzan comportamientos indeseables en sus subalternos. Algun autor llama a esto “la insensatez de recompensar A mientras se espera que ocurra B” (Kerr, 1995). Por ejemplo, un vicepresidente de investigación y desarrollo con baja tolerancia al conflicto y a la incertidumbre, sin darse cuenta, podría socavar el objetivo confirmado de la empresa de desarrollar productos con un alto nivel creativo al sancionar a los grupos de trabajo que no manifiestan unidad o un conjunto claro y consistente de prioridades. Además, el directivo podría reconocer la virtud del riesgo y, al mismo tiempo, castigar el fracaso; hacer hincapié en la creatividad y, simultáneamente, aniquilar el espíritu de un individuo generador de ideas. Estas acciones provocarán que el grupo de trabajo evite los proyectos desafiantes, suprima el debate y convierta en rutina el desempeño de sus actividades.

Lo que se debe y no se debe hacer para alentar a los subalternos a tener más iniciativa, como se observa en la tabla 6.4, demuestra el poder de las acciones de los directivos al modelar el comportamiento. Las acciones y las reacciones que tal vez parezcan insignificantes ante los ojos del jefe a menudo tienen fuertes efectos reforzadores o de extinción en los subalternos. De ahí que se afirme que “los directivos obtienen lo que refuerzan, no lo que desean” y “la gente hace lo que se revisa, no lo que se espera”. De hecho, el potencial reforzador de las reacciones de los directivos ante el comportamiento de los subalternos es tan fuerte que se ha argumentando que “la mejor forma de cambiar el comportamiento de un individuo en el lugar de trabajo consiste en modificar el comportamiento de su directivo” (Thompson, 1978, p. 52). Ante la gran influencia que los directivos tienen sobre la motivación de sus subalternos para alcanzar un desempeño óptimo, es importante que aprendan a utilizar las recompensas y los castigos de manera eficaz para producir resultados positivos y deseados de manera consistente.

Uso adecuado de las recompensas y la disciplina

Los psicólogos denominan “condicionamiento operante” al proceso de vincular recompensas y castigos con comportamientos para que estos últimos tengan más o menos probabilidades de persistir (Komaki, Coombs y Schepman, 1996). Este modelo utiliza una amplia variedad de estrategias motivacionales que incluyen la presentación o eli-

Tabla 6.4 Guías para fomentar la iniciativa de los subalternos

| Lo que se recomienda hacer | Lo que se recomienda evitar |
|--|--|
| Pregunte: "¿Cómo vamos a hacer esto? ¿En qué puedo contribuir a este esfuerzo? ¿De qué manera usaremos este resultado?". Esto implica su interés por el trabajo y los resultados. | Sugerir que la actividad es completa responsabilidad de los empleados, y que si fallan están solos. El fracaso individual implica un fracaso organizacional. |
| Muestre interés y una actitud de exploración, haciendo preguntas diseñadas para obtener información de los hechos. | Actuar como integrador, haciendo preguntas tan rápido como puedan ser contestadas. Asimismo, evitar preguntas que requieran sólo de respuestas "sí" o "no". |
| Mantener tanto como sea posible el análisis y la evaluación en manos de los empleados al preguntarles su opinión sobre diversos temas. | Reaccionar a sus presentaciones de forma emocional. |
| Presentar hechos acerca de las necesidades, los compromisos, las estrategias, etcétera, de la organización, que les permita mejorar e interesarse en mejorar lo que se proponen hacer. | Demandar un cambio o una mejoría en un tono de voz prepotente o de una forma aparentemente arbitraria. |
| Pedirles que investiguen o analicen con mayor profundidad, en el caso de que usted considere que han ignorado algunos aspectos o exagerado otros. | Tomar sus documentos de planeación y tacharlos, cambiar las fechas o anotar "no sirve" junto a ciertas actividades. |
| Pedirles que regresen con sus planes después de haber tomado en cuenta esos temas. | Reformular sus planes a menos que sus esfuerzos repetidos no muestren mejora. |

FUENTE: Reproducido con autorización de Simon & Schuster Adult Publishing Group, de *Putting Management Theories to Work* de Marion S. Kellogg, revisado por Irving Burstiner. Copyright © 1979 por Prentice Hall. Todos los derechos reservados.

minación de reforzadores positivos o negativos, o bien, el uso de ningún reforzamiento. Aunque existen importantes diferencias teóricas y experimentales en estas estrategias, como la que hay entre el reforzamiento negativo y el castigo, para el propósito de nuestro análisis nos enfocaremos en tres tipos de respuestas de los directivos ante el comportamiento de los empleados: ninguna respuesta (ignorar), respuesta negativa (disciplina) y respuesta positiva (recompensa).

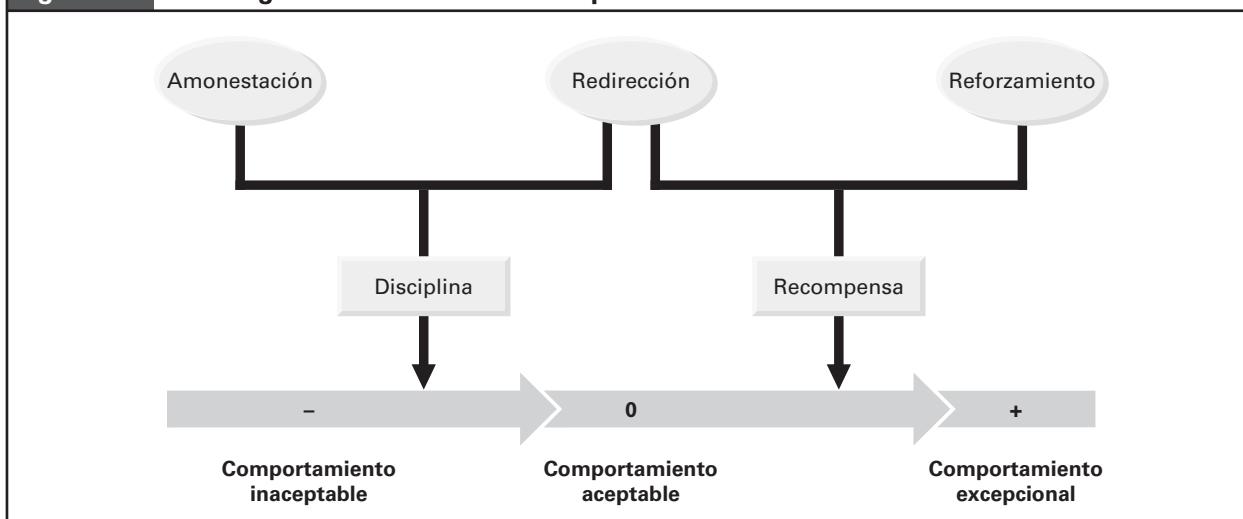
La estrategia más delicada que se transfiere del laboratorio del psicólogo al ambiente de trabajo del directorio es la "ausencia de respuesta". En términos técnicos, lo que los psicólogos llaman "extinción" se define como un comportamiento seguido por ninguna respuesta en absoluto. Sin embargo, en la mayoría de las situaciones directivas, las personas desarrollan expectativas acerca de lo que es probable que siga a sus acciones con base en su experiencia pasada, historias de la oficina, etcétera. En consecuencia, lo que se entiende como ausencia de respuesta, o respuesta neutra, suele interpretarse como una respuesta negativa o como una respuesta positiva. Por ejemplo, si un subalterno entra a su oficina quejándose amargamente de un compañero de trabajo, y usted intenta desalentar este tipo de comportamiento cambiando el tema o respondiendo con una voz baja, inexpresiva y monótona, el subalterno podría considerar esto como una forma de rechazo. Si su secretaria tímidamente deja un informe retrasado en su escritorio, y usted ignora su comportamiento porque está ocupado con otros asuntos, ella podría sentirse tan aliviada de no haber recibido un regaño por su retraso que en realidad recibe un reforzamiento.

Estos ejemplos sencillos destacan un punto importante: cualquier comportamiento que se exhibe en forma constante enfrente de un jefe se está recompensando, sin importar la intención del jefe ("No quiero alentar ese tipo de comportamiento y por eso lo ignoro a propósito"). Por definición, si un comportamiento persiste, se está reforzando. Por lo tanto, si un empleado siempre llega tarde o continuamente entrega un trabajo descuidado, el directorio debe preguntarse de dónde proviene el reforzamiento para ese comportamiento. En consecuencia, en tanto que la extinción tiene una función importante en el proceso de aprendizaje cuando se realiza en condiciones estrictamente controladas de laboratorio, es una técnica menos útil en el escenario organizacional porque la interpretación de una supuesta respuesta neutral es imposible de controlar. Por lo tanto, el centro de nuestro análisis será el uso adecuado de estrategias disciplinarias y de recompensa, como se muestra en la figura 6.3.

El enfoque **disciplinario** implica responder de forma negativa ante el comportamiento de un empleado, con la intención de desalentar la incidencia futura de tal comportamiento. Por ejemplo, si un empleado llega tarde constantemente, el supervisor podría sancionarlo con la esperanza de que esta acción disminuya la impuntualidad del empleado. Llamar la atención a los subalternos por no obedecer las reglas de seguridad es otro ejemplo.

El enfoque de **recompensa** consiste en asociar los comportamientos deseados con consecuencias valoradas por el empleado. Cuando un aprendiz completa un informe de manera oportuna, el supervisor deberá recompensarlo por su prontitud. Si un alto ejecutivo toma la iniciativa de resolver por su cuenta un problema difícil y que requiere

Figura 6.3 Estrategias modeladoras del comportamiento



de mucho tiempo, podría recibir tiempo adicional para disfrutar algún destino turístico al final de un viaje de negocios. Por desgracia, incluso recompensas tan sencillas como éstas son la excepción y no la regla. La doctora Noelle Nelson, autora de un libro sobre el poder que tiene el aprecio en el lugar de trabajo (2005), señala que, según datos del Departamento del Trabajo de Estados Unidos, la principal razón por la que las personas renuncian a su empleo es porque no se sienten apreciadas. Además, hace referencia a una encuesta de Gallup, cuyo informe reveló que el 65 por ciento de los empleados afirmaron no haber recibido una sola palabra de elogio o reconocimiento durante el año anterior. Al reflexionar acerca de estos datos, Nelson comenta que incluso los empleados más eficientes y con más energía se sienten mal cuando no se les reconoce su buen trabajo y sólo reciben atención cuando cometan errores.

Tanto la disciplina como la recompensa son técnicas útiles y viables, y cada una tiene su lugar en el repertorio motivacional eficaz de un directivo. Sin embargo, como se muestra en la figura 6.3, cada técnica está asociada con diferentes metas de modelación del comportamiento. La disciplina se debe utilizar para erradicar comportamientos inadecuados. Sin embargo, una vez que el comportamiento del individuo ha alcanzado un nivel aceptable, las respuestas negativas no impulsan el comportamiento hasta un nivel excepcional. Es difícil alentar a los empleados a desempeñar comportamientos excepcionales a través de regaños, amenazas o formas de disciplina de este tipo. La parte izquierda de la figura 6.3 indica que los subalternos trabajan para eliminar una respuesta indeseable y no para ganar una recompensa anhelada. Los empleados tienen control para lograr lo que desean sólo mediante el reforzamiento positivo y, por lo tanto, mediante el incentivo de alcanzar un nivel de desempeño excepcional.

El énfasis que se observa en la figura 6.3 acerca de hacer coincidir la disciplina y las recompensas con el com-

portamiento inaceptable y aceptable, respectivamente, destaca dos malos manejos comunes de los principios del reforzamiento. En primer lugar, nos ayuda a entender mejor por qué los individuos de alto rendimiento con frecuencia se molestan cuando sienten que “la administración es muy condescendiente con los individuos que siempre están echando a perder las cosas”. Algunos directivos, creyendo que una buena práctica administrativa consiste en mostrarse siempre optimistas y contentos, y desalentar interacciones negativas, tratan de subestimar la gravedad de los errores al ignorarlos, al tratar de atenuar las consecuencias reparando ellos mismos las fallas, o al alentar a los individuos de alto desempeño a ser más tolerantes y pacientes. Otros directivos se sienten tan incómodos al confrontar los problemas de desempeño personal que están dispuestos a pasar por alto todos los errores, con excepción de los más atroces.

Aunque hay mucho que decir acerca de los directivos que tienen una actitud positiva y dan a los individuos de bajo desempeño el beneficio de la duda, su falta de capacidad para sancionar y redirigir comportamientos inadecuados conduce a dos resultados indeseables: el estado de ánimo de una unidad de trabajo se ve seriamente amenazado, y los comportamientos de las personas con desempeño deficiente no mejoran.

De la misma manera que a algunos directivos les desagrada sancionar a los individuos con bajo desempeño, a otros se les dificulta recompensar el desempeño excepcional. Como resultado, los subalternos se quejan de que al directivo “nada le satisface”. Esta segunda aplicación inadecuada de la estrategia de modelación del comportamiento de respuesta negativa es tan disfuncional como el uso indiscriminado de las gratificaciones. Estos directivos creen, de manera errónea, que la mejor forma de motivar a la gente es mantener siempre expectativas un poco más altas que el mejor desempeño de sus subalternos y des-

pués reprenderla por sus imperfecciones. En el proceso, corren el riesgo de agotar a su equipo o, sin saberlo, alentar un rendimiento más bajo (“de todas formas nos van a criticar, entonces, ¿por qué trabajar tanto?”). Además, irónicamente, este método crea una situación competitiva y de autoderrota en la que los subalternos buscan los errores del jefe. ¡Y cuanto mayores sean éstos, mejor!

Por desgracia, muchos directivos en realidad creen que ésta es la mejor manera de administrar en cualquier situación. Definen su función como la de un “perro ovejero”, que ronda el perímetro del grupo, y muerde las pezuñas de aquel que comience a descarrilarse. Establecen un rango bastante amplio de comportamientos aceptables y después limitan sus interacciones con los empleados sancionando a los que traspasan los límites. Este estilo administrativo negativo e inconexo crea un ambiente de trabajo desmotivante y no fomenta un desempeño excepcional. En vez de ello, los empleados se sienten motivados a quitarse del camino del jefe y a evitar hacer cualquier cosa poco común o que no se haya intentado con anterioridad. La innovación y la participación se extinguen, y el desempeño mediocre se vuelve no sólo aceptable, sino deseable.

Una vez analizadas las consecuencias de la aplicación inadecuada de las recompensas y de la disciplina, dirigiremos nuestra atención hacia el uso adecuado de las técnicas para modelar el comportamiento. El sello distintivo de los directivos excepcionales es su habilidad para promover un comportamiento fuera de serie en sus subalternos. Esto se logra mejor al poner en marcha un proceso de nueve pasos para modelar el comportamiento, el cual se puede aplicar a una amplia gama de comportamientos de los subalternos. Esos pasos pueden aplicarse tanto para convertir los comportamientos inaceptables en acepta-

bles como para transformar comportamientos aceptables en excepcionales. Están diseñados para evitar los efectos dañinos que por lo general se asocian con el uso inadecuado de la disciplina, tal como se analizó en la sección anterior (Wood y Bandura, 1989). También aseguran el uso adecuado de las recompensas.

Estrategias para modelar el comportamiento

En la tabla 6.5 se muestran los nueve pasos para mejorar los comportamientos, los cuales están organizados en tres grandes iniciativas: *amonestación, redirección y reforzamiento*. Como se observa en la figura 6.5, los pasos 1 al 6 (amonestación y redirección) se utilizan para extinguir comportamientos inaceptables y remplazarlos con otros aceptables. Los pasos 4 al 9 (redirección y reforzamiento) se utilizan para transformar comportamientos aceptables en excepcionales.

Cuando se aplica una **amonestación**, hay que tener en mente un principio importante: la medida disciplinaria debe aplicarse inmediatamente después del comportamiento inadecuado y se centrará sólo en el problema específico. Éste no es el momento adecuado para traer a colación problemas añejos o acusaciones insustanciales. La discusión deberá dirigirse a eliminar el problema de comportamiento, no a provocar que el subalterno se sienta mal. Este método incrementa la probabilidad de que el empleado asocie la respuesta negativa con un acto específico, en vez de percibirlo como una evaluación negativa generalizada; de esta forma, se reducirá la hostilidad que suele surgir de una amonestación.

En segundo lugar, es importante **redirigir** los comportamientos inadecuados hacia canales apropiados. Es

Tabla 6.5 Guías para mejorar el comportamiento

Amonestación

1. Identifique el comportamiento inadecuado específico. Dé ejemplos. Indique que la acción debe detenerse.
2. Señale el efecto que tiene el problema en el desempeño de los demás, en la misión de la unidad, etcétera.
3. Haga preguntas acerca de las causas y explore soluciones.

Redirección

4. Describa los comportamientos o estándares esperados. Asegúrese de que el individuo entienda y esté de acuerdo en que éstos son razonables.
5. Pregunte si el individuo cumplirá.
6. Brinde apoyo adecuado. Por ejemplo, elogie otros aspectos del trabajo, identifique beneficios personales y grupales del cumplimiento; asegúrese de que no existan problemas laborales que obstaculicen el logro de sus expectativas.

Reforzamiento

7. Identifique recompensas que sean valiosas para el individuo.
8. Vincule el logro de los resultados deseados con la mejora incremental y continua.
9. Recompense todas las mejoras en el desempeño en forma oportuna y honesta (incluyendo el uso de elogios).

importante que la gente que recibe una sanción conozca la manera en que podría recibir recompensas en el futuro.

El proceso de redirección reduce la frustración que surge cuando las personas sienten que hay probabilidades de que se les castigue sin importar lo que hagan. Si los comportamientos esperados no quedan claros, tal vez los empleados dejen de emitir el comportamiento inadecuado, pero se sientan perdidos y sin saber cómo mejorar. Se debe tener en mente que la meta de cualquier retroalimentación negativa debería ser transformar los comportamientos inadecuados en adecuados, y no sólo castigar a alguien por causar un problema o por provocar que el jefe dé una mala impresión. Los efectos negativos persistentes de una amonestación desaparecen con rapidez si el directivo comienza a usar recompensas para **reforzar** comportamientos deseables poco tiempo después. Esta meta sólo se alcanza si los empleados saben cómo pueden recibir consecuencias positivas y perciben que las recompensas disponibles son valiosas para ellos (un tema que se analizará con detalle más adelante).

Los directivos experimentados saben que también es muy difícil transformar los comportamientos aceptables en excepcionales. Ayudar a un subalterno “bueno, pero sin inspiración” a adoptar la idea de tener mayores aspiraciones y compromiso podría ser muy desafiante. Este proceso comienza en el paso 4 (redirección) al describir primero en forma clara la meta o el comportamiento deseado. La meta de los directivos hábiles es evitar tener que expresar cualquier respuesta negativa y, en especial, evitar el aprendizaje de prueba y error entre los empleados de nuevo ingreso. Esto se consigue al presentar en forma clara las expectativas y al establecer en colaboración los objetivos de trabajo. Además, sería adecuado asignar un guía experimentado (mentor), reconocido por su desempeño excepcional, como un modelo a seguir o una caja de resonancia.

Fomento de resultados intrínsecos

Hasta ahora nuestro análisis de la relación desempeño → resultados se ha enfocado en los **resultados extrínsecos**, como el pago del salario, los ascensos y los elogios que no están bajo el control del empleado. Además, el potencial motivador de una actividad se ve afectado por sus **resultados intrínsecos** asociados, que el individuo experimenta en forma directa como resultado del éxito en el desempeño de una tarea. Éstos incluyen sentimientos de logro y autoestima, y el desarrollo de nuevas habilidades. Aunque hemos dado mayor importancia a los resultados extrínsecos, un programa motivacional completo debe tomar en cuenta ambos tipos de resultados.

Los directivos eficaces entienden que la relación entre la persona y el puesto tiene un fuerte efecto en el desempeño del trabajo. No importa cuántas recompensas externas controladas utilice el directivo, si los individuos consideran que su trabajo es poco interesante e insatisfac-

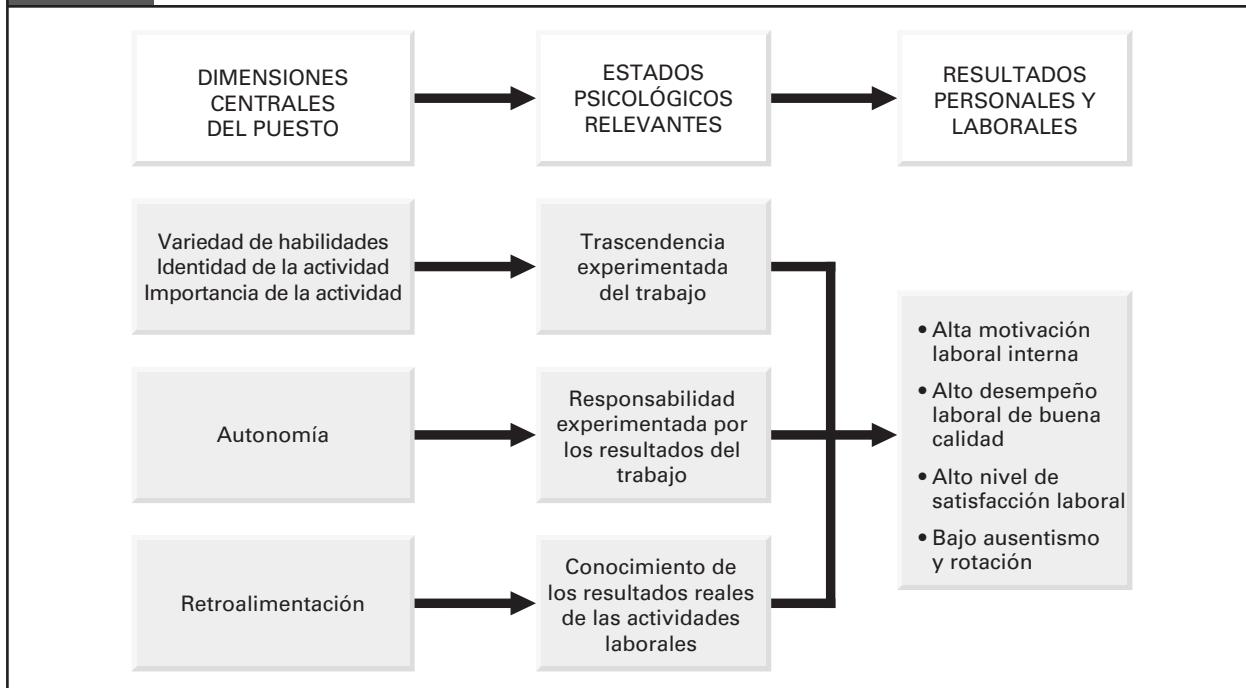
torio, el desempeño sufrirá las consecuencias. Esto ocurre especialmente con ciertos individuos. Por ejemplo, los investigadores han descubierto que el nivel de satisfacción laboral reportado por personas muy inteligentes está estrechamente ligado al grado de dificultad que encuentran al desempeñar su trabajo (Ganzach, 1998). Además, es particularmente importante poner atención a los resultados intrínsecos en situaciones en las que las políticas organizacionales no permiten un vínculo estrecho entre el desempeño y la recompensa; por ejemplo, en un sistema que se basa principalmente en la antigüedad. En estos casos, muchas veces es posible compensar la falta de control sobre los resultados extrínsecos al afinar la relación entre la persona y el puesto.

Motivación de los trabajadores mediante el rediseño del trabajo

El **diseño del trabajo** es el proceso de hacer coincidir las características del puesto con las habilidades y los intereses de los empleados. Un modelo difundido de diseño laboral propone que las dimensiones particulares del puesto ocasionan que los trabajadores experimenten reacciones psicológicas específicas llamadas “estados”. A la vez, estas reacciones psicológicas producen resultados personales y laborales específicos. En la figura 6.4 se muestra la relación entre las principales dimensiones del puesto, los estados psicológicos que producen, y los resultados laborales y personales (Hackman y Oldham, 1980). Diversos estudios empíricos han encontrado que las cinco dimensiones centrales del puesto (variedad de habilidades, identidad de la actividad, importancia de la actividad, autonomía y retroalimentación) tienen una relación positiva con la satisfacción laboral.

Cuanto mayor sea la variedad de habilidades que utilice una persona al desempeñar su trabajo, más percibirá la actividad como significativa y valiosa. De manera similar, cuanto mayor sea la oportunidad que tenga un individuo de desempeñar un trabajo completo desde el principio hasta el final (identidad de la actividad) y cuanto mayor sea el efecto directo que tiene el trabajo en la labor o la vida de otras personas (trascendencia de la actividad), más significativo será el trabajo para el empleado. Por otra parte, cuando el trabajo requiere de pocas habilidades, sólo se desempeña parte de una actividad, o pareciera que tiene escasa repercusión en el trabajo de los demás, la importancia que se le asigna suele ser baja.

A mayor autonomía en el trabajo (libertad de elegir cómo y cuándo hacer determinadas labores), mayor responsabilidad sienten los empleados por su éxito y fracaso. El aumento en la responsabilidad incrementa el compromiso con el propio trabajo. La autonomía se puede fomentar estableciendo horarios de trabajo flexibles, descentralizando la toma de decisiones o eliminando de manera selectiva los controles formales, como tocar una campana para indicar el comienzo y el fin de una jornada laboral.

Figura 6.4 Diseño de puestos altamente motivadores

FUENTE: Hackman/Oldham, Work Redesign, © 1980. Reimpreso con permiso de Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, NJ.

Por último, cuanto mayor sea la cantidad de retroalimentación que reciban los individuos acerca de qué tan bien desempeñan sus trabajos, más conocimiento tendrán de los resultados. El conocimiento de los resultados permite a los empleados entender los beneficios de los trabajos que desempeñan. Tal conocimiento podría mejorarse al aumentar el contacto directo que tienen con los clientes o al ofrecerles retroalimentación acerca de la manera en que sus puestos se ajustan y contribuyen a la operación general de la organización.

Al destacar las dimensiones centrales del puesto e incrementar las etapas psicológicas relevantes, la satisfacción laboral de los empleados también aumenta. La satisfacción laboral (alta motivación laboral interna) está asociada a otros resultados valorados por la administración, incluyendo un desempeño laboral de alta calidad, un elevado nivel de satisfacción del empleado con su trabajo, y bajos niveles de ausentismo y rotación. Los empleados que tienen puestos bien diseñados los disfrutan porque son intrínsecamente satisfactorios.

Este análisis del diseño laboral sugiere cinco guías de acción para los directivos, las cuales podrían ayudar a incrementar los resultados personales y laborales deseables (se resumen en la tabla 6.6). La primera consiste en *combinar actividades*. Por definición, una combinación de actividades es una asignación laboral más compleja y desafiante; requiere que los empleados utilicen una gran variedad de habilidades, lo que provoca que el trabajo parezca más significativo y con mayores retos. Los directorios tele-

fónicos de la antigua compañía Indiana Bell Telephone se compilaban en 21 pasos a lo largo de una línea de ensamblado. Mediante el rediseño del trabajo, cada trabajador era responsable de compilar un directorio completo.

Un principio administrativo relacionado es el de *formar unidades de trabajo identificables*, para poder incrementar la identidad y la trascendencia de la actividad. 80 empleados se encargaban del trabajo de oficina de una gran compañía de seguros, y estaban organizados por actividades funcionales (por ejemplo, abrir el correo, ingresar información a la computadora, enviar comunicados). Un supervisor de cada área funcional asignaba el trabajo con base en la carga laboral del momento. Para crear niveles más altos de identidad y trascendencia de la actividad, la empresa reorganizó al personal de oficina en ocho grupos independientes. Cada grupo manejaba todo el negocio asociado con clientes específicos.

La tercera directriz para mejorar los puestos es *establecer relaciones con los clientes*. Una relación con el cliente implica un vínculo personal constante entre un empleado (el productor) y el cliente (el consumidor). El establecimiento de esta relación puede incrementar la autonomía, la identidad de la actividad y la retroalimentación. Piense, por ejemplo, en los empleados de investigación y desarrollo. Aunque ellos podrían ser los diseñadores de un producto, la retroalimentación sobre la satisfacción de los clientes por lo general se transmite a través de sus directivos o de una unidad separada de relaciones con el cliente. En Caterpillar, Inc., se asignan

Tabla 6.6 Estrategias para incrementar el potencial motivacional del trabajo asignado

| | |
|---|--|
| Combinar actividades | → Incrementa la variedad de las habilidades y la importancia de la actividad |
| Formar unidades de trabajo identificables | → Incrementa la identidad y la importancia de la actividad |
| Establecer relaciones con los clientes | → Incrementa la autonomía, la identidad de la actividad y la retroalimentación |
| Aumento de la autoridad | → Incrementa la autonomía, la importancia y la identidad de la actividad |
| Abrir canales de retroalimentación | → Incrementa la autonomía y la retroalimentación |

miembros de cada grupo de la división de investigación y desarrollo para que tengan contacto constante con sus principales clientes.

La cuarta sugerencia, *aumentar la autoridad*, se refiere a otorgar más autoridad a los empleados para tomar decisiones relacionadas con el trabajo. Cuando aquí hablamos de “vertical” nos referimos a la distribución del poder entre un subalterno y su jefe. Conforme los supervisores delegan más autoridad y responsabilidad, sus subalternos percibirán que aumentan la autonomía, la importancia y la identidad de la actividad. Históricamente, los trabajadores de las líneas de ensamblaje de automóviles han tenido poca autoridad en la toma de decisiones. Sin embargo, en conjunto con un creciente énfasis en la calidad, muchas plantas ahora permiten que los trabajadores ajusten su equipo, rechacen materiales defectuosos y que incluso interrumpan la línea si se observa un problema importante.

La última sugerencia es la de *abrir canales de retroalimentación*. Los empleados necesitan saber qué tan bien o mal están desempeñando su trabajo si se espera cualquier clase de mejora. Por lo tanto, es imperativo que reciban retroalimentación oportuna y continua que les permita hacer ajustes adecuados en su comportamiento y, así, puedan recibir las recompensas deseadas. El método tradicional de garantía de calidad en la industria estadounidense es la de la “inspección”. Se asigna un grupo separado de garantía de calidad para verificar la calidad de la producción del equipo. La tendencia emergente es asignar a los productores la responsabilidad de verificar su propio trabajo. Si éste no satisface los estándares de calidad, corrigen el defecto de inmediato. Al seguir este procedimiento, los trabajadores reciben retroalimentación inmediata acerca de su desempeño.

Un método diferente del diseño de puestos se enfoca en hacer coincidir los “intereses de vida muy arraigados” de los individuos con las características de su trabajo (Butler y Waldrop, 1999). Los que propusieron este enfoque argumentan que por mucho tiempo se aconsejó a las personas que eligieran carreras basadas en sus habilidades y no en lo que les gustaba. Este supuesto se basa en la idea de que los individuos que sobresalen en su trabajo se sienten satisfechos con él. Sin embargo, los críticos de esta perspectiva argumentan que muchos profesionales tienen tan buen nivel educativo y están tan orientados hacia los logros, que son capaces de tener éxito en casi cualquier trabajo. Esto sugiere que las personas permanecen en sus

puestos porque participan en actividades que son congruentes con sus más arraigadas pasiones y emociones, estrechamente vinculadas a su personalidad.

Si se ponen de lado las diferencias entre los diversos métodos para adecuar a los empleados a su trabajo, el registro general de intervenciones para rediseñar puestos es impresionante. En general, las empresas normalmente informan un incremento sustancial en la productividad, en la calidad del trabajo y en la satisfacción del empleado (que se refleja en las tasas más bajas de ausentismo). Por ejemplo, la Social Security Administration, de Estados Unidos, incrementó la productividad en un 23.5 por ciento en un grupo de 50 empleados; General Electric registró un incremento del 50 por ciento en la calidad del producto como resultado de un programa de rediseño de puestos; y la tasa de ausentismo entre los operadores de procesamiento de datos de Travelers Insurance disminuyó un 24 por ciento (Kopelman, 1985).

En resumen, los directores deben reconocer que tanto los resultados extrínsecos como los intrínsecos son ingredientes necesarios para los programas motivacionales eficaces. Por ejemplo, como la mayor parte de la gente desea actividades interesantes y desafiantes, los buenos salarios y la seguridad laboral no serán suficientes para superar los efectos negativos que surgen cuando los individuos sienten que sus habilidades están subutilizadas. Además, al reconocer que las preferencias individuales por los resultados varían, los directivos no deben suponer que un programa de motivación que refuerza el desempeño, y que depende de los resultados y de una evaluación limitada, será capaz de satisfacer las necesidades y los intereses de un amplio grupo de individuos. Esto nos lleva al tema del valor de la recompensa.

SUMINISTRO DE RECOMPENSAS VALIOSAS

Una vez que se estableció un vínculo entre el desempeño y los resultados (recompensas y disciplina) como parte de un programa motivacional integral, ahora pasaremos al eslabón final del modelo de los cuatro factores de la motivación: resultados → satisfacción. En las siguientes secciones analizaremos los tres elementos restantes del programa motivacional, tal como se muestra en la tabla 6.2. Se ha demostrado que cada uno de estos elementos afecta la satisfacción de los individuos con sus resultados

laborales y, en conjunto, nos ayudan a entender la diferencia principal entre una recompensa y un reforzador.

La probabilidad de que una “recompensa” (así denominada por quien la da) refuerce realmente un comportamiento específico de mejoramiento de desempeño depende de la medida en que el destinatario de la recompensa: **1.** realmente valore el resultado específico; **2.** crea que el proceso de distribución de la recompensa se manejó de manera justa, y **3.** reciba la recompensa de manera oportuna.

Comenzamos este análisis con la pregunta 4 de diagnóstico: “¿Los subalternos sienten que vale la pena esforzarse por las recompensas empleadas para alentar el alto rendimiento?”. Uno de los errores más grandes que se puede cometer al poner en marcha un “programa de recompensas” es dar por hecho que los directivos entienden las preferencias de sus subalternos. Por ejemplo, aunque se supone que la mayoría de las personas prefieren remuneraciones en efectivo, según un estudio que realizó la Universidad de Chicago en 2004, el desempeño mejora mucho más rápido cuando se relaciona con recompensas que no implican dinero en efectivo (14.6 por ciento de aumento con el efectivo y 38.6 por ciento con recompensas de otro tipo) (Cook, 2005, p. 6). A nivel individual, la queja del directivo, que se expresa como “entonces, ¿qué espera Joe? Le di un bono, y sigue quejándose con otros miembros del departamento contable de que no aprecio su desempeño superior”, indica aparentemente un cálculo erróneo de lo que Joe vale en realidad. Esta mala apreciación también sugiere que el directivo necesita entender mejor la relación que existe entre las necesidades personales y la motivación personal.

Necesidades personales y motivación personal

Una de las teorías de motivación más perdurables se basa en nuestra comprensión científica de las necesidades humanas. Podríamos clasificar las diferentes teorías de las necesidades humanas dependiendo de si consideran que esas necesidades están ordenadas en forma jerárquica. La lógica de un **modelo jerárquico de necesidades** es que la gente está motivada para satisfacer sus necesidades más fundamentales; es decir, sólo cuando se haya satisfecho una necesidad del nivel más bajo, se activará una de nivel más alto. Tal vez el ejemplo más conocido de un modelo de necesidades jerárquicas sea el que propuso Abraham Maslow (1970), quien postuló cinco niveles de necesidades, empezando por las *fisiológicas*, seguidas por las de *seguridad, pertenencia, estima y autorrealización*. Clay Alderfer (1977) propuso un modelo jerárquico más sencillo que contenía sólo tres niveles o categorías: *existencia, relación y crecimiento*. Al igual que Maslow, Alderfer propuso que las necesidades satisfechas se vuelven inactivas hasta que un cambio espectacular en las circunstancias incrementa su relevancia. Por ejemplo, un ejecutivo de nivel medio que es despedido durante una fusión hostil,

podría descubrir de pronto que su interés por su crecimiento personal se ve opacado por una necesidad muy urgente de seguridad. El problema con las teorías de necesidades jerárquicas es que, aunque nos ayudan a entender los procesos generales del desarrollo desde la infancia hasta la adultez, no son muy útiles para entender los niveles de motivación cotidianos de los empleados adultos. En la tabla 6.7 se comparan esos modelos de necesidades jerárquicas.

Una perspectiva alternativa se puede encontrar en el **modelo de necesidades manifiestas** de Murray (McClelland, 1971, p. 13). Murray propone que se puede clasificar a los individuos según la intensidad de sus diversas necesidades. En contraste con los modelos jerárquicos, donde las necesidades están ordenadas con base en su fuerza inherente (el hambre es una necesidad más fuerte que la autorrealización), Murray argumenta que los individuos tienen necesidades divergentes y muchas veces en conflicto. Este autor propuso cerca de dos docenas de necesidades, pero estudios posteriores sugieren que sólo tres o cuatro de ellas son relevantes para el centro laboral, como las necesidades de *logro, afiliación y poder*. Otra diferencia importante de las ideas de Murray es que considera que estas necesidades son primordialmente aprendidas, más que heredadas, y que son activadas por señales provenientes del entorno. Es decir, si una persona tiene una alta necesidad de logro, esto se manifestará o se convertirá en una fuerza motivacional activa, sólo si el entorno incita comportamientos orientados al logro.

La **necesidad de logro** se define como “el comportamiento dirigido a competir contra un estándar de excelencia” (McClelland, Arkinson, Clark y Lowell, 1953, p. 111). Esto sugiere que los individuos con una alta necesidad de logro se caracterizarían por: **1.** la tendencia a establecer metas con dificultad moderada; **2.** un fuerte deseo de asumir responsabilidad personal en las actividades laborales; **3.** la concentración decidida de realizar una tarea, y **4.** un fuerte deseo de recibir retroalimentación detallada sobre el desempeño. El nivel de la necesidad de logro (alto a bajo) de una persona ha demostrado ser un buen factor de pronóstico del desempeño laboral. Además, tiene una alta correlación con la preferencia del individuo por un trabajo enriquecedor con mayor responsabilidad y autonomía.

Tabla 6.7 Comparación de las teorías de las necesidades jerárquicas

| MASLOW | ALDERFER |
|------------------|-------------|
| Autorrealización | Crecimiento |
| Estima | |
| Pertenencia | Relación |
| Seguridad | |
| Fisiológicas | Existencia |

La segunda necesidad que plantea Murray, la **necesidad de afiliación**, implica el acercamiento con otros individuos con la finalidad de sentirse seguro y aceptado (Birch y Veroff, 1966, p. 65). Se ha sugerido que las personas con una elevada necesidad de afiliación se caracterizan por: **1.** un interés sincero por los sentimientos de los demás; **2.** la tendencia a avenirse a las expectativas de los demás, en especial a las de aquellas personas cuya afiliación valoran, y **3.** un fuerte deseo de reafirmación y aprobación de los demás. Uno esperaría que los individuos con una gran necesidad de logro busquen empleos que brinden mucho contacto interpersonal. Es útil señalar que, a diferencia de la necesidad de logro, la necesidad de afiliación no parece estar correlacionada con el desempeño laboral.

La **necesidad de poder** completa el modelo de Murray, y representa el deseo de influir en los demás y de controlar el entorno. Los individuos con una gran necesidad de poder buscan puestos de liderazgo y tienden a influir en otros de manera muy abierta y directa. McClelland y Burnham (2003) sugieren que existen dos manifestaciones de la necesidad general de poder. Los individuos con una elevada necesidad de *poder personal* tienden a buscar poder e influencia por su propia cuenta. Para ellos, el control, el dominio y la conquista son importantes indicadores de eficiencia personal. Estos líderes inspiran a sus subalternos a llevar a cabo proezas heroicas, pero para beneficio del líder, no de la organización. En contraste, los individuos con una gran necesidad de *poder institucional* están más orientados a utilizar su influencia para alcanzar las metas del grupo o de la organización. McClelland describe a estos individuos de la siguiente manera: **1.** están interesados en la organización, se sienten personalmente responsables del logro de los propósitos de la organización; **2.** les gusta hacer el trabajo y las actividades de manera ordenada; **3.** a menudo están dispuestos a sacrificar sus propios intereses por el bien de la organización; **4.** tienen un firme sentido de la justicia y la equidad, y **5.** buscan el consejo de un experto y no actúan a la defensiva cuando se critican sus ideas.

Uso de las teorías de las necesidades para identificar resultados valiosos para el individuo

El conocimiento de las teorías de las necesidades ayuda a los directivos a comprender si las recompensas organizacionales son reforzadores valiosos para individuos específicos. En términos sencillos, si una recompensa satisface una necesidad personal activa, se podría usar para reforzar comportamientos individuales deseados. En la práctica, esto significa que los directivos necesitan entender qué es lo que motiva a cada uno de sus subalternos. En la tabla 6.8 se indica la dificultad de esta tarea. Los resultados de esta investigación destacan las diferencias en lo que los diversos tipos de miembros de empresas tienden a considerar como los aspectos sumamente motivadores de su trabajo. Por ejemplo, mientras que, en promedio, los empleados

de este estudio asignaron el mayor valor al “trabajo interesante” y el valor más bajo a la “ayuda comprensiva para los problemas personales”, se observan diferencias significativas en la puntuación otorgada a estos dos resultados entre las categorías de género, edad e ingreso. En la columna de la izquierda, es fácil detectar preferencias de resultados igualmente disímiles, expresadas por diferentes grupos de empleados, para muchos de los otros beneficios y recompensas que las empresas de negocios suelen utilizar para atraer, conservar y motivar a los empleados.

No nos sorprende que los individuos con distintos perfiles demográficos y económicos tengan necesidades diferentes y, por lo tanto, manifiesten diversas expectativas cuando llegan al centro laboral. La relevancia que tienen estos datos para las prácticas motivacionales eficaces se puso de manifiesto en una investigación paralela que sugiere que los directivos no son especialmente buenos para predecir la manera en que sus subalternos ordenarán los resultados que se indican en la tabla 6.8 (LeDue, 1980). De forma más específica, esta investigación sugiere que los directivos tienden a basar sus respuestas a la pregunta “¿qué motiva a sus subalternos?” en dos supuestos erróneos. En primer lugar, suponen que las preferencias de sus subalternos son bastante homogéneas; en segundo lugar, consideran que sus preferencias personales son similares a las de sus subalternos. Sabiendo esto, los datos que se muestran en la tabla 6.8 indican la facilidad con que los directivos con cierto perfil de género, edad e ingreso interpretan erróneamente de manera sistemática las principales necesidades de los subalternos que presentan un perfil diferente. Además, no es difícil imaginar las circunstancias individuales que provocan que las preferencias de un sujeto difieran de manera significativa de las de otros individuos con un perfil demográfico y económico similar. En resumen, estos datos indican que es importante que los directivos conozcan de manera profunda a sus subalternos para que puedan ajustar de manera adecuada las expectativas de desempeño individual y grupal con los resultados personalmente relevantes.

La relevancia de contar con esta información específica se ilustra en el caso de un agente de bolsa que fue ascendido a directivo de oficina porque la administración en la oficina matriz creía que “era el individuo más calificado y que más se lo merecía”. Por desgracia, no le preguntaron si deseaba el ascenso; supusieron que, como habían trabajado con ahínco para poder competir para los puestos gerenciales, todos los empleados tenían la misma motivación. Dos semanas después de recibir su “recompensa” por un desempeño excepcional, el gran vendedor convertido en directivo estaba en el hospital por una enfermedad relacionada con el estrés.

Los directivos eficaces obtienen información sobre las necesidades y los valores personales a través de pláticas frecuentes de apoyo, generalmente informales, con sus subalternos. Algunos directivos utilizan un método que consiste en analizar con sus subalternos cambios recientes

Tabla 6.8 Lo que desean los empleados, ordenados por subgrupos*

| | TODOS LOS EMPLEADOS | HOMBRES | MUJERES | MENOS DE 30 AÑOS | | | MÁS DE 50 AÑOS | | | MENOS DE \$25,000 | | | \$25,001–\$40,000 | | | \$40,001–\$50,000 | | | MÁS DE \$50,000 | | | OBREROS NO CALIFICADOS | OBREROS CALIFICADOS | PERSONAL DE OFICINA NO CALIFICADO | PERSONAL DE OFICINA CALIFICADO | Bajo SIN SUBALTERNOS | Medio SIN SUBALTERNOS | Alto SIN SUBALTERNOS |
|--|---------------------|---------|---------|------------------|----|----|----------------|----|----|-------------------|----|----|-------------------|----|----|-------------------|----|----|-----------------|----|----|------------------------|---------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 7 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Trabajo interesante | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | |
| Reconocimiento pleno del trabajo realizado | 2 | 2 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 6 | 3 | 1 | 6 | 3 | 1 | 7 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | | |
| Sensación de estar enterado de todo | 3 | 3 | 3 | 6 | 4 | 1 | 3 | 6 | 1 | 2 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 7 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | | | |
| Seguridad del puesto | 4 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | 7 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 7 | 5 | 5 | 2 | 4 | 6 | | | | | |
| Buenos salarios | 5 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 8 | 1 | 5 | 6 | 8 | 3 | 4 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 1 | 6 | 8 | | | | | |
| Crecimiento y progreso dentro de la organización | 6 | 6 | 6 | 3 | 6 | 8 | 9 | 3 | 6 | 5 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 6 | 5 | 4 | 3 | 6 | 5 | 5 | 5 | | | | | |
| Buenas condiciones de trabajo | 7 | 7 | 10 | 7 | 7 | 7 | 4 | 8 | 7 | 7 | 6 | 9 | 7 | 2 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 4 | | | | | | | |
| Lealtad personal con los empleados | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 6 | 5 | 7 | 8 | 8 | 5 | 8 | 9 | 9 | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 8 | 7 | | | | | | | |
| Disciplina moderada | 9 | 9 | 9 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 | 9 | 9 | 10 | 7 | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 10 | | | | | | | |
| Ayuda comprensiva para los problemas personales | 10 | 10 | 7 | 10 | 8 | 10 | 6 | 9 | 10 | 10 | 9 | 10 | 8 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | | | | | | | |

*Ordenado del 1 (el más alto) al 10 (el más bajo).

FUENTE: Cortesía de George Mason University. Los resultados provienen de un estudio de 1,000 empleados, realizado en 1995.

importantes en los roles o en las actividades laborales de conocidos mutuos, incluyendo un ascenso, cambios en las tareas laborales, o la transferencia a un nuevo lugar o a otra unidad de trabajo. Las respuestas que den los subalternos a las consecuencias de esos cambios, incluyendo el nivel salarial, tipo de remuneración (por ejemplo, comisión de ventas contra salarios), las expectativas de viajes, la responsabilidad de coordinar el trabajo de otros, el nivel de presión asociado, aprovechar antiguas habilidades o aprender nuevas, un ambiente laboral individual u orientado a equipos, las oportunidades de ascenso, etcétera, a menudo brindan información sobre sus preferencias personales. Cuando participe en pláticas como ésta, no olvide que la información sobre los intercambios preferidos es especialmente útil. En teoría, todos valoran todo, pero en la realidad debemos tomar decisiones, y éstas reflejan nuestras necesidades y valores subyacentes. Así pues, es especialmente revelador ver la manera en que alguien responde ante la idea de que el nuevo puesto de un colega ofrece oportunidades de un mejor salario, pero a expensas de estar lejos de casa tres noches a la semana. O bien, la oportunidad de participar en el diseño de una nueva línea de productos también implica más horas de trabajo, mayores niveles de estrés personal y la posibilidad de que el hecho de no cumplir con expectativas elevadas se refleje de forma negativa en los miembros del equipo.

Los datos que se reportan en la tabla 6.8 también son importantes para los individuos que deben determinar el salario y el paquete de prestaciones de toda una organización. Al observar estos resultados, es fácil encontrar diferencias entre las puntuaciones de los obreros y el personal de oficina, trabajadores calificados y no calificados, así como entre los empleados de nivel más bajo y más alto. Al reconocer la gran diversidad de preferencias de resultados entre las diferentes jerarquías de empleados en la mayoría de los grandes negocios, muchas empresas, desde los bancos de inversión como Morgan Stanley, hasta las compañías manufactureras como American Can, han experimentado con sistemas de incentivos “estilo cafetería” (Abbott, 1997; Lawler, 1987). Muchos de los supuestos de este modelo surgen de relacionar la pertenencia de un individuo a la organización y el desempeño laboral con los resultados que considera más valiosos, al permitir que los empleados participen en el proceso de ajuste. Al utilizar este modelo, los individuos reciben cierta cantidad de créditos de trabajo que se basan en el desempeño, la antigüedad o la dificultad de la tarea, y luego pueden intercambiarlos por una gran variedad de prestaciones, incluyendo paquetes de seguros mejorados, servicios de planeación financiera, planes de ingresos por discapacidad, prestaciones para vacaciones más largas, rembolso de colegiaturas para programas educativos, etcétera.

SER JUSTO Y EQUITATIVO

Una vez que se han determinado las recompensas adecuadas para cada empleado, el directivo debe decidir cómo distribuirlas (Cropanzano y Folger, 1996). Esto implica cuestiones de equidad. Cualquier beneficio de las recompensas valiosas se verá obstaculizado si los empleados sienten que no están recibiendo lo justo. La pregunta relevante de diagnóstico en este caso es: “¿Los subalternos consideran que los beneficios relacionados con el trabajo se distribuyen de manera justa?”. (Como en la sección anterior, aquí nos referiremos únicamente a las recompensas. Sin embargo, se aplican los mismos principios al uso equitativo de la disciplina).

La **equidad** se refiere a la percepción que tienen los empleados de la justicia de las recompensas. Las evaluaciones de la equidad se basan en un proceso de comparación social en el que los empleados comparan de manera individual lo que obtienen de la relación laboral (resultados) con lo que aportan a la relación laboral (insumos). Los resultados incluyen aspectos tales como salario, prestaciones adicionales, mayor responsabilidad y prestigio, en tanto que los insumos podrían incluir las horas de trabajo y la calidad del trabajo, así como la escolaridad y la experiencia. La proporción de resultados e insumos se compara con las proporciones correspondientes de otros individuos, a quienes se considera como un grupo de comparación adecuado. El resultado de esta comparación es la base de las creencias acerca de la equidad.

Si los trabajadores experimentan sentimientos de inequidad, ajustarán a nivel conductual o cognoscitivo sus propios insumos o resultados, o los de sus compañeros de trabajo. En algunos casos, esto puede provocar una disminución de la motivación y del desempeño. Por ejemplo, si los empleados creen que se les paga menos de lo que merecen, tienen varias opciones. A nivel cognoscitivo, podrían racionalizar que en realidad no están trabajando con tanto ahínco como pensaban; de esta manera, reducen el valor percibido de sus propios insumos. Como alternativa, podrían convencerse de que sus compañeros están trabajando con más empeño de lo que pensaban. A nivel conductual, los empleados podrían solicitar un aumento salarial (aumentar sus resultados), o podrían disminuir sus insumos al salir algunos minutos más temprano cada día, al reducir su esfuerzo, al decidir no tomar un programa opcional de capacitación o al dar excusas para no aceptar las actividades difíciles.

La trascendencia de este aspecto de la motivación subraya la necesidad de que los directivos supervisen de manera estrecha la manera en que los subalternos perciben la equidad (Janssen, 2001). En algunos casos, estas conversaciones podrían revelar procesos de comparación erróneos. Por ejemplo, los empleados podrían malinterpretar el valor asignado a varios insumos, como la experiencia contra la pericia, o la cantidad contra la calidad; o bien, podrían tener puntos de vista poco realistas acerca de su propio desempeño o del desempeño de los demás. Se ha visto que la mayoría de la gente cree que sus habi-

lidades de liderazgo son mejores que las de la mayoría de las personas.

Sin embargo, a menudo estas conversaciones revelan inequidades reales. Por ejemplo, es probable que en la tarifa que gana por hora un trabajador no coincida con la reciente mejora de sus habilidades o con el incremento de sus responsabilidades laborales. El acto de identificar y corregir inequidades legítimas genera una lealtad y un compromiso enormes. Por ejemplo, un directivo de la industria de la computación sintió que un rival lo había ignorado injustamente para otorgar un ascenso. Al utilizar la política de puertas abiertas de la empresa, llevó su caso al nivel más alto. Después de una profunda investigación, la decisión se revocó y el rival recibió una amonestación. La respuesta del individuo fue: “Después de que me prestaron su apoyo, nunca podría abandonar la empresa”.

Lo que nunca se debe olvidar acerca de la equidad y la justicia es que estamos tratando con percepciones. En consecuencia, ya sean precisas o distorsionadas, legítimas o infundadas, en la mente de quien percibe son tanto precisas como legítimas, mientras no se demuestre lo contrario. Un principio básico de la psicología social plantea que “aquel que se percibe como real es real en sus consecuencias”. Por lo tanto, los directivos eficaces deben realizar constantes “verificaciones de la realidad” en las percepciones que sus subalternos tienen acerca de la equidad, mediante preguntas como las siguientes: “¿Qué criterios para los ascensos, los aumentos de salario, etcétera, cree usted que la administración debe utilizar más o menos?”; “En lo que se refiere a otras personas similares a usted en esta organización, ¿siente que sus actividades laborales, ascensos y otros aspectos son adecuados?”; “¿Por qué piensa usted que Alice fue ascendida recientemente y Jack no?”.

SUMINISTRO DE RECOMPENSAS OPORTUNAS Y RETROALIMENTACIÓN PRECISA

Hasta ahora, hemos hecho hincapié en que los empleados necesitan comprender y aceptar los estándares de desempeño; deberían sentir que la administración está trabajando arduamente para ayudarlos a alcanzar sus metas de desempeño, considerar que las recompensas internas y externas son atractivas, creer que las recompensas y las sanciones se distribuyen con justicia, y deberían sentir que esos resultados se aplican principalmente con base en el desempeño.

Todos estos elementos son necesarios para un programa motivacional eficaz, pero no son suficientes. Como señalamos antes, un error común es suponer que todas las recompensas son reforzadoras. De hecho, el potencial reforzador de una “recompensa” depende de que en la mente de quien la recibe esté vinculada con los comportamientos específicos que desea fortalecer quien otorga la recompensa. (“Cuando me comporté de la manera X, recibí el resultado Y, y, puesto que valoro Y, voy a repetir X”). La habilidad de quienes reciben la recompensa para hacer esta conexión mental reforzadora (comporta-

miento X-resultado Y) se relaciona con dos aspectos sobre la entrega de la recompensa: **1.** el tiempo que transcurre entre la emisión del comportamiento deseable y la recepción de la recompensa, y **2.** qué tan específica es la expliación sobre la recompensa. Éstos son los dos últimos componentes de nuestro programa motivacional. Por lo tanto, la sexta y última pregunta de diagnóstico incluye dos partes. La primera es: “¿Estamos aprovechando al máximo nuestras recompensas al entregarlas de manera oportuna como parte del proceso de retroalimentación?”.

Como regla general, cuanto más prolongado sea el lapso entre el comportamiento deseado y la entrega de las recompensas, menor será su valor de reforzamiento. Incluso en el caso de que el receptor valore en gran medida el reconocimiento y quien entrega la recompensa identifica con claridad los comportamientos que se premian, si la recompensa no se recibe inmediatamente después de que se emita el comportamiento (o se logre la meta), el valor reforzador de la recompensa disminuirá.

De manera irónica, en el peor de los casos, el hecho de entregar una recompensa en el momento incorrecto, en realidad, podría reforzar comportamientos no deseados. Ofrecer a un subalterno un aumento de sueldo que merecía desde hace mucho tiempo, durante una entrevista en la que se queja acerca de la injusticia del sistema de recompensas, podría reforzar las quejas más que el buen desempeño laboral. Además, si no se entrega una recompensa cuando ocurre un comportamiento deseado, será aún más difícil mantener ese comportamiento en el futuro. Si los dueños de un nuevo negocio retrasan el cumplimiento de la promesa de otorgar opciones de compra de acciones al grupo directivo fundador para compensar sus salarios bajos y sus semanas laborales de 70 a 80 horas, la disposición de los empleados para mantener ese ritmo de trabajo con base en sueños y promesas podría empezar a disminuir.

La importancia del momento adecuado se torna evidente cuando uno considera todos los hallazgos de investigación que apoyan el valor del condicionamiento operante como un sistema motivacional en el que los resultados ocurren inmediatamente después de los comportamientos. Imagínese lo poco que sabríamos acerca de los procesos de modelación del comportamiento si en los experimentos con aves y ratas que se describen en los libros de texto de psicología, las bolitas de alimento cayieran en la caja varios minutos después de que ocurra el comportamiento deseado.

Los directivos de la actualidad cuentan con varias herramientas tecnológicas que se pueden utilizar como aceleradores de la retroalimentación. Cuando Hatim Tyabji era director general de Verifone, utilizó el correo electrónico para reforzar aportaciones importantes. “Recientemente obtuvimos una ganancia significativa en un mercado donde no habíamos tenido mucho éxito. Contra todas las posibilidades, tratamos de conseguir un gran cliente y ganamos. Cuando supe que habíamos ganado (y estoy tan comprometido en la organización que el personal ignora la jerarquía y me envía correos elec-

trónicos con esa clase de noticias), mi primera reacción, además de un gran regocijo, fue: ¿por qué ganamos? Mi siguiente pregunta fue: ¿quiénes son las personas clave que hicieron la diferencia? De inmediato envié un mensaje de felicitaciones. Los correos electrónicos y las llamadas telefónicas que recibí fueron suficientes para humedecer mis ojos. Eso para mí es lo que nos hace funcionar” (Adria, 2000; Nelson, 2000; Taylor, 1995).

Por desgracia, aunque el momento preciso es un factor crucial para el potencial reforzador de una recompensa, a menudo se ignora en la práctica directiva cotidiana. El aparato administrativo formal de muchas organizaciones a menudo retrasa durante meses la retroalimentación de las consecuencias del desempeño de los empleados. Es común que se restrinjan los análisis profundos del desempeño laboral a entrevistas de evaluación formales, las cuales suelen llevarse a cabo cada seis o 12 meses. (“Tendré que revisar este asunto de manera oficial más tarde, así que, ¿por qué hacerlo dos veces?”). El problema con esta práctica común es que el retraso resultante entre el desempeño y los resultados diluye la eficacia de cualquier recompensa o medida disciplinaria derivadas del proceso de evaluación.

En contraste, los directivos eficaces entienden la importancia de las recompensas inmediatas y espontáneas. Utilizan el proceso formal de evaluación del desempeño para hablar de sus tendencias a largo plazo en el desempeño, en la solución de los problemas que afectan el rendimiento y en el establecimiento de metas en esa esfera. Sin embargo, no esperan que estos análisis generales y poco frecuentes alteren de manera significativa la motivación del empleado. Por ello, confían en la retroalimentación del desempeño breve, frecuente y sumamente visible. Al menos una vez a la semana buscan alguna oportunidad para premiar los hábitos de trabajo deseables entre sus subalternos.

Peters y Waterman, en su libro clásico *In Search of Excellence* (1988), ponen de relieve la importancia de la inmediatez al relatar la siguiente anécdota sorprendente:

En sus inicios, Foxboro necesitaba con urgencia un adelanto tecnológico para sobrevivir. Una tarde, a última hora, un científico llegó corriendo a la oficina del presidente con un prototipo en operación. Atónito por la elegancia de la solución y confundido sobre la forma de premiarlo, el presidente se inclinó hacia delante en su silla, buscó en casi todos los cajones de su escritorio, encontró algo, se inclinó sobre el escritorio hacia el científico y dijo: “¡Tome!”. En sus manos había un plátano, la única recompensa que tenía al alcance. Desde ese entonces, el pequeño preñedor del “plátano dorado” ha sido la distinción más alta para el logro científico en Foxboro. (pp. 70-71)

La conclusión para una administración eficaz es clara: las recompensas eficaces son recompensas espontáneas.

Los programas de recompensas se vuelven muy rutinarios y, en especial los que están vinculados con los sistemas formales de evaluación del desempeño, pierden su capacidad de entregar la recompensa de manera inmediata.

Existe un segundo aspecto crítico del momento del reforzamiento: la consistencia en la entrega de las recompensas. A la entrega de una recompensa cada vez que ocurre un comportamiento se le conoce como reforzamiento continuo. La entrega de las recompensas de manera intermitente (siempre se usa la misma recompensa, pero no se otorga después de cada comportamiento) se conoce como reforzamiento parcial o intermitente. Evidentemente, ningún método es mejor; ambos poseen ventajas y desventajas. El reforzamiento continuo es la forma más rápida de establecer nuevos comportamientos. Por ejemplo, si un jefe premia de manera consistente a un subalterno por escribir informes usando el formato preferido del directivo, el subalterno adoptará con facilidad ese estilo para recibir más y más recompensas eventuales. Sin embargo, si el jefe de repente toma un permiso de ausencia larga, el comportamiento aprendido será muy vulnerable a la extinción, puesto que se interrumpe el patrón de reforzamiento. En contraste, aunque el reforzamiento parcial da como resultado un aprendizaje muy lento, éste suele ser muy resistente a la extinción. La persistencia asociada al comportamiento del jugador ilustra la naturaleza adictiva del programa de reforzamiento intermitente. No saber cuándo se recibirá el siguiente reforzador preserva la idea de que el gran premio está sólo a un intento más.

Esta información acerca del momento del reforzamiento, que deriva de investigación experimental, tiene implicaciones importantes para una administración eficaz. Primero, es importante saber que los sistemas de reforzamiento continuo son muy escasos en las organizaciones, a menos que estén implícitos de manera mecánica en el trabajo, como en el caso del plan de pago por pieza o a destajo. Pocas veces se recompensa a los individuos cada vez que hacen una buena presentación o que manejan de manera eficaz la queja de algún cliente. Cuando reconocemos que la mayor parte del trabajo que no se realiza en la línea de ensamblaje de una empresa generalmente se rige por un plan de reforzamiento intermitente, entendemos algunos de los aspectos más frustrantes de la función de un directivo. Por ejemplo, esto ayuda a explicar por qué los nuevos empleados parecen tardar una eternidad en entender cómo quiere el jefe que se hagan las cosas. También sugiere por qué es tan difícil extinguir los comportamientos obsoletos, especialmente los de los empleados más antiguos.

En segundo lugar, ante la dificultad que enfrenta un directivo para reforzar de manera consistente los comportamientos deseados de un nuevo empleado (o de un empleado al que se está amonestando, al que se intenta redirigir o que está dentro de un ciclo de recompensas), usar un esfuerzo de equipo suele ser una buena idea. Al compartir sus objetivos de desarrollo con otros indi-

viduos con quienes interactúa el empleado meta, usted incrementa la probabilidad de que los comportamientos deseados se refuercen durante las primeras etapas críticas de mejoramiento. Por ejemplo, si un jefe de división está tratando de alentar a un nuevo integrante de su equipo para que sea más asertivo, podría alentar a otros miembros del equipo a responder de forma positiva ante los grandes esfuerzos del recién llegado en las reuniones o en conversaciones privadas.

Esto nos lleva a la segunda mitad de la sexta pregunta de diagnóstico, relacionada con la precisión de la retroalimentación: “¿Los subalternos saben dónde se ubican en términos del desempeño actual y de las oportunidades a largo plazo?”. Además del momento de la retroalimentación, su contenido afecta de manera importante su potencial de reforzamiento. Como regla general, para incrementar el potencial motivacional de la retroalimentación del desempeño, se debe ser muy específico (incluir ejemplos siempre que sea posible). Tenga en mente que la retroalimentación, positiva o negativa, es en sí misma un resultado. El objetivo principal de dar a la gente retroalimentación acerca de su desempeño consiste en reforzar los comportamientos productivos y extinguir los contraproducentes. Pero esto sólo ocurre si la retroalimentación se enfoca en comportamientos específicos. A modo de ejemplo, compare el valor del reforzamiento de los siguientes mensajes igualmente positivos: “Usted es un gran miembro de este equipo: no podríamos seguir adelante sin usted”; “Usted es un gran miembro de este equipo. En especial, usted está dispuesto a hacer lo que sea necesario para cumplir con las fechas límite”.

Es particularmente importante que los directivos den una retroalimentación precisa y honesta cuando el desempeño de una persona sea marginal o esté por debajo del estándar. Existen muchas razones por las que los directivos son renuentes a “decir las cosas como son” cuando tratan con personas con bajo desempeño. Es desagradable dar malas noticias de cualquier clase. Es especialmente doloroso dar retroalimentación negativa respecto al desempeño de una persona. Por lo tanto, es fácil justificar la información negativa suavizada, en especial cuando es inesperada, considerando que se está haciendo un favor al receptor. En la práctica, pocas veces es mejor que una persona con bajo rendimiento no reciba retroalimentación detallada, honesta y precisa. Cuando la retroalimentación es muy general o incluye señales contradictorias, la mejora es sumamente difícil. Y si la persona realmente no es adecuada para un puesto en particular, entonces nadie se beneficia al retrasar un cambio en las responsabilidades o alentar la búsqueda de otras oportunidades de trabajo.

Cuando los directivos no están dispuestos a dar una retroalimentación negativa o pesimista, muchas veces se debe a que no están dispuestos a pasar el tiempo suficiente con los individuos que la recibirán para ayudarles a entender sus deficiencias, ponerlos en perspectiva, considerar opciones y explorar las posibles soluciones. Algunas veces

es más fácil transferir a un empleado con un expediente de bajo rendimiento o expectativas poco realistas al siguiente supervisor, que enfrentar el problema de manera directa, brindar una retroalimentación honesta y constructiva, y ayudar al individuo a responder de manera adecuada. Por lo tanto, muchos individuos consideran que la comunicación de apoyo de la información negativa del desempeño es la habilidad directiva más difícil de dominar (y, por consiguiente, la más apreciada). Si usted está interesado en particular en pulir esta habilidad, le recomendamos revisar las técnicas específicas descritas bajo el título “Empleo adecuado de recompensas y disciplina”.

Resumen

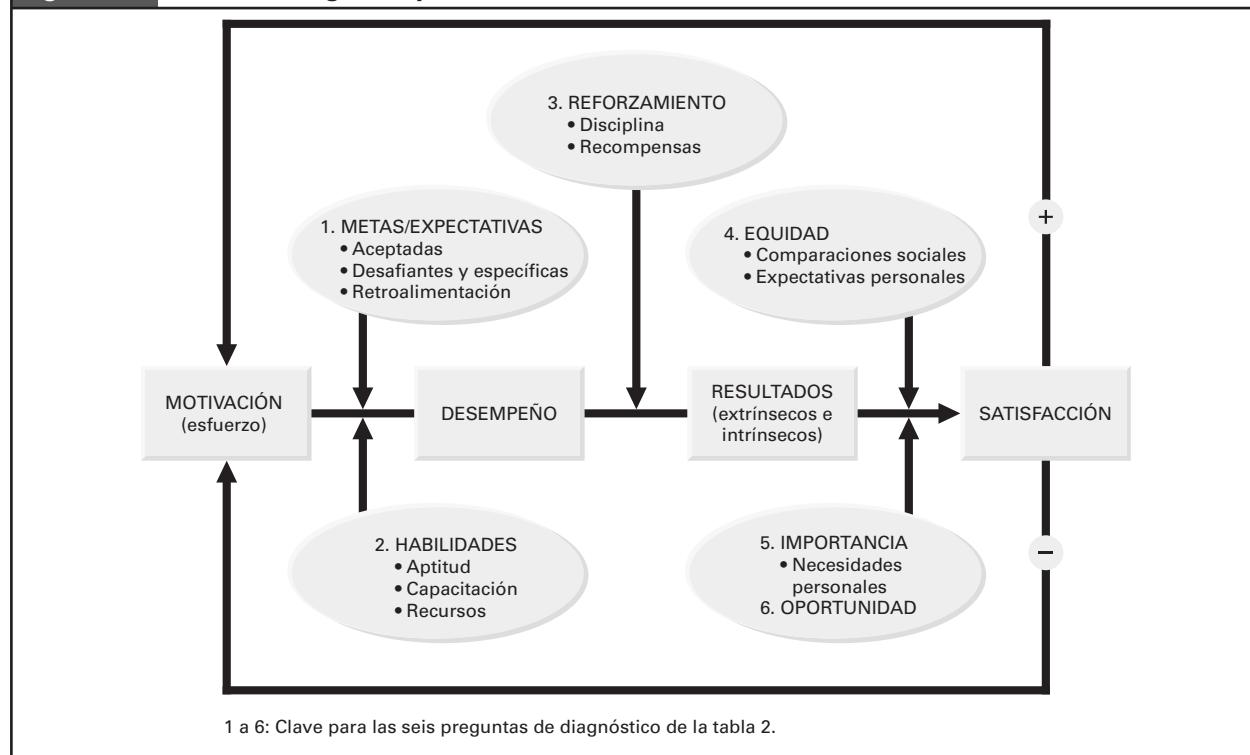
Nuestro análisis del mejoramiento del desempeño laboral se enfocó en la administración de habilidades conductuales directivas analíticas específicas. Primero se examinó la diferencia fundamental entre habilidad y motivación. Despues se comentaron varias preguntas de diagnóstico para determinar si el desempeño inadecuado se debía a habilidades insuficientes. Se describió un proceso de cinco pasos para manejar los problemas de habilidad (reabastecimiento, reentrenamiento, reajuste, reasignación y liberación). Se introdujo el tema de la motivación haciendo hincapié en la necesidad de asignar igual importancia a los aspectos de la satisfacción y del rendimiento. La parte res-

tante de este capítulo se enfocó en la segunda habilidad, al presentar seis elementos de un modelo integrador de la motivación.

El resumen del modelo que se ilustra en la figura 6.5 (y su versión “diagnóstica”, que se analiza en figura 6.7 de la sección Práctica de habilidades) destaca el análisis de una versión ampliada del modelo motivacional de los “cuatro factores” básicos. El modelo resultante integral subraya el papel necesario de los diferentes componentes, así como la interdependencia entre éstos. Los directivos hábiles incorporan todos los componentes de este modelo a sus esfuerzos motivacionales, en vez de concentrarse sólo en un subconjunto favorito. No existen atajos para una administración eficiente. Todos los elementos del proceso de motivación deben incluirse en un programa total e integrado para mejorar el desempeño e incrementar la satisfacción laboral.

El hecho de que el diagrama de flujo comience con la motivación es importante, porque hace explícita nuestra suposición de que los individuos en un inicio están motivados para trabajar arduamente y desempeñarse bien. Debemos recordar que la motivación se manifiesta como un esfuerzo en el trabajo, y que ese esfuerzo está constituido por deseo y compromiso. Esto significa que los empleados motivados tienen el deseo de iniciar una actividad y el compromiso de realizarla lo mejor posible. El hecho de que su motivación se mantenga con el

Figura 6.5 **Modelo integrador para aumentar la motivación**



Nota: 1 a 6: Clave para las seis preguntas de diagnóstico de la tabla 6.2.

tiempo depende de los elementos restantes del modelo, los cuales en realidad son amplificaciones de las relaciones motivación → desempeño, desempeño → resultados, y resultados → satisfacción. Estos vínculos cruciales del proceso motivacional se podrían resumir como preguntas ponderadas por los individuos a quienes se les pide que trabajen con más ahínco, que cambien su rutina de trabajo, o que se esfuerzen por alcanzar un nivel de calidad más alto. Primero, “si hago un mayor esfuerzo, ¿tendré probabilidades de cumplir con las expectativas de desempeño?”. Segundo, “¿mi nivel de desempeño importa en esta organización?”. Tercero, “¿es probable que la experiencia de ser un individuo con un alto desempeño implique una recompensa personal?”.

Si iniciamos con la parte izquierda del modelo, observamos que la combinación de metas y habilidades determina la medida en la que el esfuerzo se convierte en desempeño. En la teoría del “camino-meta” del liderazgo se destaca la importancia de ajustar el trabajo correcto con la persona correcta, así como la de brindar los recursos y la capacitación necesarios. Estos factores se deben combinar con un establecimiento eficaz de metas (entender y aceptar metas con dificultad moderada) si se desea que el mayor esfuerzo produzca un mayor desempeño.

La siguiente sección del modelo se enfoca en el reforzamiento de un buen desempeño, en términos tanto del incremento de la frecuencia de comportamientos que mejoren el desempeño, como en la vinculación de los resultados con el éxito en el logro de las metas. Es importante recordar que, en general, las personas están motivadas tanto por los resultados extrínsecos como por los intrínsecos. Además, el directivo eficaz es experto en el uso de una gama completa de herramientas para modelar el comportamiento, que abarca desde la disciplina hasta las recompensas. Aunque nuestro análisis se concentró más en las recompensas que en la disciplina, cuando se enfrenta el reto de brindar retroalimentación del desempeño constructiva, aunque negativa, y de desarrollar un plan conjunto para la corrección, la tabla 6.5 ofrece un conjunto de guías útiles.

En lo que se refiere al segmento resultados → satisfacción del modelo, destaca la importancia de la equidad percibida y el valor de la recompensa. Los individuos deben creer que las recompensas ofrecidas son adecuadas, no sólo para su nivel de desempeño personal, sino también en relación con las recompensas que obtienen otras personas “similares”. El valor subjetivo que los individuos atribuyen a los incentivos por el desempeño refleja su relevancia personal o preponderancia. Las recompensas con escaso valor personal poseen bajo potencial motivacional. Estos factores subjetivos se combinan con la oportunidad y la exactitud de la retroalimentación para determinar el potencial general de motivación de las recompensas.

Con base en sus percepciones acerca de los resultados, los empleados experimentarán diversos grados de

satisfacción o insatisfacción. La satisfacción crea un círculo positivo de retroalimentación, el cual incrementa la motivación del individuo, que se manifiesta en un mayor esfuerzo. La insatisfacción, por otra parte, disminuye el esfuerzo y, por lo tanto, reduce el desempeño y las recompensas. Si no se corrige, este patrón podría dar como resultado ausentismo o rotación de personal.

Guías de comportamiento

Este análisis está organizado alrededor de los modelos y las preguntas de diagnóstico fundamentales que sirven como base para mejorar las siguientes habilidades: **1.** diagnosticar problemas de desempeño de manera adecuada; **2.** iniciar las acciones para mejorar las habilidades individuales, y **3.** fortalecer los aspectos motivacionales del entorno laboral.

En la tabla 6.2 se resume el proceso para el diagnóstico adecuado de las causas de un bajo desempeño laboral en seis preguntas de diagnóstico. (En la figura 6.7 de la sección Práctica de habilidades se incluye una versión del “árbol de decisión” de estas preguntas).

Las guías básicas para crear un ambiente de trabajo muy motivador son:

1. Defina de manera clara un nivel aceptable de desempeño general o un objetivo conductual específico.
 - ❑ Asegúrese de que el individuo comprende qué se necesita para cumplir las expectativas.
 - ❑ Formule metas y expectativas en forma colaborativa, si es posible.
 - ❑ Establezca metas tan desafiantes y específicas como sea posible.
2. Ayude a eliminar todos los obstáculos para alcanzar los objetivos de desempeño.
 - ❑ Asegúrese de que el individuo cuente con información técnica, recursos financieros, personal y apoyo político adecuados.
 - ❑ Si sospecha que la falta de habilidad está obstaculizando el desempeño, utilice medidas correctivas como el reabastecimiento, el reentrenamiento, el reajuste, la reasignación o la liberación.
 - ❑ Adapte su nivel de participación como líder a la cantidad de ayuda que una persona espera y necesita, y también a la cantidad de ayuda disponible.
3. Logre que las recompensas y la disciplina dependan de un buen desempeño o del acercamiento al objetivo de rendimiento.
 - ❑ Examine con cuidado las consecuencias conductuales de no responder. (Ignorar un comportamiento rara vez se interpreta como una respuesta neutral).
 - ❑ Use la disciplina para extinguir comportamientos inadecuados y utilice recompensas para reforzar los comportamientos productivos.

4. Cuando se necesite disciplina, hay que manejarla como una experiencia de aprendizaje para el individuo.
 - ❑ Identifique el problema específico y explique cómo debe corregirse.
 - ❑ Utilice las guías de amonestación y redirección de la tabla 6.5.
5. Transforme el comportamiento aceptable en excepcional.
 - ❑ Recompense cada nivel de mejora.
 - ❑ Utilice las guías de redirección y recompensa de la tabla 6.5.
6. Utilice recompensas reforzadoras que sean valiosas para el individuo.
 - ❑ Permita la flexibilidad en la selección individual de recompensas.
 - ❑ Brinde recompensas externas valiosas, así como trabajo satisfactorio y gratificante (satisfacción intrínseca).
 - ❑ Para que conserven su valor, las recompensas no deben utilizarse en exceso.
7. Verifique a menudo las percepciones de los subalternos en relación con la equidad de la distribución de las recompensas.
 - ❑ Corrija las percepciones erróneas relacionadas con las comparaciones de equidad.
8. Dé recompensas oportunas y retroalimentación precisa.
 - ❑ Reduzca el intervalo entre los comportamientos y la retroalimentación del desempeño, incluyendo la entrega de recompensas o sanciones. (La retroalimentación espontánea modela mejor el comportamiento).
 - ❑ Realice evaluaciones específicas, honestas y precisas del desempeño actual y las oportunidades de largo plazo.



CASO RELACIONADO CON PROBLEMAS DE MOTIVACIÓN

Electro Logic

Electro Logic (EL) es una pequeña empresa de investigación y desarrollo localizada en una población escolar del medio oeste de Estados Unidos, adyacente a una importante universidad. Su principal misión es realizar investigación básica y desarrollar una nueva tecnología llamada "Muy rápida, muy precisa" (MRMP). Fundada hace cuatro años por Steve Morgan, profesor de ingeniería eléctrica e inventor de la tecnología, EL está financiada principalmente por contratos gubernamentales, aunque este año planea comercializar la tecnología y los dispositivos MRMP con empresas no gubernamentales.

El gobierno está muy interesado en MRMP, ya que mejorará la tecnología de radar, robótica y otras importantes aplicaciones de defensa. Hace poco, EL recibió el contrato gubernamental más grande concedido a una pequeña empresa para investigar y desarrollar ésta o cualquier otra tecnología. Se acaba de completar la fase I del contrato, y el gobierno acordó contratarla también para la fase II.

En la figura 6.6 se presenta el organigrama de EL. Actualmente cuenta con 75 miembros, y alrededor del 88 por ciento de ellos pertenecen al área de ingeniería. En la tabla 6.9 se incluye la jerarquía de los puestos de ingeniería. Se supone que los jefes de equipo se designan con base en su conocimiento de la tecnología MRMP y en sus habilidades para administrar personal. En la práctica, el presidente de EL selecciona cuidadosamente a estas personas a partir de lo que algunos podrían considerar lineamientos arbitrarios: la mayoría de los líderes de equipo fueron o son alumnos del presidente. No existe un marco de tiempo predeterminado para ascender en la jerarquía. Sin embargo, los aumentos salariales están directamente relacionados con las evaluaciones del desempeño.

Figura 6.6 Organigrama de Electro Logic

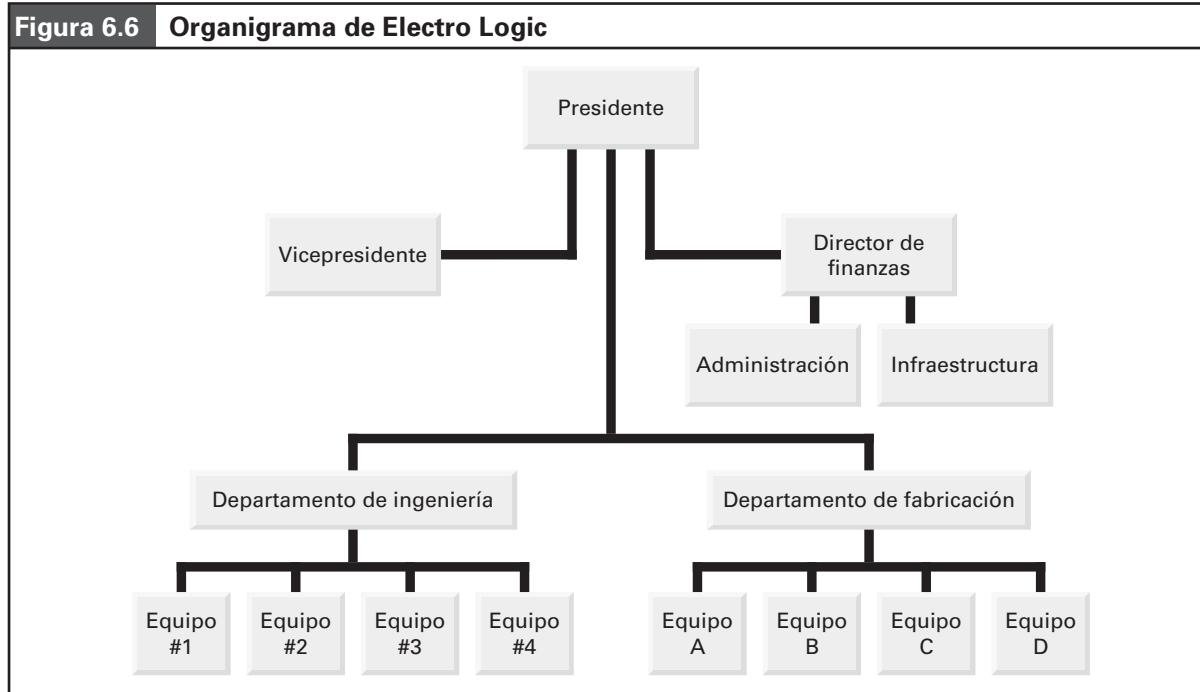


Tabla 6.9 Puestos y requisitos de ingeniería

| PUESTO | REQUISITOS |
|----------------------------------|---|
| Miembro del equipo técnico | Licenciatura en ciencias e ingeniería eléctrica, maestría en ciencias e ingeniería eléctrica |
| Alto miembro del equipo técnico | Doctorado, maestría en ciencias e ingeniería eléctrica con dos años de experiencia industrial; licenciatura en ciencias e ingeniería eléctrica con cinco años de experiencia industrial |
| Ingeniero de investigación | Doctorado con dos años de experiencia industrial; licenciatura en ciencias e ingeniería eléctrica, maestría en ciencias e ingeniería eléctrica con siete años de experiencia industrial |
| Científico de investigación | Doctorado con experiencia adecuada en investigación |
| Alto científico de investigación | Doctorado con experiencia adecuada en investigación y en la industria |

Los técnicos trabajan de manera directa con los ingenieros. Estas personas por lo general cuentan con un diploma de bachillerato, aunque algunos también tienen estudios universitarios. Han recibido capacitación para el puesto, aunque algunos han asistido a algún programa de la universidad local sobre fabricación de microtecnología. Los técnicos desempeñan las actividades triviales del departamento de ingeniería: ejecutan pruebas, construyen tableros de circuitos, fabrican circuitos integrados MRMP, etcétera. La mayoría de ellos son empleados de tiempo completo que cobran por hora.

El equipo administrativo está compuesto por el jefe del equipo (con una maestría en administración de negocios de una universidad de renombre), contadores, el director de personal, artistas gráficos, un agente de compras, un contralor de proyectos, editores y escritores técnicos, y secretarías. El personal administrativo está integrado, en su mayor parte, por mujeres. Todos son empleados que trabajan por hora, con excepción del líder del equipo, el director de personal y el contralor del proyecto. Los artistas gráficos, los editores y los editores técnicos son empleados de medio tiempo.

El personal de infraestructura está compuesto por el jefe del equipo y el personal de mantenimiento. EL está instalada en tres edificios diferentes y la principal responsabilidad del personal de infraestructura consiste en garantizar el buen funcionamiento de las instalaciones de cada edificio. Además, a menudo se les solicita para remodelar partes de los edificios conforme el equipo sigue creciendo.

EL anticipa una gran campaña de reclutamiento para mejorar el equipo en general. En particular, está buscando más ingenieros y técnicos. Sin embargo, antes de arrancar esta campaña de reclutamiento, el presidente de EL contrató a un consultor externo para evaluar las necesidades de personal, así como el estado de ánimo y la eficiencia general de la empresa. El consultor ha estado observando a EL durante casi tres semanas y ha escrito algunas notas sobre sus impresiones y observaciones de la empresa.

Notas del consultor sobre las observaciones de Electro Logic

Instalaciones: Electro Logic (EL) se localiza en tres diferentes edificios. Dos son casas remodeladas y otro es un antiguo edificio de escuela. Los directivos e ingenieros de nivel superior se ubican en este último, y los otros están repartidos entre las dos primeras.

Reuniones: Cada semana se realizan reuniones de personal en el edificio principal para analizar objetivos, y para elaborar y revisar gráficas de avances.

Interacción social: Un grupo central de empleados interactúa con frecuencia en actividades sociales como equipos deportivos y fiestas. El personal administrativo celebra los cumpleaños en el trabajo, y en ocasiones asiste el presidente.

Asignación del trabajo: Los ingenieros solicitan diversas actividades al personal de apoyo, el cual está integrado por técnicos y empleados de la unidad administrativa. Evidentemente, el personal utiliza su criterio al asignar prioridades a las demandas de trabajo basadas en la buena relación y el desempeño del trabajo.

Rotación: La rotación más alta se da entre el personal administrativo y los técnicos. Las entrevistas de salida con los ingenieros indican que abandonan el empleo por el estilo que tiene la empresa para manejar las crisis, o porque buscan mejores oportunidades de progreso profesional y seguridad en organizaciones más grandes, o por los sentimientos de frustración que genera la “jerarquía de mandos” de la compañía. Los ingenieros con mayores responsabilidades y autoridad tienden a renunciar.

Salarios y prestaciones: En general, los salarios en EL son marginales, según los estándares nacionales y locales. Un pequeño grupo de científicos e ingenieros reciben salarios elevados y un paquete de prestaciones muy atractivo, incluyendo la opción de compra de acciones. Los salarios y las prestaciones para los nuevos ingenieros suelen estar vinculados con el nivel de experiencia.

Oficinas e instalaciones: Sólo el presidente de EL, el vicepresidente y el director de finanzas tienen sus propias oficinas. Los ingenieros están agrupados por proyecto en cubículos. Hay muy poca privacidad en estas áreas de trabajo, y el ruido de la impresora compartida es una fuente de distracción. El jefe de administración comparte una de estas oficinas con el director de personal, el jefe de infraestructura y el contralor de proyectos. Una de las tres secretarías que hay en cada edificio se ubica cerca del área de recepción. El edificio más grande tiene una sala de descanso para empleados con tres máquinas expendedoras. También hay un puesto de café y té. Los edificios más pequeños tienen sólo una máquina de bebidas gaseosas en el área de recepción.

Entrevistas del consultor con los empleados

Después de hacer estas observaciones, el consultor concertó entrevistas con una muestra representativa del personal con la finalidad de elaborar una encuesta para todos los empleados. A continuación se presentan extractos de esas entrevistas.

Pat Klausen, alto miembro del equipo técnico

CONSULTOR: ¿Qué aspecto de Electro Logic (EL) le brinda la mayor satisfacción?

PAT: En realidad, disfruto el trabajo. Me refiero a que siempre me ha gustado la investigación, y trabajar con MRMP es una oportunidad increíble. El simple hecho de trabajar con Steve (presidente de EL e inventor de MRMP) de nuevo es emocionante. Hace seis años fue mi profesor de posgrado. A él realmente le gusta trabajar cerca de su personal (quizás algunas veces demasiado cerca). En ocasiones, no necesito tanta supervisión.

CONSULTOR: ¿Cuál es el aspecto menos satisfactorio de su trabajo?

PAT: Quizás el hecho de que nunca estoy totalmente seguro de que recibiremos financiamiento el mes siguiente, por los problemas de presupuesto de la defensa y el carácter provisional de nuestra investigación. Tengo una familia en quién pensar, y este lugar no es el más estable en términos de su situación financiera. Tal vez esto cambie una vez que ingresemos más en la producción comercial. ¿Quién sabe?

CONSULTOR: Usted ha comentado algunos aspectos generales positivos y negativos acerca de EL. ¿Podría ser más específico acerca de las experiencias cotidianas? ¿Qué es lo bueno y lo malo de trabajar aquí cada día?

PAT: ¿Está seguro de que no se van a tomar represalias contra alguien? Bueno. En general no estoy satisfecho con el hecho de que muy a menudo terminamos cambiando caballos a la mitad del río, si usted me comprende. Durante los siete meses pasados, tres de mis ingenieros y cuatro de mis técnicos fueron retirados de mi proyecto y transferidos a otros proyectos con fechas de entrega más cercanas que la mía. Ahora estoy frente a una fecha de entrega inminente, y se supone que voy a tener más personal. Pero tendré que dedicar tanto tiempo a ponerlos al tanto que tiene más sentido que yo termine el proyecto solo. Por otro lado, Steve me dice constantemente que debemos comprometernos con las metas generales de EL y no sólo con nuestras metas individuales. Usted sabe, tenemos que “jugar en equipo”, “ser buenos miembros de la familia”. Sin embargo, es difícil lidiar con esto cuando se están venciendo los plazos y uno sabe que su puesto está en juego, no importa si participa en un equipo o no. No obstante, si uno soporta esta clase de cosas y no se queja, las autoridades lo tratan bien. Sin embargo, me parece que existe una forma mejor de manejar estos proyectos.

CONSULTOR: ¿Cuáles son los aspectos positivos de su trabajo diario?

PAT: Bien, es genial trabajar con la gente de aquí. Saben lo que hacen o pueden aprender con rapidez. Tiendo a ser sociable y en realidad me gusta convivir con ellos. Jugamos softbol y básquetbol juntos, y hacemos reuniones y otras actividades. Me gusta eso. Tengo buenos amigos aquí y eso sirve para que mis órdenes de trabajo se llenen rápido, usted sabe a lo que me refiero.

Bob Christensen, miembro del equipo técnico

CONSULTOR: Usted dijo antes que Steve fue su asesor en su maestría en Ciencias. Así que lo conoce desde hace mucho tiempo.

BOB: Sí, es cierto. Conozco al profesor Morgan —a Steve— hace casi ocho años. Fue mi profesor en la licenciatura y después, por supuesto, fue mi asesor en el programa de maestría de dos años, y ahora he estado trabajando con él en Electro Logic (EL) desde hace dos años.

CONSULTOR: Al parecer, le gusta trabajar con Steve.

BOB: Por supuesto. Pero en realidad ya no trabajo directamente con él. Lo veo en las reuniones, pero eso es todo.

CONSULTOR: ¿Así que no es su supervisor inmediato?

BOB: No, pero por la cantidad de tiempo que paso con mi supervisor, Steve bien podría serlo. Mi jefe y yo nos reunimos quizás una vez cada tres semanas por casi una hora para ver si todo va bien, y nada más. El resto del tiempo estoy por mi cuenta. Antes hablaba con Steve cuando tenía preguntas, pero ahora está tan ocupado que es difícil verlo; es necesario hacer una cita con algunos días de anticipación.

CONSULTOR: ¿Usted piensa que su supervisor trata a todo su equipo de esta forma?

BOB: Para ser honesto, he escuchado algunas quejas. De hecho, hace unos seis meses la situación estaba tan mal que algunos compañeros y yo tuvimos una reunión con él. Prometió que estaría más cerca de nosotros y lo estuve, durante casi un mes. Después comenzamos a elaborar una nueva propuesta, así que, una vez más, no ha estado disponible. En realidad, nada ha cambiado. Estamos por finalizar ahora la propuesta, y es importante que yo lo vea y le haga preguntas. Algunos de los últimos borradores que le envié los devolvió, rescritos según su propio estilo, y sin ninguna explicación de los cambios. Algunas veces pienso que me trata como a alguien que no sabe nada, como si no estuviera capacitado. Creo que su puesto está en riesgo en este proyecto, pero algunas veces parece que finge estar muy ocupado para evitar hablar conmigo.

Chris Chen, científico investigador

CONSULTOR: ¿Qué características debe tener una persona si quiere trabajar como científico investigador en Electro Logic (EL)?

CHRIS: Bien, sin duda, el conocimiento técnico es importante. Cuando he entrevistado a recién egresados universitarios para puestos de nivel inicial, siempre me interesa en el promedio que obtuvieron. Me gusta ver promedios de 10, si es posible. Sin embargo, los científicos investigadores experimentados suelen demostrar su conocimiento técnico en su historial de publicaciones. Así que leo sus trabajos. También pienso que un científico investigador tiene que motivarse a sí mismo, no buscar el elogio de los demás; especialmente aquí. Si uno desea que alguien le diga que hizo un buen trabajo, se quedará esperando mucho tiempo. No tengo claro que los científicos investigadores en realidad recibamos el apoyo que necesitamos del resto del personal. A menudo las órdenes de trabajo se pierden o se posponen por alguna u otra razón. Parece que los altos miembros consiguen más técnicos que los científicos, y desde luego obtienen mayor atención de Steve. Circula el rumor de que estos individuos obtienen aumentos de salario más elevados que los científicos; al parecer, para mantener los salarios en una tasa equilibrada —usted sabe—, se supone que ellos son más valiosos para la compañía. Por supuesto, todo mundo sabe que la mayoría de los miembros de alto nivel son los estudiantes más antiguos de Steve, así que él los cuida realmente bien. Una de las cosas que en verdad me molesta es que necesito mantener mi historial de publicaciones para conservar mis opciones de desarrollo de carrera. No

obstante, las publicaciones son mal vistas porque quitan tiempo del trabajo. Incluso me han dicho que mi trabajo no puede ser publicado por los derechos de autor o que el Departamento de la Defensa considera la información como clasificada. Sin embargo, si alguien importante trabaja conmigo y necesita publicar, entonces se le da todo el apoyo.

CONSULTOR: Parece que está muy a disgusto con su trabajo.

CHRIS: No es tanto mi trabajo. En realidad, estoy muy contento haciéndolo: es vanguardista, después de todo. El problema es que nunca estoy lo suficientemente seguro hacia dónde va el trabajo. Hago mi parte en un proyecto y, a menos que salga a hablar con otras personas, nunca conozco los resultados finales del proyecto total. Eso es algo con lo que uno aprende a vivir aquí: formar parte de un sistema que no es particularmente abierto.

Meg Conroy, asistente del director administrativo

CONSULTOR: Ha estado aquí poco tiempo, ¿es correcto?

MEG: Es verdad, poco más de un año.

CONSULTOR: ¿Por qué aceptó este trabajo?

MEG: Bueno, estaba en el último semestre de la universidad y buscaba trabajo, igual que la mayoría de los alumnos que están a punto de graduarse. Mi novio de ese entonces —ahora mi esposo— trabajaba en Electro Logic (EL) y se enteró de que había un puesto vacante, así que presenté mi solicitud.

CONSULTOR: ¿Así que usted se especializó en negocios en la escuela?

MEG: Oh, no. Yo me especialicé en historia.

CONSULTOR: ¿Le gusta su trabajo?

MEG: Ofrece muchas cosas. Recibo un salario muy bueno por lo que hago, y estoy aprendiendo mucho. Sólo deseo que la compañía me deje tomar algunas clases del área de administración, como contabilidad. Los auditores hacen preguntas muy difíciles. Steve dice que deberíamos conseguir a un experto, aunque yo seguiría siendo la responsable de supervisar al personal.

CONSULTOR: ¿Existe algún aspecto específico de su trabajo que realmente considere satisfactorio?

MEG: Bien, déjeme pensar. Creo que me gusta el hecho de que tengo que hacer muchas actividades diferentes, así que las cosas no me aburren. Odiaría hacer lo mismo día tras día. Muchas veces voy a la biblioteca a hacer investigación sobre diferentes temas, y es agradable, porque salgo de la oficina.

CONSULTOR: ¿Qué no le gusta acerca de su trabajo?

MEG: Bien, muchas veces tengo la sensación de que la dirección no nos toma en serio. Usted sabe, los ingenieros podrían hacer su trabajo bien sin nosotros, o al menos eso creen. La estructura completa del departamento muestra que somos el departamento multiusos. Si alguien no encaja en ningún lugar, lo mandan aquí. Quizás esto se deba en parte a que nuestro departamento está integrado principalmente por mujeres; de hecho, he escuchado que el 95 por ciento de ellas desempeñan funciones administrativas. Algunas veces es difícil trabajar con los ingenieros porque tratan a uno como si no supiera nada, y quieren que las cosas se hagan a su manera. Evidentemente, los ingenieros obtienen el dinero y la consideración y, sin embargo, nosotros contribuimos bastante al equipo completo, como diría Steve. Pero las palabras de elogio no son tan impresionantes como las acciones. Claro, tenemos nuestras fiestas de cumpleaños, pero aun eso parece un poco condescendiente. Rara vez sabemos lo que sucede en el área de investigación. He preguntado a varios ingenieros acerca de aspectos específicos, y ellos sólo me observan con una mirada vacía y me dan una respuesta realmente simplista. Me parece que si uno realmente quiere formar una familia, como dice el presidente, no puede tratar a la gente del departamento administrativo como un mal necesario.

P. J. Ginelli, técnico

CONSULTOR: Supe que acaba de pasar su evaluación de desempeño semestral. ¿Cómo le fue?

P. J.: Como yo esperaba. Sin sorpresas.

CONSULTOR: ¿Considera útiles estas evaluaciones?

P. J.: Seguro. Trato de saber qué piensa mi supervisor de mi trabajo.

CONSULTOR: ¿Es todo?

P. J.: Bien, supongo que es una buena oportunidad de entender lo que desea mi supervisor. Algunas veces no es tan claro durante el resto del año. Supongo que los jefes le plantean metas específicas antes de hablar conmigo, así que él es claro y, por lo tanto, yo también.

CONSULTOR: ¿Le gusta lo que hace?

P. J.: Oh, sí. La mejor parte es que no estoy en el edificio principal y no tengo que estar a la altura de la gente “importante”, usted sabe. He oído de otros técnicos que esas personas pueden ser una verdadera molestia (tratan de ser agradables y todo, pero en realidad sólo fastidian). Quiero decir, ¿cómo puede uno cumplir con su trabajo cuando el presidente está observándolo todo el tiempo? Por otro lado, supongo que si el presidente sabe el nombre de uno, eso es bueno en el momento de los ascensos y los aumentos. Pero mi jefe saca la cara por sus técnicos; gracias a él tenemos un trato justo.

CONSULTOR: ¿Piensa que podrá progresar en Electro Logic (EL)?

P. J.: ¿Progresar? ¿Quiere decir, convertirme en ingeniero o algo así? No, y en realidad no deseo eso. Todos a mi alrededor me presionan para que avance. Tengo miedo de decir a la gente cómo me siento en realidad por temor a que decidan que no encajo en este entorno de alta tecnología. No deseo ser la “oveja negra de la familia”. Me gusta estar donde estoy y si los aumentos siguen llegando, me seguirá gustando. Una de mis hijas ingresará a la universidad el próximo año y necesito el dinero para costear sus estudios. Trabajo muchas horas extra, en especial cuando se acercan las fechas de entrega. Supongo que la prisa al final de los contratos les provoca fuertes dolores de cabeza a algunos, pero a mí no me importa. De otra forma, el trabajo es muy lento, pero al menos siempre tengo trabajo. Aunque mi familia desearía que mi horario fuera más predecible.

CONSULTOR: ¿Piensa que continuará trabajando para EL?

P. J.: No estoy seguro de querer responder a eso. Digamos sólo que los resultados de mi evaluación de desempeño fueron buenos y que espero ver una mejoría en mi salario. Me quedaría por eso.

Chalida Montgomery, técnica

CONSULTOR: En general, ¿cuáles son sus impresiones acerca del trabajo que desempeña en Electro Logic (EL)?

CHALIDA: Bien, siento que mi trabajo es muy bueno, pero también siento que desempeño actividades más bien aburridas y tediosas. Según lo que dice mi supervisor, lo que hago es lo que hacen los estudiantes de ingeniería eléctrica en su último año de clases. Supe que su proyecto final era hacer un tablero de circuitos, y eso es lo que hago, día tras día.

CONSULTOR: ¿Qué le gustaría hacer?

CHALIDA: Bien, sería agradable poder ofrecer algunas ideas para los diseños de estos tableros. Sé que no tengo doctorado ni nada, pero tengo mucha experiencia. Sin embargo, como soy técnica, los ingenieros en realidad no sienten que tenga mucho que ofrecer (aunque construyo los tableros y al ver los diseños sé cuál hará lo que el diseñador desea que haga). También me gustaría supervisar a otros técnicos de mi departamento. Usted sabe, alguna clase de ascenso estaría bien. De hecho, muchos técnicos me preguntan cómo hacer cosas y, desde luego, yo les ayudo, pero ellos obtienen el crédito. Por aquí, uno debe tener un documento que diga que tiene estudios para que le permitan oficialmente ayudar a otros.

Preguntas para análisis

1. Utilice las guías de comportamiento y la figura 6.5 como auxiliares de diagnóstico. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de Electro Logic (EL) desde una perspectiva motivacional?
2. ¿Cuáles son los temas de acción de alta prioridad que usted incluiría en el informe de consultoría para Steve Morgan, presidente de EL? Céntrese en acciones específicas que él podría iniciar para que se aprovechen más las habilidades del personal y se promueva un entorno de trabajo más motivador.



EJERCICIOS PARA DIAGNOSTICAR PROBLEMAS DE DESEMPEÑO LABORAL

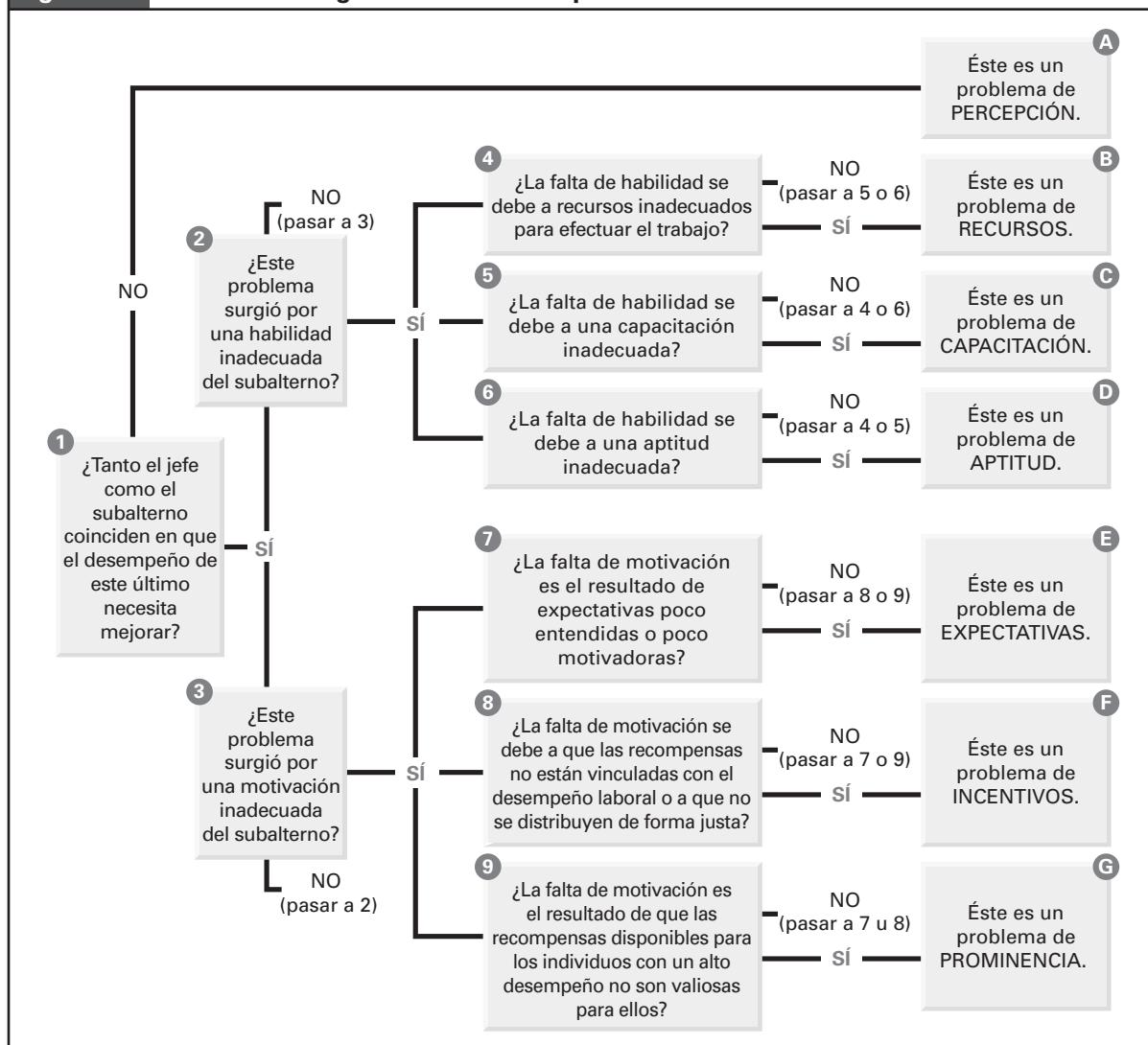
El diagnóstico adecuado es un aspecto fundamental del manejo eficaz de la motivación. A menudo los directivos se frustran porque no entienden las causas de los problemas de desempeño que observan. Tal vez experimenten con diferentes “terapias”, pero la inefficiencia de este proceso de ensayo y error muchas veces sólo incrementa su nivel de frustración. Además, los malos entendidos que los acompañan añaden tensión a la relación entre el directivo y el subalterno. Esto suele empeorar aún más el problema de desempeño, lo que a la vez provoca que el directivo recurra a medidas más drásticas, estableciéndose así una espiral viciosa descendente.

El modelo de diagnóstico del desempeño de la figura 6.7 ofrece una forma sistemática para que los directivos y los subalternos señalen con precisión y en colaboración las causas de la insatisfacción y de los problemas de desempeño. Se supone que los empleados trabajarán arduamente y tendrán un buen rendimiento si el entorno laboral alienta estas acciones. En consecuencia, más que sacar conclusiones de que el mal desempeño se deriva de deficiencias en la personalidad o de una mala actitud, este proceso de diagnóstico sirve a los directivos para enfocar su atención en mejorar los sistemas de selección, diseño del puesto, evaluación del desempeño y asignación de recompensas. De esta manera, se examinan los pasos específicos necesarios para alcanzar las metas laborales y las expectativas de la dirección, con la finalidad de precisar por qué está fallando el desempeño de un empleado.

El subalterno con bajo rendimiento y el directivo deben seguir el proceso lógico de descubrimiento en el modelo, paso a paso. Deben comenzar con un examen de las percepciones actuales del desempeño, así como con la comprensión de las expectativas de desempeño, para continuar después a lo largo del modelo hasta que se hayan identificado los problemas de rendimiento. El modelo se enfoca en siete de estos problemas.

- A. Problema de percepción.** “¿Está usted de acuerdo en que su desempeño está por debajo de lo esperado?”. Un problema de percepción sugiere que el directivo y el subalterno tienen diferentes puntos de vista acerca del nivel actual de desempeño de este último. A menos que este desacuerdo se resuelva, es inútil continuar con el proceso de diagnóstico. El proceso entero de solución de problemas se basa en la premisa de que ambas partes reconocen la existencia de un problema y que están interesadas en resolverlo. Si no existe un acuerdo, el director se debe concentrar en resolver la discrepancia de percepciones, incluyendo la aclaración las expectativas actuales (problema 5).
- B. Problema de recursos.** “¿Cuenta con los recursos necesarios para desempeñar bien su trabajo?”. La habilidad tiene tres componentes, y éstos se deben explorar en el orden que indica el modelo. Este orden reduce las reacciones defensivas de un subalterno. Es probable que el desempeño deficiente provenga de la falta de apoyo de recursos. Los recursos comprenden el material y el apoyo de personal, así como la cooperación de grupos de trabajo interdependientes.
- C. Problema de capacitación.** “¿La falta de capacitación interfiere con su desempeño laboral?”. En ocasiones se pide a los individuos que desempeñen actividades que exceden su nivel actual de habilidad o conocimiento. Por lo general, este problema se resuelve mediante capacitación o estudios adicionales.
- D. Problema de aptitud.** “¿Siente que éste es el trabajo o la combinación de actividades laborales correctos para usted?”. De los tres problemas de habilidad, éste es el más difícil de resolver porque es el más básico. Si se han explorado, sin éxito, las soluciones del reabastecimiento (brindar recursos adicionales) y de reentrenamiento, entonces tal vez

Figura 6.7 **Modelo de diagnóstico del desempeño**



se requieran medidas más drásticas, incluyendo el reajuste de los requisitos del puesto actual del empleado, reasignarlo a otro puesto o, en el último de los casos, liberarlo de la organización.

E. Problema de expectativas. “¿Cuáles son sus expectativas de desempeño para este puesto? ¿Cuáles cree que son mis expectativas?”. Este problema es consecuencia de una comunicación deficiente de las metas y los requisitos del puesto. En algunos casos, las metas planteadas difieren de las metas deseadas. En otras palabras, el empleado trabaja hacia una meta, en tanto que el supervisor desea otra. Esto suele ocurrir cuando los subalternos no participan lo suficiente en el proceso del establecimiento de las metas o los estándares. Cuando esto origina expectativas irreales o impuestas, la motivación se ve afectada.

F. Problema de incentivos. “¿Cree que las recompensas están vinculadas con su desempeño en este puesto?”. El individuo no cree que el “desempeño hace la diferencia”, o bien, ha recibido retroalimentación y reforzamiento insuficientes por su desempeño. El directivo debería preguntar: “¿Cree que las recompensas se están distribuyendo de manera equitativa?”. Esto brinda la oportunidad de discutir los criterios que utilizan los subalternos para juzgar la imparcialidad. Muchas veces se utilizan estándares no realistas.

G. Problema de prominencia. “¿Son atractivos los incentivos de desempeño para usted?”.

La prominencia se refiere a la importancia que un individuo atribuye a las recompensas disponibles. Muchas veces, los incentivos que se ofrecen para fomentar un desempeño elevado no son muy valiosos para un individuo determinado. Los directivos necesitan ser creativos al generar una amplia gama de recompensas y ser flexibles al permitir que sus subalternos elijan entre diferentes recompensas.

Actividad

Opción 1:

Lea el caso “Joe Chaney” y, de manera individual, utilice el modelo de diagnóstico (véase la figura 6.7) para identificar los posibles problemas de desempeño. Después, discuta en pequeños grupos sus evaluaciones individuales y formule preguntas específicas que se deben plantear a Joe para identificar con precisión, desde el punto de vista de él, los obstáculos para que logre un alto desempeño. Por último, organice una lluvia de ideas para sugerir posibles soluciones. Prepárese para que su grupo realice una representación de roles de una entrevista con Joe para solucionar los problemas.

Opción 2:

Aplique el cuestionario de evaluación del desempeño laboral a varios empleados. Utilice la clave de resultados que se incluye al final de este capítulo para clasificar los obstáculos que reportan los encuestados para lograr un alto desempeño y sentirse satisfechos. Luego, reúnanse en grupos pequeños, y cada grupo deberá asumir el papel de un equipo de trabajo que tiene la responsabilidad de analizar los datos del cuestionario que respondieron los empleados. Analice los patrones que encuentren en los datos, así como las posibles soluciones a estos problemas, utilizando las guías de comportamiento y los modelos motivacionales del capítulo. Prepare un informe sobre su análisis y recomendaciones para cambios específicos.

Joe Chaney

Joe Chaney se unió a una empresa de arquitectos hace dos años como dibujante. Tiene 35 años y ha sido dibujante desde que se graduó de una carrera técnica de dos años, después de estudiar la preparatoria. Se casó y tiene cuatro niños. Ha trabajado para cuatro empresas de arquitectura en el transcurso de 12 años.

Joe ingresó con recomendaciones mediocres de sus jefes anteriores, pero usted lo contrató porque necesitaba ayuda urgente. Su empresa ha tenido una carga de trabajo sumamente elevada gracias a un auge en la industria de la construcción local. El resultado es que muchas de las prácticas que contribuyen a un entorno laboral de apoyo y bien administrado se han ignorado. Por ejemplo, usted no puede recordar la última vez que llevó a cabo una revisión formal del desempeño o que ofreció alguna orientación de carrera. Además, la tradición de cerrar la oficina temprano los viernes para festejar una reunión social se abandonó desde hace mucho tiempo. Por desgracia, la tensión en la oficina es muy elevada algunos días a causa de las grandes presiones de tiempo y la falta del personal adecuado. El trabajo nocturno y durante los fines de semana se ha vuelto la norma más que la excepción.

En general, usted ha estado gratamente sorprendido por el desempeño de Joe. Hasta hace poco, trabajaba arduamente y producía un trabajo de alta calidad. Además, con frecuencia se ofrecía de manera voluntaria para realizar proyectos especiales, hacía muchas sugerencias para mejorar el entorno laboral, y había demostrado poseer grandes conocimientos prácticos del negocio de la construcción y de la arquitectura. Sin embargo, durante los últimos meses, su desempeño decayó. Ya no se le ve tan entusiasmado con su trabajo, y muchas veces lo ha encontrado soñando despierto sentado frente a su escritorio. Además, ha tenido varias discusiones aclaradoras con arquitectos acerca de las especificaciones y los procedimientos de diseño adecuados para proyectos recientes.

Después de uno de estos desacuerdos, usted alcanzó a oír que Joe se quejaba con un compañero de trabajo: “Nadie aquí respeta mi opinión. Sólo soy un dibujante de bajo nivel. Sé tanto como esos arquitectos fanfarrones, pero como no tengo un título, ignoran mis aportaciones, y estoy atascado aquí haciendo el trabajo pesado. Para empeorar las cosas, mi esposa tuvo que

conseguir un empleo para contribuir con los gastos de nuestra familia. Debo ser la persona peor pagada de esta empresa". Cuando un compañero le preguntó por qué no conseguía un título universitario de arquitecto, Joe respondió: "¿Tienes idea de cuán difícil es llevar el pan a la mesa, pagar una hipoteca en Seattle, trabajar tiempo extra, ser un buen padre y esposo, y además ir a la escuela nocturna? Por favor, ¡sé realista!".

Evaluación del desempeño laboral

Responda a las siguientes aseveraciones con base en su situación laboral actual.

Escala de evaluación

1 Totalmente en desacuerdo

2 En desacuerdo

3 Neutral

4 De acuerdo

5 Totalmente de acuerdo

- _____ 1. Mi supervisor y yo estamos de acuerdo en la calidad de mi desempeño.
_____ 2. Siento que tengo la capacitación adecuada para realizar mis actividades laborales actuales.
_____ 3. Creo que mis destrezas y habilidades innatas concuerdan muy bien con las responsabilidades de mi puesto.
_____ 4. Creo que poseo los recursos y suministros adecuados para hacer bien mi trabajo.
_____ 5. Entiendo las expectativas de mi jefe y, por lo general, siento que son realistas.
_____ 6. Creo que las recompensas se distribuyen de manera justa, con base en el desempeño.
_____ 7. Las recompensas y oportunidades que puedo recibir por un buen desempeño son atractivas para mí en lo personal.
_____ 8. Mi supervisor indica que no estoy desempeñándome tan bien como debiera, pero no estoy de acuerdo.
_____ 9. Podría hacer un trabajo mucho mejor si recibiera más capacitación.
_____ 10. Creo que mi trabajo es demasiado difícil para mi nivel de habilidad.
_____ 11. Creo que mi desempeño laboral está obstaculizado por la falta de suministros y recursos.
_____ 12. Creo que las expectativas de mi jefe son poco claras y poco realistas.
_____ 13. Creo que mi jefe tiene favoritismos al asignar las recompensas.
_____ 14. Considero que las recompensas y oportunidades disponibles para los individuos con un alto desempeño no son muy atractivas.

EJERCICIO PARA MODELAR COMPORTAMIENTOS INACEPTABLES

Shaheen Matombo

Uno de los aspectos más desafiantes de la administración es transformar los comportamientos inadecuados en adecuados. Por lo general, los directivos no toman medidas suficientes para transformar acciones negativas en positivas. Algunas de estas medidas insuficientes implican suponer que el hecho de ignorar los errores del empleado hará que desaparezcan; premiar los aspectos positivos del desempeño de un individuo con la esperanza de que esto lo anime a reencauzar las energías improductivas; discutir los problemas en términos generales y vagos en una reunión, con la intención de que la persona improductiva "entienda la indirecta" y cambie; y enfadarse con un individuo y demandarle que "se corrija".

Actividad

Adopte el papel de Andre Tate en el siguiente caso. Después de leerlo, revise la guía de comportamiento que aparece en el formato de retroalimentación del observador al final del capítulo. En grupos pequeños, determinen cómo resolverían el problema. Prepare una representación de roles de su discusión con Shaheen Matombo. Después de la discusión, los observadores asignados darán retroalimentación sobre su desempeño utilizando el formato del observador como guía. A menos que se le asigne ese rol, no lea las instrucciones para Shaheen antes de la entrevista.

Andre Tate, directivo

Shaheen ha sido miembro de su personal sólo por tres meses. Usted no sabe mucho de ella; tan sólo que es una madre soltera que recientemente ingresó a la fuerza laboral después de un divorcio difícil. A menudo llega de 10 a 20 minutos tarde en las mañanas. Usted es director de una oficina de relaciones muy ajetreadas con los clientes en una empresa de servicios. Los teléfonos comienzan a sonar desde las 8:00 A.M. Cuando ella llega tarde, usted tiene que contestar el teléfono y esto interrumpe su agenda de trabajo. Esta mañana usted está especialmente molesto. Shaheen lleva 25 minutos de retraso y los teléfonos suenan sin cesar. Como usted tiene que contestarlos, le resultará muy difícil terminar una tarea importante para la fecha límite del mediodía. Cada minuto que pasa usted se molesta más.

Mientras está en medio de una conversación telefónica especialmente desagradable con un cliente iracundo, mira por la ventana y ve a Shaheen dando pasos largos para llegar al edificio. Usted piensa: "Esto es ridículo, voy a poner un alto a su impuntualidad. Quizá sólo debo amenazarla con despedirla si no se corrige". Después de una reflexión más profunda, se da cuenta de que eso sería impráctico, especialmente durante este periodo de reducción de gastos, luego de que se rechazó un aumento en las tarifas. Ante los rumores acerca de un posible congelamiento en las contrataciones, usted sabe que será difícil cubrir cualquier vacante.

Además, Shaheen es una muy buena empleada cuando está ahí. Es concienzuda y tiene un talento natural con los clientes molestos. Por desgracia, le ha tomado mucho más tiempo de lo esperado aprender el programa de cómputo para recuperar información de las cuentas de los clientes. Con frecuencia tiene que poner las llamadas en espera mientras pide ayuda. Estas interrupciones han tendido a incrementar una relación ya de por sí tensa con el resto del personal de la oficina. Le ha resultado difícil encajar socialmente; los demás son mucho más jóvenes y han trabajado juntos durante varios años. Shaheen es la primera nueva contratación desde hace mucho tiempo, así que los otros no están acostumbrados a que ingrese un nuevo miembro. Tres personas se han quejado con usted por las constantes interrupciones de Shaheen. Sienten que a causa de esto, su productividad disminuirá. Además, parece que ella espera que todos dejen lo que están haciendo cada vez que tiene una pregunta. Ellos creían que su carga de trabajo disminuiría al contratar a una nueva persona, pero ahora tienen sus dudas. (En el pasado, usted tenía tiempo suficiente para capacitar al personal de nuevo ingreso, pero su jefe lo ha mantenido ocupado en un gran proyecto durante casi un año).

Shaheen entra a la oficina aturdida y despeinada. Tiene una expresión de "lo siento" en su cara. Usted le indica con la mano que responda la línea telefónica parpadeante y después garabatea una nota en una libreta mientras termina su llamada: "¡Te veo en mi oficina a las 12:00 en punto!". Es momento de que vaya al fondo de la influencia perjudicial de Shaheen en las operaciones que, de otra forma, fluirían con facilidad.

Shaheen Matombo, miembro del personal

¡Vaya, qué mañana! El padre de la niñera murió durante la noche, y ella le llamó del aeropuerto a las 6:30 de la mañana diciendo que estaría fuera de la ciudad durante tres o cuatro días. Trató de localizar a tres niñeras sustitutas que suelen estar disponibles, hasta que finalmente encontró a alguien que podía cuidar a Keen, su hijo de tres años. Después, Shayla, su hija que estudia primero de secundaria, se cambió de ropa cinco veces hasta que estuvo segura de tener la apariencia perfecta para su primera foto del anuario. Es un milagro que Buddy, su hijo mayor, se levantara solo de la cama después de haber dormido únicamente cinco horas. Además del fútbol y el teatro, ahora se unió a un equipo de ajedrez, y tuvo su primer torneo la noche anterior. ¿Por

qué tuvo que llevarse a cabo una noche antes de su examen final de física? Esta mañana usted desearía tener su talento natural para hacer tantas actividades. Cuando dejó a los niños, ya tenía 10 minutos de retraso. Luego ocurrió ese aparatoso accidente en la autopista que provocó los embotellamientos de tránsito.

Cuando por fin dejó la rampa de salida del centro, se percató de que llevaba casi 20 minutos de retraso. “¡Daría todo por un celular!”, gruñó. “Aunque es probable que para este momento todas las líneas de la oficina estén ocupadas”. Mientras busca con desesperación un lugar de estacionamiento en la calle, comenzó a sentir pánico. “¿Cómo le voy a explicar esto a Andre? Va a estar furioso. Estoy segura de que está molesto por mis retrasos crónicos. Sobre todo, es evidente que se siente decepcionado por mi falta de habilidades para el cómputo, y estoy segura de que los otros se han quejado por tener que entrenar a alguien nuevo”. Usted está segura de que una de las razones por las que obtuvo el trabajo es porque había tomado un curso de computación en la universidad local de la comunidad. Por desgracia, no fue de mucha ayuda para el programa de cómputo increíblemente complejo que utiliza en el trabajo. (Parece desafiar toda convención lógica).

“¿Qué le voy a decir sobre mis continuos retrasos para llegar al trabajo?”. Por desgracia, no hay una respuesta fácil. “Quizá mejore conforme los niños y yo nos acostumbramos a esta nueva rutina. Es muy difícil dejar a los niños en la parada del autobús y con la niñera, trasladarme en 20 minutos y llegar justo a las 8:00. Me pregunto si me permitirían llegar a las 8:30 y sólo tomar media hora para el almuerzo. Quedarme más tarde no funcionaría porque ellos apagan las computadoras a las 5:00, a menos que hubiera trabajo de oficina que pudiera hacer durante media hora”.

¿Y qué decir de los problemas con la computadora y con los otros miembros del personal? “Tarde o temprano me va a reclamar todo eso. ¿Es mi culpa no pensar como una computadora? Tal vez algunas personas sean capaces de sentarse y comprender este programa en un par de horas, pero yo no. Así que, ¿es mi culpa o deberían darme más capacitación? Quisiera que los demás no fueran tan cerrados y estuvieran dispuestos a ayudarme. Me pregunto por qué son así las cosas. Pareciera que tienen miedo de que me vuelva tan buena como ellos si comparten su experiencia conmigo. Desearía que Andre tuviera más tiempo para ayudarme a aprender los trucos del oficio, pero parece que siempre está en reuniones”.

“Bien, quizás voy a entenderlo esta mañana. Nunca había llegado tan tarde. Tal vez estaré de regreso en casa de tiempo completo más temprano de lo planeado”.



ACTIVIDADES PARA MOTIVAR A OTROS

Actividades sugeridas

1. Identifique una situación en la que tenga la responsabilidad de otra persona cuyo desempeño esté significativamente por debajo de sus expectativas. Utilice el cuestionario de evaluación del desempeño laboral que se encuentra en la sección Práctica de habilidades, para recabar información sobre la forma en que el individuo percibe la situación. Emplee el modelo de diagnóstico (árbol de decisiones) de esa sección e identifique específicamente los problemas de desempeño percibidos. Compare estos resultados con sus propios puntos de vista de la situación. Lleve a cabo una entrevista con el individuo y analice los resultados, enfatizando las áreas de desacuerdo. Con base en este análisis, formule un plan de acción que ambas partes acepten. Si detecta habilidades inadecuadas, siga los pasos correctivos de reabastecimiento, reentrenamiento, reajuste, reasignación y liberación. Si el problema es un esfuerzo insuficiente, utilice los pasos de la amonestación, redirección y recompensa que se estudiaron en este capítulo como recurso para esta discusión. Aplique este plan durante un tiempo y después, informe los resultados.
2. Piense en algún aspecto de su propio trabajo en el que sienta que el desempeño está por debajo de sus expectativas (o de las de otros). Utilice el cuestionario de evaluación del desempeño laboral (evaluación de habilidades) e identifique los obstáculos específicos para mejorar el desempeño. Despues, desarrolle un plan para superar estos obstáculos, incluyendo la obtención del compromiso de los demás. Discuta su plan con los individuos que se verán afectados por su implementación y establezca un conjunto de acciones que todas las partes acepten. Aplique el plan durante un tiempo y después, informe los resultados. ¿Cuánto éxito obtuvo al hacer los cambios? ¿Su rendimiento mejoró como se esperaba? Con base en esta experiencia, identifique otros aspectos de su trabajo que podría mejorar de manera similar.
3. Identifique cuatro o cinco situaciones en las que suela manifestar un comportamiento punitivo. Éstas podrían incluir a amigos, miembros de la familia o compañeros de trabajo. Examine estas situaciones e identifique una donde el castigo (disciplina) no esté funcionando. Utilice los lineamientos de la amonestación, redirección y recompensa con la finalidad de diseñar un plan específico para modelar el comportamiento de otro individuo, de tal forma que pueda comenzar a premiar acciones positivas. Informe sus resultados. Con base en esta experiencia, considere cómo podría utilizar esta estrategia en otras situaciones similares.
4. Utilice el modelo de seis pasos para crear un ambiente de trabajo motivador (véase la tabla 6.2), diseñe un plan específico para administrar una nueva relación (por ejemplo, un nuevo subalterno) o una nueva fase en una antigua relación (por ejemplo, un amigo, un miembro de la familia o un subalterno que esté por comenzar a trabajar en un nuevo

proyecto). Anote las instrucciones específicas para llevar a cabo cada uno de los seis pasos. Discuta su plan con esa persona y pida sugerencias para mejorarlo. Asegúrese de que sus percepciones acerca de los aspectos clave del plan coincidan con las de la otra persona. Ponga en marcha su plan durante un tiempo y después, informe los resultados. Con base en esta experiencia, identifique los cambios que serían adecuados en situaciones similares.

FUENTE: J. Richard Hackman y Greg R. Oldham. *Work Redesign* © 1980. Reproducido electrónicamente con autorización de Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real y fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño eficiente de habilidades, mejorará más probando esas guías en el contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás podrían ayudarlo con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la debe completar y evaluar por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas de cada reactivos. No utilice atajos al saltarse etapas.

Parte I. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Podrían ser áreas de debilidad, las áreas que más desea mejorar, o las áreas más relevantes para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esa habilidad que desee aplicar.

2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño anotando una descripción de la situación. ¿Quién más participará? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se llevará a cabo?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo?
¿Dónde?

3. Identifique comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad. Redacte una definición operativa del desempeño de la habilidad.

4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte II. Evaluación

5. Una vez que haya completado la parte 1, registre los resultados. ¿Qué pasó? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Qué efecto tuvo en los demás?

6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?

7. Al revisar toda la práctica de la habilidad y la experiencia aplicada, ¿qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué manera le ayudará esta experiencia en el largo plazo?



Diagnóstico de un bajo desempeño y aumento de la motivación

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVO | EVALUACIÓN | |
|---|----------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Diagnóstico de problemas de desempeño | 1 | _____ | _____ |
| | 11 | _____ | _____ |
| Establecimiento de expectativas y de metas | 2 | _____ | _____ |
| | 12 | _____ | _____ |
| Facilitación del desempeño (habilidad para mejorar) | 3 | _____ | _____ |
| | 13 | _____ | _____ |
| | 20 | _____ | _____ |
| Vinculación del desempeño con las recompensas | 5 | _____ | _____ |
| y la disciplina | 14 | _____ | _____ |
| | 6 | _____ | _____ |
| | 15 | _____ | _____ |
| Utilizar incentivos internos y externos relevantes | 7 | _____ | _____ |
| | 16 | _____ | _____ |
| | 8 | _____ | _____ |
| | 17 | _____ | _____ |
| Distribuir las recompensas de manera equitativa | 9 | _____ | _____ |
| | 18 | _____ | _____ |
| Dar retroalimentación oportuna y directa | 4 | _____ | _____ |
| del desempeño | 10 | _____ | _____ |
| | 19 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La máxima puntuación posible = 120.
2. Las puntuaciones de los otros estudiantes de su clase.
3. Datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

| <u>Evaluación previa</u> | | <u>Evaluación posterior</u> | | |
|--------------------------|---|-----------------------------|---|------------|
| 96.33 | = | media | = | 103.23 |
| 104 o más | = | cuartil superior | = | 112 o más |
| 97 a 103 | = | segundo cuartil | = | 104 a 111 |
| 90 a 96 | = | tercer cuartil | = | 97 a 103 |
| 89 o menos | = | cuartil inferior | = | 96 o menos |

Desempeño laboral

Clave de resultados

PASO 1: Ingrese la puntuación de cada línea a continuación, como sigue:

Puntuación regular: Ingrese el número de su respuesta en la encuesta.

Puntuación invertida: Reste el número de su respuesta a 6 e ingrese el resultado.

| <i>REACTIVOS</i> | <i>PUNTUACIÓN</i> | <i>REACTIVOS</i> | <i>PUNTUACIÓN</i> | | |
|------------------|-------------------|------------------|-------------------|---------|-------|
| 1. | Invertida | _____ | 8. | Regular | _____ |
| 2. | Invertida | _____ | 9. | Regular | _____ |
| 3. | Invertida | _____ | 10. | Regular | _____ |
| 4. | Invertida | _____ | 11. | Regular | _____ |
| 5. | Invertida | _____ | 12. | Regular | _____ |
| 6. | Invertida | _____ | 13. | Regular | _____ |
| 7. | Invertida | _____ | 14. | Regular | _____ |

PASO 2: Combine sus puntuaciones de acuerdo con el tipo de problema de desempeño.

Los problemas con puntuaciones mayores que 7 son obstáculos para un alto desempeño.

Las puntuaciones totales superiores a 50 sugieren deficiencias generales significativas de motivación.

| <i>TIPO DE PROBLEMA DE DESEMPEÑO</i> | <i>PUNTUACIONES DE LOS REACTIVOS</i> | <i>TOTAL DE LOS DOS REACTIVOS</i> |
|--|--|---------------------------------------|
| Percepción | 1. _____ | 8. _____ |
| Capacitación | 2. _____ | 9. _____ |
| Aptitud | 3. _____ | 10. _____ |
| Recursos | 4. _____ | 11. _____ |
| Expectativas | 5. _____ | 12. _____ |
| Incentivos | 6. _____ | 13. _____ |
| Prominencia de la recompensa | 7. _____ | 14. _____ |
| Puntuación total | | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

| | |
|----------------------|------------|
| Puntuación promedio: | 29.94 |
| Cuartil superior: | 36 o más |
| Segundo cuartil: | 30 a 35 |
| Tercer cuartil: | 24 a 29 |
| Cuartil inferior: | 23 o menos |

PRÁCTICA DE HABILIDADES

Ejercicios para modelar comportamientos inaceptables

Formato de retroalimentación del observador

PUNTUACIÓN

1 = Baja

5 = Alta

Amonestación

- _____ 1. Identificó el comportamiento inadecuado específico. Dio ejemplos, indicó que el comportamiento debía detenerse.
- _____ 2. Indicó el efecto que tendrá el problema sobre el desempeño de los demás, la misión de la unidad, etcétera.
- _____ 3. Planteó preguntas acerca de las causas y analizó soluciones.

Redirección

- _____ 4. Describió los comportamientos o estándares esperados. Se aseguró de que el individuo comprendiera y que coincidiera en que son razonables.
- _____ 5. Preguntó al individuo si estaba dispuesto a obedecer.
- _____ 6. Ofreció el apoyo adecuado. Por ejemplo, recompensó otros aspectos del trabajo del individuo, identificó los beneficios personales y grupales de obedecer, y se aseguró de que no hubiera obstáculos legítimos para el conocimiento de las expectativas establecidas.

Reforzamiento

- _____ 7. Identificó recompensas que fueran valiosas para el individuo.
- _____ 8. Vinculó el logro de resultados deseables con una mejoría continua y creciente.
- _____ 9. Recompensó cualquier mejora en el desempeño (incluyendo el uso del elogio) de una manera oportuna y honesta.

Comentarios

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Manejo de conflictos interpersonales
- Estrategias para el manejo de los conflictos

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Manejo de conflictos interpersonales
- Diagnóstico del tipo de conflicto interpersonal
- Selección del método adecuado para el manejo de los conflictos
- Resolución de confrontaciones interpersonales mediante el método de colaboración
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- Educational Pension Investments

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Problemas en la administración de sss Software
- Bradley's Barn
- Avocado Computers
- Phelps, Inc.
- Freida Mae Jones
- ¿Podrá encajar Larry?
- Reunión en la Compañía Manufacturera Hartford

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

7

Manejo de conflictos

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- DIAGNOSTICAR LA RAÍZ Y LA FUENTE DE LOS CONFLICTOS
- UTILIZAR ESTRATEGIAS ADECUADAS PARA EL MANEJO DE CONFLICTOS
- RESOLVER CONFRONTACIONES INTERPERSONALES MEDIANTE LA COLABORACIÓN



CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO PARA MANEJAR CONFLICTOS

MANEJO DE CONFLICTOS INTERPERSONALES

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la siguiente escala de evaluación en la columna izquierda (evaluación previa). Sus respuestas deben reflejar sus actitudes y comportamiento tal como son ahora, no como desearía que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarle a descubrir su nivel de habilidad para manejar conflictos, con la finalidad de que ajuste el aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya terminado el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades que usted considera que debería dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra el primer conjunto de respuestas. Luego, responda nuevamente los mismos enunciados, esta vez en la columna derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye final del capítulo para medir su progreso. Si su puntaje sigue siendo bajo en áreas específicas de habilidades, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para guiar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Parcialmente en desacuerdo
- 4 Parcialmente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

Cuando veo a alguien que está haciendo algo que necesita corregirse:

- _____ _____ 1. Evito hacer acusaciones personales y atribuirlo a motivos egoístas de la otra persona.
- _____ _____ 2. Cuando expreso mis inquietudes, las presento como mis problemas.
- _____ _____ 3. Describo problemas en forma concisa en términos del comportamiento que se presentó, sus consecuencias y mis sentimientos al respecto.
- _____ _____ 4. Específico las expectativas y los estándares que se han violado.
- _____ _____ 5. Hago una petición específica, detallando una opinión más aceptable.
- _____ _____ 6. Persisto en la explicación de mi punto de vista hasta que la otra persona lo entiende.
- _____ _____ 7. Estimulo la interacción bidireccional al invitar al interlocutor a expresar su perspectiva y a hacer preguntas.
- _____ _____ 8. Cuando existen varias inquietudes, trato los asuntos en forma creciente, comenzando con los simples y fáciles, y progresando hacia aquellos que son difíciles y complejos.

Cuando alguien se queja de algo que he hecho:

- _____ 9. Busco nuestras áreas comunes de acuerdo.
 - _____ 10. Demuestro preocupación e interés genuinos, aun cuando no esté de acuerdo.
 - _____ 11. Evito justificar mis acciones y ponerme a la defensiva.
 - _____ 12. Busco información adicional haciendo preguntas que den información específica y descriptiva.
 - _____ 13. Me concentro en un solo asunto a la vez.
 - _____ 14. Encuentro algunos aspectos de la queja con los que puedo estar de acuerdo.
 - _____ 15. Pido a la otra persona que sugiera comportamientos más aceptables.
 - _____ 16. Alcanzo un acuerdo sobre un plan de acción correctiva.
- Cuando otras dos personas están en conflicto y yo soy el mediador:
- _____ 17. Admito que el conflicto existe y lo trato como algo serio e importante.
 - _____ 18. Ayudo a elaborar una agenda para una reunión de solución de problemas identificando los asuntos que se discutirán, uno a la vez.
 - _____ 19. No tomo partido, sino que permanezco neutral.
 - _____ 20. Ayudo a mantener la discusión centrada en el efecto que tendrá el conflicto sobre el desempeño laboral.
 - _____ 21. Mantengo la interacción centrada en los problemas más que en las personalidades.
 - _____ 22. Me aseguro de que ninguna de las partes domine la conversación.
 - _____ 23. Ayudo a las partes a generar múltiples alternativas.
 - _____ 24. Ayudo a las partes a encontrar áreas en las que estén de acuerdo.

ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE LOS CONFLICTOS

Indique la frecuencia con que pone en práctica cada uno de los siguientes comportamientos, anotando el número adecuado en el espacio en blanco. Elija un número de la escala del 1 al 5, donde 1 significa “rara vez”, 3 “algunas veces” y 5 “siempre”. Cuando termine de responder el cuestionario, emplee la clave de respuestas que se incluye al final del capítulo, y tabule sus resultados.

- _____ 1. Argumento mi posición de manera tenaz.
- _____ 2. Antepongo las necesidades de los demás a las mías.
- _____ 3. Busco un compromiso que ambas partes puedan aceptar.
- _____ 4. No me involucro en conflictos.
- _____ 5. Investigo los asuntos a conciencia y de manera conjunta.
- _____ 6. Encuentro fallas en las posturas de otras personas.
- _____ 7. Promuevo la armonía.
- _____ 8. Negocio para obtener una parte de lo que propongo.
- _____ 9. Evito iniciar discusiones sobre temas controversiales.
- _____ 10. Comparto información de manera abierta con otros al resolver desacuerdos.
- _____ 11. Disfruto al ganar una discusión.
- _____ 12. Estoy de acuerdo con las sugerencias de otros.
- _____ 13. Busco un punto medio para resolver desacuerdos.
- _____ 14. Guardo mis verdaderos sentimientos para evitar resentimientos.
- _____ 15. Fomento el hecho de compartir en forma abierta las preocupaciones y los problemas.
- _____ 16. Soy renuente a admitir mis errores.
- _____ 17. Trato de ayudar a evitar que los demás “se desprestigien” en un desacuerdo.
- _____ 18. Destaco las ventajas de “dar y tomar”.
- _____ 19. Animo a otros para tomar la delantera en resolver una controversia.
- _____ 20. Expreso mi posición sólo como un punto de vista.

Manejo de conflictos interpersonales

No sólo es común que existan conflictos por diversos asuntos en los altos niveles directivos, sino que también es valioso. Tal conflicto brinda a los ejecutivos un rango de información más amplio, un entendimiento más profundo de los asuntos y un conjunto más rico de posibles soluciones. [En nuestro estudio de 10 años] encontramos que la alternativa al conflicto no suele ser el acuerdo, sino la apatía y la falta de compromiso. En los mercados dinámicos, es más probable que las decisiones estratégicas de éxito surjan en el seno de equipos que promueven un conflicto activo y amplio sobre los asuntos, sin sacrificar la rapidez. La clave para hacerlo consiste en mitigar el conflicto interpersonal. (Eisenhardt, Kahwajy y Bourgeois, 1997, pp. 84-85)

Una de las principales causas del fracaso en los negocios entre las empresas más grandes es que existe un acuerdo excesivo entre los altos directivos. Por lo general, tienen capacitación y experiencia similares, lo que significa que tienden a ver las situaciones de la misma manera y a buscar metas semejantes. La falta resultante de tensión entre las perspectivas contendientes fomenta un clima de complacencia. A menudo este problema se complica porque el consejo administrativo no logra asumir un papel de supervisión más intenso; evitan los conflictos con el equipo administrativo interno, que aparesta estar unido en las cuestiones fundamentales, y muy confiado en sus puestos. Lo que se aprende del estudio de las fallas en los negocios es que con frecuencia los directivos consideran la ausencia de desacuerdo como señal de un buen liderazgo, cuando en realidad indica una falta de contacto con los cambios significativos que ocurren en el mundo de los negocios (Argenti, 1976).

El conflicto interpersonal es parte esencial y omnipresente de la vida organizacional. De hecho, ante las tendencias actuales de los negocios hacia una fuerza laboral diversa, la globalización y la fusión de empresas, la forma como las diferentes organizaciones y culturas manejan los conflictos es un factor de pronóstico del éxito organizacional cada vez más importante (Seybolt, Derr y Nielson, 1996; Tjosvold, 1991; Memeth, 2004). Las organizaciones en las que existen pocos desacuerdos en asuntos relevantes, por lo general, fracasan en ambientes competitivos. Los miembros son tan homogéneos que están mal equipados o adaptados a las condiciones cambiantes del

entorno, o son tan complacientes que no ven la necesidad de mejorar su condición actual. El conflicto es el alma de las organizaciones vibrantes, progresistas y estimulantes. Enciende la creatividad, estimula la innovación y alienta el mejoramiento personal (Blackard y Gibson, 2002; Pascale, 1990; Wanous y Youtz, 1986).

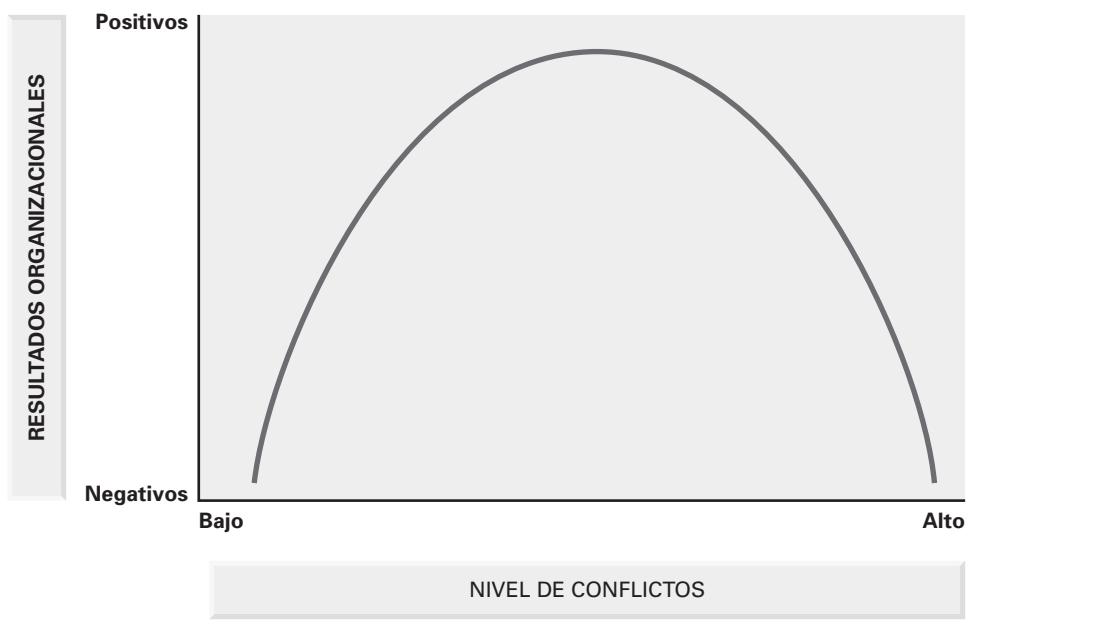
Esta perspectiva coincide, sin lugar a dudas, con la filosofía administrativa de Andrew Grove, ex presidente de Intel: "Parece que muchos directivos piensan que es imposible enfrentar algo o a alguien sin rodeos, aun en los negocios. En contraste, nosotros en Intel creemos que la esencia de la salud corporativa consiste en manifestar un problema en forma abierta y tan pronto como sea posible, incluso si esto provoca una confrontación. El enfrentamiento de los conflictos es fundamental en la administración de cualquier negocio. Como resultado, la confrontación (enfrentar cuestiones en las que existe desacuerdo) sólo podría evitarse por cuenta y riesgo del directivo. La politiquería en el lugar de trabajo crece de manera silenciosa en la oscuridad, como los hongos; tampoco puede soportar la luz del día" (Grove, 1984).

Sin embargo, hay suficientes pruebas de que el conflicto muchas veces produce resultados dañinos. Por ejemplo, algunas personas tienen muy baja tolerancia al desacuerdo. Si esto se debe a antecedentes familiares, a valores culturales o a características de la personalidad, entonces el conflicto interpersonal menoscaba la energía y desmoraliza el espíritu. Asimismo, algunos tipos de conflicto, sin importar su frecuencia, suelen producir resultados disfuncionales, como los conflictos de personalidad y las discusiones sobre asuntos que no pueden modificarse.

Como se muestra en la figura 7.1, los académicos por lo general coinciden en que algunos conflictos son tanto inevitables como benéficos en las organizaciones eficaces (Brown, 1983). Como se ilustra en esta figura, si se mantienen constantes la naturaleza del conflicto y un buen nivel de solución, parece que cierto nivel de conflicto es saludable para la mayoría de las empresas.

SENTIMIENTOS ENCONTRADOS ACERCA DEL CONFLICTO

Con esta observación general en mente, es interesante señalar que un reconocido psicólogo estadounidense, Abraham Maslow (1965), observó un alto grado de ambivalencia respecto al valor del conflicto. Por un lado, indicó que los directivos aprecian intelectualmente el valor del conflicto y la competencia. Coincidieron en que es un ingrediente necesario del sistema de la libre empresa. Sin

Figura 7.1 Relación entre el nivel del conflicto y los resultados organizacionales

embargo, sus actos muestran una tendencia a evitar conflictos siempre que sea posible. Esta perspectiva ambivalente del conflicto aparece reflejada en el siguiente relato:

En 1984, Ross Perot, multimillonario extrovertido forjado por sí mismo, vendió Electronic Data Systems (EDS) a General Motors (GM) por \$2,500 millones y de inmediato se convirtió en el accionista más grande de GM y miembro del consejo. GM necesitaba la pericia de EDS para coordinar su sistema de información masiva. Roger Smith, presidente de GM, también esperaba que el espíritu feroz de Perot revigorizara la burocracia de GM. Casi de inmediato, Perot se convirtió en un crítico severo de las políticas y prácticas de GM; señaló que la compañía tardaba más en producir un automóvil que lo que le tomó al país ganar la Segunda Guerra Mundial. En especial criticaba la burocracia de GM, afirmando que promovía el conformismo a expensas de obtener resultados. Hacia diciembre de 1986, parecía que Roger Smith estaba harto de la "revigorización" de Perot. Ya sea que sus críticas fueran ciertas o funcionales, el gigante de la industria automotriz le pagó cerca del doble del valor de mercado de sus acciones (\$750 millones) para silenciarlo y tramitar su renuncia ante el consejo. (Perot, 1988)

La tensión, al parecer inherente, entre la aceptación intelectual de los méritos del conflicto y el rechazo emocional cuando se experimentan en carne propia

se ilustra en un estudio clásico de toma de decisiones (Boulding, 1964). Se formaron numerosos grupos de directivos para resolver un problema complejo. Se les dijo que un equipo de expertos juzgaría su desempeño en términos de cantidad y calidad de las soluciones generadas. Los grupos eran idénticos en tamaño y composición, excepto que la mitad de ellos incluía a un "cómplice". Antes de que el experimento comenzara, el investigador dio instrucciones a ese sujeto para que interpretara el papel de "abogado del diablo". Ese individuo rebatiría las conclusiones del grupo, y forzaría a los demás a examinar de manera crítica sus suposiciones y la lógica de sus argumentos. Al final del periodo de solución de problemas, se compararon las recomendaciones hechas por ambos conjuntos de grupos. Los grupos con "abogados del diablo" tuvieron un desempeño significativamente mejor en la actividad; habían generado más alternativas, y sus propuestas se consideraron como superiores. Después de un pequeño descanso, se reagrupó a los directivos y se les dijo que realizarían una actividad similar durante la siguiente sesión. Sin embargo, antes de que comenzaran a discutir el siguiente problema, se les dio permiso para eliminar a un miembro. En los grupos que incluían un cómplice, a éste se le pidió que se fuera. El hecho de que cada grupo de alto rendimiento expulsara a su única ventaja competitiva, porque ese miembro provocaba que los demás se sintieran incómodos, demuestra una reacción muy común ante el conflicto: "Sé que tiene resultados positivos para el desempeño de la organización en general, pero no me gusta cómo me hace sentir en lo personal".

Creemos que gran parte de la ambivalencia hacia el conflicto se deriva de la falta de entendimiento de las causas de éste y de las diversas formas para manejarlo con eficacia, así como de la falta de confianza en las propias habilidades personales para manejar el ambiente tenso y emocionalmente saturado, característico de la mayoría de las confrontaciones interpersonales. Es natural que un individuo sin capacitación o inexperto evite las situaciones amenazantes y, por lo general, se reconoce que el conflicto representa la prueba más severa de las habilidades interpersonales de un directivo. La tarea de un directivo eficaz, por lo tanto, consiste en mantener un nivel óptimo de conflicto, mientras mantiene los conflictos dirigidos a objetivos productivos (Kelly, 1970; Thomas, 1976).

Esta perspectiva del manejo del conflicto está apoyada por un estudio de 10 años que llevó a cabo Kathy Eisenhardt y sus colegas de la Universidad de Stanford (Eisenhardt *et al.*, 1997). En su artículo de *Harvard Business Review* reportaron: “El reto es alentar a los miembros de los equipos directivos a discutir sin destruir su habilidad de trabajar juntos” (p. 78). ¿Qué hace esto posible? Los autores identifican varias “reglas de compromiso clave” para el manejo eficaz de los conflictos:

- Trabajar con más información, y no con menos.
- Enfocarse en los hechos.
- Desarrollar múltiples alternativas para enriquecer el nivel de debate.
- Compartir metas acordadas en conjunto.
- Infundir humor al proceso de decisión.
- Mantener una estructura de poder equilibrada.
- Resolver asuntos sin forzar el consenso.

Hasta ahora, hemos determinado lo siguiente: **1.** el conflicto interpersonal en las organizaciones es inevitable; **2.** los conflictos sobre asuntos o hechos mejoran la práctica administrativa; **3.** a pesar de la aceptación intelectual del valor del conflicto, existe la tendencia generalizada a evitarlo, y **4.** la clave para incrementar el propio nivel de comodidad con el conflicto consiste en volverse capaz de manejar todas las formas de disputas interpersonales (tanto los conflictos productivos como los improductivos).

De acuerdo con nuestra orientación del desarrollo de habilidades, el resto de este capítulo se dedica a incrementar su confianza basada en la competencia. Con base en las numerosas investigaciones sobre este tema, parece que los individuos que manejan los conflictos adecuadamente deben ser diestros en el uso de tres habilidades esenciales. Primero, deben ser capaces de diagnosticar en forma precisa los tipos de conflicto, incluyendo sus causas. Por ejemplo, los directivos necesitan entender la manera en que las diferencias culturales y otras formas de diversidad demográfica pueden originar conflictos en las empresas. Segundo, luego de identificar las fuentes del conflicto y de considerar el contexto y las preferencias personales para

enfrentarlo, los directivos deben ser capaces de seleccionar una estrategia adecuada para manejar el conflicto. Tercero, los directivos hábiles deben ser capaces de resolver los conflictos interpersonales de manera efectiva, de manera que los problemas subyacentes se resuelvan y las relaciones entre los individuos en conflicto no se dañen. Ahora examinaremos estas tres amplias destrezas directivas.

Diagnóstico del tipo de conflicto interpersonal

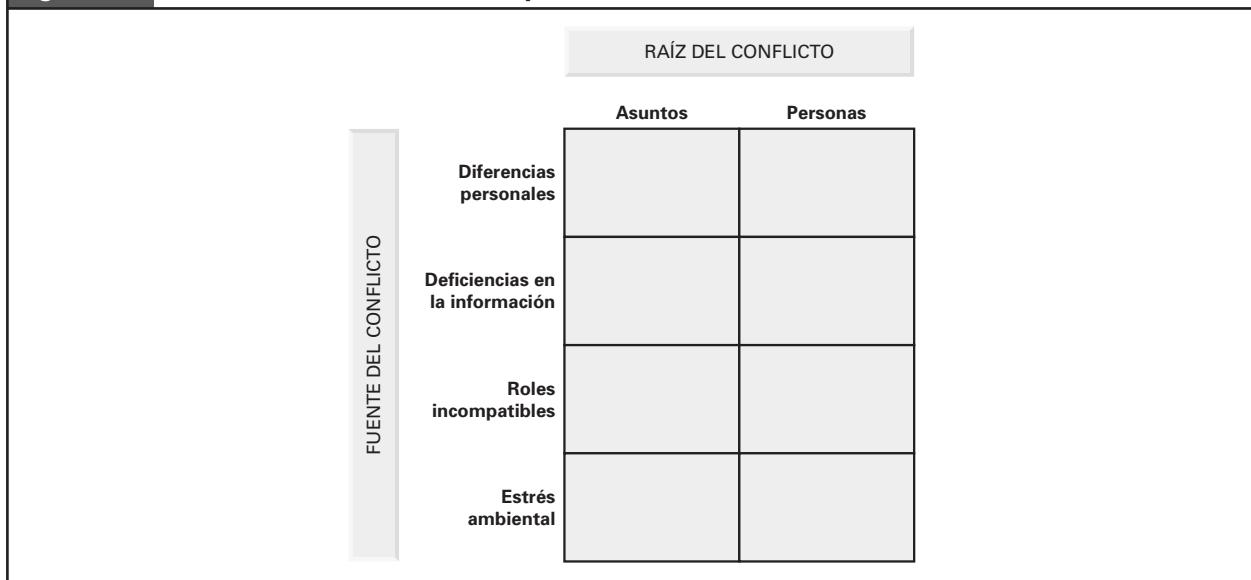
Puesto que existen muchos tipos de conflictos interpersonales, nuestra primera actividad para el desarrollo de habilidades implica el arte de efectuar un diagnóstico. En cualquier tipo de escenario clínico, desde la medicina hasta la administración, se sabe que una intervención eficaz se basa en un diagnóstico preciso. La figura 7.2 presenta un sistema de clasificación para diagnosticar el *tipo de conflicto*, con base en dos características fundamentales de identificación: la raíz y la fuente. Al entender la *raíz del conflicto*, logramos apreciar la esencia del desacuerdo (qué está alimentando el conflicto), y al conocer más sus orígenes o la *fuente del conflicto*, entendemos mejor cómo comenzó (la chispa de fuego).

RAÍZ DEL CONFLICTO

Es común clasificar los conflictos en las organizaciones en términos de si están enfocados principalmente en las *personas* o en los *asuntos* (Eisenhardt *et al.*, 1997; Jehn y Mannix, 2001). Esta distinción implica preguntarse lo siguiente: ¿Es éste un conflicto por una negociación de ideas, propuestas, intereses o recursos antagónicos?, o bien, ¿se trata de un conflicto por una disputa originada por lo que ha sucedido entre los individuos que intervienen?

Una de las ventajas de la diferencia entre conflictos enfocados en la persona y los enfocados en el asunto es que nos ayuda a entender por qué algunos directivos creen que el conflicto es el alma de su organización, en tanto que otros consideran que cada conflicto desgasta a su organización. Las investigaciones demuestran que los conflictos enfocados en las personas amenazan las relaciones, mientras que los conflictos basados en los asuntos mejoran tales relaciones, siempre y cuando la gente se sienta cómoda con éstos y se sienta capaz de manejarlos de manera adecuada (De Dreu y Weingart, 2002; Jehn, 1997). Por lo tanto, en general, cuando leemos acerca de los beneficios del “conflicto productivo”, los autores se refieren al conflicto enfocado en un asunto.

Aunque, por definición, todos los conflictos interpersonales implican gente, el **conflicto enfocado en las personas** se refiere al tipo de confrontaciones “personales” en las que existe un alto nivel de afecto y donde tal vez la reacción emocional intensa se incremente por la indignación moral. Las acusaciones por daños, demandas de jus-

Figura 7.2 Clasificación de diferentes tipos de conflicto

ticia y resentimientos son las marcas distintivas de los conflictos personales. En consecuencia, éstos son sumamente difíciles de resolver, y los efectos que tienen a largo plazo en las relaciones interpersonales podrían ser devastadores. Cuanto más dure este tipo de conflicto, más grande será el abismo entre las partes y más solidaridad mostrarán los partidarios de uno y otro lados.

Usted tal vez se pregunte qué tan probable es que llegue a estar realmente involucrado en una desagradable confrontación interpersonal. ¿No es esto algo que sólo afecta a chiflados, iracundos e inseguros, y que sólo yace en las profundidades de los individuos defensivos y cerrados? Aunque la aplicación eficaz de las habilidades que se estudian en este libro debería disminuir la probabilidad de que sus relaciones interpersonales se enmarañen en la red de los conflictos personales, la siguiente información es aleccionadora.

En respuesta a la pregunta “En general, ¿qué porcentaje de tiempo administrativo se desperdicia en resolver conflictos de personalidad?”, Max Messmer, director general de Accountemps, informó de una respuesta promedio del 18 por ciento en una gran muestra de empresas, en comparación con el 9.2 por ciento de una década anterior. Lamenta el hecho de que alrededor de nueve semanas al año del tiempo administrativo se consuma con esta actividad improductiva (“El jefe como árbitro”, 1996).

Si analizamos el tema desde una perspectiva diferente, en un artículo reciente titulado “¿Tener socios es una mala idea?”, se publicaron los resultados de una encuesta de una revista corporativa en la que casi dos tercios de los dueños de pequeños negocios encuestados afirmaron que, a pesar de los beneficios potenciales, preferían no incorporar a un socio porque habría un mayor riesgo de conflictos interpersonales. En una segunda encuesta repor-

tada en este artículo, investigadores de la Universidad de Minnesota descubrieron recelos similares en los negocios familiares. Cerca de la mitad de la segunda generación de familiares que trabajaban en este tipo de empresas tenían dudas acerca de las ventajas de hacer una asociación en su negocio debido a que, una vez más, les preocupaba que sus carreras empresariales se deterioraran por conflictos interpersonales (Gage, 1999).

Mientras que describimos los conflictos enfocados en las personas como disputas emocionales, los **conflictos enfocados en el asunto** son más parecidos a negociaciones racionales, las cuales podrían considerarse como “un proceso de toma de decisiones interpersonales, mediante el cual dos o más individuos acuerdan cómo asignar recursos escasos” (Thompson, 2001, p. 2). En los conflictos basados en asuntos, los directivos negociadores por lo general actúan como agentes, representando los intereses de su departamento, función o proyecto. Aunque los negociadores tienen prioridades en conflicto sobre cómo se deben utilizar los recursos escasos, en la mayoría de las negociaciones cotidianas que ocurren dentro de una organización, los negociadores reconocen la necesidad de llegar a un acuerdo amistoso que todas las partes consideren justo. Como el resultado de la negociación, si no es que el proceso mismo, suele ser de dominio público, los negociadores reconocen que no existen negociaciones de una sola vez. Un directivo veterano comentó que sus tratos con los demás se basan en una máxima sencilla: “Es un mundo pequeño y una larga vida”, lo que significa que no hay una ventaja personal de largo plazo para las ganancias de corto plazo obtenidas a través de medios injustos. La importancia de la “raíz” del conflicto quedó demostrada en un estudio longitudinal realizado con equipos de trabajo. Los equipos de mayor éxito tenían pocos

conflictos en las relaciones (enfocados en las personas), pero muchos conflictos por los procesos (enfoque en el asunto) (Jehn y Mannix, 2001).

Aunque nuestro análisis del manejo de conflictos se basa principalmente en la bibliografía de las negociaciones, nuestro objetivo consiste en preparar a los lectores para las confrontaciones con alto contenido emocional, donde los iniciadores sin capacitación intentan transferir su frustración a alguien más, alegando que los motivos egoístas del ofensor o sus prácticas incompetentes causan grandes daños. Ser el receptor de un “sorpresivo ataque personal” es debilitante, de manera que lo más probable es que el agraviado poco hábil contraataque, empeorando el conflicto con otras acusaciones o réplicas defensivas. Por eso, los mediadores experimentados coinciden en que cuando un desacuerdo “se torna personal”, a menudo se vuelve imposible de manejar.

FUENTE DEL CONFLICTO

Ahora pasamos de la comprensión de la raíz o el contenido de un conflicto (*¿de qué se trata?*) a la fuente u origen del conflicto (*¿cómo se inició?*). Los directivos, en especial aquellos que se sienten incómodos con el conflicto, muchas veces se comportan como si el conflicto interpersonal fuera el resultado de defectos de personalidad. Etiquetan a las personas que con frecuencia se involucran en conflictos como “buscapleitos” o “mala influencia” e intentan transferirlas o hacerlas a un lado como una forma de resolver los desacuerdos. Mientras algunos individuos parecen ser proclives a crear problemas y son desagradables aun en las mejores circunstancias, en realidad sólo un pequeño porcentaje de los conflictos organizacionales se deben a una “actitud de amargura” (Hines, 1980; Schmidt y Tannenbaum, 1965).

Esta propuesta se apoya en una investigación sobre evaluaciones del desempeño (Latham y Wexley, 1994). Se ha demostrado que los directivos suelen atribuir el bajo desempeño a las deficiencias personales de los empleados, como flojera, falta de habilidad o escasa motivación. Sin embargo, cuando se interroga a los empleados acerca de las causas de su bajo desempeño, por lo general lo explican en términos de problemas en su entorno, como recursos insuficientes o falta de cooperación de los compañeros. Si bien en este caso es evidente una maniobra para defendérse, la línea de investigación sugiere que los directivos necesitan evitar la tendencia a asumir que comportamientos negativos implican personas negativas. De hecho, los comportamientos ásperos o agresivos, que en ocasiones se observan en los enfrentamientos interpersonales, a menudo reflejan las frustraciones de individuos que tienen buenas intenciones, pero que no tienen habilidades para manejar experiencias emocionales intensas.

En contraste con la teoría del conflicto del defecto de la personalidad, en la tabla 7.1 proponemos cuatro fuentes de conflictos interpersonales: *diferencias personales*,

Tabla 7.1 Fuentes de conflicto

| | |
|--------------------------------|--|
| Diferencias personales | Percepciones y expectativas |
| Deficiencias en la información | Información errónea y distorsión de la información |
| Incompatibilidad de roles | Metas y responsabilidades |
| Estrés ambiental | Escasez de recursos e incertidumbre |

deficiencias en la información, incompatibilidad de roles y estrés ambiental. Las **diferencias personales** son una fuente común de conflicto porque los individuos incorporan diferentes antecedentes a sus roles en las organizaciones; sus valores y necesidades han sido moldeados por diferentes procesos de socialización, dependiendo de sus tradiciones culturales y familiares, nivel de educación, cantidad de experiencia, etcétera. Como resultado, sus interpretaciones de los acontecimientos y sus expectativas acerca de las relaciones con los demás dentro de la empresa varían de manera considerable. Los conflictos que se derivan de necesidades y valores personales incompatibles son los más difíciles de resolver. A menudo llegan a tener un alto contenido emocional y a adoptar connotaciones morales. En estas condiciones, un desacuerdo acerca de lo que es *correcto de hecho* se convierte con facilidad en una discusión más amarga acerca de *quién tiene razón desde el punto de vista moral*.

Esta distinción entre el conflicto enfocado en las personas y las diferencias personales como fuentes de conflicto podría parecer un poco confusa. Tal vez sea útil considerar las diferencias personales como un conjunto de lentes que cada miembro de la organización usa para dar sentido a las experiencias cotidianas y para hacer juicios de valor, en términos de lo que es bueno o malo, adecuado e inadecuado. Como es probable que estas conclusiones se conviertan en creencias fuertemente arraigadas, que entren en conflicto con las creencias igualmente arraigadas de los compañeros de trabajo, es fácil ver por qué provocan conflictos interpersonales. Sin embargo, las partes en una disputa aún tienen que tomar decisiones respecto al camino que seguirá su confrontación, en términos de si se enfocarán en los asuntos (por ejemplo, puntos de vista en conflicto que reflejan diferentes valores o necesidades) o en las personas (por ejemplo, cuestionamiento de la capacidad, determinación, aceptación, comprensión, etcétera). Como los conflictos que surgen de diferencias entre los individuos tienden precisamente a enfocarse en las personas, los directivos capaces de manejar los conflictos necesitan entender esta distinción analítica para poder ayudar a las partes en disputa a estructurar su conflicto en términos de asuntos ofensivos (problemáticos), y no de personas ofensivas (buscapleitos).

Esta observación es especialmente relevante para los directivos que trabajan en un entorno organizacional

caracterizado por una amplia diversidad demográfica. ¿Por qué? Se ha observado que: **1.** una fuerza laboral diversa puede convertirse en un activo empresarial estratégico, y **2.** personas muy diferentes tienden a involucrarse en conflictos muy intensos, lo que puede convertirse en un pasivo empresarial (Lombardo y Eichinger, 1996; Pellet, Eisenhardt y Xin, 1999). Por el lado positivo, cuanto más heterogéneo sea el perfil demográfico de la población de empleados, más diversidad de experiencia y opiniones habrá en la organización (Cox, 1994). Según varios estudios de diversas organizaciones (Cox y Blake, 1991; Morrison, 1996), algunos de los beneficios del manejo efectivo de una fuerza laboral diversa y bien manejada que se citan constantemente son:

- ❑ Reducción de costos al disminuir las tasas de rotación entre los empleados de grupos minoritarios.
- ❑ Mejoramiento de las capacidades de creatividad y de solución de problemas gracias a un rango más amplio de perspectivas y actitudes culturales.
- ❑ Percepciones de justicia y equidad en el lugar de trabajo.
- ❑ Mayor flexibilidad que influye de manera positiva en la motivación y minimiza el conflicto entre las demandas laborales y no laborales (por ejemplo, familia, intereses personales, tiempo libre).

Un estudio reciente de equipos diversos demostró los beneficios que aportan los nuevos empleados con características sociales diferentes. Aunque los grupos diversos expresaron tener menos confianza en su desempeño que los grupos homogéneos, mostraron un mejor desempeño (Phillips, Liljenquist y Neale, 2009). Sin embargo, los cambios benéficos suelen implicar enormes desafíos. El antiguo adagio que reza “para crear una chispa hay que frotar entre sí dos sustancias diferentes”, se refiere a la idea de que una fuerza laboral diversa fomenta la creatividad y la innovación. El adagio también nos recuerda que “las chispas nos pueden dañar”. Por ello es especialmente importante observar las causas de las diferencias interpersonales para entender mejor por qué los individuos de orígenes muy diferentes con frecuencia se ven envueltos en conflictos interpersonales debilitantes.

Para empezar, los individuos que provienen de diferentes grupos étnicos y culturales a menudo tienen puntos de vista muy distintos acerca del valor y la justificación de los conflictos interpersonales (Adler, 2002; Trompenaars, 1994, 1996). Para expresar esta observación de manera más amplia, el conflicto es un evento definido en su mayor parte de manera cultural (Sillars y Weisberg, 1987; Weldon y Jehn, 1995; Wilmot y Hocker, 2001), en el sentido de que nuestros antecedentes culturales coloran nuestras ideas acerca de por qué cosas vale la pena “luchar” y lo que constituye “una pelea justa”.

Además, cuando los negocios cotidianos de una organización requieren de personas con perfiles demográficos muy diferentes para interactuar con frecuencia, es probable que sus interacciones se vean afectadas por los malos entendidos y la desconfianza que surgen de la falta de comprensión y de la falta de reconocimiento de las necesidades y los valores de los demás. El potencial de un conflicto dañino es aún mayor cuando las confrontaciones implican a los miembros de grupos mayoritarios y minoritarios dentro de una empresa. Aquí es donde los directivos “sensibles a la diversidad” podrían ser útiles al plantearse preguntas tales como: ¿Ambos participantes provienen de grupos mayoritarios de la organización? Si uno de ellos pertenece a una cultura minoritaria, ¿en qué medida se valora la diversidad en la organización? ¿En qué medida los miembros de estas culturas mayoritarias y minoritarias entienden y valoran los beneficios de una fuerza laboral diversa para nuestra organización? ¿Este individuo o grupo minoritario en particular ha tenido un historial de conflictos dentro de la empresa? Si es así, ¿existen problemas más generales respecto al reconocimiento de las diferencias personales que necesiten resolverse?

No es difícil imaginar de qué forma las diferencias en las identidades personales de los empleados podrían manifestarse en conflictos organizacionales. Por ejemplo, si una empresa estadounidense recibe una oferta muy atractiva del gobierno de China para construir una gran fábrica en ese país, es muy probable que un directivo chino de 35 años de edad de esa compañía, que fue exiliado de China después de los disturbios de 1989 en la Plaza de Tiananmen, se oponga en forma terminante a esa iniciativa. Este ejemplo ilustra un conflicto entre un miembro mayoritario y uno minoritario de una organización. También exemplifica las disputas en las que las diferencias en la experiencia y los valores personales provocan que una de las partes apoye una iniciativa porque es una buena decisión de negocios, y que la otra parte se oponga porque se trata de una mala decisión moral.

Las **deficiencias en la información** constituyen la segunda fuente o causa de conflicto entre los miembros de una organización. Es probable que no se reciba un mensaje importante, que se malinterpreten las instrucciones de un jefe, o que quienes toman las decisiones lleguen a conclusiones diferentes porque utilizan distintas bases de datos. Los conflictos que se basan en información errónea o en malos entendidos tienden a ser fácticos; por lo tanto, la aclaración de los mensajes previos con la obtención de información adicional suelen resolver el conflicto. Esto tal vez implique redactar nuevamente las instrucciones del jefe, corregir fuentes de datos contradictorias, o redistribuir copias de mensajes entregados erróneamente. Este tipo de conflictos es común en las empresas, pero también es fácil de resolver. Como los sistemas de valores no se ven amenazados, tales confrontaciones tienden a ser menos emocionales. Una vez que la falla en el sistema de información se repara, los individuos en conflicto por lo general pueden resolver su desacuerdo con un mínimo de resentimiento.

Por ejemplo, UOP, Inc., firmó un acuerdo con Union Carbide en 1987 que duplicó su fuerza laboral. Los conflictos acerca de los procedimientos operativos surgieron de inmediato entre los empleados originales y los nuevos provenientes de Union Carbide. Esto, combinado con los conflictos tradicionales entre grupos funcionales de la empresa, ocasionó que UOP iniciara un nuevo programa de capacitación en el cual grupos de empleados se reunirían a discutir mejoras en la calidad. “Descubrimos que el problema fundamental era una falta de comunicación”, dijo un directivo de alto nivel. “Nadie tenía idea de lo que los otros grupos buscaban, así que suponían que su forma de trabajo era la mejor” (Caudron, 1992, p. 61).

La complejidad inherente a la mayoría de las organizaciones tiende a generar conflictos entre los miembros cuyas actividades son interdependientes, pero que desempeñan roles incompatibles. Este tipo de conflicto se exemplifica con las acostumbradas discrepancias de metas entre el personal de línea y de staff, las áreas de producción y ventas, o marketing e investigación y desarrollo (I y D). Cada unidad tiene diferentes responsabilidades en la organización y, como resultado, cada una otorga distinto nivel de prioridad a las metas organizacionales (por ejemplo, satisfacción del cliente, calidad del producto, eficiencia en la producción y cumplimiento de las regulaciones gubernamentales). Esto también es común en las empresas cuyas múltiples líneas de producto compiten por recursos escasos.

Durante los inicios de Apple Computer, la división Apple II representaba gran parte de los ingresos de la empresa. Se consideraba a Macintosh, la división de nueva creación, como un proyecto especulativo insensato. La rivalidad natural se agravó cuando un campeón de las Macintosh se refirió al equipo de Apple II como una “división de producto aburrida e insípida”. Como este tipo de conflicto surge por la incompatibilidad fundamental de las responsabilidades de los puestos de los individuos en conflicto, a menudo sólo se resuelve con la mediación de un superior común.

Es probable que los conflictos por **incompatibilidad de roles** se traslapen con los que surgen de las diferencias personales o de las deficiencias en la información. Las diferencias personales que los miembros aportan a una organización por lo general permanecen inactivas hasta que un catalizador organizacional las detona, como ocurre con las responsabilidades de las actividades interdependientes. Una razón por la que los miembros a menudo consideran que sus roles son incompatibles es porque operan sobre bases de información diferentes. Ellos se comunican con distintos grupos de personas, trabajan con diversos sistemas de información y reciben instrucciones de diferentes jefes.

Otra fuente importante de conflicto es el **estrés inducido por el ambiente**. Los conflictos que surgen por diferencias personales y roles incompatibles se exacerbán en gran medida por un entorno estresante. Cuando una organización se ve forzada a operar con un presupuesto austero, es más probable que sus miembros se vean implicados en conflictos por reclamo de áreas de competencia y solicitud de recursos. La escasez tiende a disminuir la

confianza, a incrementar el etnocentrismo y a reducir la participación en la toma de decisiones. Éstas son las condiciones ideales para incubar el conflicto interpersonal (Cameron, Kim y Whetten, 1987).

Cuando un gran banco del este de Estados Unidos anunció un importante recorte, la amenaza a la seguridad de los empleados fue tan grave que dañó relaciones laborales cercanas y de mucho tiempo. Ni las amistades fueron inmunes a los efectos del estrés causado por la escasez. Los antiguos cuartetos de golf y los compañeros de viaje al trabajo se desintegran porque la tensión entre los miembros era muy alta.

Otra condición del entorno que promueve el conflicto es la incertidumbre. Cuando los individuos se sienten inseguros de la posición que ocupan en una organización, se vuelven muy ansiosos y propensos al conflicto. Este tipo de “conflicto por frustración” muchas veces surge de cambios repetidos y rápidos. Si las actividades asignadas, la filosofía administrativa, los procedimientos de contabilidad y las líneas de autoridad cambian con frecuencia, a los miembros se les dificulta hacer frente al estrés resultante, y es posible que surjan conflictos agudos y amargos derivados de asuntos aparentemente triviales. Este tipo de conflictos suelen ser intensos, pero se disipan rápidamente una vez que el cambio comienza a convertirse en rutina y los niveles de estrés de los individuos disminuyen.

Cuando una importante fábrica de alimentos para mascotas anunció que una tercera parte de sus directivos tendría que apoyar a un tercer turno nuevo, la temida alteración de las rutinas personales y familiares provocó que muchos directivos pensaran en enviar su currículo a otras compañías. Además, la incertidumbre en torno a quiénes se pediría que trabajaran de noche fue tan grande que incluso el trabajo administrativo rutinario se vio alterado por las actitudes extremas y la lucha interna.

Antes de concluir este análisis de las diferentes fuentes de conflictos interpersonales, es útil señalar que la investigación fundamental de Geert Hofstede (1980), acerca de los valores culturales, sugiere cómo las personas de cualquier origen cultural podrían generar diferentes tipos de conflicto. Por ejemplo, una de las principales dimensiones de los valores culturales que emerge de la investigación de Hofstede es la tolerancia a la incertidumbre. En algunas culturas, como la japonesa, existe una gran evasión a la incertidumbre, en tanto que otras culturas, como la estadounidense, son mucho más tolerantes a ese factor. Al generalizar a partir de esos hallazgos, si una empresa estadounidense y una japonesa crearan una compañía conjunta en una industria conocida por sus ventas altamente volátiles (por ejemplo, circuitos integrados de memoria de corta duración), cabría esperarse que los directivos japoneses experimentaran un mayor conflicto provocado por la incertidumbre, que sus contrapartes estadounidenses. En contraste, puesto que la cultura estadounidense asigna un gran valor al individualismo (otra de las dimensiones básicas de los valores culturales de Hofstede), se esperaría que los directivos estadounidenses en esta empresa

conjunta experimentaran un nivel más alto de conflicto como resultado de la interdependencia de funciones con sus homólogos japoneses.

Para ilustrar cómo funcionan en realidad los diferentes tipos de conflicto en una organización y qué tan devastador podría ser su efecto en el desempeño de la empresa, demos un vistazo a los problemas que enfrentó el First Boston, uno de los siete principales bancos de inversiones que dominan el mercado de capitales de Nueva York. Esta respetable empresa se involucró en un conflicto entre dos importantes divisiones de ingresos: la banca de inversión y la banca comercial. Después de la crisis en el mercado bursátil de 1987, la división de la banca de inversión, que fue la promotora de las cuantiosas ganancias del First Boston en la década de 1980 a través de fusiones y adquisiciones, pidió que los recursos se desviaran de la banca comercial (una línea no rentable) a la banca de inversión. También solicitó la asignación de costos de computación sobre la base de uso en vez de dividir los costos a la mitad, puesto que la banca de inversión no usaba mucho las computadoras. Un comité de revisión, que incluía al director general (un negociador por tradición), revisó el problema y finalmente decidió rechazar las propuestas de la banca de inversión. Esto provocó la renuncia del director de la división de inversiones y de una parte del personal de nivel superior, incluyendo a siete especialistas en apalancamiento y adquisiciones.

Este conflicto entre departamentos se exacerbó por las crecientes fricciones entre las subculturas en competencia dentro de la organización. En la década de 1950, cuando el First Boston inició operaciones, estaba compuesto por miembros de las clases privilegiadas de Estados Unidos (los llamados WASP, por las siglas de *white, Anglo-Saxon, Protestant*, es decir, blancos, anglosajones y protestantes), y su negocio surgió principalmente a través de la “red de viejos conocidos”. En la década de 1970, el First Boston reclutó a varios “niños genio” innovadores, en su mayoría judíos, italianos y cubanos. Estas personas generaron formas innovadoras de hacer paquetes de fusiones y adquisiciones, que en la actualidad son el principal soporte de los negocios en el área de inversiones. Se trataba de personas menos aristocráticas, y muchas incluso vestían *jeans* en la oficina. La tensión entre los nuevos “ambiciosos” y la “vieja guardia” marcó muchas de las decisiones del First Boston.

Como resultado de tales conflictos, el First Boston perdió a varios integrantes clave de su personal. “Los desertores afirman que, conforme la empresa crecía, se fue convirtiendo en un lugar menos agradable para trabajar, ya que las luchas políticas internas ocupaban demasiado tiempo” (“Catch a Falling Star”, 1988).

Selección del método adecuado para el manejo de los conflictos

Ahora que hemos examinado varios tipos de conflicto en términos de su raíz y de sus fuentes, analizaremos los métodos comunes para manejar conflictos de cualquier

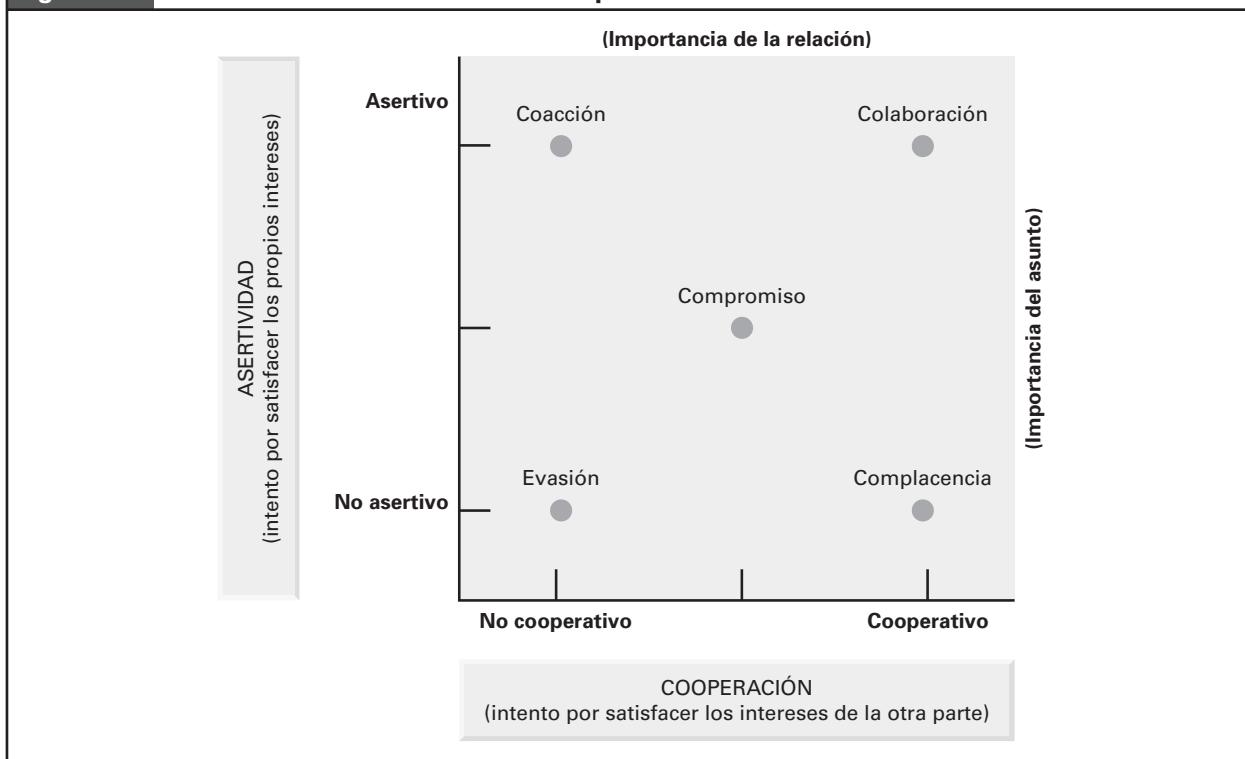
tipo. Según se reveló en el cuestionario de la evaluación previa, las respuestas de los individuos ante las confrontaciones interpersonales tienden a agruparse en cinco categorías: *coacción, complacencia, evasión, compromiso* y *colaboración* (Volkema y Bergmann, 2001). Estas respuestas pueden organizarse a lo largo de dos dimensiones, como se muestra en la figura 7.3 (Ruble y Thomas, 1976). Estos cinco modelos de conflicto reflejan diferentes grados de cooperación y asertividad. Una respuesta cooperativa busca satisfacer las necesidades del individuo que interactúa, en tanto que una respuesta asertiva se centra en las necesidades de la misma persona. La dimensión de cooperación refleja la importancia de la relación, en tanto que la dimensión de asertividad refleja la importancia del asunto.

La **respuesta de coacción** (asertiva, no cooperativa) es un intento de satisfacer las propias necesidades a costa de las necesidades del otro individuo. Esto podría lograrse mediante el uso de la autoridad formal, de amenazas físicas, de tácticas manipuladoras o ignorando las demandas de la otra parte. El uso descarado de la autoridad en la propia oficina (“Yo soy el jefe, así que lo haremos a mi manera”) o una forma similar de intimidación, por lo general, demuestra una falta de tolerancia o de autoconfianza. El uso de la manipulación o de la ignorancia fingida es un reflejo mucho más sutil de un estilo de liderazgo egoísta. Los líderes manipuladores a menudo aparentan ser democráticos al sugerir que las propuestas conflictivas se transmitan a un comité para una investigación más profunda. Sin embargo, se aseguran de que la composición del comité refleje sus intereses y preferencias, de tal manera que parezca ser una selección basada en el mérito, cuando en realidad es un acto autoritario. Una estrategia similar que usan algunos directivos consiste en ignorar una propuesta que amenaza sus intereses personales. Si el iniciador pregunta acerca de la distribución de su memorando, el directivo finge ignorancia, culpa al responsable del correo o a la nueva secretaria, y después sugiere que la propuesta se redacte nuevamente. Después de varios encuentros de este tipo, los subalternos por lo general captan el mensaje de que el jefe no está interesado en sus ideas.

El problema con el uso reiterado de este método para el manejo de los conflictos es que engendra hostilidad y resentimiento. Aunque es probable que los observadores admiren intelectualmente a los líderes autoritarios o manipuladores porque aparentan conseguir un gran arreglo, sus estilos directivos suelen generar una reacción violenta en el largo plazo, conforme las personas están cada vez menos dispuestas a absorber los costos emocionales, y trabajan para socavar la base del poder del líder autoritario.

El **método de complacencia** (cooperativo, no asertivo) satisface los intereses de la otra parte mientras descuida los propios. Por desgracia, como ocurre en el caso de los consejos de administración de empresas fracasadas que descuidan sus intereses y responsabilidades

Figura 7.3 **Modelo bidimensional de los comportamientos**



FUENTE: Adaptado de Ruble & Thomas, 1976.

para complacer los deseos de la dirección, con esta estrategia generalmente ambas partes “ pierden”. La dificultad del uso habitual de ese método es que se inclina por la preservación de una relación amistosa a expensas de la valoración de los asuntos de manera crítica y de proteger los derechos individuales. Esto podría traer como resultado que los otros se aprovechen de uno, disminuyendo la autoestima al darse cuenta de que los demás lo están utilizando para lograr sus objetivos, mientras uno fracasa en lograr cualquier avance personal.

La **respuesta de evasión** (no cooperativa, no asertiva) descuida los intereses de ambas partes al esquivar el problema y posponer una solución. Ésta suele ser la respuesta de los directivos mal preparados en el aspecto emocional para manejar el estrés asociado con las confrontaciones, o podría reflejar el reconocimiento de que una relación no es lo suficientemente fuerte para absorber los efectos de un conflicto intenso. El uso repetido de este método ocasiona una gran frustración en los demás, ya que parece que los asuntos nunca se resuelven, que los problemas verdaderamente difíciles se evitan por su alto riesgo de conflicto, mientras los subalternos que se involucran en el conflicto son sancionados por alterar la armonía del grupo de trabajo. Al percibir la sensación de un vacío de liderazgo, muchos se apresurarán a llenarlo, lo que provoca una gran confusión y hostilidad en el proceso.

La **respuesta de compromiso** es un punto intermedio entre la asertividad y la cooperación. Un compromiso es el intento de obtener satisfacción parcial para las dos partes, en el sentido de que ambas reciben la proverbial “media tajada”. Para lograr esto, se pide a ambas partes que hagan sacrificios para obtener una ganancia común. Aunque este método tiene un gran atractivo práctico para los directivos, su uso indiscriminado es contraproducente. Si se pide continuamente a los subalternos que “dividan la diferencia”, podrían concluir que sus directivos están más interesados en resolver los conflictos que los problemas. Esto genera un clima de conveniencia que alienta las juguetas, como pedir hasta el doble de lo que uno necesita.

Un error común en las fusiones consiste en hacer un hincapié exagerado en el hecho de “ser justos con ambas partes”, al comprometerse con políticas y prácticas corporativas contrapuestas, como el despido de miembros sobrantes del equipo. Cuando las decisiones se toman sobre la base de “repartir el dolor por igual” o “usar la mitad de los procedimientos de ustedes y la mitad de los nuestros”, más que sobre la base del mérito, entonces la armonía toma prioridad sobre el valor. Paradójicamente, las acciones que se llevan a cabo en aras de “mantener la paz entre las familias fusionadas” muchas veces terminan siendo tan ilógicas e imprácticas que la unión emergente está condenada a operar bajo una rutina de confusiones y conflictos internos constantes.

El método de colaboración (cooperativo, asertivo) es un intento de resolver por completo los problemas de ambas partes. A menudo se le denomina modo de “solución de problemas”. En este método, el objetivo consiste en encontrar soluciones a las causas del conflicto, que sean satisfactorias para ambas partes, en vez de encontrar la falla o culpar a alguien. De esta forma, ambas partes pueden sentir que han “ganado”. Es la única estrategia ganar-ganar de las cinco que hemos mencionado. El modo de evasión deriva en pérdida-pérdida, y el de compromiso, el complaciente y el coactivo arrojan resultados de ganar-perder. Aunque el método de colaboración no es idóneo para todas las situaciones, cuando se usa de manera adecuada tiene el efecto más benéfico para las partes implicadas: fomenta las normas de colaboración y confianza, en tanto que admite el valor de la asertividad; además, anima a los individuos a que enfoquen sus conflictos en los problemas y en los asuntos más que en las personalidades. Por último, cultiva las habilidades necesarias para el autocontrol, de manera que quienes solucionan los problemas se sienten fortalecidos. El método de colaboración para la solución de conflictos y problemas funciona mejor en entornos que apoyan la aper-

tura, la franqueza y la igualdad. En una entrevista realizada a Steven Jobs cuando fundó NeXT, los editores de la revista *Inc.* interrogaron al hombre que denominaron el “emprendedor de la década” sobre los peligros de ser un jefe célebre. [“Debe ser útil atraer a las mejores mentes a su nueva firma de computación, pero una vez que están ahí, ¿no se sienten intimidados por trabajar para una leyenda?”]

Todo depende de la cultura. La cultura de NeXT definitivamente recompensa el pensamiento independiente, y a menudo tenemos desacuerdos constructivos (a todos los niveles). A un nuevo empleado no le toma mucho tiempo darse cuenta de que las personas se sienten bien al disentir en forma abierta conmigo. Eso no significa que no pueda estar en desacuerdo con ellos, sino que las mejores ideas ganan. Nuestra actitud es que queremos lo mejor. No nos quedamos atascados en quién es el dueño de la idea. Se elige la mejor y adelante. (Gendron y Burlingham, 1989)

En la tabla 7.2 se comparan los cinco métodos para el manejo de conflictos. En esta tabla se exponen los funda-

Tabla 7.2 Comparación de los cinco métodos para el manejo de conflictos

| MÉTODO | OBJETIVO | PUNTO DE VISTA | FUNDAMENTO | POSIBLE RESULTADO |
|-----------------|--|--|---|---|
| 1. Coacción | Salirse con la suya | “Sé qué es lo que está bien. No cuestionen mi juicio o mi autoridad”. | Es mejor arriesgarse a generar algunos sentimientos negativos que abandonar un asunto con el que estás comprometido. | Usted se siente justificado, pero la otra parte se siente derrotada y posiblemente humillada. |
| 2. Evasión | Evitar tener que enfrentar el conflicto. | “Soy neutral en ese asunto”. “Déjeme pensarlo”. “Ese es problema de alguien más”. | Los desacuerdos son malos por naturaleza porque crean tensiones. | Los problemas interpersonales no se resuelven, lo que origina frustración a largo plazo, manifestada de diversas formas. |
| 3. Compromiso | Llegar a un acuerdo con rapidez. | “Busquemos una solución con la que ambos podamos vivir, para así continuar con nuestro trabajo”. | Los conflictos prolongados distraen al personal de su trabajo y generan sentimientos adversos. | Los participantes se condicionan a buscar soluciones rápidas más que eficaces. |
| 4. Complacencia | No molestar a la otra persona. | “¿Qué puedo hacer para que te sientas bien en esta confrontación?”. “Mi postura no es tan importante para arriesgarnos a que surjan sentimientos negativos entre nosotros”. | Mantener relaciones armónicas debe ser nuestra prioridad. | Es probable que el otro se aproveche de usted. |
| 5. Colaboración | Resolver el problema en conjunto. | “Ésta es mi postura, ¿cuál es la tuya?”. “Estoy comprometido a encontrar la mejor solución posible”. “¿Qué surgieron los hechos?”. | Las posturas de ambas partes son igualmente importantes (aunque no por fuerza igualmente válidas). Debería darse la misma importancia a la calidad del resultado y a la equidad del proceso de la toma de decisiones. | Es muy probable que el problema se resuelva. Además, ambas partes están comprometidas con la solución y se sienten satisfechas de haber sido tratadas en forma justa. |

mentos de cada método, incluyendo su objetivo, la manera en que ese objetivo se refleja en términos de la expresión de un punto de vista, así como su fundamento. Además, se resumen los posibles resultados de cada método.

COMPARACIÓN DEL MANEJO DE CONFLICTOS Y LAS ESTRATEGIAS DE NEGOCIACIÓN

Aunque ya hemos señalado que no existe una correspondencia plena entre nuestro enfoque sobre las confrontaciones interpersonales y la bibliografía sobre las negociaciones, creemos que nuestra explicación de los cinco métodos para manejar conflictos podría enriquecerse mediante la siguiente comparación (Savage, Blair y Sorenson, 1989; Smith, 1987). Las **estrategias de negociación** por lo general se clasifican de acuerdo con dos perspectivas generales: la *integradora* y la *distributiva*. Dicho de manera concisa, las perspectivas de la negociación funcionan como el valor o la actitud general que adoptan los adversarios, quienes circunscriben su conjunto de métodos aceptables para resolver sus diferencias y dan un significado a los resultados del proceso de solución de conflictos.

Los negociadores que se enfocan en repartir un “mismo pastel” reflejan una **perspectiva de negociación distributiva**, en tanto que los que usan una **perspectiva integradora** buscan formas de colaboración para “expandir el pastel” al evitar las posturas fijas e incompatibles (Bazerman y Neale, 1992; Murnighan, 1992, 1993; Thompson, 2001). Una forma de ver esta distinción es que la perspectiva distributiva se concentra en las puntuaciones relativas e individuales para ambos lados (A contra B), mientras que la perspectiva integradora se enfoca en una puntuación combinada (A + B). Por lo tanto, los negociadores distributivos asumen una postura adversaria y competitiva; creen que una de las partes puede mejorar sólo a expensas de la otra parte. En contraste, los negociadores integradores utilizan técnicas de solución de problemas para encontrar resultados de “ganar-ganar”. Les interesa encontrar la mejor solución para ambas partes, en vez de elegir entre las soluciones preferidas de una y otra (De Dreu, Koole y Steinel, 2000; Fisher y Brown, 1988).

Como se muestra en la tabla 7.3, cuatro de las cinco estrategias para el manejo de los conflictos son distributivas por naturaleza. Una o ambas partes debe sacrificar algo para que el conflicto se resuelva. El compromiso ocurre cuando ambas partes hacen sacrificios para encontrar un punto medio. Quienes se comprometen suelen estar más interesados en encontrar una solución rápida que una solución integradora. La coacción y la complacencia demandan que una parte abandone su postura para que el conflicto se resuelva. Cuando los individuos en conflicto evitan la resolución, lo hacen porque suponen que los costos de resolverlo son tan altos que es mejor no intentarlo.

Tabla 7.3 Comparación entre las estrategias de negociación y de manejo de los conflictos

| Estrategias de negociación | Distributiva | Integradora |
|-------------------------------------|---|--------------|
| Estrategias de manejo de conflictos | Compromiso Coacción Complacencia Evasión | Colaboración |

El “mismo pastel” aún existe, pero los individuos que intervienen perciben los intentos de dividirlo como una amenaza, así que evitan las decisiones concernientes al proceso integral de distribución.

FACTORES DE SELECCIÓN

Una comparación entre los métodos alternativos inevitablemente conduce a preguntas tales como “¿cuál es el mejor?” o “¿cuál debo emplear en esta situación?”. Aunque, en general, el método de colaboración genera la menor cantidad de efectos secundarios negativos, cada método tiene sus ventajas. La pertinencia de una estrategia administrativa depende de su congruencia con las preferencias personales y con las consideraciones situacionales. Comenzaremos analizando el aspecto más limitante: ¿qué tan cómodos se sienten los individuos en realidad empleando cada uno de los métodos o las estrategias para manejar los conflictos?

Preferencias personales

Como se observa en el cuestionario de estrategias para el manejo de los conflictos, que se incluye en la sección Evaluación de habilidades de este capítulo, es importante que conozcamos nuestras preferencias personales para manejar los conflictos. Si no nos sentimos cómodos con un método en particular, es poco probable que lo usemos, no importa qué tan convencidos estemos de que es la mejor herramienta disponible para una situación conflictiva específica. Aunque existen numerosos factores que influyen en nuestras preferencias personales para manejar los conflictos, se han estudiado ampliamente tres correlaciones de estas opciones: la cultura étnica, el género y la personalidad.

Las investigaciones acerca de los estilos de manejo de los conflictos reportan que la *cultura étnica* se refleja en las preferencias individuales de las cinco respuestas que acabamos de exponer (Seybolt *et al.*, 1996; Weldon y Jehn, 1995). Por ejemplo, se ha demostrado que los individuos de las culturas asiáticas tienden a preferir los estilos no antagónicos de la complacencia y la evasión (Rahim y Blum, 1994; Ting-Toomey *et al.*, 1991; Xie, Song y Stringfellow, 1998), a diferencia de los estadounidenses

y los sudafricanos, quienes prefieren el método de coacción (Rahim y Blum, 1994; Seybolt *et al.*, 1996; Xie *et al.*, 1998). En general, el compromiso es el método preferido más común entre las culturas (Seybolt *et al.*, 1996), tal vez porque el compromiso podría considerarse como la alternativa menos costosa y el método que alcanza con mayor rapidez niveles de justicia aceptables para ambas partes.

Las investigaciones sobre la relación entre el estilo preferido para el manejo de los conflictos y el género son menos claras. En algunos estudios se informa que los varones son más proclives a utilizar la respuesta de coacción, mientras que las mujeres tienden a seleccionar el método del compromiso (Kilmann y Thomas, 1977; Ruble y Schneer, 1994). En contraste, otros estudios revelaron que el género tiene escasa influencia en las respuestas preferidas de los individuos ante los conflictos (Korabik, Baril y Watson, 1993). Con base en una revisión de la bibliografía cada vez más abundante sobre los estilos de conflicto y el género, Keashly (1994) extrajo cinco conclusiones:

1. Existen pocas evidencias de diferencias de género en las habilidades y destrezas relacionadas con el manejo de los conflictos.
2. La evidencia sugiere que las expectativas del rol del género parecen influir en el comportamiento y en las percepciones del comportamiento en situaciones de conflicto específicas.
3. Es probable que las influencias y las normas que no se relacionan con las expectativas del rol del género afecten al conflicto y al comportamiento.
4. La experiencia y el significado del conflicto podrían diferir entre hombres y mujeres.
5. Persiste la creencia de comportamientos vinculados al género, aun cuando estos comportamientos no se han detectado en las investigaciones.

En resumen, existe la creencia generalizada de que las diferencias de género se correlacionan con las preferencias del estilo para el manejo de los conflictos, pero esta percepción está sólo modestamente respaldada por los resultados de investigaciones recientes.

La tercera correlación de las preferencias personales considera el *tipo de personalidad*. Una línea de investigación sobre este tema vincula el estilo del manejo de conflictos con tres distintos perfiles de personalidad (Cummings, Harnett y Stevens, 1971; Porter, 1973).

La personalidad *protectora-altruista* busca la gratificación al promover la armonía con los demás y aumentar su bienestar, y tiene poco interés en recibir una recompensa a cambio. Este tipo de personalidad se caracteriza por confianza, optimismo, idealismo y lealtad. Cuando los individuos protectores-altruistas enfrentan un conflicto, tienden a presionar para conseguir armonía siendo complacientes con las demandas del otro implicado.

La personalidad *asertiva-directiva* busca gratificación mediante la autoafirmación y dirigiendo las actividades de los demás con claro sentido de haberse ganado las recompensas. Los individuos con estas características de personalidad suelen tener confianza en sí mismos, son emprendedores y persuasivos. No es de sorprender que la personalidad asertiva-directiva tienda a desafiar a la oposición por medio del método de coacción para el manejo de conflictos.

La personalidad *analítica-autónoma* busca la gratificación por medio del logro de la autosuficiencia, la confianza en sí mismo y los ordenamientos lógicos. Este tipo de personalidad es precavida, práctica, metódica y con principios. Estos individuos tienden a ser muy cautelosos cuando enfrentan conflictos. Al inicio tratan de resolver el problema de manera racional. Sin embargo, si el conflicto se intensifica, por lo general se retiran y rompen el contacto.

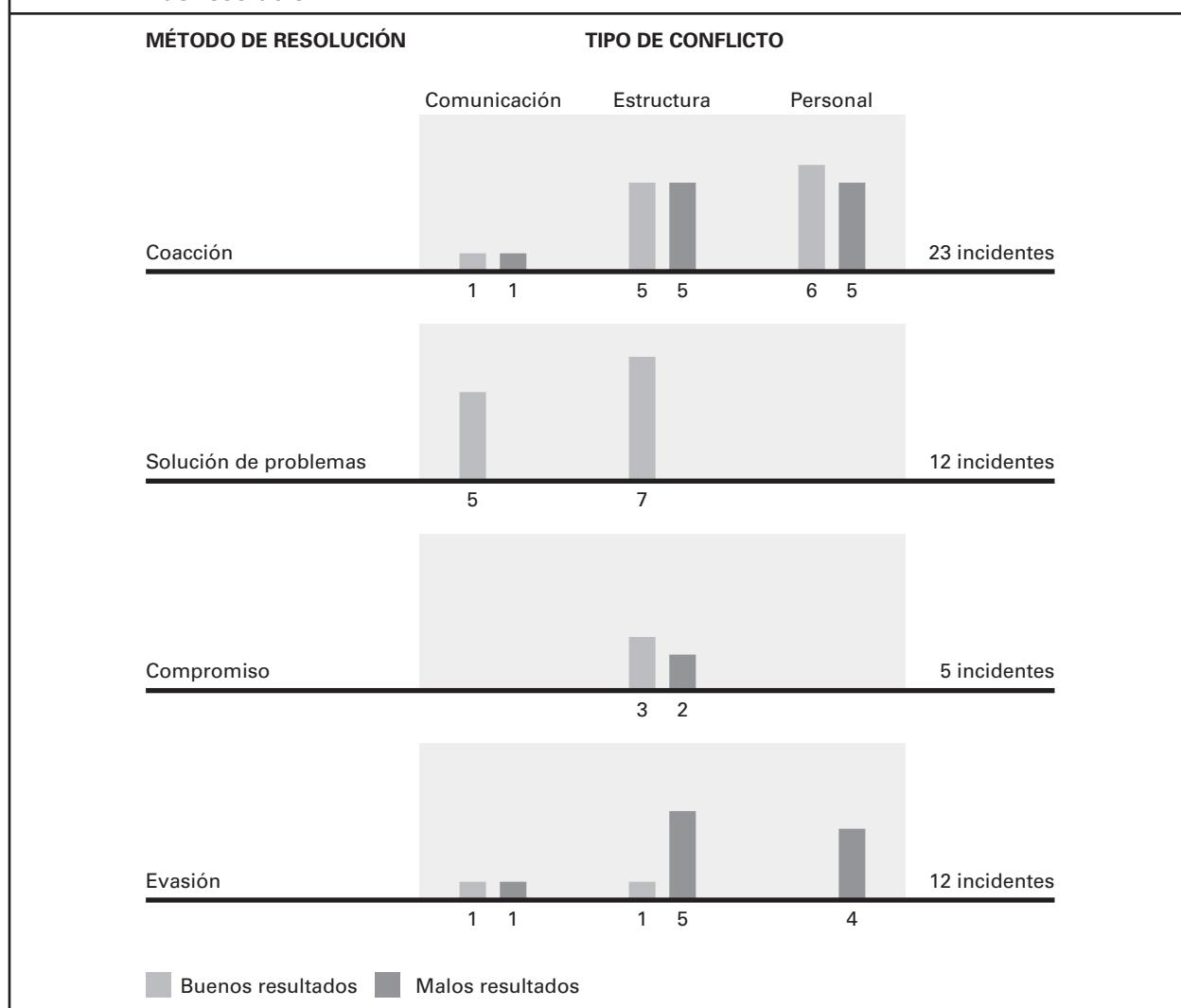
La ventaja de la flexibilidad

Es importante señalar que ninguna de estas correlaciones de las preferencias personales es determinante; sugieren tendencias generales entre diferentes grupos de personas, pero no determinan por completo las decisiones individuales. Se trata de una aclaración importante porque, ante la gran variedad de causas o formas de conflictos, se podría suponer que un manejo eficaz del conflicto requeriría del uso de más de un método o más de una estrategia.

La investigación sobre este asunto es reveladora. En un estudio clásico sobre este tema, se pidió a 25 ejecutivos que describieran dos situaciones conflictivas: una con resultados negativos y otra con resultados positivos (Phillips y Cheston, 1979). Luego, los incidentes se clasificaron en términos del método empleado para manejar el conflicto. Como se muestra en la figura 7.4, hubo 23 incidentes de coacción, 12 de solución de problemas, 5 de compromiso y 12 de evasión. Hay que reconocer que se trata de una muestra muy pequeña de directivos, pero es digno de mención el hecho de que hubiera casi el doble de incidentes de coacción que de solución de conflictos, y casi cinco veces más que de compromiso. También es interesante el comentario que hicieron los ejecutivos acerca de que la coacción y el compromiso tenían las mismas probabilidades de generar tanto buenos como malos resultados, en tanto que la solución de problemas siempre estaba ligada a resultados positivos, y la evasión por lo general conducía a resultados negativos.

Es notable que a pesar de que la coacción tuviera las mismas probabilidades de generar tanto resultados buenos como malos, fue sin duda el método de manejo de conflictos más utilizado. Como es evidente que este método no es superior en términos de los resultados, uno se pregunta por qué esos ejecutivos de alto nivel reportaron una alta tendencia a utilizarlo.

Figura 7.4 Resultados de la resolución de conflictos según el tipo de conflicto y el método de resolución



FUENTE: © 1979 por The Regents de la Universidad de California. Reproducido de California Management Review, vol. 21, núm. 4, con autorización de The Regents.

Una posible respuesta es la rapidez. Un estudio de las estrategias de influencia preferidas por más de 300 directivos en tres naciones (Kipnis y Schmidt, 1983) ofrece la evidencia de esta suposición. En ese estudio se reportó que cuando los subalternos se niegan o se muestran renuentes a obedecer una solicitud, los directivos ejercen su facultad de ordenar. Cuando se enfrenta la resistencia de los subalternos, los directivos tienden a replegarse en el poder superior e insistir en la obediencia. Este patrón estaba tan arraigado, que los autores del estudio propusieron una “ley de hierro del poder: cuanto mayor sea la discrepancia del poder entre la influencia y la meta, mayor será la probabilidad de que se usen más estrategias directivas de influencia” (p. 7).

Un segundo hallazgo destacado en la figura 7.4 es que algunos métodos para manejar los conflictos nunca se

utilizaron para ciertos asuntos. En particular, los directivos no informaron de un solo caso de solución de problemas o de compromiso cuando la fuente del conflicto residía en problemas de índole personal. Estos métodos se utilizaron sobre todo para manejar conflictos que implicaban metas incompatibles y sistemas conflictivos de recompensas entre departamentos.

Se pueden extraer dos conclusiones de la investigación acerca del uso de los diferentes métodos para manejar conflictos. Primero, ninguno de los métodos sirve para manejar todos los tipos de conflictos. Segundo, los directivos enfrentan mejor los conflictos si se sienten cómodos utilizando diversos métodos (Savage *et al.*, 1989).

Estas conclusiones señalan la necesidad de entender en cuáles condiciones es más eficaz cada técnica

Tabla 7.4 Coincidencia del método de manejo de conflictos con la situación

| CONSIDERACIONES SITUACIONALES | MÉTODO DE MANEJO DE CONFLICTOS | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | COACCIÓN | COMPLACENCIA | COMPROMISO | COLABORACIÓN | EVASIÓN |
| Importancia del asunto | Alta | Baja | Media | Alta | Baja |
| Importancia de la relación | Baja | Alta | Media | Alta | Baja |
| Poder relativo | Alto | Bajo | Igual | Bajo-alto | Igual |
| Limitación de tiempo | Media-alta | Media-alta | Baja | Baja | Media-alta |

para manejar los conflictos. Este conocimiento permite acoplar las características de un incidente de conflicto con las técnicas de manejo más adecuadas para esas características. En la tabla 7.4 se resumen las circunstancias sobresalientes situacionales que se deben tomar en cuenta.

Consideraciones situacionales

En la tabla 7.4 se identifican cuatro importantes circunstancias específicas del incidente que se podrían utilizar al elegir el método adecuado para manejar el conflicto. Las circunstancias se pueden expresar en forma de preguntas de diagnóstico, acompañadas de ejemplos de respuestas que indican un grado alto o bajo.

1. ¿Qué tan importante es el tema en disputa? (Alta: sumamente importante; baja: no muy importante).
2. ¿Qué tan importante es la relación? (Alta: crucial, en curso, única en su clase, de asociación; baja: transacción de una sola vez, para la que ya existen alternativas disponibles).
3. ¿Cuál es el nivel relativo de poder o autoridad entre los individuos en conflicto? (Alto: de jefe a subalterno; igual: compañeros; bajo: subalterno a jefe).
4. ¿En qué medida el tiempo es una limitante significativa para resolver el conflicto? (Alta: se debe resolver rápido; baja: el tiempo no es un factor importante).

La ventaja de esta tabla es que permite evaluar con rapidez una situación y decidir si cierto método de manejo de conflictos es adecuado. Como se indicará en las siguientes descripciones, es importante recordar que no todos los aspectos situacionales tienen la misma importancia al seleccionar un método específico.

El método de coacción es más adecuado cuando un conflicto implica valores o políticas y cuando uno se siente obligado a defender la postura “correcta”, cuando implica la relación entre un superior y un subalterno, cuando no es tan importante mantener una estrecha relación de

apoyo, y cuando existe la sensación de urgencia. Un ejemplo de tal situación sería un directivo que insiste en que un becario obedezca las importantes reglas de seguridad de la empresa.

El método de complacencia es más adecuado cuando la importancia de mantener una buena relación de trabajo supera todas las demás consideraciones. Aunque éste podría ser el caso sin importar su relación formal con la otra parte, a menudo se percibe como la única opción para los subalternos de jefes poderosos. La naturaleza de los asuntos y la cantidad de tiempo disponible desempeñan un papel secundario al determinar la elección de esta estrategia. La complacencia es adecuada cuando los asuntos no son vitales para los intereses de los implicados y el problema se debe resolver rápido.

Tratar de establecer un compromiso es más adecuado cuando los asuntos son complejos y de importancia moderada, cuando no hay soluciones sencillas y ambas partes tienen un fuerte interés en diferentes facetas del problema. El otro requisito situacional esencial es contar con el tiempo necesario para la negociación. El caso representativo es una sesión de negociación entre los representantes de la dirección y de los trabajadores para evitar una amenaza de huelga. Si bien las características de la relación entre las partes no son factores esenciales, la experiencia demuestra que las negociaciones funcionan mejor entre partes que tienen el mismo poder y que están comprometidas en mantener una buena relación a largo plazo.

El método de colaboración es más adecuado cuando los asuntos son cruciales, cuando es importante mantener una relación de apoyo entre compañeros, y cuando no existen restricciones de tiempo. Aunque la colaboración también puede ser un método efectivo para resolver conflictos entre un superior y un subalterno, es importante señalar que cuando un conflicto implica a iguales, el método de colaboración es más recomendable que el de coacción o el de complacencia.

El método de evasión es más adecuado cuando uno no corre riesgos en el asunto y no hay una razón interpersonal relevante para participar, sin importar si el conflicto implica a un superior, un subalterno o un compañero. Un factor importante es la existencia de restricciones de

tiempo, ya que esto incrementa la probabilidad de usar la evasión, por defecto. Aunque serían preferibles otras estrategias que tengan altas probabilidades de resolver los problemas sin dañar relaciones, como el compromiso y la colaboración, éstas se descartan por la presión del tiempo.

Ahora, debemos admitir que ésta es una perspectiva muy racional de cómo seleccionar los métodos adecuados para resolver un conflicto. Tal vez usted se pregunte si es realista creer que, al calor de una confrontación emocional, el individuo retroceda y haga este tipo de evaluación deliberada y sistemática de la situación. En realidad, como compartimos esta preocupación es que estamos haciendo tanto hincapié en un método altamente analítico para el manejo de conflictos. Nuestro objetivo es prepararlo para el manejo eficaz de conflictos, lo que a menudo implica superar las tendencias naturales, como permitir que un estado sumamente emocional rebase la necesidad de un análisis sistemático.

Aunque lo alentamos a que adopte un método analítico y reflexivo para resolver conflictos, esto no significa que usted dé por hecho que la otra parte coincida con su análisis de la situación. Por ejemplo, cuando en los conflictos participan individuos de tradiciones culturales muy diferentes, es común que su falta de acuerdo acerca de cómo resolver sus diferencias, o incluso sobre la importancia de resolverlas, imposibilite su objetivo de alcanzar una verdadera solución en colaboración. Como varias de las herramientas de diagnóstico propuestas para elegir los métodos adecuados para manejar los conflictos también representan aspectos irreconciliables entre los sistemas de valores culturales, es importante que en este proceso de toma de decisiones se tomen en cuenta las diferencias culturales entre los individuos en disputa.

Si las partes de un conflicto tienen puntos de vista muy diferentes respecto al tiempo, el poder, la ambigüedad, las normas o la importancia de las relaciones, cabe esperar que tengan dificultades para acordar el curso de acción adecuado para resolver el conflicto (Trompenaars, 1994). En términos simples: si no se coincide en *cómo* se llegará a un acuerdo, no es muy benéfico discutir en *qué* puede consistir ese acuerdo. Por lo tanto, esperamos que nuestro análisis acerca de las diversas fuentes de diferencias en los puntos de vista le ayude a ser sensible en las situaciones en que es importante aclarar suposiciones, interpretaciones y expectativas al inicio del proceso de manejo del conflicto.

Para resumir esta sección, hay dos factores fundamentales que se deben tomar en cuenta al seleccionar un método o una estrategia de manejo. Primero, su elección de los métodos alternativos se verá influida por su nivel de comodidad con las diversas posibilidades (lo que llamamos su preferencia personal). En general, las pre-

ferencias personales reflejan características individuales, como la cultura étnica, el género y la personalidad. Sin embargo, puesto que el uso de múltiples métodos parece ser un requisito para el manejo eficaz de los conflictos, es importante que amplíe su “zona de comodidad” y que se vuelva competente en la aplicación de la gama completa de opciones. Cuanto más cómodo se sienta haciendo esto, más probable será que considere seriamente el segundo factor fundamental de elección: acoplar la estrategia de manejo del conflicto que eligió con los aspectos situacionales sobresalientes, incluyendo la importancia del asunto y de la relación, el poder relativo y las limitaciones de tiempo. Por último, es importante que los individuos en conflicto analicen sus ideas respecto al proceso adecuado para resolver sus diferencias, en especial cuando provienen de entornos muy diferentes.

Resolución de confrontaciones interpersonales mediante el método de colaboración

Ahora dejaremos el tema de cuándo usar cada uno de los métodos y estudiaremos la forma de utilizar adecuadamente el método de colaboración. Decidimos enfocarnos en este método para desarrollar nuestras habilidades por dos razones. Primero, como se señaló a lo largo de todo el análisis, la colaboración es el mejor método general. En cierto sentido, los directivos eficaces consideran este método como su “opción por defecto”; a menos que exista una fuerte razón que los obligue a probar otra estrategia, usarán ésta. Es importante destacar el hecho de que el método de colaboración es la “opción por defecto” adecuada, tanto para conflictos enfocados en el asunto como para los conflictos enfocados en las personas. Al parecer, es muy natural pensar en colaborar con alguien que tiene un punto de vista diferente respecto a un tema problemático. Sin embargo, cuando alguien cuestiona su competencia y su motivación, cuando se queja de su “falta de sensibilidad” o lo acusa de ser injusto, el hecho de colaborar con “el enemigo” parece un acto poco natural. En vez de ello, la tendencia natural es “huir” (evitar o complacer) o “atacar el fuego con fuego” (coacción).

La segunda razón por la que destacamos el método de colaboración es que éste es el más difícil de llevar a la práctica de manera eficaz, en cualquier circunstancia. En el estudio de Kipnis y Schmidt (1983), analizado antes, la mayoría de los directivos mostraron un apoyo general para el método de colaboración, pero cuando las cosas no marchaban como ellos deseaban, regresaban a un método directivo. En contraste, para los ejecutivos es bastante simple ceder o imponer su voluntad, pero resolver las diferencias de una forma verdaderamente colaborativa es un

proceso complicado y desafiante. Como resultado, cuando las condiciones indican que el método de colaboración es el más adecuado, los directivos poco hábiles a menudo eligen los métodos menos desafiantes. Para que desarrolle su destreza en el uso del método de colaboración, lo que resta de este capítulo describe las guías de comportamiento para resolver las confrontaciones interpersonales en colaboración.

ESQUEMA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN COLABORACIÓN

La adición de “solución de problemas” a este título exige una breve explicación. Cuando las dos partes en conflicto acuerdan trabajar en colaboración para encontrar una solución, en esencia están acordando compartir una actitud o un valor. Por ejemplo, los individuos que deciden colaborar no usarían fuentes asimétricas de ventaja (como poder, información, recursos, etcétera) para forzar a la otra parte a aceptar una solución unilateral. No obstante, el desarrollo de habilidades requiere más que un ajuste de la actitud: necesitamos entender las competencias reales requeridas para la resolución eficaz de conflictos. Ése es el beneficio de incorporar el proceso de solución de problemas al análisis del método de colaboración. El proceso de solución de problemas ofrece un esquema estructurado para un método razonado, deliberado y ordenado para la resolución de conflictos, que permita a ambas partes cumplir su compromiso de trabajar juntos. Los méritos de este método estructurado son especialmente útiles cuando se aplica a los conflictos enfocados en las personas. En tales situaciones, es útil contar con un esquema para organizar los pensamientos y controlar las emociones.

Comenzaremos nuestra discusión del proceso de resolución de conflictos en colaboración mediante la introducción de un esquema de seis pasos, adaptados a partir de la bibliografía sobre la negociación integradora que se describió con anterioridad (Stroh, Northcraft y Neale, 2002). Después usaremos este panorama general para desarrollar un conjunto más detallado de guías para la solución de problemas.

- 1. Establecer metas superiores.** Para fomentar un clima de colaboración, las dos partes en conflicto necesitan enfocarse en lo que tienen en común. El hecho de hacer más evidentes sus metas compartidas de incrementar la productividad, reducir costos, disminuir el tiempo de diseño o mejorar las relaciones entre los departamentos, sensibiliza a las partes acerca de los méritos de resolver sus diferencias para evitar arriesgar sus metas en común. Este paso se caracteriza por una pregunta

general: “¿Qué metas comunes nos brindan un contexto para estas discusiones?”.

2. Separar a las personas del problema. Una vez aclarados los beneficios mutuos que se pueden obtener al resolver con éxito el conflicto, es útil centrar la atención en el asunto real inmediato: solucionar un problema. Es más probable que las confrontaciones interpersonales generen satisfacción mutua si las partes despersonalizan su desacuerdo mediante la supresión de sus deseos personales de venganza o de competitividad. En otras palabras, se considera a la otra parte como el defensor de un punto de vista y no como un rival. El individuo que soluciona problemas diría: “Ésta es una postura irracional”, en vez de “Tú eres una persona irracional”.

- 3. Enfocarse en los intereses, no en las posturas.** Las posturas son demandas o afirmaciones; los intereses constituyen la razón que subyace en las demandas. La experiencia indica que es más fácil establecer un acuerdo en relación con los intereses, porque tienden a ser más generales y multifacéticos. Este paso supone la redefinición y la ampliación de los problemas para hacerlos más manejables. Cuando se examinan diferentes asuntos, los participantes son más capaces de entender los puntos de vista de los demás y de poner sus ideas en perspectiva. Una afirmación de colaboración característica es: “Ayúdame a entender por qué defiendes esa postura”.
- 4. Inventar opciones para obtener ganancias mutuas.** Este paso consiste en generar soluciones creativas y poco comunes. Al enfocar la atención de ambas partes en una lluvia de ideas de alternativas, en soluciones en las que ambas partes podrían coincidir, la dinámica interpersonal cambia de manera natural de basarse en la competencia a basarse en la colaboración. Además, cuanto mayor sea el número de opciones y combinaciones para explorar, mayor será la probabilidad de encontrar un punto medio. Este paso se podría resumir de la siguiente manera: “Ahora que entendemos mejor las preocupaciones y los objetivos subyacentes del otro, hagamos una lluvia de ideas para encontrar formas de satisfacer nuestras necesidades”.

- 5. Usar criterios objetivos para evaluar las alternativas.** Sin importar qué tan colaboradores sean los participantes, lo más probable es que existan algunos intereses irreconciliables. En vez de verlos como oportunidades para someter a prueba las voluntades, es mucho más productivo determinar qué es justo. Esto requiere que ambas partes examinen la forma en que se juzgará la equidad. Un cambio en el pensamiento de “obtener lo que quiero” a “decidir qué es lo más lógico” fomenta

una actitud abierta y razonable. Alienta a las partes a evitar un exceso de confianza o de compromiso con su postura inicial. Este método se caracteriza por la pregunta: “¿Cuál es la forma justa para evaluar los méritos de nuestros argumentos?”.

6. Definir el éxito en términos de ganancias reales, no de pérdidas imaginarias. Si un directivo desea un 10 por ciento de aumento y recibe sólo el 6 por ciento, podría considerar ese resultado como una mejora del 6 por ciento o como un déficit del 40 por ciento. La primera interpretación se enfoca en las ganancias, la segunda en las pérdidas (en este caso, en las expectativas no cumplidas). El resultado es el mismo, pero la satisfacción del directivo varía de manera sustancial. Es importante reconocer que nuestra satisfacción con un resultado se ve afectada por los parámetros que usamos para juzgarlo. Al reconocer esto, quien soluciona los problemas con base en la colaboración facilita la resolución al juzgar el valor de las soluciones propuestas en contra de estándares razonables. Esta perspectiva se refleja en la pregunta: “¿Este resultado constituye una mejora significativa a partir de las condiciones actuales?”.

LAS CUATRO FASES DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN COLABORACIÓN

Observe cómo el método de solución de problemas fomenta la colaboración al mantener el proceso centrado en los *problemas compartidos* y en las *soluciones compartidas*. Es importante recordar esto, en especial cuando se utiliza el método de colaboración para resolver un conflicto centrado en las personas. Por el grado de dificultad inherente a esta actividad, continuaremos empleando el contexto de conflicto centrado en las personas en el resto de nuestro análisis. Para revisar información sobre el manejo de conflictos enfocados en los asuntos utilizando diferentes estrategias de negociación, véase Murnighan (1992, 1993) y Thompson (2001).

Hemos organizado nuestro análisis detallado de las guías de comportamiento alrededor de las cuatro fases del **proceso de solución de problemas:** 1. *identificación del problema*, 2. *generación de la solución*, 3. *formulación del plan de acción y acuerdos*, y 4. *implementación y seguimiento*. En medio de un intercambio acalorado, las primeras dos fases son los pasos más cruciales, así como los más difíciles de llevar a cabo de manera eficaz. Si usted es capaz de llegar a un acuerdo respecto a cuál es el problema y cómo intenta resolverlo, los detalles del acuerdo, incluyendo el plan de seguimiento, surgirán de manera natural. En otras palabras, estamos otorgando mayor importancia al desarrollo de habilidades en los

casos donde es más necesaria la destreza para poner en marcha el proceso.

También hemos optado por identificar guías específicas para la resolución de conflictos para cada participante de una disputa, ya que, por definición, sus orientaciones son discrepantes durante las etapas iniciales de este proceso. Una confrontación diádica implica a dos actores: el que **inicia** y el que **responde**. Por ejemplo, un subalterno podría quejarse de no tener la misma oportunidad para trabajar tiempo extra, o bien, el jefe de producción se podría quejar con el jefe de ventas por los cambios frecuentes en las especificaciones de los pedidos. Un conflicto diádico representa un reto mayor para los que responden porque ellos tienen la responsabilidad de transformar una queja en una discusión encaminada a resolver problemas. Esto requiere de mucha paciencia y confianza en uno mismo, pues los iniciadores poco hábiles suelen comenzar la discusión culpando por el problema a quien responde. En esta situación, el individuo encargado de responder que carece de habilidades se mostrará naturalmente defensivo y buscará una oportunidad para “emparrear el marcador”.

Si esta dinámica de perder-perder continúa, generalmente se requiere de un **mediador** para enfriar el conflicto, restablecer la comunicación constructiva, y ayudar a que las partes reconcilien sus diferencias. La presencia de un mediador libera parte de la presión de quien responde porque un árbitro imparcial ayuda a movilizar la confrontación a través de las fases de solución del problema.

Las siguientes guías ofrecen un modelo para representar los roles del iniciador, del que responde y del mediador, de tal forma que pueda solucionarse el problema. En nuestro análisis de cada uno de los roles, supondremos que los otros participantes en el conflicto no se están comportando de acuerdo con las guías prescritas.

Iniciador: Identificación del problema

I-1 Reconozca que el problema es suyo. Es importante reconocer que cuando uno está molesto y frustrado, el problema es de uno y no de la otra persona. Usted podría sentir que su jefe o un compañero son la fuente de su problema, pero su preocupación inmediata es resolver su frustración. El primer paso para resolver esto es reconocer que usted es responsable de sus sentimientos. Suponga que alguien entra a su oficina con un puro encendido sin preguntar si está permitido fumar. El hecho de que su oficina va a oler mal por el resto del día podría enfurecerlo, aunque dicho olor no representa un problema para su huésped fumador. Una forma de determinar quién es el dueño de un problema consiste en identificar qué necesidades no se están satisfaciendo. En este caso, su necesidad de un ambiente de trabajo limpio no se satisface, así que la oficina olorosa es su problema.

Aceptar que un problema es de uno, cuando se registra una queja, reduce la actitud defensiva (Adler, Rosenfeld

y Proctor, 2001; Alder y Rodman, 2003). Para que usted solucione su problema, el que responde no debe sentirse amenazado por su planteamiento inicial del asunto. Al comenzar la conversación con la solicitud de que el otro le ayude a resolver su problema, usted de inmediato establece una atmósfera para la solución. Por ejemplo, usted puede decir: “Bill, ¿tienes unos minutos? Tengo un problema que necesito discutir contigo”.

I-2 Describa en forma concisa su problema en términos de comportamientos, consecuencias y sentimientos. Gordon (2000) planteó un modelo útil para recordar cómo expresar en forma efectiva el asunto: “Tengo un problema. Cuando tú haces X, resulta Y, y yo siento Z”. Aunque no recomendamos la memorización de fórmulas para mejorar nuestras habilidades de comunicación, tener este modelo en mente le ayudará a identificar tres elementos esenciales en su “planteamiento del problema”.

Primero, describa los comportamientos específicos (X) que representan un problema para usted. Esto ayudará a evitar la tendencia a dar retroalimentación evaluadora y poco específica cuando está molesto. Una forma de hacerlo es especificar las expectativas o los estándares que se han violado. Por ejemplo, un subalterno podría haber olvidado una fecha de entrega para terminar una tarea asignada, su jefe podría encargarse gradualmente de actividades que antes delegaba en usted, o un colega del departamento de contabilidad podría haber fallado en repetidas ocasiones al darle la información requerida para una presentación importante.

Segundo, determine las consecuencias específicas observables (Y) de esos comportamientos. El simple hecho de decir a los demás que sus acciones le están ocasionando problemas suele ser un estímulo suficiente para lograr un cambio. En ambientes con ritmos de trabajo rápidos, las personas suelen volverse insensibles al efecto de sus actos. Su intención no es ofender, sino que están tan ocupados cumpliendo las fechas límite relacionadas con “la entrega del producto” que ignoran la sutil retroalimentación negativa de los demás. Cuando esto ocurre, dirigir su atención hacia las consecuencias de sus comportamientos a menudo los impulsa a cambiar.

Por desgracia, no todos los problemas se pueden resolver con esa facilidad. En ocasiones, los ofensores están conscientes de las consecuencias negativas de su comportamiento y, no obstante, persisten en él. En tales casos, este método aún podría ser útil para alentar una discusión encaminada a la solución de problemas, ya que plantea las preocupaciones de una forma inofensiva. Es probable que los comportamientos de quienes responden estén limitados por las expectativas de su jefe o por el hecho de que su departamento aún no cuenta con personal suficiente. Tal vez quienes responden no sean capaces de modificar esas limitaciones, pero este método los

animará a discutirlas con usted para que puedan resolver juntos el problema.

Tercero, describa los sentimientos (Z) que experimenta como resultado del problema. Es importante que quien responde entienda que el comportamiento no sólo es inconveniente; es necesario explicarle cómo le está afectando a nivel personal al provocar sentimientos de frustración, enojo o inseguridad. Explique cómo esos sentimientos interfieren con su trabajo, que le impiden concentrarse, congeniar con los clientes y apoyar a su jefe, o estar dispuesto a hacer los sacrificios personales necesarios para cumplir con las fechas de entrega.

Recomendamos usar este modelo de tres pasos como guía general. El orden de los componentes podría variar, y no se deberían usar las mismas palabras todo el tiempo. Por supuesto, sería muy monótono si todos los miembros de un grupo de trabajo iniciaran una discusión acerca de un asunto interpersonal con las palabras “tengo un problema”. Observe cómo los elementos del modelo “XYZ” se usan de diferentes maneras en la tabla 7.5.

I-3 Evite extraer conclusiones evaluativas y atribuir motivos al que responde. Cuando los intercambios entre las dos partes en conflicto adquieren un tinte de venganza, cada una suele tener una perspectiva diferente acerca de la justificación de los actos de los demás. Por lo general, cada uno cree que es víctima de la agresión del otro. En los conflictos internacionales, las naciones antagónicas a menudo creen que están actuando en forma defensiva y no ofensiva. De manera similar, en los conflictos de menor escala, cada uno podría tener percepciones distorsionadas de su propio daño y de los motivos del “ofensor” (Kim y Smith, 1993). Por lo tanto, cuando exponga su problema, evite los riesgos de hacer acusaciones, inferir las intenciones o motivaciones, o atribuir el comportamiento indeseable del que responde a la incompetencia personal. Expresiones como “siempre me estás interrumpiendo”, “no has sido justo conmigo desde el día en que no estuve de acuerdo contigo en la reunión del consejo” y “nunca tienes tiempo para escuchar nuestros problemas y sugerencias porque administras muy mal tu tiempo” son buenas para iniciar una discusión, pero ineficaces para iniciar un proceso de solución de problemas.

Otra clave para reducir una actitud defensiva consiste en retrasar la propuesta de una solución hasta que ambas partes coincidan en la naturaleza del problema. Cuando usted se molesta mucho por el comportamiento de alguien y siente que es necesario presentar una queja, a menudo se debe a que la persona ha violado seriamente su modelo ideal de roles. Por ejemplo, podría sentir que su jefe debió haber sido menos dogmático y escuchar más durante una entrevista de establecimiento de metas. En consecuencia, usted podría expresar sus sentimientos en términos de descripciones sobre cómo se debería compor-

Tabla 7.5 Ejemplos del método “XYZ” para plantear un problema

Modelo:

“Tengo un problema. Cuando haces X (comportamiento), resulta Y (consecuencias), y me siento Z”.

Ejemplos:

Tengo que decirte que me molesta (sentimientos) que hagas bromas acerca de mi mala memoria frente a otras personas (comportamiento). De hecho, me enojo tanto que empiezo a traer a colación tus errores para vengarme (consecuencias).

Tengo un problema. Cuando dices que estarás aquí a las seis para nuestra cita y llegas después de las siete (comportamiento), la cena se arruina y se nos hace tarde para ir al espectáculo que planeamos (consecuencias). Me siento herido porque parece que no soy tan importante para ti (sentimientos).

Los empleados desean que la dirección sepa que hemos tenido dificultades últimamente porque no nos avisan con antelación las ocasiones en que necesitan que trabajemos tiempo extra (comportamiento). Tal vez esto explique algunas de las quejas y la falta de cooperación que han mencionado (consecuencias). De cualquier manera, queremos aclarar que esta política ha provocado que muchos de los empleados estén muy resentidos (sentimientos).

FUENTE: Adaptado de Adler, 1977.

tar la otra persona y sugerir un estilo más democrático o sensible.

Además de provocar una actitud defensiva, la principal desventaja de iniciar la solución de un problema con una sugerencia de corrección es que impide el proceso de solución del problema. Antes de completar la fase del planteamiento, ya se pasó de inmediato a la fase de generación de soluciones, con base en la suposición de que uno conoce todas las razones y las limitaciones del comportamiento de la otra persona. Ambos generarán soluciones mejores y más aceptables si presentan su planteamiento del problema y lo analizan a fondo antes de sugerir posibles soluciones.

I-4 Persista hasta que el asunto se entienda.

Hay momentos en los que el individuo que responde no recibirá o no reconocerá con claridad ni siquiera el mensaje expresado de la forma más eficiente. Supongamos, por ejemplo, que usted comparte el siguiente problema con un compañero de trabajo:

Algo me ha estado molestando y necesito compartir mis preocupaciones contigo. Francamente, me siento incómodo (sentimiento) con tu uso excesivo de groserías (comportamiento). No me importa un ocasional “demonios” o “maldita sea”, pero las otras palabras me molestan mucho. Últimamente he estado evitándote (consecuencias), y eso no es bueno porque interfiere con nuestra relación de trabajo, así que quería que supieras cómo me siento.

Cuando usted comparte sus sentimientos en esta forma no evaluativa, es probable que la otra persona entienda su posición y tal vez trate de modificar su comportamiento para satisfacer sus necesidades. Por otro lado, existen muchas respuestas a su comentario poco satisfactorias:

Oye, actualmente todo mundo habla así. Y además, tú también tienes tus errores, ¡tú lo sabes! [Su compañero de trabajo se vuelve defensivo, racionaliza y contraataca].

Sí, supongo que digo muchas malas palabras. Tendré que trabajar en ello algún día. [Comprende el sentido general de su mensaje, pero no advierte qué tan grave es el problema para usted].

Escucha, si continúas enojado porque olvidé avisarte de la reunión del otro día, puedes estar seguro de que estoy verdaderamente apenado y de que no lo haré otra vez. [Total malentendido].

Hablando de evitaciones, ¿has visto a Chris últimamente? Me pregunto si tiene algún problema. [Está desconcertado por su frustración y cambia el tema].

En cada caso el compañero de trabajo no entiende o no quiere reconocer el problema. En estas situaciones usted debe reiterar su preocupación hasta que se reconozca como un problema que debe resolverse. De otra forma, el proceso de solución del problema terminará en este punto y nada cambiará. Las afirmaciones repetidas pueden adoptar la forma de expresar la misma frase varias veces o de reiterar su preocupación con diferentes palabras o ejemplos, que usted crea que podrían mejorar la comprensión. Para evitar introducir nuevas preocupaciones o pasar de un modo descriptivo a uno evaluativo, considere la fórmula “XYZ” de retroalimentación. La persistencia es más efectiva cuando consiste en “variaciones de un tema” más que en una “variación de temas”.

I-5 Fomente la discusión bidireccional. Es importante establecer un clima de solución de problemas al invitar a quien responde a expresar opiniones y hacer preguntas. Tal vez exista una explicación razonable

para el comportamiento perturbador del otro; la persona podría tener una visión radicalmente diferente del asunto. Cuanto más pronto se introduzca esta información a la conversación, habrá mayores probabilidades de que se resuelva. Como regla general, cuanto más extensa sea la declaración inicial, más tiempo se necesitará para que las dos partes resuelvan el conflicto. Esto se debe a que cuanto más extensa sea la expresión del problema, será más probable que genere una reacción defensiva. Cuanto más hablemos, más exaltados nos sentiremos y más probabilidad tendremos de violar los principios de una comunicación de apoyo. Como resultado, la otra parte comienza a sentirse amenazada, empieza a planear mentalmente una refutación o un contraataque, y deja de escuchar de manera empática nuestras preocupaciones. Una vez que esta dinámica se impone en la discusión, el método de colaboración suele descartarse en favor de la complacencia o las estrategias de coacción, dependiendo de las circunstancias. Cuando esto ocurre, es poco probable que los actores lleguen a una solución mutuamente satisfactoria para su problema sin la intervención de un tercero.

I-6 Administre su agenda: Trate problemas múltiples o complejos de manera creciente. Una forma de abreviar su planteamiento inicial consiste en tratar los problemas complejos en forma creciente. En vez de plantear una serie de problemas al mismo tiempo, concéntrese desde el inicio en un problema simple o rudimentario. Luego, conforme se logre comprender la perspectiva de la otra parte y se comparta cierto éxito en la solución del problema, podrá discutir temas más desafiantes. Esto es especialmente útil cuando se trata de resolver un problema con alguien que es importante para su desempeño laboral, pero que no ha tenido una larga relación con usted. Cuanto menos familiarizado esté con las opiniones y la personalidad del otro individuo, así como con los aspectos situacionales que influyen en su comportamiento, más deberá concebir la discusión para la solución del problema como una misión para conocer los hechos y establecer una buena relación. Esto se realiza mejor si concentra su planteamiento inicial como la manifestación específica de un problema más general y lo presenta de tal forma que aliente al otro a responder de forma extensa. Entonces usted podrá utilizar esa retroalimentación inicial para adecuar el resto de su agenda. Por ejemplo: "Bill, tuvimos dificultades para lograr que el pedido estuviera listo a tiempo ayer. ¿Cuál crees que fue el problema?".

Iniciador: Generación de soluciones

I-7 Enfóquese en las similitudes como base para solicitar un cambio. Una vez que el problema se entendió con claridad, la discusión debe dirigirse a la fase de generación de soluciones. La mayoría de los indi-

viduos comparten al menos algunas metas personales y organizacionales, tienen algunos principios directivos fundamentales en común y operan bajo limitaciones similares. Estas similitudes podrían servir como punto de partida para generar soluciones. El método más directo para modificar el comportamiento ofensivo del otro consiste en hacer una solicitud. La legitimidad de una solicitud será más evidente si está ligada a intereses comunes, los cuales incluyen valores compartidos (como tratar a los colaboradores en forma justa y cumplir los compromisos) o limitaciones compartidas (como tener los informes a tiempo y operar bajo restricciones presupuestales). Este método es especialmente efectivo cuando las partes han tenido dificultades para llevarse bien en el pasado. En tales situaciones, señalar la manera en que un cambio en el comportamiento del otro podría afectar positivamente su destino compartido reducirá la actitud defensiva: "Jane, uno de los motivos por el que todos nos esforzamos tanto para construir este equipo de auditoría es el apoyo mutuo. Todos estamos muy presionados para terminar este trabajo para la fecha límite de entrega del tercer trimestre, que es la próxima semana, y para los otros miembros del equipo es difícil aceptar tu renuencia a trabajar tiempo extra durante esta urgencia. Como la distribución de las actividades del siguiente trimestre se verá afectada por nuestro desempeño actual, por favor, ¿podrías reconsiderar tu actitud?".

Quien responde: Identificación del problema

Ahora debemos examinar la fase de identificación del problema desde el punto de vista del individuo que, se supone, es la fuente del problema. En un escenario laboral, podría tratarse de un directivo que está haciendo demandas poco realistas, un nuevo empleado que ha infringido normas fundamentales de seguridad, o un compañero de trabajo que se está atribuyendo el crédito por las ideas que usted generó. Las siguientes directrices para manejar las quejas indican la manera de moldear el comportamiento del iniciador para tener una experiencia fructífera de solución de problemas.

R-1 Establezca un clima para la solución conjunta del problema al mostrar interés y preocupación genuinos. Cuando una persona se queja con usted, no lo tome a la ligera. Aunque esto parezca evidente, a menudo es difícil concentrar la atención en los problemas de otros cuando uno está escribiendo el informe de un proyecto importante o está preparándose para una reunión que comenzará en unos cuantos minutos. En consecuencia, a menos que la condición emocional de la otra persona exija enfrentar el problema de manera inmediata, es mejor fijar una fecha para otra reunión si las presiones actuales del tiempo le hacen difícil concentrarse.

En la mayoría de los casos, el iniciador estará esperando que usted establezca el tono de la reunión. La cooperación se debilitará con rapidez si reacciona de forma exagerada o se pone a la defensiva. Incluso si no está de acuerdo con la queja y cree que carece de fundamento, necesita responder con empatía al planteamiento del problema que hizo el iniciador. Esto se hace transmitiendo una actitud de interés y de sensibilidad mediante su postura, tono de voz y expresiones faciales.

Uno de los aspectos más difíciles de establecer el clima idóneo para su discusión es responder en forma adecuada a las emociones del iniciador. Algunas veces usted necesitará dejar que el individuo se desahogue antes de tratar la parte sustancial de una queja específica. En algunos casos, el efecto terapéutico de expresar las emociones negativas al jefe será suficiente para satisfacer a un subalterno. Esto ocurre con frecuencia en los puestos de gran presión, donde los temperamentos estallan fácilmente como resultado del intenso estrés.

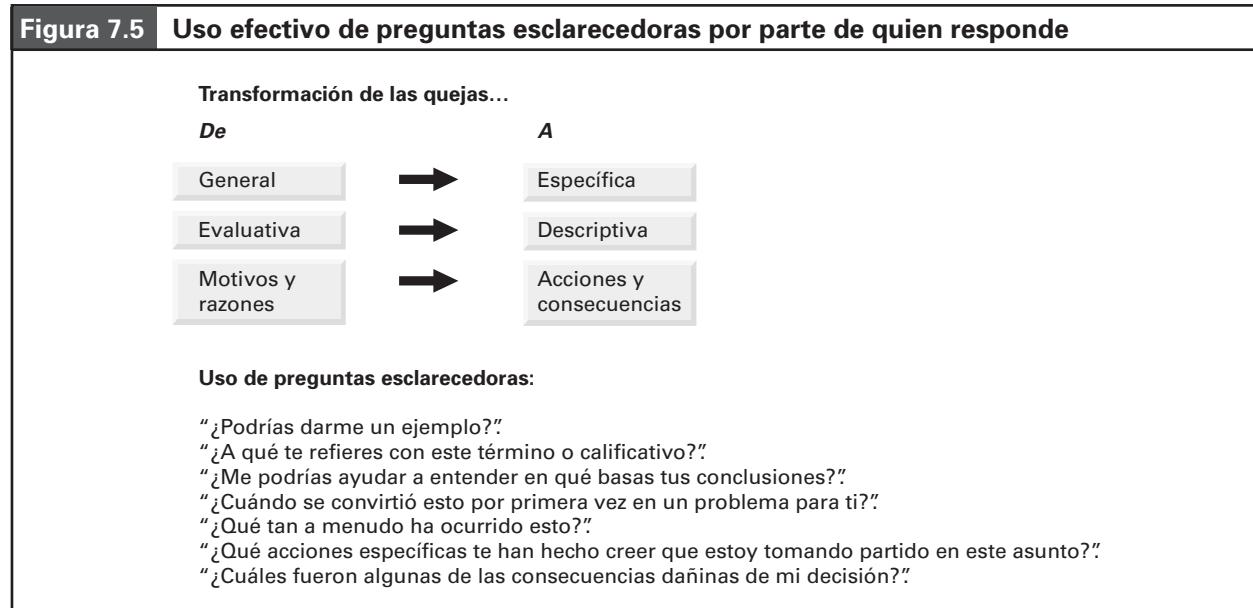
Sin embargo, un arrebato emocional podría ser muy dañino para la solución del problema. Si un empleado comienza a expresar ataques verbales y pareciera que está más interesado en la revancha que en solucionar un problema interpersonal, quizás necesite interrumpirlo y establecer algunas reglas para resolver el problema en colaboración. Al explicar con tranquilidad a la otra persona que usted está dispuesto a discutir un problema genuino, pero que no tolerará ataques personales, determinará con rapidez las verdaderas intenciones del iniciador. En la mayoría de los casos, el empleado se disculpará, imitará el tono emocional de usted y empezará a hacer un planteamiento útil del problema.

R-2 Busque información adicional y esclarecedora del problema y haga preguntas. Como se observa en la figura 7.5, los iniciadores no capacitados suelen presentar quejas tan generales y evaluativas que no sirven como planteamientos útiles del problema. Es difícil entender cómo se debe responder a un comentario general y vago, como “nunca me escuchas durante nuestras reuniones”, seguido por un comentario crítico y de evaluación, como “es evidente que no estás interesado en lo que tengo que decir”. Además de no dar descripciones detalladas de sus acciones ofensivas, los iniciadores irritados muchas veces hacen atribuciones acerca de sus motivos, y de sus fortalezas y debilidades personales, con base en algunos incidentes específicos. Si ustedes dos van a transformar una queja personal en un problema conjunto, deben redirigir la conversación, de acusaciones generales y evaluativas, a descripciones de comportamientos específicos.

El problema es que cuando usted está confundido sobre lo que considera acusaciones injustas e injustificadas, es difícil evitar defenderse. (“Ah, sí, no había querido decir esto de ti antes, pero ya que has tocado el tema...”). La mejor forma de mantener su mente concentrada en transformar un ataque personal en un problema identificado de manera conjunta es limitando sus respuestas a preguntas. Si se dedica a plantear preguntas esclarecedoras, conseguirá información de mejor calidad y demostrará su compromiso para resolver el problema en conjunto.

Como se observa en la figura 7.5, una de las mejores maneras de lograr esto consiste en pedir ejemplos (“¿Me podrías dar un ejemplo de lo que hice durante alguna reunión de personal que te haya hecho pensar que

Figura 7.5 Uso efectivo de preguntas esclarecedoras por parte de quien responde



no estaba escuchando lo que decías?”). Al basar nuestra discusión en los lineamientos del iniciador del método “XYZ”, tal vez sería útil pedir ejemplos de sus acciones ofensivas y de sus consecuencias dañinas, así como de los sentimientos negativos (“¿Me podrías dar un ejemplo específico de los comportamientos que te preocupan?”, “Cuando hice eso, ¿cuáles fueron las consecuencias específicas para tu trabajo?”, “¿Cómo te sentiste cuando ocurrió eso?”).

Cuando una queja es grave y, al mismo tiempo, compleja, es especialmente importante que se entienda por completo. En estas situaciones, después de plantear varias preguntas esclarecedoras, verifique su nivel de comprensión al resumir los aspectos principales que expuso el iniciador y preguntando si su resumen es correcto.

En ocasiones es útil preguntar si hay quejas adicionales: “¿Hay otros problemas en nuestra relación que te gustaría discutir?”. Si el iniciador está de mal humor, no es un buen momento para indagar más; usted no desea alentar este tipo de comportamientos. Pero si la persona está verdaderamente interesada en mejorar su relación, si su discusión hasta ahora ha sido útil y si usted sospecha que el iniciador se está conteniendo y no está hablando de temas realmente serios, debe investigar a fondo. Con frecuencia las personas comienzan quejándose de un problema menor para “tantejar las aguas”. Si usted estalla, la conversación concluye y los temas fundamentales no se discutirán. Sin embargo, si usted se muestra receptivo para una discusión franca acerca de los problemas, habrá más probabilidades de que surjan los asuntos más serios.

R-3 Coincida con algún aspecto de la queja.
Éste es un aspecto importante, difícil de aceptar para algunas personas, ya que se preguntan cómo es posible coincidir en algo que ellos no creen que sea cierto. También podrían mostrarse preocupados de reforzar un comportamiento de inconformidad. En la práctica, quizás este paso sea la mejor forma de probar si el que responde está comprometido a utilizar el método de colaboración para el manejo del conflicto, en vez de los métodos de evasión, coerción o complacencia. Quienes utilizan la coacción harán rechinar sus dientes mientras escuchan al iniciador, sólo esperando encontrar una falla que puedan usar para lanzar un contraataque. O bien simplemente responderán: “Lo siento, pero yo soy así. Simplemente te tendrás que acostumbrar”. Los complacientes se disculparán y pedirán perdón. Los individuos que evitan los conflictos reconocerán y coincidirán con las preocupaciones del iniciador, pero sólo de manera superficial, ya que lo único que les interesa es terminar cuanto antes la molesta conversación.

En contraste, los colaboradores demostrarán su preocupación tanto por la cooperación como por la

assertividad al buscar los aspectos en la presentación del iniciador con los que genuinamente estén de acuerdo. Siguiendo los principios de la comunicación de apoyo, descubrirá que es posible aceptar el punto de vista del otro sin arriesgar su propia postura. Aun en el asalto verbal más malicioso y hostil (el cual podría ser más un reflejo de la inseguridad del iniciador que una evidencia de las incompetencias de usted), por lo general existe algo de verdad. Hace algunos años, un joven profesor de una escuela de negocios, a quien se estaba evaluando para un ascenso, recibió una evaluación injusta de uno de sus colegas de alto nivel. Como el profesor sabía que ese sujeto estaba atravesando por una crisis personal, podría haber considerado la crítica como irrelevante y tendenciosa. Sin embargo, una frase en particular: “Estás atorado en una línea estrecha de investigación” seguía rondando su cabeza. Había algo ahí que no podía ignorarse. Como resultado de convertir un reproche reivindicativo en una sugerencia válida, el joven profesor tomó la principal decisión de su carrera que le produjo resultados muy positivos. Además, al dar crédito de forma pública al colega de alto nivel por su sugerencia, fortaleció en gran medida la relación interpersonal.

Existen varias formas en las que se puede expresar el acuerdo con un mensaje sin aceptar sus ramificaciones (Adler *et al.*, 2001). Usted podría encontrar un elemento de verdad, como ocurrió en el incidente que se acaba de relatar. O bien, podría coincidir en principio con el planteamiento: “Estoy de acuerdo en que los directivos deberían dar un buen ejemplo”, “Estoy de acuerdo en que es importante que los vendedores estén en la tienda cuando ésta abre”. Si no logra encontrar algo sustancioso para coincidir con el otro, siempre podrá ponerse de acuerdo con la percepción de la situación del iniciador: “Bien, puedo entender por qué podría usted pensar eso. Conozco personas que de manera deliberada evaden sus responsabilidades”. O bien, podría coincidir con respecto a los sentimientos de la persona: “Es evidente que nuestra primera discusión le molestó mucho”.

En ninguno de estos casos usted está coincidiendo necesariamente con las conclusiones o evaluaciones del iniciador, ni está haciendo concesiones con respecto a su postura; usted está tratando de entender, de promover la solución del problema y no una discusión. Los iniciadores suelen prepararse para una sesión de quejas al catalogar mentalmente toda la evidencia que apoya su punto de vista. Una vez que comienza la discusión, introducen toda la evidencia que sea necesaria para lograr que su argumento sea convincente; es decir, continúan argumentando hasta que usted esté de acuerdo. Cuantas más evidencias se introduzcan, más general se volverá la discusión y más difícil será comenzar a buscar soluciones. En consecuencia, establecer una base común de acuerdo es fundamental para culminar la fase de identificación del problema del proceso de solución.

Quien responde: Generación de soluciones

R-4 Pida sugerencias de alternativas aceptables. Una vez que se tiene la certeza de haber entendido por completo la queja del iniciador, se avanza a la fase de generación de soluciones al pedir a este último que recomiende formas de resolver el problema. Esto da lugar a una importante transición en la discusión al desplazar la atención de lo negativo a lo positivo, y del pasado al futuro. También comunica el respeto por las opiniones del iniciador. Este paso es un elemento clave en el proceso de solución conjunta del problema. Algunos directivos escuchan con paciencia las quejas de un subalterno, manifiestan aprecio por la retroalimentación, aseguran que corregirán el problema, y después terminan la discusión. Esto deja al iniciador haciendo conjeturas acerca del resultado de la reunión. ¿Habrá tomado la queja con seriedad? ¿En realidad cambiará? Si es así, ¿el cambio resolverá el problema? Es importante eliminar esta ambigüedad al acordar un plan de acción. Si el problema es especialmente grave o complejo, sería útil anotar acuerdos específicos que incluyan actividades y plazos, así como programar una reunión de seguimiento para verificar el progreso.

Con frecuencia es necesario que los directivos funjan como mediadores en una confrontación (Karambayya y Brett, 1989; Kressel y Pruitt, 1989; Stroh *et al.*, 2002). Si bien esto puede ocurrir por diversas razones, en este análisis supondremos que el directivo fue invitado a ayudar al iniciador y al que responde a resolver sus diferencias. Aunque supondremos que el mediador es directivo de ambos individuos, ésta no es una condición necesaria

para las guías que proponemos. Por ejemplo, un estilista de un salón de belleza se quejó con el gerente por la forma en que la recepcionista favorecía a otros estilistas con mayor antigüedad. De ser cierto, este hecho implicaría la violación de la política administrativa de distribuir a los clientes que van llegando estrictamente sobre la base de la disponibilidad de los estilistas, así que el directivo consideró que era necesario investigar la queja. Al hacerlo, descubrió una gran rivalidad entre los dos empleados, surgida por desacuerdos frecuentes concernientes a la cantidad de trabajo que el estilista había tenido cierto día. El estilista pensaba que la recepcionista era descuidada al elaborar los registros, en tanto que ésta consideraba que el estilista tenía la culpa al olvidarse de entregar su hoja de registro una vez que terminaba de atender a un cliente. Los participantes consideraron que los problemas entre el estilista y la recepcionista eran lo suficientemente graves y tan amplios, que el gerente decidió llamar a ambas partes a su oficina para ayudarles a resolver sus diferencias. El objetivo de los siguientes lineamientos es ayudar a los mediadores a evitar los riesgos comunes relacionados con ese rol, como se muestran en la tabla 7.6.

Mediador: Identificación del problema

M-1 Reconozca que el conflicto existe y proponga un método de solución de problemas para resolverlo. Cuando se solicita la participación de un mediador, significa que los individuos en conflicto no han logrado solucionar el problema. Por lo tanto, el primer requisito para una mediación efectiva es establecer un

Tabla 7.6 Diez maneras de fracasar como mediador

1. Despues de haber escuchado el argumento brevemente, comience a comunicar de manera no verbal su incomodidad con la discusión (por ejemplo, inclíñese hacia atrás en su asiento, comience a mostrarse inquieto).
2. Comunique su acuerdo con una de las partes (por ejemplo, mediante expresiones faciales, postura, posición de la silla, comentarios reforzadores).
3. Diga que usted no debería estar hablando acerca de este tipo de cosas en el trabajo o donde otros podrían escucharlo.
4. Desaliente la expresión de las emociones. Sugiera que sería mejor dejar la discusión para después, cuando ambas partes se hayan tranquilizado.
5. Sugiera que ambas partes están equivocadas. Señale los inconvenientes de ambos puntos de vista.
6. A la mitad de la discusión, sugiera que tal vez usted no es la persona que debería ayudarlos a resolver ese problema.
7. Vea si puede lograr que ambas partes lo ataquen.
8. Minimice la gravedad del problema.
9. Cambie el tema (por ejemplo, pida un consejo para resolver uno de sus problemas).
10. Exprese lo desagradable que es para usted que las dos partes estén experimentando un conflicto (por ejemplo, sugiera que podría afectar la solidaridad dentro del grupo de trabajo).

FUENTE: Adaptado de Morris y Sashkin, 1976.

esquema de solución de problemas. Para eso, es vital que el mediador tome con seriedad los problemas que existen entre los individuos en conflicto. Si consideran que tienen un problema grave, el mediador no debe restarle importancia. Comentarios como “me sorprende que dos personas inteligentes como ustedes no sean capaces de resolver su desacuerdo; tenemos cosas más importantes que hacer aquí que ocuparnos de asuntos tan insignificantes” harán que ambas partes adopten una actitud defensiva que interferirá con cualquier esfuerzo serio de solucionar el conflicto. Si bien usted podría desechar que sus subalternos solucionen sus desacuerdos sin molestarlo, no es el momento de sermones sobre autosuficiencia. Generar sentimientos de culpabilidad al sugerir errores personales durante una experiencia ya de por sí emocional, tendería a distraer a los participantes de las situaciones importantes inmediatas. Rara vez esto conduce a la solución del problema.

Una de las primeras decisiones que el mediador debe tomar es si conviene realizar una sesión conjunta para solucionar el problema u organizar primero reuniones separadas con las partes. Los criterios de diagnóstico que se mencionan en la tabla 7.7 sirven para evaluar las ventajas y las desventajas. Primero, ¿cuál es la postura actual de los individuos en conflicto? ¿Están ambos conscientes de que existe un problema? ¿Están igualmente motivados para trabajar en la solución del problema? Cuanto más similar sea la conciencia y la motivación de las partes, más productiva será una sesión conjunta. Si existe una grave discrepancia en su nivel de conciencia y de motivación, el mediador deberá esforzarse por reducirla a través

de reuniones individuales antes de citar en conjunto a las partes en conflicto.

Segundo, ¿cuál es la relación actual entre los participantes? ¿Su trabajo exige que interactúen con frecuencia? ¿Una buena relación de trabajo es fundamental para su desempeño laboral individual? ¿Cómo era su relación en el pasado? ¿Cuál es la diferencia de su estatus formal dentro de la organización? Como se dijo antes, las sesiones conjuntas de solución de problemas son más productivas cuando participan individuos con el mismo estatus que necesitan trabajar juntos de manera regular. Esto no significa que no deban realizarse reuniones conjuntas entre un supervisor y un subalterno, sino que se necesita tener más cuidado al organizar dicha reunión. En específico, si un jefe de departamento se ve envuelto en un conflicto entre un empleado y un supervisor, deberá asegurarse de que el primero no piense que esa reunión servirá como excusa para que los dos directivos ataquen a alguien que trabaja por hora.

Sostener reuniones de investigación de hechos con cada una de las partes por separado antes de organizar una reunión conjunta es muy útil cuando los individuos tienen una historia de conflictos recurrentes, en especial si éstos deberían haberse resuelto sin la ayuda de un mediador. Este historial a menudo sugiere que las partes carecen de habilidades para manejar conflictos o resolver problemas, o bien podría deberse a un conjunto más amplio de cuestiones que están más allá de su control. En tales situaciones, sesiones individuales de entrenamiento previas a la reunión conjunta le permitirán entender mejor las

Tabla 7.7 Elección de un formato para la mediación de conflictos

| FACTORES | REUNIONES CONJUNTAS | PRIMERO REUNIONES SEPARADAS |
|---|---------------------|-----------------------------|
| Conciencia y motivación | | |
| • Ambas partes están conscientes del problema. | Sí | No |
| • Están igualmente motivados para resolver el problema. | Sí | No |
| • Lo aceptan a usted como legítimo mediador. | Sí | No |
| Naturaleza de la relación | | |
| • Ambos tienen el mismo estatus. | Sí | No |
| • Ambos trabajan juntos habitualmente. | Sí | No |
| • En general, tienen una buena relación. | Sí | No |
| Naturaleza del problema | | |
| • Se trata de un problema aislado (no recurrente). | Sí | No |
| • La queja es importante y fácil de verificar. | Sí | No |
| • Ambos coinciden en las causas básicas del problema. | Sí | No |
| • Ambos comparten valores y prioridades de trabajo. | Sí | No |

verdaderas causas y mejorar las habilidades de los individuos para resolver sus diferencias. Dar seguimiento a estas reuniones privadas con una sesión conjunta de solución de problemas, en la que el mediador adiestre a ambas partes mediante el proceso de resolver sus conflictos, podría ser una experiencia de aprendizaje positiva.

Tercero, ¿cuál es la naturaleza del problema? ¿La queja es importante en esencia y es fácilmente verificable? Si el problema surgió por un conflicto en las responsabilidades de los puestos y las acciones de las dos partes son del conocimiento público, entonces una sesión conjunta para la solución del problema podría comenzar sobre la base de la experiencia y la información en común. Sin embargo, si la queja se debe a diferencias en el estilo administrativo, en los valores, en las características personales, etcétera, reunir a ambos inmediatamente después de que se interpuso la queja, podría afectar de forma muy negativa el proceso de la solución del problemas. Las quejas que podrían interpretarse como amenazas a la imagen personal de una o de ambas partes (¿Quién soy? ¿Qué represento?) merecen un análisis individual detallado antes de convocar a una reunión conjunta. Para evitar que los individuos se sientan en la reunión como si estuvieran en medio de una emboscada, usted deberá discutir las quejas personales graves con ellos de antemano y en privado.

M-2 Al indagar la perspectiva de ambas partes, mantenga una postura neutral respecto a los implicados, si no es que también de los asuntos.

La mediación eficaz requiere imparcialidad. Si un mediador manifiesta una marcada preferencia personal a favor de una de las partes en una sesión conjunta de solución de problemas, tal vez el otro simplemente se vaya. Sin embargo, es más probable que ese sesgo personal surja en las conversaciones privadas con los individuos en conflicto. Expresiones como “¡no puedo creer que él en realidad hiciera eso!” o “parece que todos tienen problemas en el trabajo con Charlie últimamente” dan a entender que el mediador está tomando partido, y cualquier intento de parecer imparcial en una reunión conjunta se interpretará como una farsa para apaciguar a la otra parte. Sin importar qué tan bien intencionados o justificados puedan ser esos comentarios, destruyen la credibilidad del mediador a largo plazo. En contraste, los mediadores eficaces respetan los puntos de vista de ambas partes y se aseguran de que se expresen de manera adecuada las dos perspectivas.

En ocasiones no es posible ser imparcial en ciertos asuntos. Una persona podría violar la política de la empresa, participar en una competencia poco ética con un colega, o quebrantar un acuerdo personal. En tales casos, el reto del mediador es separar la ofensa del ofensor. Si una persona está claramente en el error, el comportamiento inadecuado necesita corregirse, pero de tal forma que el individuo no sienta que su imagen o sus relaciones de trabajo se han deteriorado de manera permanente. Esto se logra con mayor eficacia cuando la corrección ocurre en privado.

M-3 Funja como facilitador, no como juez.

Cuando las partes deben trabajar en conjunto y tienen un historial de problemas interpersonales crónicos, a menudo es más importante enseñarles habilidades de solución de problemas que resolver un conflicto específico. Esto se logra cuando el mediador adopta el papel de facilitador. El papel de juez consiste en presentar un veredicto concerniente a un problema del pasado, no en enseñar a las personas a resolver problemas en el futuro. Si bien es evidente que algunos conflictos implican acciones correctas e incorrectas, la mayoría de los problemas interpersonales surgen por diferencias en los puntos de vista. En tales situaciones es importante que el mediador evite sucumbir a “dar su veredicto” con comentarios como “bien, tú eres el jefe, dinos qué es lo correcto”, o de manera más sutil, “me pregunto si eso fue correcto”. Cuando un mediador asume el papel de juez pone en funcionamiento un proceso incompatible con la solución eficaz de problemas interpersonales. Las partes se dedican a persuadir al mediador de su inocencia y de la culpabilidad del adversario, más que a luchar por mejorar su relación de trabajo con la ayuda del mediador. Las partes implicadas trabajan para establecer hechos acerca de lo que sucedió en el pasado más que para lograr un acuerdo acerca de lo que debe ocurrir en el futuro. En consecuencia, un aspecto clave de la mediación eficaz consiste en ayudar a los implicados a analizar diversas alternativas sin una actitud de crítica.

M-4 Maneje la discusión para asegurar equidad: Mantenga la discusión orientada en el asunto, y no orientada en la persona.

Es importante que el mediador mantenga una atmósfera de solución de problemas mediante la discusión. Esto no quiere decir que las expresiones emocionales fuertes deban suprimirse. La gente a menudo asocia la solución de problemas eficaz con una discusión calmada y muy racional de los temas, y asocia el ataque personal con las reacciones con un alto contenido emocional. Sin embargo, es importante no confundir el afecto con el efecto. Es probable que las discusiones tranquilas y racionales no resuelvan los problemas, y las expresiones apasionadas no tienen que ser insultantes. El aspecto fundamental del proceso es que debe centrarse en los asuntos y en las consecuencias que tendría un conflicto persistente sobre el desempeño. Aun cuando el comportamiento ofensivo de una de las partes surja evidentemente de una personalidad excéntrica, la discusión del problema debe limitarse al comportamiento. Las atribuciones de motivos o la generalización de sucesos específicos a características personales distraen a los participantes del proceso de solución del problema. Es importante que el mediador establezca y mantenga estas reglas del juego.

También es importante que el mediador se asegure de que ninguna de las partes domine la discusión. Un equilibrio relativo en el nivel de intervenciones mejora

la calidad del resultado final. También incrementa la probabilidad de que ambas partes acepten la decisión final, pues existe una alta correlación entre los sentimientos provocados por el proceso de solución del problema y las actitudes ante la solución final. Si una de las partes tiende a dominar la discusión, el mediador podría ayudar a equilibrar el intercambio al hacer preguntas individuales más directas: "Ahora que hemos escuchado el punto de vista de Bill acerca del incidente, ¿qué piensas tú?". "Ése es un aspecto importante, Brad, vamos a asegurarnos de que Brian esté de acuerdo, ¿cómo te sientes, Brian?".

Mediator: Generación de soluciones

M-5 Explore opciones al concentrarse en los intereses y no en las posturas. Como se señaló antes en esta sección, las posiciones son demandas, en tanto que los intereses son las necesidades, los valores, las metas o las preocupaciones que subyacen en las demandas. A menudo, la resolución de conflictos se ve obstaculizada por la percepción de que las posiciones incompatibles necesariamente implican diferencias irreconciliables. La mediación de tales conflictos podría lograrse al examinar los intereses que subyacen en las posturas. Estos intereses son la fuerza motriz detrás del conflicto, y esos intereses son los que las personas, en última instancia, quieren satisfacer.

Corresponde al mediador descubrir dónde convergen los intereses y dónde entran en conflicto. A menudo los intereses permanecen tácitos porque no son claros para los participantes. Para hacer evidentes los intereses de las partes, haga preguntas que indaguen "por qué". Por ejemplo, "¿Por qué ellos adoptaron esa postura?", "¿Por qué les interesa esto?". Considere que tal vez no exista una respuesta sencilla y única a estas preguntas. Es probable que cada una de las partes represente varios elementos, cada uno con un interés especial.

Una vez que cada parte ha expresado sus intereses subyacentes, ayúdelos a identificar áreas de acuerdo y reconciliación. Es común que los individuos que participan en un conflicto intenso piensen que se encuentran en extremos opuestos en todos los aspectos, es decir, que no tienen nada en común. Ayudarles a reconocer que existen áreas de acuerdo y reconciliación a menudo produce un cambio radical en la resolución de conflictos añejos.

M-6 Asegúrese de que todas las partes entiendan y apoyen plenamente la solución acordada, y establezca procedimientos de seguimiento. Las últimas dos fases del proceso de solución de problemas son: **1.** acuerdo sobre un plan de acción, y **2.** seguimiento. Ambas se analizarán dentro del contexto del papel del mediador, aunque son igualmente importantes para los otros roles.

Un error común de los mediadores ineficaces es que terminan la discusión de manera prematura, suponiendo

que una vez que el problema se ha resuelto en principio, los sujetos en conflicto podrán solucionar los detalles por sí mismos. O bien, el mediador tal vez supone que, como uno de los participantes recomendó una solución que parece razonable y susceptible de ponerse en práctica, el otro estará dispuesto a llevarla a cabo.

Para evitar estos errores, es indispensable permanecer comprometido en el proceso de mediación hasta que ambas partes hayan acordado un plan de acción detallado. Usted podría considerar la posibilidad de utilizar el modelo familiar de planeación (quién, qué, cómo, cuándo y dónde) como una lista de verificación para asegurarse de que el plan está completo. Si usted sospecha que cualquiera de las partes está vacilante, necesita explorar el asunto de forma explícita ("Tom, siento que no estás tan entusiasmado como Sue con este plan. ¿Hay algo que te moleste?").

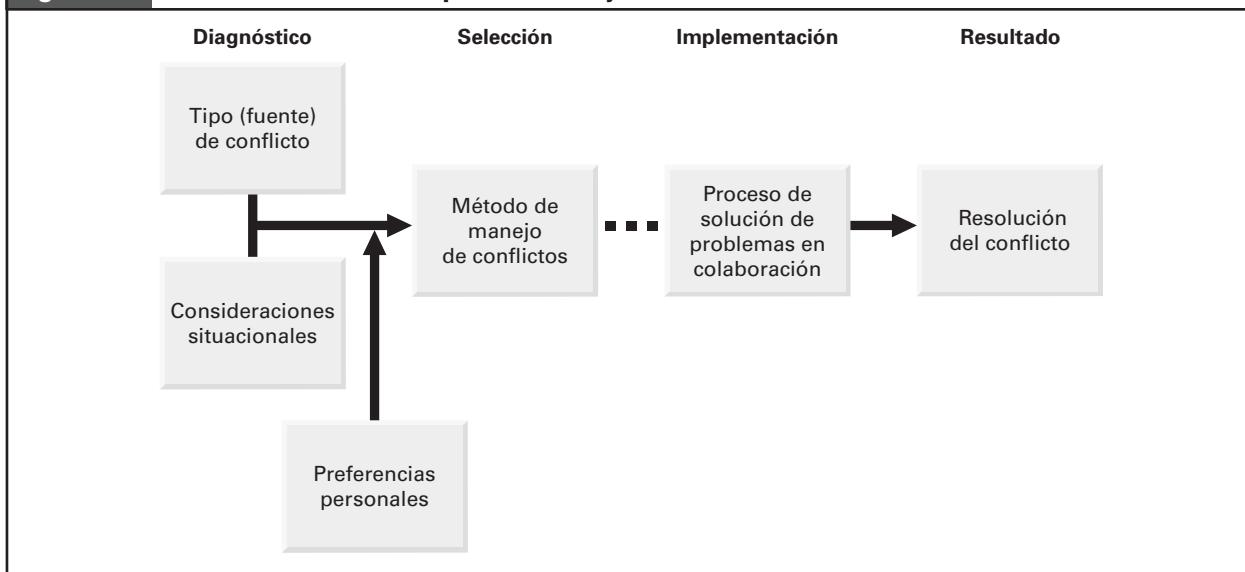
Cuando esté seguro de que ambos apoyan el plan, verifique que estén conscientes de sus respectivas responsabilidades, y después sugiera un mecanismo para supervisar el progreso. Por ejemplo, programe otra reunión formal o pase a visitar a ambos individuos en sus oficinas para obtener un informe del progreso. Sin menoscabar el valor del acuerdo obtenido, por lo general es recomendable alentar modificaciones de "buena fe" para precisar asuntos del plan de acción que no se contemplaron. Considere la posibilidad de llevar a cabo una reunión de seguimiento para festejar el éxito en la resolución del conflicto y para discutir las "lecciones aprendidas" para situaciones futuras.

Resumen

El conflicto es un tema difícil y controvertido. En la mayoría de las culturas tiene connotaciones negativas porque va en contra de la noción de que debemos convivir con los demás siendo amables y amistosos. Aunque muchos entienden el valor del conflicto, se sienten incómodos confrontándolo. Su incomodidad podría ser el resultado de una falta de comprensión del proceso del conflicto, así como de la falta de capacitación para manejar las confrontaciones interpersonales de manera efectiva. En este capítulo examinamos estos temas mediante la introducción de habilidades analíticas y conductuales.

Un modelo resumido del manejo del conflicto, que se muestra en la figura 7.6, contiene cuatro elementos: **1.** diagnóstico de las fuentes del conflicto y de las consideraciones situacionales relacionadas; **2.** selección de una estrategia adecuada para manejar el conflicto, con base en los resultados del diagnóstico y en combinación con las preferencias personales; **3.** la implementación eficaz de la estrategia, especialmente el proceso de solución del problema en colaboración, que deberá conducir a **4.** al éxito en la resolución del conflicto. Observe que el resultado final de nuestro modelo es la resolución exitosa de los conflictos. De acuerdo con nuestra aseveración inicial

Figura 7.6 Resumen del modelo para el manejo de conflictos



de que el conflicto desempeña un papel importante en las organizaciones, nuestra observación final es que el objetivo del manejo eficaz de los conflictos es el éxito en la solución de disputas, no la eliminación de los conflictos.

El elemento diagnóstico del resumen de nuestro modelo contiene dos componentes relevantes. Primero, la evaluación de la fuente o el tipo de conflicto brinda información de las “razones” de una confrontación. El conflicto puede ser “causado” por una gran variedad de circunstancias, y hemos considerado cuatro de ellas: diferencias personales irreconciliables, discrepancias en la información, incompatibilidad de roles y el estrés inducido por el entorno. Estos “tipos” de conflicto difieren tanto en su frecuencia como en su intensidad. Por ejemplo, a menudo ocurren conflictos basados en la información, pero se resuelven fácilmente porque los participantes enfrentan pocos riesgos personales en el resultado. En contraste, los conflictos surgidos por diferencias en las percepciones y en las expectativas suelen ser intensos y difíciles de mitigar.

El segundo componente importante del proceso de diagnóstico consiste en evaluar los aspectos situacionales relevantes, así como determinar el conjunto factible de respuestas. Los factores contextuales que consideramos incluyen la importancia del asunto, la importancia de la relación, el poder relativo de los individuos en conflicto y el grado en el que el tiempo es un factor limitante.

El objetivo de la fase de diagnóstico del modelo es elegir con sensatez entre los cinco métodos del manejo de conflictos: la evasión, el compromiso, la colaboración, la coacción y la complacencia. Éstos reflejan diferentes grados de assertividad y cooperación, o la prioridad que se otorga a la satisfacción de los propios intereses o de los intereses de la otra parte, respectivamente.

Como se muestra en la figura 7.6, las preferencias personales, que reflejan la cultura étnica, el género y la personalidad de un individuo, desempeñan un papel fundamental en nuestra concepción del manejo eficaz del conflicto. El nivel de comodidad personal al utilizar varios métodos de manejo de conflictos es un factor tanto facilitador como limitante. Si nos sentimos cómodos con un método, será más probable que lo usemos en forma eficaz. Sin embargo, como los individuos que solucionan eficazmente los problemas necesitan sentirse cómodos usando diferentes herramientas, uno no debe ignorar una herramienta simplemente porque su uso podría resultarle incómodo. Por esta razón, es importante que las personas que manejan conflictos amplíen su “zona de comodidad” natural mediante actividades para desarrollar habilidades.

Por eso decidimos enfocarnos, como se observa en la figura, en el uso efectivo de un método específico para el manejo de conflictos, que es no sólo la herramienta más efectiva y de usos múltiples, sino también la más difícil de usar de manera cómoda y hábil: la solución de problemas en colaboración. No se necesitan muchas habilidades para imponer la propia autoridad a alguien, para alejarse de una confrontación, para dividir la diferencia entre los adversarios, o para abandonar la propia postura ante la mínima señal de oposición. Por eso, a continuación se describen con detalle las guías de comportamiento para resolver una confrontación interpersonal que implica quejas y críticas mediante el uso del método de solución de problemas.

Guías de comportamiento

El manejo eficaz de conflictos implica tanto elementos conductuales como analíticos. El proceso analítico incluye

el diagnóstico de las verdaderas causas de un conflicto, así como entender las principales consideraciones situacionales y las preferencias personales que necesitan tomarse en cuenta al seleccionar el método adecuado para manejar el conflicto. El elemento conductual del proceso entraña la implementación de la estrategia elegida en forma efectiva para tener éxito en una resolución del conflicto. La implementación hábil es especialmente relevante para el proceso de solución de problemas descrito en este capítulo.

Las guías de comportamiento para el diagnóstico y la selección de los aspectos del manejo de conflictos incluyen las siguientes:

1. Recabe información acerca de las fuentes del conflicto. Identifique la fuente al examinar cuál es la raíz del conflicto. Las cuatro fuentes o tipos de conflicto son las diferencias personales (percepción y expectativas), la información deficiente (mala información y mala interpretación), roles incompatibles (metas y responsabilidades) y el estrés del entorno (escasez de recursos e incertidumbre).
2. Examine los aspectos situacionales relevantes, incluyendo la trascendencia del asunto, la importancia de la relación, el poder relativo de los implicados y el grado en el que el tiempo es un factor.
3. Tome en cuenta sus preferencias personales para el uso de varios métodos para manejar los conflictos. Estas preferencias tienden a reflejar elementos importantes de su identidad personal, incluyendo la cultura étnica, el género y la personalidad.
4. Utilice el método de colaboración para manejar los conflictos, a menos que las condiciones específicas dicten el uso de un método alternativo.

Las guías de comportamiento que sugieren cómo poner en práctica de manera eficaz el método de colaboración (en la solución de problemas) para manejar los conflictos se resumen más adelante. Estas guías se organizaron de acuerdo con tres roles. Para cada rol se especifican los lineamientos de las fases de identificación del problema y de generación de soluciones. Las guías para las fases del plan de acción y del seguimiento son las mismas para los tres roles.

INICIADOR

Identificación del problema

1. Reconozca que el problema es suyo.
 - Describa de manera breve el problema en términos de comportamientos, consecuencias y sentimientos. (“Cuando haces X, sucede Y, y me siento Z”).
 - Apéguese a los hechos (por ejemplo, utilice un incidente específico para ilustrar las expectativas o estándares que se violaron).

Evite extraer conclusiones evaluativas y atribuir motivos al individuo que responde.

2. Persista hasta hacerse entender; fomente la discusión bidireccional.

- Replantee las preocupaciones o dé ejemplos adicionales.
- Evite introducir temas adicionales o dejar que la frustración amargue su tono emocional.
- Invite al que responde a hacer preguntas y a expresar otro punto de vista.

3. Maneje la agenda con cuidado.

- Trate los diversos problemas de forma creciente; de lo sencillo a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto.
- Evite estancarse en un solo asunto. Si se llega a un callejón sin salida, amplíe la discusión para incrementar la probabilidad de un resultado integrador.

Generación de soluciones

4. Haga una petición.

- Enfóquese en aquellas cosas que tengan en común (principios, metas, limitaciones) como base para recomendar las alternativas preferidas.

QUIEN RESPONDE

Identificación del problema

1. Establezca una atmósfera adecuada para la solución conjunta del problema.

- Muestre interés y preocupación genuinos. Responda de manera empática, aun si está en desacuerdo con la queja.
- Responda de manera adecuada a las emociones del iniciador. Si es necesario, deje que la persona se desahogue antes de enfrentar la queja.

2. Busque información adicional acerca del problema.

- Haga preguntas que canalicen las expresiones del iniciador de lo general a lo específico y de lo evaluativo a lo descriptivo.

3. Coincida con algún aspecto de la queja.

- Señale su disposición a considerar la posibilidad de hacer cambios al estar de acuerdo en hechos, percepciones, sentimientos o principios.

Generación de soluciones

4. Pida sugerencias y recomendaciones.

- Evite debatir los méritos de una sola sugerencia; organice una lluvia de ideas de múltiples alternativas.

MEDIADOR

Identificación del problema

1. Reconozca que existe un conflicto.
 - Seleccione el escenario más adecuado (conferencia individual o en grupo) para dar asesoría o investigar los hechos.
 - Proponga un método de solución de problemas para resolver el conflicto.
2. Mantenga una postura neutral.
 - Asuma el papel de facilitador, no de juez. No reste importancia al problema ni reprimine a los implicados por su incapacidad para resolver sus diferencias.
 - Sea imparcial con los implicados y con los asuntos (siempre y cuando no se haya violado ninguna política).
 - Si se requiere una medida correctiva, ésta debe aplicarse en privado.
3. Maneje la discusión para garantizar equidad.
 - Enfoque la discusión en la repercusión que tendrá el conflicto sobre el desempeño y en el efecto negativo que tendría si continúa.
 - Mantenga la discusión orientada hacia el asunto, no hacia la persona.
 - No permita que ninguna de las partes domine la discusión. Haga preguntas directas para mantener el equilibrio.

Generación de soluciones

4. Explore las opciones enfocándose en los intereses que subyacen en las posturas expresadas.
 - Explore las razones detrás de los argumentos o las demandas de los individuos en conflicto.
 - Ayude a los implicados a encontrar coincidencias en sus metas, valores y principios.
 - Use los puntos de coincidencia para generar múltiples alternativas.
 - Mantenga un estilo poco crítico.

TODOS LOS ROLES

Plan de acción y seguimiento

1. Asegúrese de que todas las partes coincidan y apoyen un plan.
 - Asegúrese de que el plan sea lo suficientemente detallado (quién, qué, cómo, cuándo y dónde).
 - Verifique la comprensión de cada acción específica y el compromiso.
2. Establezca un mecanismo de seguimiento.
 - Determine puntos de referencia para medir el progreso y asegurar la responsabilidad.
 - Fomente la flexibilidad para ajustar el plan a las circunstancias emergentes.



CASO RELACIONADO CON EL CONFLICTO INTERPERSONAL

Educational Pension Investments

Educational Pension Investments (EPI), ubicada en Nueva York, invierte fondos de pensión para instituciones educativas. En 1988 dio empleo a casi 75 personas, 25 de las cuales eran responsables de actividades reales de inversión. La empresa manejó aproximadamente \$1,200 millones en activos y obtuvo una ganancia cercana a los \$2.5 millones.

La empresa fue fundada en 1960 por un grupo de profesionales académicos que buscaban controlar el destino de sus años de retiro. Recabaron fondos de pensión bajo el supuesto de que sus inversiones serían constantes y seguras. Durante casi tres décadas en el negocio, superaron el acelerado cambio tecnológico y social, así como la volatilidad económica. Mientras tanto, resistieron oportunidades para “volverse grandes” y, en vez de ello, se mantuvieron con inversiones menos rentables, pero relativamente más seguras.

Dan Richardson tiene el grado de maestría en administración de empresas por Wharton y es uno de los fundadores originales de EPI. Inició trabajando en el departamento de investigación y desde entonces ha participado en todos los departamentos. Los demás socios, cómodos con la naturaleza flexible pero conservadora de Dan, lo eligieron para el puesto de director general en la primavera de 1975. Después de ello, Dan fue conocido como “el gran regulador”. Trabajó arduamente para asegurar que todos los socios participaran en las decisiones y para que las relaciones se mantuvieran firmes. Con el paso de los años, se convirtió en confidente de los demás ejecutivos y mentor de la siguiente generación. Le enorgullecían sus “habilidades humanas” y los empleados de EPI buscaban su liderazgo y sus consejos.

La filosofía administrativa de Dan se basa en el concepto de lealtad (hacia la organización, hacia sus miembros y hacia los amigos). Le gusta decir: “Mi padre fue banquero en un pequeño pueblo y me decía ‘cuida a los demás y ellos te cuidarán’. Suena trillado, lo sé, sin embargo, creo firmemente en esa filosofía”.

Dan, apoyado por los demás miembros fundadores de EPI, continuó con la práctica de invertir en forma consistente y segura, lo cual implicó mantener portafolios de inversión de bajo riesgo con ganancias moderadas. Sin embargo, el crecimiento de EPI no los mantiene al mismo ritmo de otras oportunidades de inversión. Como resultado, Dan, a regañadientes, comenzó a considerar las ventajas de un método de inversión más arriesgado. Esta consideración fue impulsada también por las expresiones de varios de los analistas más jóvenes, quienes comenzaban a referirse a EPI como “aburrida”. Algunos de ellos abandonaban EPI para ocupar cargos en firmas más emprendedoras.

Una tarde, Dan platicó sobre esta cuestión con su compañero de tenis y amigo de muchos años, Mike Roth, quien también es agente de inversiones. Después de terminar su maestría en administración en la Universidad de Illinois, Mike se incorporó a una firma de correduría financiera en Nueva York, iniciando su carrera en el departamento de investigación. Sus logros en investigación le brindaron el reconocimiento de toda la empresa. Todos lo respetaban por sus conocimientos, su trabajo ético y por su misteriosa habilidad para predecir las tendencias. Mike sabía qué hacer y cuándo hacerlo. Después de sólo dos años en el empleo, lo ascendieron al puesto de director de cartera. Sin embargo, abandonó esa empresa para buscar mejores oportunidades y ha pasado los últimos años cambiando de una compañía a otra.



Cuando Mike escuchó las preocupaciones de Dan sobre la imagen de EPI y sobre la necesidad de un enfoque de mayor empuje, sugirió a su amigo que lo que EPI necesitaba era sangre nueva, alguien que pudiera infundir entusiasmo a la organización, alguien como él. Le comentó a Dan: “Yo podría ayudar a que las cosas cambien. De hecho, he estado desarrollando algunos conceptos que serían perfectos para EPI”.

Dan llevó la idea de contratar a Mike a la siguiente reunión de personal, aunque la propuesta fue recibida con cautela y escepticismo. “Claro que ha tenido una brillante carrera en papel”, dijo un socio directivo, “pero nunca ha permanecido en un lugar lo suficiente como para validar su éxito. Observa su currículum. Durante los últimos siete años ha trabajado para cuatro empresas distintas, en cuatro puestos diferentes”.

“Es cierto”, dijo Dan, “pero todas sus referencias son buenas. De hecho, se le ha descrito como una estrella naciente: es emprendedor y productivo. Es justo lo que necesitamos para que nos ayude a explorar nuevas oportunidades”.

“Podrá ser una persona en ascenso, pero no me siento cómodo con su aparente incapacidad para establecerse”, comentó alguien más. “No parece demasiado leal o comprometido con nada ni con nadie”.

Otro socio agregó: “Un amigo mío trabajó con Mike hace tiempo y me comentó que, aunque definitivamente es muy bueno, es un verdadero inconforme, tanto en términos de filosofía de inversión como de estilo de vida. ¿Es esto lo que realmente queremos en EPI?”.

Durante la discusión, Dan defendió el historial laboral de Mike. En varias ocasiones destacó su impresionante desempeño; eludió las preocupaciones por la reputación de Mike al afirmar que era un amigo leal y de confianza. Los demás socios aceptaron contratarlo, sobre todo por las recomendaciones de Dan, aunque con cierta renuencia. Cuando Dan ofreció el trabajo a Mike, le prometió la libertad y flexibilidad para operar un segmento del fondo como él lo deseara.

Mike aceptó el trabajo y desempeñó sus responsabilidades en EPI de manera sobresaliente. De hecho, él fue en gran parte responsable del incremento del 150 por ciento en los activos administrados por la compañía. Sin embargo, se pagó un precio por este incremento. Desde el día en que se incorporó, los analistas con poca experiencia disfrutaron mucho trabajar con él. Les atraía su estilo novedoso y fresco, y se sentían motivados por los espectaculares resultados. Esto generó resentimiento entre los demás socios, quienes pensaban que Mike estaba presionando demasiado para que se modificaran las tradiciones probadas de la empresa. No era raro que surgieran fuertes discusiones en las reuniones de personal, donde uno u otro de los socios estuvieron a punto de estallar. Durante este tiempo, Dan intentó apaciguar la situación y mantener una atmósfera de confianza y lealtad.

Mike parecía indiferente a toda la agitación que ocasionaba; era optimista acerca de las oportunidades potenciales de crecimiento. Creía que los circuitos integrados para computadora, la biotecnología y la ingeniería de láser eran las “olas del futuro”. Por eso, quería dirigir su cartera de inversiones hacia estas tecnologías emergentes. “Las inversiones en acciones de pequeñas empresas dentro de estas industrias, en conjunto con una estrategia energética y oportuna en el mercado, deberían generar un incremento del 50 por ciento en el desempeño”. Él obtuvo apoyo para esta idea no sólo entre los miembros más jóvenes de EPI, sino también entre los directivos de los fondos de pensión que invertían con EPI. Mike defendía esta postura y denigraba los méritos de la filosofía tradicional. “Debemos arriesgar la seguridad y obtener un crecimiento real mientras podamos”, comentaba Mike, “si no lo hacemos, perderemos la confianza de los inversionistas y, por último, los perderemos a ellos”.

La mayoría de los altos directivos no estaban de acuerdo con Mike, ya que afirmaban que la mayoría de sus inversionistas preferían la seguridad por encima de todo lo demás. Tampoco estaban de acuerdo con las utilidades proyectadas; pensaban que podrían “registrar un aumento en el rendimiento sobre la inversión del 8 al 12 por ciento, para luego caer nuevamente al 4 por ciento. Mucho depende de los datos que se utilicen”. A menudo le recordaban a Mike: “El método fundamental de la empresa es ofrecer fondos mutuos de inversión seguros y moderados para que inviertan los fondos de pensión académicos. Ésa es la filosofía que utilizamos para solicitar las inversiones originalmente, y es el método que estamos obligados a mantener”.

Transcurrieron varios meses y la discordia entre el grupo de directivos se agudizó. La frustración de Mike por la falta de apoyo de los socios comenzó a debilitar las operaciones cotidianas de EPI; empezó a criticar a sus detractores en conversaciones con los empleados más jóvenes. Además, asignó a los empleados del departamento de investigación actividades relacionadas con inversiones tecnológicas, distrayéndolos de investigar alternativas más tradicionales. En forma gradual, puso en práctica sus ideas en relación con su cartera, lo que representaba alrededor del 35 por ciento de los ingresos de EPI. Esto afectó la operación de otros directivos, ya que el desempeño de sus fondos dependía de la información oportuna de los investigadores y de otro personal de apoyo. Los otros directivos se molestaron bastante cuando el personal de investigación comenzó a analizar el rendimiento del capital de las diversas inversiones sobre una gráfica que se exhibía abiertamente en la pared de la sala de juntas.

En medio de una corriente de tensión que se extendía con rapidez, uno de los socios fundadores, Tom Watson, se acercó a Dan un día. De trato conservador, Watson es el socio que recorre las oficinas y que siempre tiene tiempo para detenerse y conversar un poco. Comenzó la conversación.

“Dan, hablo en nombre de la mayoría del personal directivo cuando te digo que nos encontramos bastante preocupados por el método de Mike. Nos hemos expresado bastante bien para que Mike nos comprenda; sin embargo, sus acciones desafían todo lo que hemos dicho. Se trata de una catástrofe que está por suceder”.

“Comprendo tu inquietud, Tom”, respondió Dan. “También estoy preocupado. Tenemos la oportunidad de atraer nuevos negocios mediante algunas de las ideas nuevas de Mike. Y el personal más joven está muy contento de trabajar en sus proyectos. Sin embargo, ha provocado una revuelta”.

Tom coincidió. “La verdadera cuestión es que EPI ya no presenta una imagen unificada. Mike se encuentra atentando obstinadamente contra los objetivos establecidos de nuestra organización. Y a algunos de nuestros clientes más antiguos, eso no les agrada”.

“Es cierto, Tom. Por otro lado, algunos de nuestros clientes más nuevos se sienten muy motivados por el método de Mike, y su registro de logros es realmente impresionante”.

“Vamos, Dan. Tú y yo sabemos que muchos expertos creen que el mercado se está sobrecalentando. Las utilidades de Mike en el papel podrían quedar incineradas pronto si los déficit presupuestales y comerciales no se revierten. No podemos arriesgar la reputación de la empresa en unas cuantas acciones tecnológicas de alta volatilidad. Dan, los demás socios están de acuerdo. Mike debe apegarse a la filosofía y a las prácticas administrativas de esta organización, o de lo contrario, que renuncie”.

Reflexionando sobre la situación, Dan se dio cuenta de que enfrentaba el reto más complicado de su carrera. Sentía un compromiso personal muy fuerte para ayudar a que Mike triunfara. No sólo lo había contratado por encima de las objeciones de varios colegas; le había ayudado personalmente a aprender los “trucos” en EPI. Más allá de ello, a Dan le preocupaba mucho la promesa que le había hecho a Mike de que tendría la libertad y flexibilidad para desempeñar los requerimientos del puesto como él quisiera. Sin embargo, esta flexibilidad claramente había ocasionado problemas dentro de EPI.

Finalmente, doblegándose ante la presión de sus compañeros, Dan convocó a Mike a una reunión, esperando encontrar alguna base para un entendimiento.

DAN: Sé que conoces el tipo de inquietudes que los socios han expresado respecto a tus métodos.

MIKE: Supongo que has platicado con Tom. Bueno, tuvimos un pequeño desacuerdo al principio de la semana.

DAN: La forma como lo comenta Tom es que tú estás desafiando intencionalmente los objetivos e insubordinándote.

MIKE: Bueno, es sólo que Watson considera el cambio progresivo como un intento de restarle poder.

DAN: No es tan simple, Mike. Cuando fundamos EPI, todos acordamos que una posición conservadora era lo mejor. Y justo ahora, cuando los indicadores económicos no se ven muy fuertes, muchos expertos coinciden en que sigue siendo la mejor alternativa.

MIKE: Dan, ¿de qué vas a depender, de las predicciones o del desempeño? Estas inquietudes son sólo nubes de humo para desviar la atención del historial por debajo del promedio que tienen otros ejecutivos de cuenta. Las antiguas creencias deben cambiarse y finalmente desecharse. ¿De qué otra manera vamos a progresar y a alcanzar a nuestros competidores?

DAN: Estoy de acuerdo en que necesitamos cambiar Mike, pero de manera gradual. Tú tienes grandes ideas y un magnífico instinto, pero no puedes cambiar una empresa con 30 años de antigüedad de la noche a la mañana. Podrías ayudarme a promover el cambio, pero estás yendo demasiado rápido; los demás no pueden seguir el paso. La velocidad del cambio es tan importante como la dirección.

MIKE: Precisamente. Y a esta velocidad, no hace mucha diferencia con la dirección que hemos tomado.

DAN: Vamos, Mike. No seas tan cínico. Si tan sólo dejaras de insistir que los demás vean de cerca tu registro de desempeño e intentaras ver la situación desde su perspectiva, podríamos tranquilizar las cosas por aquí. Y entonces podríamos comenzar a crear un consenso.

Las emociones de Mike revelan su impaciencia con el ritmo de la organización, por lo que se altera.

MIKE: Siempre he admirado tu juicio y valoro tu amistad, pero honestamente creo que te estás engañando a ti mismo. Piensas que puedes lograr que esta empresa parezca progresista (sacudiéndose su sosa imagen) sin asumir ningún riesgo y sin irritar a nadie. ¿Estás interesado en la apariencia o en la sustancia? Si buscas la apariencia, entonces contrata a algún buen elemento para el área de relaciones públicas. Si buscas la sustancia, entonces respáldame y rescribiremos el libro de informes. Salta la cerca, Dan, antes de que termines astillado.

DAN: Mike, simplemente no es tan fácil. Yo no soy EPI, sencillamente soy su guardián. Sabes que aquí tomamos las decisiones por consenso; ésa es la columna vertebral de esta organización. Para avanzar, debe obtenerse la confianza de los demás, especialmente la confianza de los altos directivos. Francamente, tu reputación como disidente hace difícil alentar la confianza y la lealtad hacia tus planes.

MIKE: Conocías mi estilo cuando me contrataste. ¿Recuerdas cómo hiciste hincapié en la promesa de flexibilidad y autonomía? Ya no estoy obteniendo eso, Dan. Todo lo que recibo son reclamos, incluso aunque esté trabajando en círculos alrededor de tus conservadores amigos.

DAN: Bueno, eso puede ser cierto. Pero tu extravagancia...

MIKE: Oh, claro. El auto deportivo, el estilo de vida de soltero, la oficina desordenada. Pero, nuevamente, eso es apariencia, Dan, no sustancia. El desempeño es lo que cuenta. Eso es lo que me ha llevado tan lejos, y es mi boleto de salida. Sabes que podría entrar a cualquier empresa de la ciudad y escribir mi propio plan.

DAN: Bien, no hay motivo para ser tan arrebatado.

MIKE: ¿Honestamente crees que esto podría salvarse? Creo que no. Tal vez sea momento para mí de ir a otra parte. En todo caso, ¿no fue por ello por lo que me trajiste aquí?

Dan, sintiéndose incómodo, desvía la mirada de sus ojos y la vuelve hacia el horizonte de Nueva York. Después de una larga pausa, continúa, sin dejar de mirar por la ventana.

DAN: No lo sé, Mike. Siento que he fallado. Mi grandioso experimento sobre el cambio ha polarizado la oficina; tenemos una guerra entre dos ejércitos ahí afuera. Por otro lado, tú has hecho un trabajo realmente bueno aquí. EPI sin duda perderá una buena parte de sus clientes si nos abandonas. Tienes seguidores leales, tanto entre los clientes como entre el personal. Si abandonas esto, también ellos lo harán, junto con la oportunidad de cambiar nuestra imagen.

MIKE: Es común en ti, Dan, tomar esto en forma personal. Caramba, tomas todo de manera personal. Incluso cuando te gano en el tenis. Tu corazón está en el lugar adecuado, simplemente parece que no puedes dar el golpe definitivo. Tú y yo sabemos que EPI necesita un cambio de imagen. Pero parece que aún no está preparada para ello, y, desde luego, no estoy dispuesto a moverme con lentitud.

DAN: Sí, quizás así sea. Simplemente es difícil rendirse... [larga pausa]. Bueno, ¿por qué no platicamos más sobre esto después de la recepción de esta noche? Ven y verás a Joanie y a los niños. Además, me muero por mostrarte mi nuevo bote.

MIKE: No entiendo lo que ves en la navegación. Es una pérdida de tiempo, permanecer perezosamente a la deriva de tranquilas brisas.

DAN: Guarda tus comentarios para después, "rey de la velocidad". Debo prepararme para la noche.

Preguntas para análisis

1. ¿Cuáles son las fuentes del conflicto en este caso?
2. ¿Qué métodos para el manejo de conflictos utilizan los actores en esta situación? ¿Qué tan eficaz fue cada uno?
3. Con base en las guías de comportamiento para el método de colaboración, ¿qué podría haber hecho Dan para manejar este conflicto de manera más eficiente?



EJERCICIO PARA DIAGNOSTICAR LAS FUENTES DE CONFLICTO

Problemas en la administración de sss Software

Para manejar los conflictos interpersonales de manera eficaz, es importante estar consciente de las señales tempranas de advertencia. También es indispensable comprender las causas subyacentes de los desacuerdos. El conflicto que se ignora o que se maneja sin eficacia, interfiere con el desempeño del grupo de trabajo. Una clave para manejar los conflictos de forma adecuada es reconocerlo en sus primeras etapas y comprender sus raíces.

Actividad

Lea los siguientes memorandos, faxes, correos de voz y mensajes de correo electrónico. A medida que analice cada uno de estos documentos, busque evidencia de conflictos organizacionales. Identifique cuáles serían los dos conflictos más importantes que usted, en el lugar de Chris Perillo, debería atender. Inicie su análisis de estos conflictos identificando las probables fuentes o causas. Utilice la figura 7.2 como herramienta de diagnóstico para identificar el tipo de conflicto, con base en su fuente y en su raíz. Prepárese para presentar su análisis, junto con evidencia de apoyo proveniente de los memorandos. Además, comparta sus ideas respecto a la forma en que este análisis de las causas del conflicto influiría en su método para resolverlo.

Memorandos, correos electrónicos, faxes y correos de voz recibidos en sss Software



ELEMENTO 1: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los empleados
DE: Roger Steiner, director ejecutivo
FECHA: 15 de octubre

Me complace anunciar que Chris Perillo es el nuevo vicepresidente de operaciones para servicios de salud y financieros. Chris será responsable de manera inmediata de todas las operaciones administradas anteriormente por Michael Grant. Chris tendrá responsabilidad total del diseño, desarrollo, integración y mantenimiento de software personalizado para los sectores de salud y financiero/bancario. Esta responsabilidad incluye todos los asuntos técnicos, financieros y de personal. Chris también administrará nuestro programa de soporte e integración de software para la fusión recientemente anunciada de tres grandes organizaciones de mantenimiento de la salud. Chris también será responsable de nuestro proyecto anunciado recientemente con un consorcio de bancos y empresas financieras que operan en Tanzania. Este proyecto representa una oportunidad emocionante para nosotros, y la experiencia de Chris es la ideal para la actividad.

Chris llega a este puesto con un título de licenciatura en ciencias de computación del Instituto Tecnológico de California y una maestría en administración de la Universidad de Virginia. Comenzó como miembro de nuestro personal técnico/profesional hace seis años y ha prestado sus servicios más recientemente como director de grupo apoyando proyectos nacionales e internacionales para nuestro sector de aerolíneas, incluyendo nuestro reciente trabajo para el consorcio European Airbus.

Estoy seguro de que todos se unirán conmigo para felicitar a Chris por este ascenso.



ELEMENTO 2: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los directivos

DE: Hal Harris, vicepresidente de relaciones públicas y comunitarias

FECHA: 15 de octubre

Para su información, el siguiente artículo apareció el jueves en la página principal de la sección de negocios del periódico *Los Angeles Times*.

En un movimiento que podría causar problemas a sss Software, Michael Grant y Janice Ramos dejaron sss Software para ingresar a Universal Business Solutions Inc. Los analistas del sector ven el movimiento como una victoria más para Universal Business Solutions Inc., en su batalla contra sss Software por una porción del creciente negocio de desarrollo e integración de software. Tanto Grant como Ramos habían trabajado con sss Software por más de siete años. Grant fungió recientemente como vicepresidente de operaciones de toda la empresa sss Software en dos sectores de la industria: salud y hospitales, y financiero y bancario. Ramos lleva a Universal Business Solutions Inc. su experiencia especial en el área en crecimiento de la integración y el desarrollo internacional de software.

Al respecto, Hillary Collins, analista de la industria de Merrill Lynch, declaró: "La pérdida de personal clave frente a un competidor a menudo puede ocasionar problemas a una compañía como sss Software. Grant y Ramos poseen conocimientos acerca de las limitaciones estratégicas y técnicas de sss Software. Será interesante ver si pueden explotar este conocimiento para dar ventaja a Universal Business Solutions Inc".



ELEMENTO 3: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner

FECHA: 15 de octubre

Chris, sé que en tu puesto anterior como directivo del grupo en la división de servicios a aerolíneas probablemente conociste a la mayoría de los directivos de grupo de la división de servicios de salud y financieros, pero pensé que te gustaría tener más información personal acerca de ellos. Todos se reportarán directamente ante ti en el equipo de administración.

Grupo # 1: Bob Miller, caucásico de 55 años, casado (con Anna), tiene dos hijos y tres nietos. Activo en la política local republicana. Bien visto como un directivo "que no interfiere" y que encabeza un equipo de alto rendimiento. Juega golf regularmente con Mark McIntyre, John Small y un par de vicepresidentes de otras divisiones.

Grupo # 2: Wanda Manners, caucásica de 38 años, soltera, con un hijo en edad escolar. Entusiasta de la buena salud, ha participado en varias carreras de maratón. Algo de experiencia en Alemania y Japón. Considerada una administradora muy emprendedora con un enfoque constante en las actividades que se están realizando. Es la primera persona en llegar cada mañana.

Grupo # 3: William Chen, hombre de 31 años de ascendencia china, casado (con Harriet), tiene dos hijos pequeños de su primer matrimonio. Le gusta el tenis y es bastante bueno para jugarlo. Una estrella en ascenso dentro de la empresa, es muy respetado por sus compañeros como un "hombre de acción" y como un buen amigo.

Grupo # 4: Leo Jones, caucásico de 36 años, casado (con Janet) y tiene una hija pequeña. Recientemente regresó de una licencia por paternidad. Ha realizado muchos viajes relacionados con los proyectos, ya que habla tres idiomas. Le gusta el hockey desde que pasó un tiempo en Montreal. Se le considera un directivo fuerte que obtiene el mayor rendimiento de su personal.

Grupo # 5: Mark McIntyre, caucásico de 45 años, casado con Mary Theresa, una ejecutiva del sector bancario, no tiene hijos. Mucha experiencia en Alemania y Europa Oriental. Está escri-

biendo una novela de misterio. Siempre ha sido un “buen jugador de equipo,” pero algunos miembros de su personal técnico no son muy respetados y no ha solucionado el problema.

Grupo # 6: John Small, caucásico de 38 años, recientemente divorciado. Tiene tres hijos que viven con su ex esposa. Un individuo sociable a quien le gustan los deportes. Pasó mucho tiempo en México y América Central antes de llegar a sss Software. Recientemente se ha dedicado a conseguir contratos con el gobierno federal. Un directivo promedio; ha tenido algunos problemas para que su personal cumpla con la agenda.

Grupo # 7: Este puesto está vacante desde que Janice Ramos se fue. Roger piensa que debemos cubrir este puesto con rapidez. Ponte en contacto conmigo si quieras información de cualquier candidato dentro de la empresa para algún puesto.

Grupo # 8: Marcus Harper, afroamericano de 42 años, casado (con Tamara), tiene dos hijos adolescentes. Recientemente ganó un premio en un concurso de fotografía local. Se le considera un directivo fuerte que se lleva bien con sus compañeros y que trabaja turnos largos.

Servicio a clientes: Armand Marke, de 38 años, divorciado. Aficionado al básquetbol. Nativo de Armenia. Anteriormente fue directivo de grupo. Trabajó arduamente para establecer la línea telefónica de servicios técnicos, pero ahora casi la ha dejado de lado.

Directivo de oficina: Michelle Harrison, caucásica de 41 años, soltera. Creció en un rancho y todavía monta a caballo cada vez que puede. Es una administradora estricta.

Hay muchos elementos buenos aquí, pero no funcionan bien como equipo directivo. Creo que Michael tuvo algún favoritismo, especialmente con Janice y Leo. Hay algunas camarillas en este grupo y no estoy segura de qué tan efectivamente las manejó Michael. Creo que será un desafío para ti conformar un equipo unido.



ELEMENTO 4: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
DE: Wanda Manners, directora del grupo 2
FECHA: 15 de octubre

CONFIDENCIAL Y RESTRINGIDO

Aunque sé que eres nuevo en el puesto, creo que es importante comunicarte cierta información que acabo de obtener en relación con el trabajo de desarrollo que terminamos recientemente para First National Investment. Nuestro proyecto implicó el desarrollo de software de la administración de activos para manejar sus fondos internacionales. Fue un proyecto muy complejo por los tipos de cambio tan volátiles y las herramientas de proyección que tuvimos que desarrollar.

Como parte de este proyecto, tuvimos que integrar el software y los informes con todos sus sistemas existentes y sus mecanismos para informar. Para hacer esto, nos dieron acceso a todo su software (en gran parte fue desarrollado por Universal Business Solutions Inc.). Desde luego, firmamos un acuerdo en el que reconocímos que el software al cual se nos dio acceso estaba patentado y que nuestra consulta era únicamente para el propósito de nuestro trabajo de integración de sistemas asociado con el proyecto.

Por desgracia, me enteré de que algunas partes del software que desarrollamos de hecho “toman prestados” algunos elementos de complejos programas de aplicación desarrollados por Universal Business Solutions Inc., para First National Investment. Me parece evidente que uno o más de los diseñadores de software del grupo 5 (el grupo de Mark McIntyre) de forma inapropiada “tomaron prestados” algunos algoritmos desarrollados por Universal Business Solutions Inc. Estoy segura de que el hacer eso nos ahorró tiempo considerable de desarrollo

en algunos aspectos del proyecto. Es poco probable que First National Investment o Universal Business Solutions Inc. se enteren de este asunto.

Por último, First National Investment está utilizando con éxito el software que desarrollamos y están muy satisfechos con el trabajo que realizamos. Terminamos el proyecto a tiempo y por debajo del presupuesto. Quizá sepas que nos han invitado a concursar en varios proyectos importantes.

Siento haber llamado tu atención sobre este asunto tan delicado, pero pensé que deberías estar enterado.



ELEMENTO 5A: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner
FECHA: 15 de octubre
ASUNTO: Carta de C.A.R.E. Services (copias anexas)

Roger me pidió que trabajara en este proyecto de C.A.R.E. y, desde luego, quiere acciones rápidas. Gran parte del personal está programado para trabajar sin descanso durante las próximas dos semanas. Yo sabía que Elise Soto y Chu Hung Woo tienen la experiencia para trabajar en este sistema y cuando hablé con ellos, me dijeron que estaban relativamente libres. Les pedí que reservaran tentativamente las próximas dos semanas y quería que estuvieras al tanto. Espero que esto te quite una "papa caliente" de las manos.



ELEMENTO 5B: Copia de un fax

C.A.R.E.
Child and Adolescent Rehabilitative and Educational Services
A United Way Member Agency
200 Main Street
200 Main Street Los Angeles, California 90230

FECHA: 11 de octubre
Roger Steiner, director ejecutivo
SSS Software
13 Miller Way
Los Ángeles, California 90224

Estimado Roger:

Esta carta es un seguimiento a nuestra conversación después de la junta de consejo de anoche. Aprecio sus comentarios durante la junta de consejo acerca de la necesidad de elaborados sistemas de computación dentro de las organizaciones no lucrativas, y especialmente aprecio su generosa oferta de que SSS Software nos brinde ayuda para resolver el problema inmediato con nuestro sistema de contabilidad. Luego de que el consejo votó a favor de despedir al consultor en informática, estoy muy preocupada por tener nuestros informes a tiempo para cumplir con el ciclo de obtención de fondos de estado.

Gracias de nuevo por ofrecernos su ayuda ante esta crisis.

Atentamente,

Janice Polocizwic

Janice Polocizwic
Directora ejecutiva



ELEMENTO 5C: COPIA DE UNA CARTA

SSS SOFTWARE
13 Miller Way
Los Ángeles, CA 90224

FECHA: 12 de octubre

Janice Polocizwic
Directora ejecutiva, C.A.R.E. Services
200 Main Street
Los Ángeles, California 90230

Estimada Janice:

Recibí su fax del 11 de octubre. Le pedí a Paula Sprague, mi asistente ejecutiva, que disponga personal para que trabaje en su sistema de contabilidad lo antes posible. Ella se pondrá en contacto con usted muy pronto.

Atentamente,

Roger Steiner

Roger Steiner

cc: Paula Sprague, asistente ejecutiva



ELEMENTO 6: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Michael Grant
DE: Harry Withers, personal técnico del grupo 6
FECHA: 12 de octubre

PERSONAL Y CONFIDENCIAL

Nuestro equipo está teniendo dificultades para cumplir con el plazo del 5 de noviembre para el proyecto Halstrom. Kim, Fred, Peter, Kyoto, Susan, Mala y yo hemos estado trabajando en el proyecto durante varias semanas, pero estamos teniendo algunos problemas y podríamos necesitar tiempo adicional. Titubeo al escribir este mensaje, pero el problema principal es que nuestro directorio de grupo, John Small, está teniendo una relación con Mala. Por otro lado, Mala recibe el apoyo de John para sus ideas y las presenta al equipo como componentes indispensables del proyecto. Sobra decir que esto ha generado algunos problemas en el grupo. La experiencia de Mala es muy valiosa, pero Kim y Fred, quienes han trabajado intensamente en el proyecto, no quieren trabajar con ella. Además, un miembro del equipo no ha estado disponible recientemente porque han tenido que brindar cuidado a uno de sus hijos. El compromiso con el proyecto y el ánimo del equipo han caído en picada. Sin embargo, haremos nuestro mejor esfuerzo para terminar el proyecto lo antes posible. Mala estará de vacaciones las próximas dos semanas, así que espero que algunos de nosotros podamos terminarlo en su ausencia.



ELEMENTO 7: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Michael. Habla Jim Bishop, de United Hospitals. Quería hablar con usted acerca del proyecto de aseguramiento de calidad en el que ustedes están trabajando para nosotros. Cuando José Martínez comenzó a hablar con nosotros, me impresionó su amabilidad y experiencia. Sin embargo, recientemente no ha logrado mucho y parece distante y tenso en las conversaciones. Hoy le pregunté acerca del calendario del proyecto y me pareció que estaba a la defen-

siva y no en total control de sus emociones. Estoy bastante preocupado por nuestro proyecto. Por favor, llámeme.

ELEMENTO 8: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Michael. Habla Armand. Quería hablar contigo acerca de algunos asuntos de la línea telefónica de servicios técnicos. He recibido algunas cartas de clientes de la línea telefónica que se han quejado de largos retrasos mientras esperan a que un técnico les conteste el teléfono; también nos reportan que se han encontrado con técnicos que no saben lo suficiente para resolver problemas y, en ocasiones, han recibido un trato grosero. Sobra decir que estoy bastante preocupado por estas quejas.

Creo que la calidad general del personal de la línea telefónica es muy buena, pero continuamos cortos de personal, aun con las nuevas contrataciones. Los técnicos nuevos parecen buenos, pero están trabajando en la línea de asistencia antes de haber terminado totalmente su capacitación. Antolina, nuestra mejor técnica, a menudo trae a su hijo al trabajo, lo cual se suma a la locura que hay aquí.

Creo que debes saber que tenemos mucho estrés. Hablaré contigo pronto.

ELEMENTO 9: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Chris. Habla Pat. Felicidades por tu ascenso. Definitivamente eligieron a la persona correcta. Son excelentes noticias, para mí también. Has sido un mentor fabuloso hasta ahora, así que espero aprender mucho de ti en tu nuevo puesto. ¿Qué te parece ir a comer la próxima semana?

ELEMENTO 10: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Chris, habla Bob Miller. Pensé que te gustaría saber que la broma de Joe durante nuestra reunión de planeación perturbó a algunas de las mujeres de mi grupo. Sinceramente, creo que están exagerando, en especial porque todos sabemos que éste es un buen lugar para trabajar, tanto para hombres como para mujeres. Llámame si quieres platicar sobre esto.

ELEMENTO 11: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola. Habla Lorraine Adams, del Hospital Westside. Leí en *Los Angeles Times* que usted ocupará el puesto de Michael Grant. No nos conocemos todavía, pero su división terminó recientemente dos grandes proyectos millonarios para Westside. Michael Grant y yo hablamos acerca de una pequeña conversión de una parte del software existente para que sea compatible con los nuevos sistemas. El proveedor original dijo que ellos harían el trabajo, pero se han estado retrasando, y necesito moverme rápidamente. ¿Podría ver si Harris Wilson, Chu Hung Woo y Elise Soto están disponibles para hacer este trabajo lo antes posible? Ellos participaron en el proyecto original y trabajan bien con nuestro personal.

Hmmm... (larga pausa), supongo que debo decirle que recibí una llamada de Michael ofreciendo hacer ese trabajo. Pero creo que debemos quedarnos con sss Software. Llámeme.

ELEMENTO 12: MENSAJE DE CORREO DE VOZ



Hola Chris, habla Roosevelt Moore. Soy miembro de tu personal técnico/profesional. Yo me reportaba ante Janice Ramos, pero ya que ella dejó la empresa, pensé en transmitirte mis preocupaciones directamente. Me gustaría concertar una cita para hablar contigo acerca de mis experiencias desde que regresé después de seis semanas de licencia por paternidad. Algunas de mis responsabilidades principales se las han asignado a otros. Parece que estoy fuera del ruedo y me pregunto si mi carrera está en riesgo. Además, me preocupa que no me apoyen o que no me consideren seriamente para la vacante que dejó la salida de Janice. Francamente, siento que me están fastidiando por haber tomado mi permiso. Me gustaría hablar contigo esta semana.

ELEMENTO 13: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO



PARA: Michael Grant
DE: José Martínez, personal técnico del grupo 1
FECHA: 12 de octubre

Me gustaría programar una reunión contigo lo antes posible. Sospecho que recibirás una llamada de John Bishop, de United Hospital, y quiero asegurarme de que escuches mi versión de la historia primero. He estado trabajando en un diseño personalizado de sistema para garantía de calidad utilizando una variación del producto J-3 que desarrollamos hace algunos años. Tenían una serie de requisitos especiales y algunas rarezas en sus sistemas de contabilidad, así que he tenido que trabajar jornadas sumamente largas; he trabajado mucho para cumplir con sus exigencias, pero siguen cambiando las reglas fundamentales. Yo sigo pensando que solamente estoy trabajando en otro J-3, pero han estado interfiriendo con un diseño elegante que he desarrollado. Parece que no avanza nada en este proyecto. Hace un rato tuve una fuerte discusión con su contralor. Me pidió otro cambio mayor. He estado discutiendo en relación con su fecha límite y creo que este proyecto me está exigiendo demasiado. Luego, Jim Bishop me preguntó si el sistema ya estaba funcionando. Yo estaba alterado por la discusión con el contralor, así que le hice un comentario sarcástico. Me miró de manera extraña y solamente se retiró de la oficina.

Me gustaría hablar contigo acerca de esta situación lo antes posible.

ELEMENTO 14 – E-MAIL



PARA: Chris Perillo
DE: John Small, director del grupo 6
FECHA: 15 de octubre

Bienvenido a bordo, Chris. Tengo muchas ganas de conocerte. Solamente quería comentarte algo acerca del sustituto de Janice Ramos. Un miembro de mi personal técnico, Mala Abendano, tiene la habilidad y el empuje para ser una excelente directora de grupo. La he animado a que solicite el puesto. Me daría gusto hablar contigo más de esto cuando te parezca conveniente.

ELEMENTO 15 – E-MAIL



PARA: Chris Perillo
DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner
FECHA: 15 de octubre

Roger me pidió que te informara acerca del gran contrato que obtuvimos en Tanzania. Eso significa que un equipo de cuatro directivos hará un breve viaje para determinar las necesidades actuales. Asignarán a su personal técnico las actividades de desarrollar aquí un sistema y software durante los próximos seis meses, y luego los directivos y quizás algunos miembros del equipo pasarán alrededor de 10 meses en Tanzania, para dirigir la implementación. Roger pensó que tal vez querrías tener una reunión inicial con algunos de tus directivos para verificar su interés y disposición para realizar este tipo de actividad. Roger apreciaría un correo electrónico con tus ideas acerca de los asuntos a discutirse en esta reunión, consideraciones adicionales acerca de enviar personal a Tanzania y de cómo formarás un equipo eficaz para trabajar en este proyecto. El memorando del 15 de octubre que te envié te dará la información que necesitarás para comenzar a tomar estas decisiones.



ELEMENTO 16: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
 DE: Sharon Shapiro, vicepresidente de recursos humanos
 FECHA: 15 de octubre
 ASUNTO: Próxima reunión

Quiero ponerte al día acerca del efecto que tuvo la broma sexual de John Small en la reunión de planeación de la semana pasada. Varias empleadas han estado francamente disgustadas y se han reunido de manera informal para hablar de ello. Decidieron hacer una reunión con toda la gente preocupada por este tipo de comportamientos en toda la empresa. Pienso asistir, así que te mantendré informado.



ELEMENTO 17: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los directivos de sss Software
 DE: Sharon Shapiro, vicepresidente de recursos humanos
 FECHA: 15 de octubre
 ASUNTO: Ascensos y contrataciones externas

***Ascensos y contrataciones externas de este año, actualizadas a la fecha
 (enero a septiembre)***

PRÁCTICA

| Nivel | Raza | | | | | Sexo | | | Total |
|--|-------------|----------------|-------------|-----------|-----------------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | Caucásico | Afro-americano | Asiático | Hispano | Estadounidense nativo | H | M | Total | |
| Contrataciones a nivel ejecutivo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 | 0 |
| Ascensos a nivel ejecutivo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 | 0 |
| Contrataciones a nivel administrativo | 2 (67%) | 1 (33%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (67%) | 1 (33%) | 3 | |
| Ascensos a nivel administrativo | 7 (88%) | 0 (0%) | 1 (12%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7 (88%) | 1 (12%) | 8 | |
| Contrataciones a nivel técnico/profesional | 10 (36%) | 6 (21%) | 10 (36%) | 2 (7%) | 0 (0%) | 14 (50%) | 14 (50%) | 28 | |

| Nivel | Raza | | | | | Sexo | | |
|--|----------------|-------------|------------|------------|-----------------------|------------|-------------|-------|
| | Afro-Caucásico | Americano | Asiático | Hispano | Estadounidense nativo | H | M | Total |
| Ascensos a nivel técnico/profesional | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 |
| Contrataciones a nivel no administrativo | 4 (20%) | 10 (50%) | 2 (10%) | 4 (20%) | 0 (0%) | 6 (30%) | 14 (70%) | 20 |
| Ascensos a nivel no administrativo | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |

Informe de clasificación de empleados de sss Software al 30 de junio

| Nivel | Raza | | | | | Sexo | | |
|---------------------------|--------------|----------------|-------------|-------------|--------------------------|--------------|--------------|-------|
| | Caucásico | Afro-americano | Asiático | Hispano | Estadounidense americano | H | M | Total |
| Nivel ejecutivo | 11 (92%) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 11 (92%) | 1 (8%) | 12 |
| Nivel administrativo | 43 (90%) | 2 (4%) | 2 (4%) | 1 (2%) | 0 (0%) | 38 (79%) | 10 (21%) | 48 |
| Nivel/técnico profesional | 58 (45%) | 20 (15%) | 37 (28%) | 14 (11%) | 1 (1%) | 80 (62%) | 50 (38%) | 130 |
| Nivel no administrativo | 29 (48%) | 22 (37%) | 4 (7%) | 4 (7%) | 1 (2%) | 12 (20%) | 48 (80%) | 60 |
| Total | 141 (56%) | 44 (18%) | 44 (18%) | 19 (8%) | 2 (1%) | 141 (56%) | 109 (44%) | 250 |

NOTA: El ejercicio de sss Software se utiliza con autorización. Copyright © 1995 por Susan Schor, Joseph Seltzer y James Smither. Todos los derechos reservados.

EJERCICIOS PARA SELECCIONAR UNA ESTRATEGIA ADECUADA PARA EL MANEJO DE CONFLICTOS

No todos los conflictos son iguales; por lo tanto, no se deben manejar exactamente de la misma forma. Los directivos eficientes son capaces de evaluar con precisión las verdaderas causas del conflicto y de compaginar cada tipo de conflicto con una estrategia de manejo adecuada.

Actividad

Para cada una de las siguientes escenas breves, seleccione la estrategia de manejo de conflictos más adecuada. Remítase a la tabla 4 para acoplar los factores situacionales con las estrategias.

Bradley's Barn

Usted decidió llevar a su familia a un restaurante local especializado en cortes de carne, Bradley's Barn, para celebrar el cumpleaños de su hijo. Usted es padre soltero, por lo que llegar a casa del trabajo a tiempo para preparar una buena cena es muy complicado. Al entrar al restaurante, solicita a la anfitriona que le asigne una mesa en la sección de no fumadores, ya que su hija, Shauna, es alérgica al humo del tabaco. Cuando se dirige a su mesa, observa que el restaurante está demasiado lleno para ser lunes por la noche.

Una vez que usted y sus hijos se sientan y han ordenado, su conversación gira en torno a los planes familiares para las siguientes vacaciones. En medio de la conversación general hace una pequeña broma con su hijo acerca de si es o no demasiado grande para usar “la corona” durante la cena (una tradición familiar en los cumpleaños).

De repente, se percata de que su hija está estornudando y que sus ojos comienzan a llorar. Voltea alrededor y observa un animado grupo de personas de negocios sentados en la mesa de atrás, y todos están fumando. Su impresión es que se encuentran celebrando algún tipo de ocasión especial. Al observar nuevamente a Shauna, se da cuenta de que debe hacer algo con rapidez. Le pide a su hijo que acompañe a Shauna afuera mientras usted se apresura hacia la parte de enfrente del restaurante y encuentra a la anfitriona.

Preguntas para análisis

1. ¿Cuáles son los factores situacionales sobresalientes?
2. ¿Cuál es la estrategia de manejo de conflicto más adecuada?

Avocado Computers

Cuando el director de Avocado Computers enfrentó problemas de producción con su planta automatizada, lo contrató a usted, que se encontraba trabajando para un competidor. Esto implicó un importante aumento de sueldo y la oportunidad de manejar una planta de producción de vanguardia. Además, existían muy pocas directoras de producción en Silicon Valley. Actualmente lleva un año en el empleo y ha sido emocionante observar a su grupo trabajando como equipo para resolver problemas, mejorar la calidad y finalmente lograr que la planta funcione a toda su capacidad. En general, Bill, el dueño, también ha sido un beneficio. Es dinámico, justo y un líder probado en la industria. Usted se siente afortunada de ocupar un puesto codiciado, en una empresa “estrella” y en una industria en crecimiento.

Sin embargo, existe un detalle que le molesta. Bill es verdaderamente riguroso en cuanto a la limpieza, el orden y la apariencia. Quiere que todos los robots estén pintados del mismo color, que los componentes dentro de las computadoras estén alineados perfectamente en un entramado, que los trabajadores utilicen batas limpias, y que el piso esté “tan limpio como para comer sobre él”. A usted le molesta esta compulsión. “Claro”, piensa usted, “eso podría impresionar a los clientes corporativos potenciales cuando los invitemos a dar un recorrido por la planta de producción, pero, ¿realmente es tan importante? Despues de todo, ¿quién observará alguna vez el interior de su computadora? ¿Por qué les importaría a los clientes el color de los robots que fabricaron su computadora? Y ¿a quién le gustaría alguna vez celebrar un día de campo dentro de una fábrica?”.

Hoy es su primera entrevista de evaluación anual de desempeño con Bill. Para prepararse para la reunión, él le envió un memorando señalando las “áreas de fortaleza” y las “áreas de preocupación”. Usted observa con orgullo el número de rubros listados en la primera columna. Es evidente que Bill está satisfecho con su trabajo. Sin embargo, se siente un poco ofendida por el único rubro de preocupación: “Requiere mantener unas instalaciones más limpias, incluyendo la apariencia de los empleados”. Usted medita sobre esta “falla”, pensando cómo responder en su entrevista.

Preguntas para análisis

1. ¿Cuáles son los factores situacionales sobresalientes?
2. ¿Cuál es la estrategia de manejo de conflicto más adecuada?

Phelps, Inc.

Usted es Philip Manual, director de ventas de la empresa de productos para oficina Phelps, Inc. Su personal vende productos sobre todo a pequeños negocios de la zona metropolitana de Los Ángeles. Phelps tiene un desempeño promedio para un mercado en rápido crecimiento. El nuevo presidente de la compañía, José Ortega, está ejerciendo mucha presión sobre usted para que incremente las ventas. Usted siente que el principal obstáculo es la política de extensiones de crédito de la compañía. Celeste, la jefa de la oficina de crédito, insiste en que todos los clientes nuevos llenen una extensa solicitud de crédito. Los riesgos del crédito deben ser bajos; los términos del crédito y los procedimientos de cobranza son inflexibles. Usted es capaz de comprender su punto de vista, pero considera que es poco realista. La competencia es mucho más indulgente en sus análisis crediticios; extienden el crédito a riesgos más elevados; sus términos de crédito son más favorables, y son más flexibles en el cobro de pagos vencidos. Su personal de ventas a menudo se queja de que no están “jugando en igualdad de circunstancias” contra la competencia. Cuando usted comunicó esta preocupación a José, él dijo que quería que usted y Celeste arreglaran ese asunto. Sus instrucciones no dieron muchas pistas acerca de sus prioridades sobre esta cuestión. “Seguro, necesitamos incrementar las ventas, pero la pequeña falla de negocios en esta área es la más alta del país, así que tenemos que ser cuidadosos en no tomar malas decisiones crediticias”.

Usted decide que es momento de tener una seria discusión con Celeste. Hay muchos intereses en juego.

Preguntas para análisis

1. ¿Cuáles son los factores situacionales sobresalientes?
2. ¿Cuál es la estrategia de manejo de conflictos más adecuada?

EJERCICIOS PARA RESOLVER CONFLICTOS INTERPERSONALES

La base para manejar los conflictos consiste en resolver las confrontaciones intensas y con una gran carga emocional. Hemos analizado los lineamientos para utilizar el método de colaboración (en la solución de problemas) para el manejo de conflictos en esas situaciones. Si suponemos que el método de colaboración es el adecuado para una situación en particular, las directrices generales podrían ser utilizadas por un iniciador, por el individuo que responde o por un mediador.

Actividad

A continuación se describen tres situaciones que entrañan un conflicto interpersonal y un desacuerdo. Cuando termine de leer la descripción de los roles asignados, repase las guías de comportamiento respectivas. No lea ninguna de las otras descripciones de los roles, excepto las que se le hayan asignado.

En el primer ejercicio (Freida Mae Jones), los estudiantes que representarán el papel de Freida Mae practicarán la aplicación de las guías para el papel del iniciador. En el segundo ejercicio (*¿Podrá encajar Larry?*), los estudiantes que interpretarán el papel de la jefa de Larry, Melissa, practicarán los lineamientos de quien responde. En el tercer ejercicio (Reunión en la Compañía Manufacturera Hartford), los alumnos designados para interpretar el papel de Lynn Smith aplicarán los lineamientos para resolver conflictos entre subalternos. En cada ejercicio se asignará un observador para que dé retroalimentación de su desempeño a los intérpretes de Freida Mae, Melissa y Lynn, mediante el formato para el observador que aparece al final del capítulo.

Freida Mae Jones

Freida Mae Jones, asistente del director de operaciones de una sucursal

Freida Mae Jones nació en la granja de su abuela en Georgia el 1 de junio de 1949. Fue la sexta de los 10 hijos de George y Ella Jones. El matrimonio Jones se mudó a la ciudad de Nueva York cuando Freida tenía cuatro años, porque pensaron que sus hijos tendrían más oportunidades educativas y profesionales en el norte del país. Con la ayuda de algunos primos, se establecieron en un apartamento de cinco habitaciones en el Bronx. George trabajó como conserje en el hospital Lincoln Memorial, y Ella trabajó como ama de llaves de medio tiempo en un vecindario cercano. George y Ella eran padres conservadores y estrictos; vigilaban de manera estrecha las actividades de sus hijos y les exigían que estuvieran en casa a cierta hora. Ellos creían que, como eran afroamericanos, los niños deberían tener un mejor desempeño y comportamiento que sus compañeros para tener éxito. Pensaban que la educación de sus hijos sería el factor más importante en su éxito como adultos.

En septiembre de 1963, Freida ingresó a la preparatoria Memorial, una escuela pública con integración racial. El 70 por ciento de los estudiantes eran caucásicos, el 20 por ciento afroamericanos y el 10 por ciento hispanos. Cerca del 60 por ciento de los graduados ingresaban a la universidad, de los cuales el 4 por ciento eran hombres afroamericanos e hispanos. En su último año, Freida fue la mejor alumna de su clase. De acuerdo con la normatividad de su escuela, Freida se reunió con su consejero con la finalidad de discutir sus planes para después de su graduación. El consejero le dijo que considerara un entrenamiento en un campo “práctico” como ama de llaves, cocinera o costurera para que pudiera conseguir un empleo.

George y Ella Jones se enfurecieron cuando Freida les contó lo que su consejero le había recomendado. Su madre dijo: “¿No ven lo que están haciendo? Freida es la mejor alumna de su clase y le están pidiendo que se convierta en una obrera. Ella ha demostrado que tiene capacidad y que sabe trabajar mejor que cualquiera de sus compañeros de clase, y a pesar de eso le dicen que no sea nadie en este mundo. En realidad, no hay diferencia entre el norte y Georgia, de donde provenimos, excepto que en el sur no tratan de esconderlo. Quieren que desperdicie su inteligencia porque es una mujer afroamericana y no un hombre blanco. Mañana iré a su escuela a hablar con el director”.

Como resultado de la vista de la señora Jones al director, Freida recibió apoyo para solicitar su ingreso a 10 universidades del este, y cada una le ofreció una beca completa. En septiembre de 1966, Freida ingresó a Werbley College, una exclusiva universidad privada para mujeres en Massachusetts. En 1970, Freida se graduó con honores en historia. Decidió regresar a Nueva York para ser maestra de primaria en el sistema de escuelas públicas de la ciudad. Freida no pudo obtener un puesto de tiempo completo, así que trabajó como maestra sustituta. También se inscribió como estudiante de medio tiempo en la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Columbia. En 1975 obtuvo su título de maestría en enseñanza de la Universidad de Columbia, pero no pudo encontrar un trabajo permanente en la docencia. La ciudad de Nueva York estaba despidiendo a los maestros y había congelado las contrataciones por problemas financieros.

Con un sentimiento de frustración acerca de su futuro como maestra, Freida decidió obtener una maestría en administración de empresas. Pensó que tendría más oportunidades en los negocios que en la educación. La Churchill Business School, una pequeña y prestigiada universidad localizada al norte del estado de Nueva York, aceptó a Freida en su programa de maestría.

Freida completó su maestría en administración de empresas en 1977 y aceptó un puesto de bajo nivel en el Industrialist World Bank de Boston, en un programa de desarrollo gerencial rápido. El programa de tres años la introdujo a todas las facetas de las operaciones bancarias, desde la atención en las cajas y la capacitación en préstamos, hasta la administración de operaciones. Trabajó en diferentes sucursales de Nueva Inglaterra. Una vez que terminó el programa, se convirtió en asistente del director de operaciones de la sucursal West Springfield.

Durante su segundo año en el programa, Freida conoció a James Walker, un joven afroamericano que estudiaba un doctorado en administración de empresas en la Universidad de Massachusetts. La asignación de Freida a West Springfield precipitó su decisión de casarse. Originalmente ellos habían planeado hacerlo cuando James finalizara su doctorado y se pudiera mudar a Boston. En vez de ello, decidieron que podría conseguir trabajo en el área de Springfield-Hartford.

Freida no sólo era la primera persona afroamericana, sino también la primera mujer que ocupaba un puesto ejecutivo en la sucursal de West Springfield. Durante el programa de capacitación, Freida se sintió un poco incómoda, aunque tuvo un buen desempeño. Había otras seis personas afroamericanas en el programa, cinco varones y una mujer, y Freida sintió apoyo y tranquilidad al compartir sus sentimientos con ellos. Los integrantes del grupo pasaban gran parte de su tiempo libre juntos. Freida tenía la esperanza de que la ubicaran cerca de alguno de sus compañeros de grupo cuando la mandaran al “mundo real”. Sintió que aunque podría compartir sus sentimientos acerca del trabajo con James, él no podía apreciar o entender las cosas de manera tan completa como sus compañeros. Sin embargo, el miembro más cercano del grupo se localizaba a casi 160 kilómetros de distancia.

El jefe de Freida en Springfield era Stan Luboda, originario de Nueva Inglaterra, de 55 años de edad. Freida sentía que le daba un trato diferente en comparación con los demás aprendices. Siempre la trataba de ayudar y le dedicaba mucho tiempo (demasiado, según Freida) para explicarle las cosas. Ella consideraba que la trataba como a una niña y no como a una profesionista capaz e inteligente.

“Realmente me estoy sintiendo frustrada y molesta por lo que está sucediendo en el banco”, le dijo a su esposo. “Las personas ni siquiera se dan cuenta, pero sus prejuicios surgen en todo momento. Siento como si siempre tuviera que luchar sólo para recibir un trato igualitario. Luboda da a Paul Cohen más responsabilidad que a mí, y ambos comenzamos al mismo tiempo con el mismo grado de capacitación. Él se reúne con los clientes solo y Luboda me ha acompañado a cada reunión que he tenido con los clientes”.

“Me ocurrió lo mismo en la escuela”, le dijo James. “Las personas ni siquiera se dan cuenta de que lo hacen. El otro día me encontré con un profesor de mi comité de tesis. Lo conozco y he trabajado con él durante más de tres años. Dijo que quería hablar conmigo acerca de un memorando que había recibido. Le pregunté de qué se trataba y me dijo que la oficina de registros quería saber por qué me ausenté durante el semestre de primavera. Dijo que tenía que firmar algunos de ellos. Me confundí con Martin Jordan, otro estudiante afroamericano. Después se dio cuenta de que no era a mí a quien buscaba, sino a Jordan. Todo lo que pude pensar es que todos le debemos parecer iguales. Me sentí furioso. Quizá fue un error honesto de su parte, pero siempre que algo así pasa, y pasa a menudo, en realidad me molesta”.

“A mí me ocurrió algo parecido”, dijo Freida. “Estaba usando la copiadora, y la secretaria de Luboda estaba hablando con alguien en el pasillo. Se acababa de cortar el pelo y estaba diciendo que su pelo ahora se parecía al de Freida —corto y rizado— y que tendría que hablar conmigo acerca de cómo cuidarlo. Por suerte, le estaba dando la espalda. Me mordí los labios y continué con mis asuntos. Quizá estaba tratando de ser agradable, porque sé que me vio parada ahí, pero comentarios como ése no son agradables, son racistas”.

“No sé qué hacer”, dijo James. “Trato de no perder la perspectiva. A menos que las personas interfieran con mi progreso, trato de que se me resbale. Es sólo que tengo tanta energía que no tiene sentido desperdiciarla en gente que no vale la pena. Sin embargo, vivir en un entorno racista no facilita las cosas. Las personas no se dan cuenta de que están siendo racistas. Pero muchas veces sus expectativas de los varones o las mujeres afroamericanas, o lo que sea, son diferentes por el color de su piel o su género. Aunque si les preguntas te dirían que no. De hecho, se sentirían muy ofendidos si les das a entender que están siendo racistas o sexistas. Ellos no se consideran así”.

“Luboda está interfiriendo con mi progreso”, dijo Freida. “La clase de experiencias que tengo ahora tendrán un efecto directo en el avance de mi carrera. Si las decisiones se toman en función de que soy afroamericana o mujer, entonces tienen prejuicios raciales o de género. Es la misma clase de actitud que tuvo mi consejero cuando estaba en la preparatoria, aunque no tan evidente”. En septiembre de 1980, Freida decidió hablar con Luboda acerca de cómo la trataba. Se reunió con él en su oficina. “Señor Luboda, hay algo que quisiera discutir con usted, me siento un poco incómoda porque no estoy segura acerca de cómo va a responder a lo que le voy a decir”.

Stan Luboda, director de operaciones de una sucursal

Stan Luboda tiene 55 años de edad y nació en Nueva Inglaterra; había administrado la sucursal de Springfield durante más de una década y tenía grandes lazos con una comunidad muy cerrada del oeste de Massachusetts. Stan sentía que era liberal y abierto, y estaba orgulloso de haber reclutado a Freida Mae Jones, una de las dos mujeres afroamericanas del programa de desarrollo administrativo del Industrialist World Bank de Boston. Stan consideraba que su relación laboral con todos los asistentes directivos de la sucursal era cordial y fluida. Estructuró el trabajo de tal forma que cada asistente de la gerencia ahora se especializa en una parte del negocio.

Había asignado a Paul Cohen algunas cuentas establecidas y le pidió que consiguiera nuevos clientes; por otro lado, a Freida Mae Jones le asignó el manejo del importante departamento de procesamiento y la supervisión de un grupo de personal de oficina y contable. Mientras estaba almorcando con su jefe Garland Smith, que venía desde la oficina principal de Boston, salió en la conversación el tema de por qué Stan había asignado a Cohen las actividades más importantes de contacto con los clientes, en tanto que Jones estaba trabajando en las operaciones internas.

“Mira Garland, tú sabes que no soy una persona ingenua, y que soy muy abierto. Por eso estoy muy complacido de tener a Freida Mae en mi equipo”, afirmó Luboda. “Sabes cómo funciona el mundo. Hay algunas cosas que se deben tomar con más calma que otras. Hay algunas actividades que le han dado más responsabilidades a Cohen, y hay otras que le han asignado más responsabilidades a Jones que a Cohen”.

“¿No piensas que la carrera de Cohen progresará más rápido que la de Jones como resultado de las actividades que les asignas?”, replicó Smith.

“Eso no es verdad”, dijo Luboda. “La carrera de Jones no se dañará por tener responsabilidades diferentes a las de Cohen. Ambos necesitan las diferentes clases de experiencias que están obteniendo, y tú tienes que enfrentar la realidad de los negocios bancarios. Estamos en un negocio conservador. Cuando hablamos con los clientes, necesitamos ganar su confianza y asignamos a las mejores personas en los puestos para alcanzar ese objetivo. Si no ganamos su confianza, podrían caminar calle abajo con nuestros competidores y hacer negocios con ellos. Sus servicios no son diferentes que los nuestros. Es un negocio competitivo en el que se necesitan todas las armas disponibles. Va a tomarle tiempo a la gente cambiar sus actitudes acerca de quién les presta dinero o dónde lo invierten. No puedo cambiar los sentimientos de los demás. Estoy manejando un negocio, pero créeme, no tomaría ninguna decisión que fuera en detrimento del banco”.

FUENTE: Copyright © Doctor Martin R. Moser. Profesor asociado de administración, Universidad de Massachusetts en Lowell, Lowell, MA 01854, martin_moser@uml.edu.

¿Podrá encajar Larry?

Melissa, Office Manager

Usted es directora de un equipo de auditoría enviado a Bangkok, Tailandia, para representar a una importante compañía contable internacional con oficinas generales en Nueva York. Usted y Larry, uno de sus auditores, se trasladaron a Bangkok para realizar una operación de auditoría. Larry es casi siete años mayor que usted y tiene cinco años más de antigüedad en la empresa. Su relación se ha vuelto muy tensa desde que a usted la designaron recientemente como directora de oficina. Usted considera que recibió el ascenso porque logró establecer una excelente relación de trabajo con el personal tailandés y con una amplia gama de clientes internacionales. En contraste, Larry dijo a otros miembros del personal que su ascenso simplemente reflejaba el gran énfasis de la empresa en la acción afirmativa. Él ha tratado de aislarla de todo el personal masculino de contabilidad al centrar la plática en los deportes, los centros nocturnos locales, etcétera.

Usted está sentada en su oficina, leyendo algunos nuevos procedimientos de informe complicados que acaban de llegar de la oficina matriz. Su concentración de pronto se ve interrumpida por un fuerte golpe en la puerta. Sin esperar una invitación para entrar, Larry irrumpió en su oficina. Está visiblemente molesto, y no es difícil para usted sospechar por qué está de tan mal humor.

Usted publicó recientemente las asignaciones de auditoría para el siguiente mes, y programó a Larry para un trabajo que usted sabía que no le gustaría. Larry es uno de sus auditores de alto nivel, y la norma de la compañía es que ellos obtengan las mejores asignaciones. Este trabajo en particular requería que pasara las siguientes dos semanas lejos de Bangkok, en un pueblo lejano, trabajando con una compañía cuyos registros estaban evidentemente mal organizados.

Por desgracia, ante la escasez de personal, se había visto obligada a asignar a Larry varias de estas aburridas auditorías. Pero ésa no era la única razón. Recientemente usted recibió varias quejas del personal subalterno (todos tailandeses) de que Larry los trataba de manera condescendiente. Sentían que Larry siempre estaba buscando la oportunidad de darles órdenes, como si fuera su supervisor y no un mentor experimentado que brinda apoyo. Como resultado, la oficina entera funciona mejor cuando envía a Larry fuera de la ciudad a un proyecto individual durante varios días. Esto evita que entre a su oficina a decirle cómo hacer su trabajo; además, en su ausencia, el estado de ánimo del resto del equipo de auditoría es significativamente más alto.

Larry cierra de un golpe la puerta y comienza a expresar su enojo sobre esta asignación.

Larry, auditor de alto nivel

¡En realidad lo tienen en la mira! Melissa intencionalmente está tratando de reducir su estatus en la oficina. Sabe que las normas de la empresa establecen que los auditores de alto nivel deben obtener los mejores trabajos. Usted ha pagado sus cuotas y ahora espera que lo traten con respeto. Además, ésta no es la primera vez que ocurre esto. Desde que la nombraron directora, ha tratado de mantenerlo fuera de la oficina el mayor tiempo posible. Pareciera que no quisiera tener cerca a su rival de liderazgo. Cuando le pidieron que fuera a Bangkok, usted supuso que sería el director de la oficina por su antigüedad en la empresa. Está convencido de que la decisión de elegir a Melissa es otro indicador de la discriminación en contra de los hombres blancos.

En las reuniones de personal, Melissa ha hablado acerca de la necesidad de ser sensibles con los sentimientos del personal de oficina, así como con los clientes en este escenario multicultural. “¡Y ella es quien predica acerca de sensibilidad! ¿Qué hay de mis sentimientos? ¡Por Dios!”, usted se pregunta. Esto no es más que un juego directo de poder. Es probable que ella se sienta insegura por ser la única mujer contadora en la oficina y por haber recibido un ascenso por encima de alguien con más experiencia. La decisión de mandarme fuera de la ciudad es un caso claro de “ojos que no ven, corazón que no siente”.

Bien, pues no va a ser tan fácil. Usted no va a obedecer ni a dejar que ella lo trate de manera injusta. Es la hora de la verdad. Si ella no está de acuerdo en cambiar esta asignación y disculparse por la forma en que lo ha estado tratando, presentará una queja formal ante su jefe en la oficina de Nueva York. Está preparado para enviar su renuncia si la situación no mejora.

Reunión en la Compañía Manufacturera Hartford

La Compañía Manufacturera Hartford es la subsidiaria más grande de Connecticut Industries. Desde finales de la Primera Guerra Mundial, cuando se fundó, la Manufacturera Hartford se convirtió en el líder industrial del noreste. El promedio anual de sus ventas es de alrededor de \$25 millones, con un crecimiento aproximado del 6 por ciento anual. Cuenta con más de 850 empleados en producción, ventas y marketing, contabilidad, ingeniería y administración.

Lynn Smith es el director general. Ha estado en este puesto un poco más de dos años y es muy respetado por sus subalternos. Tiene la reputación de ser firme, pero justo. Estudió ingeniería en la universidad, así que tiene una mente técnica, y con frecuencia le gusta caminar por el área de producción para ver cómo marchan las cosas. También es conocido por enrollar las mangas de su camisa para ayudar a resolver algún problema en el taller. No está en contra de codearse incluso con los empleados del nivel más bajo en la jerarquía. Por otra parte, trata de dirigir una empresa rígida, y los empleados se apegan bastante bien a las actividades que se les asignan. Tiene expectativas de un alto desempeño, especialmente de los individuos que ocupan puestos directivos.

Richard Hooton es el director de producción de Manufacturera Hartford. Ha trabajado en la empresa desde que tenía 19 años, cuando laboraba en el muelle. Ha pasado por todos los niveles y ahora, a los 54 años de edad, es el directivo con mayor antigüedad. Hooton tiene sus propias ideas de cómo deben manejarse las cosas en producción, y está renuente a tolerar la intervención de cualquiera, incluso la de Lynn Smith. Como ha trabajado para la empresa durante tanto tiempo, siente que la conoce mejor que cualquiera, y cree que en parte es responsable de su éxito. Su meta principal es mantener el área de producción funcionando sin problemas y con eficiencia.

Bárbara Price es la directora de ventas y marketing. Se unió a la compañía hace 18 meses, después de haber terminado su maestría en administración de empresas en Dartmouth. Antes de regresar a la escuela por su título de posgrado, ocupó el puesto de asistente del director de marketing en Connecticut Industries. Price es una empleada muy meticulosa y está ansiosa de progresar. Su principal objetivo, que nunca ha dudado en hacer público, es convertirse algún día en directora general. Bajo su dirección, las ventas de Manufacturera Hartford aumentaron el año pasado, hasta alcanzar niveles sin precedentes.

Chuck Kasper es el director regional de ventas de la zona de Nueva York. Se reporta directamente ante Bárbara Price. La región de Nueva York representa el mercado más grande de Manufacturera Hartford, y Chuck es el vendedor más competente de la compañía. Ha entablado relaciones personales con varios clientes importantes en su región y parece que algunas ventas se deben tanto a Chuck Kasper como a los productos de Manufacturera Hartford. Chuck ha trabajado para la empresa durante 12 años, todos ellos en ventas.

Es viernes por la tarde, y mañana al mediodía Lynn Smith viajará a Copenhague para asistir a una importante reunión con inversionistas extranjeros potenciales. Se irá por dos semanas. Antes de irse, hay varios asuntos en la bandeja de entrada de su correo que deben recibir atención. Convoca a una reunión con Richard Hooton y Bárbara Price en su oficina. Justo antes de que la reunión comience, Chuck Kasper llama y pregunta si puede estar presente en la reunión durante algunos minutos, pues está en la ciudad y tiene algo importante que discutir con Lynn Smith y con Richard Hooton. Smith le da permiso de asistir a la reunión, ya que tal vez no habrá otra oportunidad para reunirse con Kasper antes del viaje. La junta congrega, por lo tanto, a Smith, Hooton, Price y Kasper.

Actividad

Se deben formar grupos de cuatro individuos. Cada persona interpretará el papel de uno de los personajes del equipo administrativo de la Compañía Manufacturera Hartford. Se asignará una quinta persona para que actúe como observador y dé retroalimentación al final de la reunión, mediante el formato de retroalimentación del observador incluido al final del capítulo. En las figuras 7.7, 7.8 y 7.9 se reproducen las cartas que recibió Lynn Smith y que se describen en el caso. Sólo la persona que interprete a Lynn Smith deberá leerlas, y nadie leerá las instrucciones dirigidas a quienes interpreten los papeles de los demás miembros del personal. (Lynn Smith presentará las cartas durante la reunión).

Figura 7.7

T. J. Koppel, Inc.
Contadores generales
8381 Spring Street
Hartford, Connecticut 06127

10 de febrero de 2001

Sr. Lynn Smith
Director general
Compañía Manufacturera Hartford
7450 Central Avenue
Hartford, CT 06118

Estimado señor Smith:

Como lo solicitó el mes pasado, ya completamos la auditoría financiera de la Compañía Manufacturera Hartford. Encontramos que los procedimientos contables y el control fiscal son muy satisfactorios. Le adjunto un informe más detallado de estas cuestiones. Sin embargo, durante nuestro examen de los informes de la empresa, descubrimos que el departamento de producción ha incurrido de manera constante en un exceso de costos durante los dos trimestres anteriores. El costo por unidad de producción está aproximadamente un 5 por ciento por arriba del presupuesto. Si bien éste no es un problema grave, considerando la solvencia de la empresa, consideramos que sería prudente atenderlo.

Atentamente,

T. J. Koppel

TJK: srw

Lynn Smith, director general

Hoy llegaron tres cartas y usted las considera lo suficientemente importantes para prestarles atención antes de irse de viaje. Cada carta representa un problema que requiere acción inmediata, y usted necesita el compromiso de miembros clave del personal para resolverlos. A usted le preocupa esta reunión, ya que estos individuos no trabajan muy bien en conjunto, como a usted le gustaría.

Por ejemplo, es muy difícil lograr que Richard Hooton sea preciso. Siempre sospecha de los motivos de los demás y tiene reputación de no tomar decisiones difíciles. En ocasiones usted se pregunta cómo alguien puede convertirse en jefe de producción de una importante compañía manufacturera evadiendo asuntos controvertidos y culpando a otros por los resultados.

Figura 7.8

ZODIAC INDUSTRIES
6377 Atlantic Avenue
Boston, Massachusetts 02112

8 de febrero de 2001

Sr. Lynn Smith
Director general
Compañía Manufacturera Hartford
7450 Central Avenue
Hartford, CT 06118

Estimado señor Smith:

Hemos comprado sus productos desde 1975, y hemos estado muy satisfechos de las relaciones con su personal de ventas. Sin embargo, últimamente hemos tenido un problema que requiere de su atención. Su representante de ventas en la región de Boston, Sam St. Clair, se ha presentado en nuestra empresa al menos en tres ocasiones actuando y oliendo como si estuviera bajo la influencia del alcohol. No sólo eso, sino que nuestro último pedido se registró de forma incorrecta, por lo que recibimos las cantidades equivocadas de productos. Estoy seguro de que no es su costumbre poner la reputación de su empresa en manos de alguien como Sam St. Clair, por lo que le sugiero que asigne a otra persona para cubrir esta región. Nosotros no podemos tolerar, y estoy seguro de que otras empresas de Boston tampoco, esta clase de relación. Aunque consideramos que sus productos son excelentes, nos veremos obligados a encontrar otros distribuidores si no se toman las medidas necesarias.

Atentamente,

Miles Andrew
Jefe de compras

PRÁCTICA

En contraste, Bárbara Price es muy directa. Usted siempre sabe dónde está ubicada. El problema es que algunas veces no se toma el suficiente tiempo para analizar un problema antes de tomar una decisión. Tiende a ser impulsiva y se muestra ansiosa de tomar una decisión, ya sea buena o mala. Su método general para resolver los desacuerdos entre departamentos consiste en lograr sus compromisos rápidos. Usted está especialmente molesto por el método que utilizó para solucionar el problema de incentivar las ventas. Usted estaba convencido de que debía hacerse algo para incrementar las ventas durante los meses de invierno. Con renuencia, accedió al programa de incentivos porque no quería desanimar su iniciativa. Sin embargo, no está convencido de que ése sea el camino correcto, ya que, con franqueza, no está aún seguro de cuál sea el problema real.

Chuck Kasper es un típico director de ventas agresivo y “sin compromisos”. Es inflexible e intransigente. Es bueno en el campo porque consigue que el trabajo se haga, pero algunas veces

Figura 7.9

Compañía Manufacturera Hartford
7450 Central Avenue
Hartford, Connecticut 06118

"Una subsidiaria de CONNECTICUT INDUSTRIES"

Memorando

PARA: Lynn Smith, director general
DE: Bárbara Price, supervisora general, ventas y marketing
FECHA: 11 de febrero de 2001

Señor Smith:

En respuesta a sus preocupaciones, hemos establecido varios programas de incentivos para nuestro equipo de ventas con la finalidad de incrementar las ventas durante estos meses que, de acuerdo con lo que ha sucedido anteriormente, son menos productivos. Hemos establecido competencia entre las regiones, y el vendedor de la región con mayores ventas recibe un reconocimiento en el boletín informativo de la empresa, así como una placa grabada. Instituimos el premio de "vacaciones en Hawai" para el mejor vendedor de la empresa, así como la entrega de bonos en efectivo para cualquier vendedor que consiga un pedido de un cliente nuevo. Sin embargo, a pesar de que los incentivos empezaron a aplicarse el mes pasado, las ventas no se han incrementado. De hecho, dos regiones han disminuido sus compras en 5 por ciento, en promedio.

¿Qué sugiere usted que hagamos ahora? Anunciamos que los incentivos se aplicarán durante este trimestre, pero, al parecer, no han surtido efecto. No sólo eso, sino que no estamos en condiciones de sufragar los gastos con el presupuesto actual y, a menos que las ventas aumenten, estaremos en números rojos.

Con pesar, recomiendo que abandonemos al programa.

desespera al personal corporativo por su estilo "extremoso" sin compromiso. También es muy leal a su equipo de ventas, así que usted está seguro de que se tomará en serio la queja acerca de Sam St. Clair.

En contraste con los estilos de estas personas, usted ha tratado de emplear un método integrador de solución de problemas: concentrarse en los hechos, tratar con igualdad las aportaciones de todos, y mantener las conversaciones acerca de temas controvertidos enfocados en el problema. Desde de que asumió el puesto hace dos años, una de sus metas ha sido la de promover el trabajo en equipo con su personal.

[Nota: Para más información acerca de cómo podría tratar los asuntos de estas cartas en su reunión de personal, revise el método de colaboración de la tabla 7.2, así como las guías de comportamiento del mediador al final de la sección Aprendizaje de habilidades de este capítulo].

Richard Hooton, director de producción

Las únicas veces que tuvo problemas importantes con la producción fue cuando los jóvenes sabelotodo recién salidos de la universidad llegaron y trataron de cambiar las cosas. Con sus

conceptos de administración científica, aunados a su escasa capacitación en relaciones humanas, provocaron más problemas que mejoras. Los mejores métodos de producción se han aplicado durante años en la empresa, y aún no ha conocido a alguien que pueda mejorar su sistema.

Por otra parte, usted respeta a Lynn Smith como director general. Como tiene la experiencia y la capacitación adecuadas, e interviene en la parte de producción de la organización, muchas veces le ha dado buenos consejos y ha mostrado un interés especial. Sin embargo, generalmente le deja hacer lo que usted considera que es lo mejor y pocas veces establece métodos específicos para realizar las actividades.

Su método general para enfrentar los problemas es evitar la controversia. Se siente incómodo cuando el departamento de producción se convierte en el chivo expiatorio de los problemas de la compañía. Como se trata de un negocio de manufactura, parece que todos tratan de culpar al departamento de producción de todos los problemas. Durante años consideró que la empresa se estaba olvidando de lo que hace mejor: la producción en masa de algunos productos estandarizados. En vez de ello, la tendencia de marketing y ventas es la de presionar para fabricar cada vez más productos, reducir los tiempos de entrega, e incrementar la capacidad de fabricar productos a la medida. Estas acciones han aumentado los costos, ocasionado retrasos significativos en la producción y tasas de devolución más altas.

[*Nota:* Durante la próxima reunión, usted deberá adoptar el método de evasión que se describe en la tabla 7.2. Defienda su territorio, culpe a los demás, evite adoptar una postura y hacerse responsable de tomar una decisión controvertida].

Bárbara Price, directora de ventas y marketing

Usted está ansiosa por impresionar a Lynn, pues tiene en la mira un puesto que quedará vacante a finales del año en la casa matriz, Connecticut Industries. Esto significaría un ascenso para usted. Una recomendación positiva de Lynn Smith sería de mucho peso en el proceso de selección. Considerando que tanto Manufacturera Hartford como Connecticut Industries están dominadas en su mayoría por hombres, usted está satisfecha con el rápido avance en su carrera y espera mantenerlo.

Actualmente le preocupa la sugerencia que hizo Lynn Smith hace algún tiempo, de que atendiera el problema de reducción en las ventas durante los meses de invierno. Usted puso en marcha un programa de incentivos muy recomendado por un analista de la industria en una conferencia de comercio a la que asistió recientemente. Éste consiste en tres programas de incentivos separados: **1.** competencia entre las regiones; el vendedor de la región con más ventas vería su foto en el boletín de la empresa y recibiría una placa grabada; **2.** unas vacaciones en Hawái para el mejor vendedor de la compañía, y **3.** bonos en efectivo para los vendedores que consiguieran pedidos de clientes nuevos. Por desgracia, estos incentivos no han funcionado. No sólo las ventas no han aumentado en toda la empresa, sino que han disminuido en promedio un 5 por ciento en dos regiones. Usted avisó al equipo de ventas que los incentivos se aplicarían durante este trimestre, pero si las ventas no mejoran, su presupuesto estaría en números rojos. Usted no presupuestó los premios, pues esperaba un incremento en las ventas mayor que el ajuste en el costo de los incentivos.

Por supuesto, fue una mala idea (no está funcionando) y debería eliminarse de inmediato. Usted se siente un poco avergonzada por este proyecto fallido, pero es mejor detener las pérdidas y probar otra estrategia en vez de continuar apoyando un mal proyecto.

En general, se siente muy segura y tiene confianza en usted misma. Considera que la mejor manera de realizar el trabajo es mediante la negociación y el compromiso. Lo importante es tomar una decisión en forma rápida y eficiente. Quizá no todo el mundo obtenga exactamente lo que desea, pero al menos puede cumplir con su trabajo. No hay blancos y negros en este negocio, sino únicamente “grises” que pueden negociarse para evitar que el proceso administrativo se hunda a causa de la “parálisis por el análisis”. A usted le impacientan los retrasos ocasionados por los estudios intensivos y las investigaciones detalladas. Coincide con Tom Peters: la acción es la marca de los directivos de éxito.

[*Nota:* Durante esta reunión, utilice el método de compromiso que se describe en la tabla 7.2. Haga lo que sea necesario para ayudar al grupo a tomar una decisión rápida, de manera que pueda continuar con las demandas apremiantes de su trabajo].

Chuck Kasper, director regional de ventas

Usted no regresa a menudo a las oficinas generales de la empresa porque sus contactos con los clientes absorben la mayor parte de su tiempo. Generalmente trabaja entre 50 y 60 horas a la semana, y se siente orgulloso del trabajo que realiza. También siente una obligación especial con sus clientes para darles el mejor producto disponible a la brevedad posible. Este sentido de la obligación proviene no sólo de su compromiso con la compañía, sino también de las relaciones personales que sostiene con muchos de los clientes.

Últimamente ha estado recibiendo cada vez más quejas de sus clientes por los retrasos en las entregas de los productos de Manufacturera Hartford. El tiempo que transcurre entre el momento de efectuar el pedido y la entrega va en aumento, y algunos de los clientes se han visto muy perjudicados por los retrasos. Usted interrogó de manera formal al departamento de producción para descubrir cuál es el problema. Ellos le contestaron que están produciendo con tanta eficiencia como les es posible, y no ven nada de malo en esas prácticas. Incluso el asistente de Richard Hooton sugirió que éste era otro ejemplo de las expectativas poco realistas de la fuerza de ventas.

No sólo las ventas se verán afectadas negativamente si esos retrasos continúan, sino que su reputación con sus clientes se verá dañada. Usted les prometió que el problema se resolvería rápidamente y que los productos empezarían a llegar a tiempo. Sin embargo, como Richard Hooton es tan rígido, usted casi está seguro de que no obtendrá ningún resultado al hablar con él. Es probable que su subalterno haya copiado esa actitud negativa de Hooton.

En general, Hooton es un empleado de producción de la década de 1960 a quien el resto de la empresa está empujando hacia la nueva era. La competencia es diferente, la tecnología es distinta, y la administración también, pero Richard se niega a cambiar. Usted necesita tiempos de entrega más cortos, una gama más amplia de productos y la capacidad de fabricar a la medida del cliente. Desde luego, esto implicaría más trabajo para el área de producción, pero otras compañías están brindando esos servicios utilizando el proceso de administración justo a tiempo, robots, etcétera.

En vez de atender los problemas reales, la casa matriz, con su característico estilo de arrogancia, anunció un plan de incentivos. Esto implica que ubican el problema en el campo, no en la fábrica. El plan generó enojo en buena parte de su personal; ellos consideran que los están presionando para incrementar sus esfuerzos, cuando en realidad lo que sucede es que no reciben el apoyo de Hartford para hacer su trabajo. Desde luego, les agradaron los premios, pero la forma en que el plan se presentó los hizo sentir como si no estuvieran trabajando lo suficiente. Ésta no es la primera vez que usted ha cuestionado el juicio de Bárbara, su jefa. Sin lugar a dudas, ella es inteligente y trabajadora, pero no parece muy interesada en lo que pasa en el campo. Además, no suele ser muy receptiva ante las “malas noticias” que representan las quejas del equipo de ventas y de los clientes.

[Nota: Durante esta reunión, use el método de coacción para el manejo de conflictos y negociaciones que se describe en la tabla 7.2. Sin embargo, no sobreactúe su parte, porque es el director regional de ventas, y si Bárbara continúa su rápido ascenso en la organización, usted podría ocupar su puesto].



ACTIVIDADES PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE MANEJO DE CONFLICTOS

Actividades sugeridas

1. Seleccione un conflicto específico con el que esté muy familiarizado. Emplee el esquema para identificar las fuentes del conflicto que se estudiaron en este capítulo y analice esta situación con cuidado. Podría ser útil comparar su percepción de la situación con la de los observadores informados. ¿Qué tipo de conflicto es? ¿Por qué ocurrió? ¿Por qué continúa? Luego, utilice las guías para seleccionar una estrategia adecuada de manejo de conflictos e identifique el método general que sería el más recomendable para esta situación. Considere tanto las preferencias personales de las partes implicadas como los factores situacionales relevantes. ¿Es éste el método que las partes involucradas han estado usando? Si no, intente introducir una perspectiva diferente en la relación y explique por qué considera que sería más fructífera. Si las partes han usado este método, analice con ellos por qué no ha tenido éxito hasta ahora. Comparta la información acerca de las guías de comportamiento específicas o las tácticas de negociación que podrían incrementar la eficacia de sus esfuerzos.

2. Seleccione a tres individuos que provengan de diferentes entornos culturales y que tengan experiencia trabajando en compañías estadounidenses. Discuta con ellos las fuentes (en especial las diferencias personales) de los conflictos que han experimentado en el trabajo. Pregúnteleles acerca de sus preferencias al enfrentar situaciones conflictivas. ¿Qué estrategias prefieren usar? ¿Cómo intentan por lo general resolver sus conflictos? ¿Cuáles son los factores situacionales relevantes que influyen en la forma en que manejan las situaciones conflictivas con individuos de otras culturas y con individuos de su propia cultura? Con la ayuda de estas tres personas, identifique guías de comportamiento específicas para manejar un conflicto de manera más eficaz con otras personas, desde sus respectivas culturas.

3. Identifique una situación en la que otro individuo manifieste un comportamiento que necesite corregirse. Utilice las guías para el individuo que responde, en el marco de la solución de un problema en colaboración y elabore un plan para analizar sus preocupaciones con esa persona. Incluya un lenguaje específico diseñado para expresar su caso de manera assertiva, sin ocasionar una reacción defensiva. Haga una representación de roles de esta interacción con un amigo e incorpore cualquier sugerencia para mejorar. Haga su presentación ante el individuo e informe sus resultados. ¿Cuál fue la reacción? ¿Tuvo éxito al equilibrar la assertividad con el apoyo y la responsabilidad? Con base en esta experiencia, identifique otras situaciones que considere que deberían modificarse y siga un procedimiento similar.

4. Ofrézcase a servir de mediador para resolver un conflicto entre dos individuos o grupos. Utilice las guías para aplicar el método de colaboración en el caso del mediador, y diseñe un plan de acción antes de intervenir. Asegúrese de considerar cuidadosamente si es adecuado o no sostener reuniones privadas con cada una de las partes implicadas antes de la sesión de mediación. Informe la situación y su plan. ¿Cómo se sintió? ¿Qué medidas específicas funcionaron bien? ¿Cuál fue el resultado? ¿Qué haría diferente? Con base en esta experiencia, revise su plan para usarlo en situaciones similares.

5. Identifique una situación difícil que entrañe negociaciones. Esto podría implicar transacciones en el trabajo, en la casa o en la comunidad. Revise los lineamientos para la negociación integradora e identifique las tácticas específicas que planea usar. Redacte preguntas y respuestas específicas a posibles iniciativas de la otra parte. En particular, anticipé la manera en que podría manejar el hecho de que la otra parte utilice una estrategia de negociación distributiva. Programe una reunión de negociación con la parte implicada y ponga en marcha su plan. Después de la sesión, platicue de lo ocurrido con un compañero de trabajo o amigo. ¿Qué aprendió? ¿Qué tanto éxito obtuvo? ¿Qué cosas haría en forma diferente? Con base en esta experiencia, modifique su plan y prepárese para aplicarlo en situaciones similares.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real y fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño eficiente de habilidades, mejorará más probando esas guías en el contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás podrían ayudarlo con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la debe completar y evaluar por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas de cada reactivos. No utilice atajos al saltarse etapas.

Parte I. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Podrían ser áreas de debilidad, las áreas que más desea mejorar, o las áreas más relevantes para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que desee aplicar.

2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño anotando una descripción de la situación. ¿Quién más participará? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se llevará a cabo?

Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo?
¿Dónde?

3. Identifique comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad.
Redacte una definición operativa del desempeño de la habilidad.

4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz?
¿Qué le indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte II. Evaluación

5. Una vez que haya completado la parte 1, registre los resultados. ¿Qué pasó? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Qué efecto provocó en los demás?

6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?

7. Al revisar toda la práctica de la habilidad y la experiencia aplicada, ¿qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué manera le ayudará esta experiencia en el largo plazo?



Manejo de los conflictos interpersonales

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVO | EVALUACIÓN | |
|-------------------------|----------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Iniciar una queja | 1 | _____ | _____ |
| | 2 | _____ | _____ |
| | 3 | _____ | _____ |
| | 4 | _____ | _____ |
| | 5 | _____ | _____ |
| | 6 | _____ | _____ |
| | 7 | _____ | _____ |
| | 8 | _____ | _____ |
| Responder a una crítica | 9 | _____ | _____ |
| | 10 | _____ | _____ |
| | 11 | _____ | _____ |
| | 12 | _____ | _____ |
| | 13 | _____ | _____ |
| | 14 | _____ | _____ |
| | 15 | _____ | _____ |
| | 16 | _____ | _____ |
| Mediar en un conflicto | 17 | _____ | _____ |
| | 18 | _____ | _____ |
| | 19 | _____ | _____ |
| | 20 | _____ | _____ |
| | 21 | _____ | _____ |
| | 22 | _____ | _____ |
| | 23 | _____ | _____ |
| | 24 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Clave de resultados (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La máxima calificación posible = 144.
2. Las puntuaciones de los otros estudiantes de su clase.
3. Datos obtenidos de más de 5,000 directivos practicantes y estudiantes de escuelas de negocios.

Evaluación previa

| | | | | |
|-------------|---|------------------|---|-------------|
| 113.20 | = | media | = | 122.59 |
| 122 o más | = | cuartil superior | = | 133 o más |
| 114 a 121 | = | segundo cuartil | = | 123 a 132 |
| 105 a 113 | = | tercer cuartil | = | 115 a 122 |
| 104 y menos | = | cuartil superior | = | 114 o menos |

Evaluación posterior

Estrategias para mejorar conflictos

Clave de resultados

| Coacción | | Complacencia | | Compromiso | |
|-----------|------------|--------------|------------|------------|------------|
| Reactivos | Puntuación | Reactivos | Puntuación | Reactivos | Puntuación |
| 1 | _____ | 2 | _____ | 3 | _____ |
| 6 | _____ | 7 | _____ | 8 | _____ |
| 11 | _____ | 12 | _____ | 13 | _____ |
| 16 | _____ | 17 | _____ | 18 | _____ |
| Total | _____ | Total | _____ | Total | _____ |

| Evasión | | Integración | |
|-----------|------------|-------------|------------|
| Reactivos | Puntuación | Reactivos | Puntuación |
| 4 | _____ | 5 | _____ |
| 9 | _____ | 10 | _____ |
| 14 | _____ | 15 | _____ |
| 19 | _____ | 20 | _____ |
| Total | _____ | Total | _____ |

Principal estrategia para el manejo de conflictos (puntuación más alta): _____

Segunda estrategia para el manejo de conflictos (siguiente calificación más alta): _____

PRÁCTICA DE HABILIDADES

Ejercicios para resolver conflictos interpersonales

Formato de retroalimentación para el observador

PUNTUACIÓN

1 = Baja
5 = Alta

Iniciador

- _____ Reconoció que el problema era suyo, incluyendo los sentimientos.
- _____ Evitó hacer acusaciones o atribuir motivos; se apegó a los hechos.
- _____ Describió el problema de forma breve (comportamientos, resultados, sentimientos).
- _____ Especificó las expectativas o los estándares que se violaron.
- _____ Persistió hasta que hubo entendimiento.
- _____ Fomentó una interacción bidireccional.
- _____ Se aproximó a diversos asuntos de manera creciente (de lo sencillo a lo complejo, de lo fácil a lo difícil).
- _____ Apeló a las coincidencias entre los implicados (metas, principios, limitaciones).
- _____ Hizo una solicitud específica de cambio.

El que responde

- _____ Estableció un ambiente adecuado para resolver el problema en conjunto.
- _____ Mostró preocupación e interés genuinos.
- _____ Respondió adecuadamente a las emociones del iniciador.
- _____ Evitó un comportamiento defensivo o reacciones exageradas.
- _____ Buscó información adicional acerca del problema (pasó de lo general a lo específico, de lo evaluativo a lo descriptivo).
- _____ Se concentró en un asunto a la vez y, de forma gradual, amplió el alcance de la discusión; buscó una solución integradora.
- _____ Coincidio con algunos aspectos de la queja (hechos, percepciones, sentimientos o principios).
- _____ Pidió sugerencias para hacer cambios.
- _____ Propuso un plan de acción específico.

Mediator

- _____ Reconoció la existencia de un conflicto; trató el conflicto y a sus partes con seriedad.

- _____ Desglosó temas complejos, separó lo relevante de lo irrelevante; comenzó con un problema relativamente sencillo.
- _____ Ayudó a que los implicados evitaran posturas arraigadas al explorar intereses comunes.
- _____ Mantuvo una postura neutral (de facilitador y no de juez) e imparcial hacia los asuntos y hacia las partes involucradas.
- _____ Mantuvo las interacciones orientadas hacia los asuntos (por ejemplo, señaló los efectos que podría tener el conflicto sobre el desempeño).
- _____ Se aseguró de que ninguno de los participantes dominara la conversación; hizo preguntas para mantener el equilibrio.
- _____ Mantuvo el conflicto en perspectiva al destacar áreas de coincidencia.
- _____ Ayudó a generar múltiples alternativas, surgidas a partir de metas, valores o principios comunes.
- _____ Se aseguró de que ambas partes se sintieran satisfechas y se comprometió con la resolución propuesta.

Comentarios

Parte III

Habilidades grupales

CAPÍTULOS

8 FACULTAMIENTO Y DELEGACIÓN

Facultar a los demás
Delegación
Poder compartido

9 FORMACIÓN DE EQUIPOS EFECTIVOS Y TRABAJO EN EQUIPO

Evaluación del desarrollo de equipos
Trabajo en equipo
Fomento del liderazgo efectivo de equipo

10 LIDERAR EL CAMBIO POSITIVO

Creación de una desviación positiva
Liderar el cambio positivo
Movilización de las habilidades de los demás

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Facultamiento y delegación eficaces
- Evaluación del facultamiento personal

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Facultamiento y delegación
- Dilema directivo que se relaciona con el facultamiento
- Significado del facultamiento
- Raíces históricas del facultamiento
- Dimensiones del facultamiento
- Cómo desarrollar el facultamiento
- Factores que inhiben el facultamiento
- Delegación del trabajo
- Consideraciones internacionales
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- Cuidado de la tienda
- Cambio en la cartera

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Executive Development Associates
- Facultamiento personal
- Decisión de delegar

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

8

Facultamiento y delegación

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- FACULTAR A LOS DEMÁS
- FACULTARSE UNO MISMO
- DELEGAR EFICAZMENTE



CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICOS PARA EL FACULTAMIENTO Y LA DELEGACIÓN

FACULTAMIENTO Y DELEGACIÓN EFICACES

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la escala de evaluación en la columna izquierda (evaluación previa). Sus respuestas deben reflejar sus actitudes y su comportamiento tal como son en la actualidad, no como desearía que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarlo a descubrir su nivel de competencia para el facultamiento y la delegación, con la finalidad de que ajuste el aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya terminado de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades que es importante que domine.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra el primer conjunto de respuestas. Luego, responda nuevamente los mismos enunciados, esta vez en la columna derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo para medir su progreso. Si su puntaje sigue siendo bajo en áreas específicas de habilidades, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para guiar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** En desacuerdo
- 3** Parcialmente en desacuerdo
- 4** Parcialmente de acuerdo
- 5** De acuerdo
- 6** Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

En situaciones donde tengo la oportunidad de invitar a otros a que participen en la realización de un trabajo:

- _____ _____ 1. Ayudo a los demás a desarrollar destreza personal en su trabajo al hacerlos participar primero en actividades menos complejas y luego en otras más difíciles.
- _____ _____ 2. Ayudo a que los demás se sientan competentes en su trabajo al reconocer y celebrar sus pequeños éxitos.
- _____ _____ 3. Sirvo como ejemplo de éxito en el cumplimiento de las actividades.
- _____ _____ 4. Identifico a otras personas de éxito que podrían servir como modelos a seguir.
- _____ _____ 5. A menudo elogio, aliento y manifiesto aprobación a los demás.
- _____ _____ 6. Con regularidad doy retroalimentación y el apoyo necesario a otras personas.
- _____ _____ 7. Trato de fomentar la amistad y las interacciones informales.
- _____ _____ 8. Hago hincapié en el efecto importante que tendrá el trabajo de una persona en los demás y en las metas.
- _____ _____ 9. Trato de dar toda la información que los demás necesitan para realizar sus actividades.

- _____ 10. Conforme adquiero información relevante, la transmito a los demás de manera continua.
- _____ 11. Me aseguro de que las personas cuenten con los recursos necesarios (equipo, espacio y tiempo) para tener éxito.
- _____ 12. Ayudo a que los demás tengan acceso a los recursos necesarios que yo no puedo brindarles directamente.
- _____ 13. Ayudo a que los individuos se integren en equipos con la finalidad de incrementar su participación.
- _____ 14. Animo a los equipos a que tomen decisiones y a que apliquen sus propias recomendaciones.
- _____ 15. Fomento la confianza siendo justo y equitativo en mis decisiones.
- _____ 16. Demuestro interés y preocupación personal por cada individuo con quien trato.
- Al delegar el trabajo a los demás:
- _____ 17. Especifico claramente los resultados que deseo.
- _____ 18. Especifico claramente el nivel de iniciativa que quiero que tomen los demás (por ejemplo, que esperen instrucciones, que realicen parte de la actividad y luego informen, que completen la actividad y luego presenten un informe, etcétera).
- _____ 19. Permiso la participación de quienes aceptan indicaciones sobre cuándo y cómo se hará el trabajo.
- _____ 20. Me aseguro de que la cantidad de autoridad que otorgo corresponda a la cantidad de responsabilidad para generar resultados.
- _____ 21. Trabajo dentro de las estructuras organizacionales existentes al delegar actividades y nunca ignoro a alguien al no informarle.
- _____ 22. Identifico las restricciones y limitaciones que las personas enfrentarán, pero también brindo el apoyo necesario.
- _____ 23. Mantengo una responsabilidad por los resultados, no por los métodos utilizados.
- _____ 24. Delego de forma continua, no sólo cuando estoy sobresaturado de trabajo.
- _____ 25. Cuando enfrento un problema, evito una delegación ascendente al pedir a las personas que recomiendan soluciones en vez de solicitar consejos o respuestas.
- _____ 26. Aclaro las consecuencias del éxito y del fracaso.

EVALUACIÓN DEL FACULTAMIENTO PERSONAL

Este instrumento ayuda a identificar el grado de facultamiento que posee en su trabajo. Debe responder los reactivos con base en su propio trabajo o, si está en la escuela, en las actividades que realiza como estudiante. Los siguientes enunciados describen las diferentes orientaciones que pueden tener las personas con respecto a su rol laboral. Utilice la siguiente escala para indicar qué tanto cree que los reactivos se aplican a usted.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** Parcialmente en desacuerdo
- 3** En desacuerdo
- 4** Neutral
- 5** De acuerdo
- 6** Parcialmente de acuerdo
- 7** Totalmente de acuerdo

Evaluación

- _____ 1. El trabajo que realizo es muy importante para mí.
- _____ 2. Tengo confianza en mis habilidades para realizar mi trabajo.
- _____ 3. Tengo bastante autonomía para determinar cómo efectúo mi trabajo.

- _____
4. Ejerzo un efecto significativo sobre lo que sucede en mi unidad de trabajo.
- _____
5. Confío en que mis compañeros de trabajo son completamente honestos conmigo.
- _____
6. Mis actividades laborales son personalmente significativas para mí.
- _____
7. Mi trabajo está dentro del alcance de mi competencia y mis habilidades.
- _____
8. Puedo decidir cómo realizar mi propio trabajo.
- _____
9. Tengo bastante control sobre lo que sucede en mi unidad de trabajo.
- _____
10. Confío en que mis compañeros de trabajo comparten información importante conmigo.
- _____
11. Me importa lo que hago en el trabajo.
- _____
12. Estoy seguro de mis habilidades para efectuar con éxito mi trabajo.
- _____
13. Tengo muchas oportunidades de independencia y libertad en la forma de realizar mi trabajo.
- _____
14. Tengo mucha influencia sobre lo que sucede en mi unidad de trabajo.
- _____
15. Confío en que mis compañeros de trabajo cumplan las promesas que hacen.
- _____
16. El trabajo que realizo tiene significado e importancia especiales para mí.
- _____
17. Domino las habilidades necesarias para efectuar mi trabajo.
- _____
18. Tengo la oportunidad de utilizar la iniciativa personal para realizar mi trabajo.
- _____
19. Mi opinión cuenta en la toma de decisiones de mi unidad de trabajo.
- _____
20. Creo que mis compañeros de trabajo se preocupan por mi bienestar.

Facultamiento y delegación

Muchos libros de administración están diseñados para ayudar a los directivos a aprender a controlar el comportamiento de los demás. Se enfocan en la manera en que los directivos podrían mejorar el desempeño de los empleados, conseguir su obediencia o motivarlos para que logren ciertos objetivos. Este libro también incluye habilidades que le ayudarán a motivar a los demás a hacer lo que usted deseé (véase el capítulo “Motivación de los demás”) o a ganar poder e influencia sobre ellos (véase el capítulo “Ganar poder e influencia”). Sin embargo, el presente capítulo se enfoca en una habilidad llamada **facultamiento** (*empowerment*), y en una forma especial de facultamiento denominada **delegación**.

El facultamiento se basa en un conjunto de suposiciones que son opuestas a las que normalmente hacen los directivos. Facultamiento significa dar libertad a las personas para realizar con éxito lo que ellas deseen, en vez de obligarlas a hacer lo que uno quiere. Los directivos que facultan al personal les retiran controles, restricciones y límites en vez de motivar, dirigir o estimular su comportamiento. Más que ser una estrategia de “empuje”, en la que los directivos inducen a los empleados a responder en formas deseables mediante incentivos y técnicas de influencia, el facultamiento es una estrategia que implica “atraer”. Se enfoca en las formas en que los directivos podrían diseñar una situación laboral que vigorice y brinde motivación intrínseca a los empleados. En el contexto de dicha estrategia, los empleados realizan sus actividades porque se sienten intrínsecamente atraídos por ellas, no porque exista un sistema de recompensas extrínseco o porque se aplique una técnica de influencia.

Sin embargo, facultar a otros podría conducirnos a un dilema. Por un lado, las evidencias demuestran que los empleados con facultamiento son más productivos, están más satisfechos y son más innovadores; también generan productos y servicios de mayor calidad que los empleados sin facultamiento (Greenberger y Stasser, 1991; Kanter, 1983; Sashkin, 1982, 1984; Spreitzer, 1992). Las organizaciones son más eficaces cuando existe una fuerza laboral con facultamiento (Conger y Kanungo, 1988; Gecas, 1989; Thomas y Velthouse, 1990). Por otro lado, el facultamiento significa ceder el control y permitir que los demás tomen decisiones, establezcan metas, logren los resultados y reciban las recompensas. Significa que otros individuos probablemente recibirán el crédito por el éxito. Los directivos con una gran necesidad de poder y control (véase McClelland, 1975) enfrentan un desafío cuando se espera que sacrifiquen sus necesidades para el beneficio

de alguien más. Ellos quizás se preguntan: “¿Por qué otros deberían recibir los beneficios cuando yo soy el responsable? ¿Por qué debo permitir que otros ejerzan poder, e incluso facilitar que adquieran más poder, cuando yo naturalmente quiero recibir recompensas y reconocimiento?”.

La respuesta es que, aunque facultar a los demás no es ni fácil ni natural (no nacemos sabiendo cómo se hace), no necesariamente implica una gran cantidad de sacrificio personal. Usted no necesita sacrificar las recompensas, el reconocimiento o la eficacia que desea para ser un director hábil que confiere poder. Por el contrario, mediante el verdadero facultamiento, los directivos pueden multiplicar su propia eficacia; ellos y sus organizaciones se vuelven más eficientes de lo que serían de otro modo. Sin embargo, para la mayoría de los directivos, el facultamiento es una habilidad que debe desarrollarse y practicarse porque, a pesar de la gran notoriedad del concepto de facultamiento en la bibliografía de amplia circulación, su práctica real es poco frecuente en la administración moderna.

Esta aseveración está respaldada por una encuesta nacional realizada por la organización Louis Harris, que se publicó el 18 de enero de 1993 en *Business Week*. Según esa encuesta, los sentimientos de impotencia y enajenación de los empleados registraron un marcado aumento durante la década de 1990 y, según encuestas más recientes de Harris, tales sentimientos no han disminuido durante el siglo XXI (Encuesta Harris, 2002). El porcentaje de empleados que respondieron afirmativamente a las preguntas de la tabla 8.1 ilustra esta tendencia.

En este capítulo comenzamos analizando dimensiones fundamentales del facultamiento y, en particular, la manera de otorgarlo en forma eficaz. En la segunda parte de esta sección analizaremos una situación especial en la que el facultamiento es esencial: la delegación de responsabilidades. Concluimos con un modelo que resume el facultamiento y la delegación, y una lista de guías de comportamiento para facultar y delegar con éxito a los demás.

Dilema directivo que se relaciona con el facultamiento

Uno de los hallazgos mejor investigados durante las últimas cuatro décadas en la ciencia de la administración y las organizaciones demuestra que cuando el ambiente es predecible y estable, las empresas pueden funcionar como unidades rutinarias, controladas y mecánicas. En tales condiciones, cabe esperar que los empleados sigan reglas y procedimientos, y que manifiesten un comportamiento formalizado y estandarizado. Los directivos pueden mantener el control y emitir órdenes acerca de la estrategia

Tabla 8.1 Encuesta sobre sentimientos de impotencia y enajenación

| PREGUNTA | 1972 | 1985 | 1992 |
|---|------|------|------|
| Ya no importa mucho lo que yo piense. | 50% | 62% | 62% |
| La mayoría de las personas con poder se aprovechan de individuos como yo. | 43% | 65% | 71% |
| A las personas con autoridad realmente no les importa lo que me suceda. | 46% | 65% | 71% |
| Me dejan fuera de lo que sucede a mi alrededor. | 25% | 48% | 48% |

y dirección que busca la organización. Sin embargo, el entorno de negocios moderno a menudo se describe utilizando términos como *turbulencia, complejidad, velocidad, competencia y cambio revolucionario*. En estas condiciones, las recomendaciones para lograr una dirección y una organización eficaces incluyen contar con una fuerza laboral flexible, autónoma y emprendedora (DeGraff y Lawrence, 2002; Drucker, 1988; Quinn, 2005), en vez de una que dependa de la dirección y el control de los directivos. Algunos prerrequisitos para que las organizaciones modernas logren un alto desempeño son una toma de decisiones menos centralizada, una dirección menos jerárquica y un liderazgo menos autocrático.

Cuando los entornos son inestables e impredecibles (cuando cambian mucho o en formas impredecibles), las organizaciones deben ser más flexibles y orgánicas. Se espera que los empleados sean adaptables y manifiesten gestión propia. Los directivos deben invitar a los demás a participar en la toma de decisiones y facilitar una amplia participación y responsabilidad (Eisenhart y Galunic, 1993; Lawrence y Lorsch, 1967). La flexibilidad de los empleados debe concordar con la flexibilidad del entorno (Ashby, 1956).

Sin embargo, nuestra propia investigación ha demostrado que en vez de volverse adaptables, flexibles, autónomos y con gestión propia, los individuos en entornos complejos rápidamente cambiantes tienden a comportarse de manera opuesta a como debieran hacerlo para tener éxito. Tanto los directivos como los empleados tienden a volverse menos flexibles, menos adaptables, menos autónomos, más dependientes, más estables, más rígidos y más defensivos cuando enfrentan turbulencias y cambios (Cameron, Whetten y Kim, 1987; Cameron, Kim y Whetten, 1987; Cameron, 1998).

En nuestra investigación sobre cómo se administran las organizaciones cuando enfrentan decadencia, turbulencia, recortes de personal y cambios, identificamos 12 atributos o actitudes negativas, a los que llamamos “**la docena sucia**”. En la tabla 8.2 se resumen estas actitudes negativas.

LA DOCENA SUCIA

Entre los atributos de la docena sucia se encuentra una respuesta de “rigidez ante la amenaza” (Staw, Sandelands

y Dutton, 1981; Weick, 1993), en la que las personas se vuelven conservadoras cuando se enfrentan a la incertidumbre; se retraen, adoptan una actitud de autoprotección y empiezan a confiar en antiguos hábitos y en comportamientos pasados. Como reacción a la percepción de una amenaza, hacen lo que saben hacer mejor o algo que les ha funcionado en el pasado. A pesar de las nuevas circunstancias, en las que es poco probable que los antiguos comportamientos sean eficaces, se manifiesta un compromiso cada vez mayor con el comportamiento habitual. Los individuos consideran menos opciones, buscan información que confirme sus sesgos anteriores y reducen la amplitud de sus perspectivas.

Además, hay menos comunicación entre los empleados. Cuando los individuos en las organizaciones divultan información, se vuelven vulnerables al poner en riesgo su experiencia o ideas que no han comprobado. Esta sensación de vulnerabilidad aumenta la sensación de incertidumbre que provocan las condiciones cambiantes. En tales circunstancias, es menos probable que los individuos se conviertan en miembros de un equipo dispuestos a contribuir y probar ideas nuevas e innovadoras. El temor y el conflicto se incrementan, en tanto que la confianza, el ánimo y la productividad disminuyen. Conforme la lealtad y el compromiso con la organización disminuyen, la mayoría de las interacciones empiezan a caracterizarse por el “mal humor”. La tendencia en esas circunstancias es que los niveles superiores de la jerarquía organizacional tomen la mayoría de las decisiones importantes, ya que los altos directivos sienten la creciente necesidad de tomar el control y las decisiones. Por otro lado, el personal de nivel jerárquico inferior se vuelve temeroso de tomar decisiones sin obtener la aprobación de un superior.

¿Cómo podemos esperar que una fuerza laboral de un entorno moderno y cambiante desarrolle las características recomendadas para ser eficaz, es decir, que sea adaptable, flexible, autónoma y con autogestión? Si las personas se vuelven más rígidas y resistentes en tiempos de incertidumbre, en vez de ser más independientes y flexibles, ¿de qué manera podríamos fomentar un desempeño eficaz?

La respuesta a estas preguntas es el uso del facultamiento. Si los directivos son hábiles para conceder facultades a los empleados, se contrarresta la inercia que impulsa a las organizaciones hacia las actitudes disfuncionales de

Tabla 8.2 La docena sucia: Resultados del estrés en las organizaciones

| ATRIBUTO | EXPLICACIÓN |
|---------------------------------------|---|
| Centralización | La toma de decisiones se limita a los altos niveles jerárquicos. Se comparte menos el poder. |
| Respuesta de rigidez ante la amenaza | Predominan los comportamientos conservadores y de autoprotección. Se recurre a los viejos hábitos. Hay una resistencia al cambio. |
| Pérdida de la capacidad de innovación | Se detiene el aprendizaje por ensayo y error. Hay menor tolerancia a los riesgos y a la creatividad. |
| Disminución del ánimo | Dominan la lucha interna y el mal humor dentro de la organización. No es divertido. |
| Ambiente politizado | Se organizan y dominan grupos con intereses especiales. Todo se negocia. |
| Pérdida de la confianza | Los líderes pierden la confianza de los subalternos. Predomina la desconfianza entre los empleados. |
| Aumento de conflictos | Surgen la lucha interna y la competencia. Predomina el egoísmo sobre el bienestar de la organización. |
| Comunicación restringida | Sólo las buenas noticias se transmiten a los altos niveles. La información no se distribuye, pues se conserva para mantener el control. |
| Falta de trabajo en equipo | El individualismo y la falta de conexión inhiben el trabajo de equipo. Hay una falta de coordinación. |
| Pérdida de lealtad | Se disminuye el compromiso con la organización y con el líder. Las personas se dedican a defenderse. |
| Los líderes son chivos expiatorios | Se da una falta de liderazgo ya que se critica a los líderes, las prioridades son poco claras y la mentalidad se cierra. |
| Perspectiva de corto plazo | Se adopta una mentalidad de crisis; se evita la planeación a largo plazo y la flexibilidad. |

FUENTE: Adaptado de: *Cameron et al., 1987*.

la docena sucia. Los empleados se vuelven más eficaces incluso cuando enfrentan tiempos de prueba. El facultamiento es la llave que activa el potencial de una fuerza laboral de éxito en una era de cambio caótico y condiciones competitivas crecientes.

Pero, ¿qué es el facultamiento? ¿Qué significa ser un empleado facultado? ¿Cuál es el conjunto de habilidades directivas asociadas con el facultamiento?

Significado del facultamiento

Facultar significa permitir; ayudar a las personas a desarrollar un sentimiento de confianza personal; ayudar a los demás a superar sentimientos de impotencia o indefensión, y vigorizarlos para que emprendan acciones; significa activar la motivación intrínseca para realizar una actividad. Los individuos que han recibido facultamiento no sólo poseen los medios para lograr algo, sino que también tienen un concepto de sí mismos distinto del que tenían antes de recibir el facultamiento.

El facultamiento difiere del mero hecho de otorgar poder a alguien. Al igual que el facultamiento, el poder connota la capacidad de hacer cosas. Pero el poder y el facultamiento no son lo mismo. En la tabla 8.3 se comparan los conceptos de poder y facultamiento, destacando sus diferencias. Las personas pueden tener tanto poder

como facultamiento. Sin embargo, aunque uno puede otorgar poder a alguien más, uno mismo debe aceptar el facultamiento. Usted no puede darme la facultad; sólo puede propiciar las circunstancias para que yo me faculte a mí mismo.

Como se explicó en el capítulo titulado “Ganar poder e influencia”, la adquisición del poder se basa en diversos factores personales y en ciertos atributos del puesto. En cada caso, es necesario que los demás reconozcan el poder de usted, sigan su liderazgo y acepten su influencia para que usted tenga poder. La fuente subyacente de su poder son las demás personas. Por ejemplo, es probable que usted tenga poder porque cuenta con más recursos o apoyo político que otros. De esta forma, si uno recompensa a otros, adquiere *poder de recompensa*; de manera alternativa, si uno tiene la capacidad de penalizar o sancionar a los demás como resultado de la propia fuerza o apoyo, entonces adquiere *poder de coacción*. Es probable que el título o el puesto otorguen poder sobre otros, es decir, *poder legítimo*. El *poder experto* reside en quien tiene más conocimientos e información que los demás. O bien, se adquiere *poder de referencia* cuando se tiene una personalidad atractiva o carismática. French y Raven (1960) consideraron estos cinco factores como las principales bases del poder. Sin importar si éstos son los cinco únicos factores o si existen otros, es posible transmitir cada uno

Tabla 8.3 Diferencias entre poder y facultamiento

| PODER | FACULTAMIENTO |
|--|---|
| Fuente externa | Fuente interna |
| A fin de cuentas, pocas personas lo tienen | A fin de cuentas, todos pueden tenerlo |
| La capacidad de hacer que los demás hagan lo que uno desea | La capacidad de hacer que los demás hagan lo que desean |
| Obtener más implica quitárselo a alguien | Obtener más no afecta lo que los otros tienen |
| Fomenta la competencia | Fomenta la cooperación |

de ellos a otra persona. Dependen de que los demás los reconozcan. Es posible delegar cada uno a alguien más.

Sin embargo, en el caso del facultamiento, un individuo puede estar facultado incluso si nadie reconoce sus atributos personales o su posición. Víctor Frankl, Nelson Mandela y Mahatma Gandhi son ejemplos de individuos que, a pesar de la ausencia de los atributos del poder, mantuvieron plena facultad en circunstancias miserables (es decir, en prisión y en ambientes intolerantes). Esto se debe a que la fuente del facultamiento es interna. Su fuente está dentro del individuo y no es el resultado de la aceptación social, el apoyo político o de un título. Cada quien lo acepta para sí mismo.

Además, si yo me vuelvo más poderoso, eso generalmente significa que usted se vuelve menos poderoso. Si yo tengo el poder de hacer que alguien haga lo que yo quiero, pero eso no coincide con lo que usted quiere, mi poder y el suyo entran en conflicto. En última instancia, por eso relativamente pocos individuos tienen poder. En las organizaciones el poder está en manos de unos cuantos. Además, las luchas de poder son casi universales en las empresas e incluso en los grupos pequeños. Un problema común consiste en quién obtiene el poder necesario para hacer lo que quiere, y esto casi siempre genera conflictos. Los juegos de poder se convierten en un choque de voluntades o en una batalla por ver quién ganará y reinará en forma suprema. Por otro lado, cualquier persona puede estar facultada sin afectar la posición o el estatus de los demás. Simplemente, el facultamiento nos permite lograr lo que elegimos. De hecho, es más probable que el facultamiento genere cooperación y colaboración antes que conflictos.

Raíces históricas del facultamiento

El término *facultamiento* (*empowerment*) se puso de moda en las décadas de 1980 y 1990, pero desde entonces ha adquirido la imagen de un concepto caprichoso e incluso obsoleto (Abrahamson, 1996; Block, 1987). En nuestros cursos de consultoría y educación para ejecutivos, al introducir el concepto de facultamiento, muchos directivos responderían “ya lo pusimos a prueba”, o bien, “es un término de la década de 1990, ¿no es verdad?”.

Como el concepto de facultamiento se ha utilizado de manera tan amplia en tantos contextos diferentes, se convirtió en sinónimo de casi cualquier práctica directiva relacionada con los empleados. El facultamiento llegó a relacionarse con todo, desde la formación de equipos y el espíritu emprendedor, hasta un sistema flexible de prestaciones. El término se ha utilizado tanto que parece que su significado preciso se oscureció. Por lo tanto, tal vez sea útil exponer una historia breve de las raíces del facultamiento, ya que de ninguna manera se trata de un concepto nuevo. Esto le ayudará a no confundir el facultamiento con otros comportamientos relacionados con la dirección.

El facultamiento tiene sus raíces en las disciplinas de psicología, sociología y teología, y data de hace siglos. En el campo de la psicología, Adler (1927) desarrolló el concepto de *motivación de dominio*, para destacar la lucha de las personas por ser competentes en el manejo de su mundo. Conceptos similares introducidos hace varias décadas incluyen la *motivación de eficacia*, una motivación intrínseca para hacer que las cosas sucedan (White, 1959); la *reactancia psicológica*, que se refiere a tratar de liberarse de las restricciones (Brehm, 1966); *motivación de competencia*, la lucha por enfrentar y dominar desafíos (Harter, 1978); y *causalidad personal*, el impulso por experimentar el libre albedrío (DeCharms, 1979). En cada uno de estos estudios, los conceptos fundamentales son similares a la idea del facultamiento que se analiza en este capítulo, es decir, la inclinación de la gente a experimentar el autocontrol, la liberación y la importancia personales.

En sociología, las definiciones de facultamiento han sido fundamentales para la mayoría de los movimientos que reivindican derechos (por ejemplo, derechos civiles, derechos de la mujer, derechos de los niños) (véase Bookman y Morgan, 1988; Solomon, 1976), en los que la gente organiza campañas para lograr la libertad y el control de sus propias circunstancias. Además, gran parte de los escritos para resolver los problemas sociales a través del cambio social se han centrado fundamentalmente en el facultamiento de grupos de personas (Alinsky, 1971; Marx, 1844). Es decir, las personas buscan el cambio social para lograr un mayor acceso a una condición de facultamiento.

En teología, los temas del libre albedrío frente al determinismo, la voluntad frente a la sumisión, la predestinación contra la fe y el trabajo, y el humanismo frente al positivismo han sido motivo de polémica durante siglos. En sus raíces, todos son variaciones del tema del facultamiento contra la indefensión. La bibliografía más reciente sobre la “teología de la liberación” (Friere y Faundez, 1989) destaca la importancia del facultamiento de los individuos para que tomen el control de su destino, en vez de estar por completo a merced de los mandatos de una fuerza sobrenatural que controla todo. Esto no significa que quienes creen en un Ser Supremo no puedan experimentar el facultamiento; en vez de ello, las personas con facultamiento poseen un sentimiento de dominio personal y autodeterminación con su fe en Dios.

El facultamiento no es un concepto nuevo; ha aparecido en diversas formas a lo largo de la literatura moderna de la administración. Por ejemplo, en la década de 1950, la bibliografía sobre administración recomendaba que los directivos debían ser amistosos con los empleados (relaciones humanas); en la década de 1960 se recomendaba que los directivos fueran sensibles a las necesidades y motivaciones del personal (capacitación de la sensibilidad); en la década de 1970 se sugería que los directivos debían solicitar ayuda a los empleados (participación de los empleados); en la década de 1980 se aconsejaba que los directivos formaran equipos y organizaran reuniones (círculos de calidad); y en la década de 1990 se recomendaba que los empleados se convirtieran en individuos emprendedores y flexibles. Todas estas recomendaciones se relacionan con el concepto del facultamiento. Sin embargo, a pesar del continuo énfasis en diversas versiones de la participación y facultamiento de los empleados, la capacidad de facultar a los demás aún no es común en el repertorio de habilidades de la mayoría de los directivos. Es menos frecuente observar el facultamiento que recomendarlo (Quinn y Spreitzer, 1997).

Dimensiones del facultamiento

En uno de los mejores estudios empíricos acerca del facultamiento que se han realizado hasta la fecha, Spreitzer (1992) identificó cuatro dimensiones del facultamiento. Con base en la investigación de Mishra (1992), agregamos una dimensión a su modelo. En esta sección explicaremos las cinco dimensiones fundamentales del facultamiento. Para que los directivos faculten con éxito a los demás, deben encontrar estos cinco atributos en las personas que desean facultar. Un facultamiento hábil implica crear sensaciones de: **1. autoeficacia; 2. autodeterminación, 3. consecuencia personal; 4. significado, y 5. confianza** (véase la tabla 8.4). Cuando están presentes estas cinco dimensiones del facultamiento, las evidencias empíricas son muy claras: los individuos tienen un mejor desempeño y las empresas funcionan mejor que lo normal.

Tabla 8.4 Cinco dimensiones fundamentales del facultamiento

| DIMENSIÓN | EXPLICACIÓN |
|-----------------------|------------------------------------|
| Autoeficacia | Sensación de competencia personal |
| Autodeterminación | Sensación de elección personal |
| Consecuencia personal | Sensación de tener repercusión |
| Significado | Sensación de valor de la actividad |
| Confianza | Sensación de seguridad |

Cuando los directivos son capaces de fomentar estos cinco atributos en los demás, crean una condición de alto facultamiento o que facilita el hecho de que los demás logren el facultamiento. Desde luego, nadie puede obligar a otra persona a que se faculte, pero cuando se fomenta un ambiente en el que estén presentes los cinco factores, aumentan las probabilidades de que la gente acepte el facultamiento. Los individuos con facultamiento no sólo pueden realizar sus actividades con mayor eficacia, sino que también se perciben de manera diferente a sí mismos; se sienten más confiados, más libres, más importantes y más cómodos en su trabajo y en su ambiente laboral.

Luego de explicar las cinco dimensiones, daremos guías para fomentar cada una de ellas.

AUTOEFICACIA

Cuando las personas han recibido facultamiento, tienen una sensación de **autoeficacia**, es decir, sienten que poseen la capacidad y la competencia para desempeñar una actividad con éxito. Las personas con facultamiento no sólo se sienten *competentes*, sino que tienen *confianza* en que pueden desempeñarse adecuadamente; son más seguras de sí mismas, tienen una sensación de dominio personal, y creen que pueden aprender y crecer para enfrentar nuevos retos (véase Bandura, 1989, Bennis y Nanus, 1985; Conger y Kanungo, 1988; Gecas, 1989, Zimmerman, 1990). Algunos autores creen que éste es el elemento más importante del facultamiento, porque tener un sentimiento de autoeficacia determina si las personas tratarán y persistirán en el intento de realizar una actividad difícil.

Es probable que la fuerza de la creencia que tienen los individuos en su propia eficacia influya incluso en si tratarán de hacer frente a situaciones determinadas... Participan en actividades y se comportan con seguridad cuando se juzgan a sí mismos capaces de manejar situaciones que, de otro modo, resultarían intimidantes... Las expectativas de eficacia determinan cuánto esfuerzo harán y por cuánto tiempo persistirán

*ante los obstáculos y las experiencias adversas.
(Bandura, 1977, pp. 193-194)*

Nuestro colega Roger Goddard y sus colaboradores descubrieron que la sensación de eficacia de los estudiantes en el salón de clases (lo que se conoce como “eficacia colectiva”) es el factor más poderoso de predicción del éxito en la escuela (Goddard, Hoy y Hoy, 2002). Es decir, cuando los estudiantes creen en sí mismos, cuando sienten confianza en que tendrán éxito y cuando tienen fe en que el resultado será exitoso, muestran un desempeño significativamente más alto en su trabajo académico. Sus calificaciones son más altas, sus puntuaciones en pruebas de matemáticas y lectura son mejores, y sus índices de ausentismo y retrasos disminuyen. La eficacia colectiva es un factor más importante para determinar esos resultados que la raza, el género, el nivel socioeconómico, la composición étnica del grupo y el hecho de asistir a una escuela grande o pequeña, urbana o suburbana.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre las consecuencias de la autoeficacia y su opuesto, la impotencia, en relación con la salud física y psicológica. Por ejemplo, se ha encontrado que la autoeficacia es un factor relevante para superar fobias y ansiedades (Bandura, 1986), el abuso de alcohol y drogas (Seeman y Anderson, 1983), trastornos alimentarios (Schneider y Agras, 1985), adicción al tabaco (DiClemente, 1985) y depresión (Seligman, 1975); además, se asocia con una mayor tolerancia al dolor (Neufeld y Thomas, 1977). La recuperación de las enfermedades y las lesiones, así como de la pérdida del empleo o los fracasos, es más eficaz y más rápida entre quienes han desarrollado un fuerte sentimiento de autoeficacia, porque presentan más elasticidad a nivel físico y psicológico, y también porque son más capaces de modificar los comportamientos negativos (Gecas, Seff y Ray, 1988; Schwalbe y Gecas, 1988).

Bandura (1977) sugirió tres condiciones necesarias para que las personas tengan un sentimiento de autoeficacia: **1.** la creencia de que tienen la capacidad de desempeñar una actividad; **2.** la creencia de que son capaces de hacer el esfuerzo necesario, y **3.** la creencia de que ningún obstáculo externo les impedirá que completen la actividad. En otras palabras, las personas se sienten facultadas cuando desarrollan un sentimiento de autoeficacia al poseer un nivel básico de competencia y capacidad, al estar dispuestas a hacer un esfuerzo por cumplir con la actividad, y al no encontrar inhibidores abrumadores para tener éxito. Más adelante sugeriremos formas de incrementar la autoeficacia.

AUTODETERMINACIÓN

Las personas con facultamiento también tienen un sentimiento de **autodeterminación**. Mientras que la

autoeficacia se refiere a un sentido de competencia, la autodeterminación se refiere a sentimientos de *tener una opción*. “Poseer autodeterminación significa experimentar un sentido de elección al iniciar y regular los propios actos” (Deci, Connell y Ryan, 1989, p. 580). Las personas se sienten autodeterminadas cuando pueden participar voluntaria e intencionalmente en las actividades, más que cuando se les obliga o se les prohíbe participar. Sus acciones son consecuencia de la libertad y la autonomía personales. Los individuos con facultamiento tienen alternativas y una sensación de libertad; por consiguiente, se sienten responsables y dueños de sus actividades (Rapoport, Swift y Hess, 1984; Rose y Black, 1985; Staples, 1990; Zimmerman, 1990). Se ven a sí mismos como iniciadores proactivos. Son capaces de tomar la iniciativa por su cuenta, tomar decisiones independientes y probar nuevas ideas (Conger y Kanungo, 1988; Thomas y Valthouse, 1990, Vogt y Murrell, 1990). En vez de sentir que sus actos están predeterminados, que son controlados por fuerzas externas, o que son inevitables, ellos se consideran el centro del control. En cualquier actividad o situación, es posible provocar o incrementar un sentido de autodeterminación, de manera que la gente no necesita obtener altas puntuaciones en el *locus* de control interno para tener una sensación de facultamiento.

Las investigaciones indican que un fuerte sentido de autodeterminación se relaciona con menor segregación en el entorno de trabajo (Maddux, 2002), mayor satisfacción laboral (Organ y Green, 1974), niveles más altos de desempeño laboral (Anderson, Hellriegel y Slocum, 1977), mayor actividad emprendedora e innovadora (Hammer y Vardi, 1981), altos niveles de participación en el trabajo (Runyon, 1973) y menos tensión laboral (Gemmill y Heisler, 1972). Las investigaciones médicas han descubierto que los pacientes que “rechazan el papel pasivo tradicional e insisten en convertirse en participantes activos de su propia terapia” se recuperan más rápido de enfermedades graves (Gecas, 1989, p. 298). Las personas a las que se ayuda a sentir que pueden tener una injerencia personal en lo que les sucede, incluso en relación con los efectos de una enfermedad, tienen mayores posibilidades de experimentar resultados positivos que quienes carecen de ese sentimiento.

La autodeterminación se relaciona más directamente con el hecho de tener opciones de los *métodos* utilizados para realizar una actividad, la cantidad de *esfuerzo* que se invertirá, el *ritmo* del trabajo y el *límite de tiempo* en el que se debe realizar. Los individuos con facultamiento se sienten dueños de las actividades porque pueden determinar cómo se cumplen, cuándo y qué tan rápido se terminan. El hecho de tener opciones es el componente esencial de la autodeterminación. Más adelante daremos sugerencias para fomentar la autodeterminación.

CONSECUENCIA PERSONAL

Las personas con facultamiento sienten que cuando actúan, pueden generar un resultado. Piense en un empleo en una línea de ensamblaje, donde un trabajador atornilla una tuerca, pero si comete un error, otro obrero de la línea lo corregirá. Este individuo sentirá que tiene escasa influencia en el resultado del producto o que su esfuerzo tiene poco efecto sobre el producto final; sentirá poco control personal sobre el resultado. Por otro lado, quienes se sienten capaces de tener una influencia personal consideran que sus esfuerzos producirán un resultado. La consecuencia personal es “la creencia que tiene un individuo, en un momento dado, respecto a su capacidad para realizar un cambio en la dirección deseada” (Greenberger, Stasser, Cummings y Dunham, 1989, p. 165). Es la convicción de que mediante los propios actos, el individuo puede influir en lo que sucede. Por lo tanto, un sentimiento de consecuencia personal se refiere a la percepción de un *efecto*.

Los individuos con facultamiento no creen que los obstáculos del ambiente externo controlen sus acciones; más bien, piensan que esos obstáculos pueden ser controlados. Tienen un sentimiento de *control activo*, que les permite alinear el ambiente con sus deseos, al contrario de un *control pasivo*, en el que sus deseos se alinean con las demandas del ambiente (véase Greenberger y Stasser, 1991; Rappoport *et al.*, 1984; Rothbaum, Weisz y Snyder, 1982; Thomas y Velthouse, 1990; Zimmerman y Rappoport, 1988). En vez de ser reactivos a lo que ven a su alrededor, los individuos con un sentimiento de consecuencia personal tratan de conservar el mando sobre lo que ven. Para que los individuos se consideren facultados, no sólo deben sentir que lo que hacen produce una consecuencia, sino que son capaces de provocar el efecto por ellos mismos. Es decir, deben considerar que tienen el control para provocar una consecuencia con la finalidad de que ésta se asocie a un sentido de facultamiento.

Tener un sentimiento de consecuencia personal se relaciona con el *locus* de control interno que analizamos en el capítulo sobre el autoconocimiento (usted respondió ese cuestionario al inicio del libro). No obstante, a diferencia de un *locus* de control interno, la sensación de consecuencia personal puede desarrollarse en relación con una actividad específica. Los directivos pueden ayudar a que otros desarrollen esta sensación de tener control sobre sus resultados laborales. El *locus* de control interno es un atributo de la personalidad más fundamental y difícil de modificar. Es decir, la mayoría de la gente ya desarrolló una orientación de *locus* de control interno o externo, el cual caracteriza su forma general de vivir. Sin embargo, para lograr que los individuos tengan éxito en actividades específicas, los directivos que los facultan los ayudan a desarrollar la creencia de que pueden gene-

rar un resultado deseado. Más adelante propondremos algunas ideas para fomentar el sentido de consecuencia personal.

Las investigaciones sobre el control personal sugieren que los individuos están motivados intrínsecamente para buscar el control personal (White, 1959). Luchan por mantener la sensación de control de sí mismos y de sus situaciones. Por ejemplo, se sabe que los prisioneros de guerra hacen cosas extrañas, como negarse a comer ciertos alimentos, o a caminar por determinado lugar, o desarrollar códigos secretos de comunicación con la finalidad de mantener la sensación de control personal. Se necesita cierta cantidad de control personal para que los individuos mantengan un bienestar psicológico y físico. Cuando los sujetos pierden el control personal, generalmente los clasificamos como dementes y psicópatas.

Incluso una ligera pérdida de control personal podría ser dañina tanto física como emocionalmente. Por ejemplo, se ha descubierto que la pérdida de control produce depresión, estrés, ansiedad, baja moral, menor productividad, agotamiento mental, indefensión aprendida e incluso un incremento en las tasas de mortalidad (véase Greenberger y Stasser, 1991; Langer, 1983). Parece que la sensación de control personal es necesaria para la salud y para el facultamiento. Sin embargo, incluso las personas con más facultamiento no son capaces de controlar por completo todo lo que les sucede. Nadie tiene pleno control de los resultados en su vida. No obstante, el facultamiento sirve para que las personas aumenten la cantidad de resultados personales que pueden controlar. A menudo, esto es una cuestión tanto de identificar áreas en las que es posible una consecuencia personal, como de manipular o modificar el ambiente externo para incrementar el control sobre éste.

SIGNIFICADO

Las personas con facultamiento tienen una sensación de significado. Valoran el propósito o las metas de la actividad en la que participan. Sus propios ideales y estándares son congruentes con lo que hacen. La actividad “cuenta” en su propio sistema de valores. Los individuos con facultamiento no sólo se sienten capaces de generar un resultado, sino que creen en lo que producen y esto tiene importancia para ellos. Invierten energía psíquica o espiritual en la actividad, y sienten que su participación tiene un significado personal; al participar en la actividad, experimentan una conexión y una integridad personales (Bennis y Nanus, 1985; Block, 1987; Conger y Kanungo, 1988; Manz y Sims, 1989). Por lo tanto, significado se refiere a una percepción de *valor*.

Las actividades llenas de significado crean la sensación de propósito, pasión o misión en las personas. Ofrecen una fuente de energía y entusiasmo, en vez de

consumirlos. Para la mayoría de las personas, el simple hecho de recibir un pago, de ayudar a la organización a ganar dinero, o de realizar un trabajo no crea la sensación de significado. Para ello, algo más fundamental, más personal y más lleno de valor debe vincularse con la actividad; en otras palabras, debe asociarse con algo más humano. Casi toda la gente quiere sentir que dedica su tiempo a algo que producirá un beneficio duradero, que hará del mundo un mejor lugar o que está asociado con un valor personal.

Obtener un beneficio personal de una actividad no garantiza significado. Por ejemplo, es probable que servir a los demás no brinde recompensas personales, pero tal vez sea mucho más significativo que un trabajo por el que se recibe un cuantioso cheque de pago. Por otro lado, la participación en actividades que carecen de significado crea disonancia y molestia, y produce la sensación de falta de compromiso con el trabajo. Las personas se aburren o se cansan. Se requieren otros incentivos, como reglas, supervisión o pago adicional, para lograr que las personas inviertan en su trabajo. Por desgracia, estos incentivos adicionales son costosos para las organizaciones y representan gastos sin valor agregado que restringen la eficacia y la efectividad organizacionales. A las empresas les cuesta mucho dinero demandar trabajo que tenga poco o ningún significado para los empleados. La falta de significado produce enajenación, mientras que un trabajo significativo genera vigor y estímulo (véase Brief y Nord, 1990; Hackman y Oldham, 1980; Kahn, 1990, Thomas y Velthouse, 1990).

Las investigaciones sobre el significado del trabajo revelan que cuando los individuos realizan un trabajo que tiene significado para ellos, se comprometen más con éste y muestran mayor participación; además, concentran más su energía y persisten más en la búsqueda de las metas deseadas que cuando perciben poco significado. Las personas sienten mayor emoción y pasión por su trabajo y se perciben más valiosas cuando están relacionadas con actividades significativas. También se ha encontrado que los individuos que tienen la sensación de significado son más innovadores, tienen mayor influencia en los altos niveles jerárquicos y son personalmente más eficaces que quienes tienen puntuaciones bajas en el rubro de significado del trabajo (Bramucci, 1977; Deci y Ryan, 1987; Pratt y Ashforth, 2003; Spreitzer, 1992; Vogt y Murrell, 1990, Wrzesniewski, 2003).

CONFIANZA

Por último, los individuos con facultamiento tienen la sensación de confianza. Confían en que serán tratados con justicia y equidad. Tienen la seguridad de que, incluso si ocupan puestos de bajo nivel jerárquico, el resultado final de sus acciones será de justicia y bienestar, y no daño o dolor. Por lo general, esto significa que confían en que las

personas con autoridad o puestos de poder no les harán daño ni los lastimarán, y que serán tratados con imparcialidad. Sin embargo, incluso en circunstancias en las que los individuos poderosos no demuestran integridad ni justicia, las personas con facultamiento logran conservar un sentimiento de seguridad personal. En otras palabras, confianza significa tener una sensación de *seguridad personal*. También implica que los individuos se colocan en una posición de vulnerabilidad (Zand, 1972), y que tienen fe en que, a final de cuentas, no sufrirán ningún daño como resultado de esa confianza (Barber, 1983; Deutsch, 1973; Luhmann, 1979; Mishra, 1992).

¿Cómo puede una persona mantener la confianza y una sensación de seguridad, incluso cuando está atrapada en una circunstancia que parece injusta, no equitativa o tal vez peligrosa? Por ejemplo, en sus intentos por obtener la independencia de India, Gandhi determinó que quemaría los pases que el gobierno británico requería que portaran todos los nativos de la India, pero no así los ciudadanos británicos. Gandhi organizó una reunión y anunció públicamente su intención de manifestar resistencia ante esta ley al quemar los pases de cada uno de los indios que lo apoyaban. En un incidente ahora famoso, luego de que Gandhi quemara varios pases, la policía británica intervino golpeándolo con macanas. A pesar de la golpiza, Gandhi continuó quemando pases. ¿Dónde está la confianza o el sentimiento de seguridad en este caso? ¿Cómo es que Gandhi estaba facultado durante el proceso de ser golpeado por la policía? ¿En qué confiaba Gandhi? ¿Tenía facultamiento o no? El sentimiento de seguridad de Gandhi no provenía de las autoridades británicas, sino de su fe en los principios que apoyaba. Su sentimiento de seguridad estaba relacionado con su creencia de que hacer lo correcto siempre lleva, al final, a la consecuencia correcta.

Los estudios sobre la confianza revelan que los individuos confiados son más aptos para remplazar la superficialidad y las apariencias por intimidad y acciones directas; son más aptos para mostrarse abiertos, honestos y congruentes que para ser engañosos o superficiales; están más orientados a la búsqueda y tienen más autodeterminación, poseen más seguridad personal y están más dispuestos a aprender. Tienen mayor capacidad para establecer relaciones interdependientes; además, muestran mayor grado de cooperación y están más dispuestos a asumir riesgos en los grupos que los individuos poco confiados. Quienes poseen confianza muestran mayor disposición a tratar de llevarse bien con los demás y a contribuir en un equipo. También revelan más de sí mismos, son más honestos en su propia comunicación y más capaces de escuchar con atención a los demás; son menos resistentes al cambio y son más capaces de lidiar con traumas inesperados que quienes tienen bajos niveles de confianza. Los individuos que confían en los demás tienen mayores probabilidades de ser dignos de confianza y de mantener altos estándares éticos.

cos personales (véase Gibb y Gibb, 1969; Golembiewski y McConkie, 1975, Mishra, 1992).

Como los “ambientes de confianza permiten a los individuos abrirse y florecer” (Golembiewski y McConkie, 1975, p. 134), el facultamiento está muy vinculado con el sentimiento de confianza. Sentir que el comportamiento de los demás es congruente y confiable, que la información puede mantener su carácter confidencial y que se cumplirán las promesas ayuda a desarrollar la sensación de facultamiento en las personas. Confiar en otros permite que la gente actúe de manera segura y directa, sin desperdiciar energía en protección personal, tratando de descubrir planes ocultos o juegos políticos. En resumen, el sentimiento de confianza provoca que los individuos se sientan seguros.

REVISIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL FACULTAMIENTO

El tema principal de nuestro análisis hasta ahora ha sido demostrar que fomentar los cinco atributos del facultamiento en los individuos —la *autoeficacia* (sensación de competencia), la *autodeterminación* (sensación de elección), la *consecuencia personal* (sensación de efecto), el *significado* (sensación de valor) y la *confianza* (sensación de seguridad)— producen resultados muy positivos. Los resultados de investigaciones relacionadas con cada una de las cinco dimensiones del facultamiento indican que hay ventajas personales y organizacionales cuando las personas se sienten facultadas. Por otro lado, existen consecuencias negativas cuando las personas experimentan lo opuesto al facultamiento, como impotencia, indefensión y enajenación. Ayudar a que las personas tengan ciertos sentimientos acerca de sí mismas y de su trabajo sirve para que éstas sean más eficaces en los comportamientos que manifiestan.

Algunos autores incluso afirman que el hecho de ayudar a los demás a desarrollar esta sensación de facultamiento es la raíz misma de la eficacia directiva. Afirman que sin esto, ni los directivos ni las organizaciones podrían tener éxito a largo plazo (Bennis y Nanus, 1985; Block, 1987; Conger, 1989; Kanter, 1983; Quinn y Spreitzer, 1997). Sin embargo, como estado psicológico, el facultamiento nunca está bajo el control pleno del directivo. Los individuos pueden rechazar la autoridad. De hecho, algunos estudiantes cínicos (aunque pocos directivos en activo) han afirmado que facultar a las personas es una decisión ingenua porque muchas de ellas no aceptarán el facultamiento y tratarán de “viajar gratis”. Sostienen que muchos individuos no desean el facultamiento.

Los supuestos de esta teoría no coinciden con la experiencia que hemos tenido con miles de directivos en activo ni con los estudios empíricos. Las personas que no desean participar o que rechazan las oportunidades de facultamiento (los que “viajan gratis”) se hacen notar en

los equipos o en los salones de clases cuando, por ejemplo, no valoran el resultado asignado (ausencia de un sentido de valor), cuando creen que alguien más produce el resultado sin su influencia (ausencia de una sensación de consecuencia personal), o cuando creen que no pueden contribuir (ausencia de autoeficacia). Por otro lado, cuando están presentes las cinco dimensiones del facultamiento, casi todos participan activamente. Una investigación de Hackman y Oldham (1980) reveló que más del 80 por ciento de los empleados tienen una elevada “fuerza de la necesidad de crecimiento”, o el deseo de crecer y contribuir en su trabajo. Ofrecer oportunidades para el facultamiento ayuda a responder a esta necesidad inherente de crecimiento y contribución.

La sensación de facultamiento está muy influida por las condiciones en que se encuentran las personas. Por eso, la siguiente sección de este capítulo analizará las acciones específicas que los directivos pueden tomar para facultar a los demás.

Cómo desarrollar el facultamiento

Los individuos tienen mayor necesidad de facultamiento cuando se enfrentan a situaciones que perciben como amenazadoras, confusas, demasiado controladas, coercitivas o aislantes; cuando experimentan sentimientos inconvenientes de dependencia o inadecuación; cuando sienten reprimida su capacidad para hacer lo que desean; cuando no están seguros de cómo deberían comportarse; cuando sienten que alguna consecuencia negativa es inminente, y cuando sienten que no son recompensados ni apreciados.

De manera irónica, la mayoría de las organizaciones grandes generan esta clase de sentimientos en las personas, porque, como señaló Block (1987), la burocracia aliena la dependencia y la sumisión. Las reglas, las rutinas y las tradiciones definen lo que puede hacerse, reprimiendo y suplantando la iniciativa y el criterio. En tales circunstancias, la organización formal (y no el individuo) es quien recibe facultamiento. Por lo tanto, en las organizaciones grandes, el facultamiento es especialmente necesario.

No obstante, el facultamiento también es fundamental en ambientes fuera de las burocracias amplias. Por ejemplo, los estudios demuestran efectos positivos del facultamiento en el desarrollo infantil, en el aprendizaje escolar, en el manejo del estrés personal y en el cambio de hábitos personales (véase Ozer y Bandura, 1990).

A pesar de la utilidad que tiene el facultamiento en muchos contextos, como en la vida escolar y familiar, nuestro análisis considera las maneras en que los directivos podrían facultar a las personas con quienes trabajan. Nos enfocamos en el facultamiento principalmente como una habilidad directiva, aunque los individuos que interpretan otros roles, como los de padres, maestros, entrenadores, tutores y amigos, también se pueden beneficiar al desarrollar las habilidades del facultamiento.

Las investigaciones de Kanter (1983), Hackman y Oldham (1980), Bandura (1986), Quinn y Spreitzer (1997), Wrzesniewski (2003) y otros han dado como resultado al menos nueve recomendaciones específicas para fomentar el facultamiento, es decir, para crear una sensación de competencia, elección, efecto, valor y seguridad. Éstas incluyen: **1.** articular una visión y metas claras; **2.** fomentar experiencias de dominio personal; **3.** modelar; **4.** brindar apoyo; **5.** crear una activación emocional; **6.** dar la información necesaria; **7.** ofrecer los recursos necesarios; **8.** hacer una conexión con los resultados, y **9.** crear confianza. Cada una de estas recomendaciones se analiza en la siguiente sección. La figura 8.1 ilustra su relación con las cinco dimensiones centrales del facultamiento.

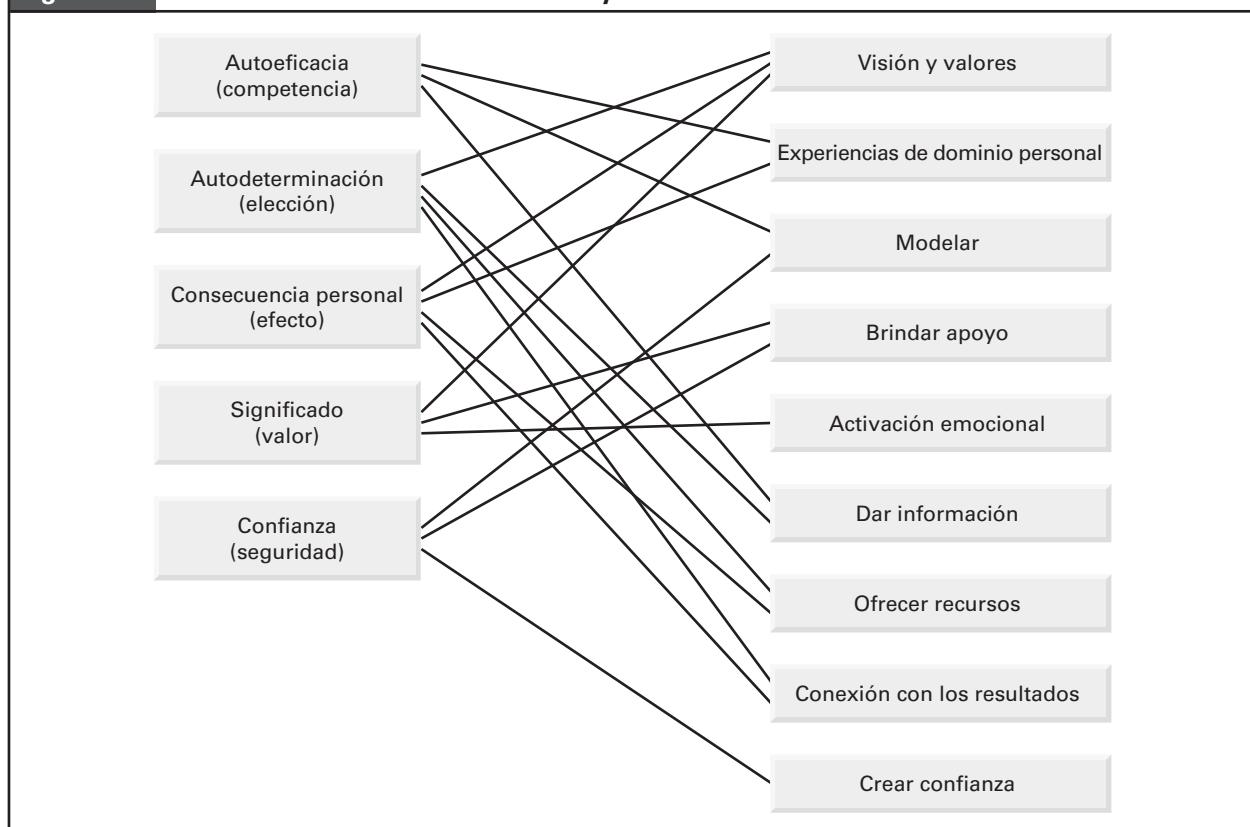
Algunas de estas recomendaciones son similares a las guías de comportamiento de los capítulos acerca del establecimiento de relaciones mediante una comunicación de apoyo, ganar poder e influencia, y motivación de los demás. Como no existe un conjunto de habilidades perfectamente separado y único para comunicarse, influir en los demás y motivarlos, es inevitable cierto grado de traslape. Por otro lado, el contexto del facultamiento ofrece una perspectiva diferente acerca de los lineamientos que leyó anteriormente.

ARTICULAR UNA VISIÓN Y METAS CLARAS

La creación de un ambiente en el que los individuos puedan sentirse con facultamiento requiere guiarlos mediante una visión claramente articulada de hacia dónde se dirige la organización y cómo pueden ellos contribuir a encaminarla hacia ahí. Todos deseamos conocer el propósito de las actividades en las que participamos, cuál es el objetivo final, y cómo embonamos en ese objetivo. La peor circunstancia que podemos experimentar es la de una total falta de dirección, en la que las personas hacen lo que se les ocurre, o en la que ningún objetivo común o meta es evidente. Ésta es la condición clásica (llamada *anomia*), que conduce al caos e incluso a la muerte (Durkheim, 1963). Para evitar esas condiciones caóticas, se debe expresar una visión clara y un conjunto establecido de metas para que el comportamiento sea congruente con los objetivos organizacionales.

Cameron y Quinn (2006), Martin, Feldman, Hatch y Sitkin (1983) y otros autores reportan que en varios estudios se confirma que la forma más eficaz de articular una visión de forma clara y vigorizante consiste en utilizar descripciones vívidas, historias, metáforas y ejemplos de la vida real. Es decir, los individuos tienen más probabilidades de entender una perspectiva si cuentan con elementos rela-

Figura 8.1 Relaciones entre las dimensiones y las recomendaciones del facultamiento



cionados con el hemisferio derecho del cerebro (intuitivo, basado en imágenes e historias) y también con el hemisferio izquierdo (logros basados en la lógica y el razonamiento). Las personas no sólo entienden la comunicación con más claridad cuando los mensajes contienen historias, ejemplos y descripciones, sino que desarrollan más un sentido de autodeterminación (“puedo ver las alternativas disponibles”), un sentido de consecuencia personal (“puedo ver cómo influyo en el resultado”) y una sensación de significado (“puedo ver por qué esto es tan importante”).

El facultamiento también se incrementa al identificar las metas conductuales específicas que ayudan a guiar el comportamiento de los individuos cuando realizan sus actividades. Las metas especifican los resultados deseados, así como la responsabilidad. Locke y Latham (1990) identificaron los siguientes atributos de las metas más eficaces, los cuales se conocen con el acrónimo SMART (por las siglas de ***Specific, Measurable, Aligned, Reachable y Time-bound***, es decir, metas específicas, medibles, alineadas, alcanzables y con límite de tiempo):

- Son *específicas*, lo que significa que son identificables, conductuales y observables.
- Son *medibles*, pues existen criterios para los resultados, los cuales pueden evaluarse de manera objetiva; gracias a esto, es posible determinar el nivel de éxito de las metas.
- Están *alineadas*, ya que son congruentes con los objetivos generales y la visión de la organización. Su cumplimiento contribuye al bien más general de la empresa.
- Son metas *alcanzables*, pues no están tan lejos de la capacidad del individuo como para provocar desánimo en el mejor de los casos, o para ser consideradas absurdas en el peor de ellos. Realista no significa de fácil logro, ya que la investigación revela claramente que las metas difíciles (las metas amplias) son mejores motivadores de comportamiento y pronostican mayores niveles de logro que las metas fáciles (Locke y Latham, 1990).
- Tienen *límite de tiempo*, es decir, se especifica una fecha para su cumplimiento. Las metas que no tienen un punto de terminación no son eficaces; la fecha de vencimiento debe ser clara.

Lo importante es que los individuos reciben el facultamiento cuando se les brinda una visión clara del futuro y algunas metas de comportamiento específicas que ayuden a especificar cómo pueden llegar ahí.

FOMENTAR EXPERIENCIAS DE DOMINIO PERSONAL

Bandura (1986) encontró que lo más importante que un directivo puede hacer para facultar a otros individuos es ayudarles a experimentar dominio personal durante un

desafío o problema. Al realizar con éxito una actividad, vencer a un oponente o resolver un problema, la gente desarrolla una sensación de pericia. El dominio personal se puede fomentar al ofrecer a los individuos oportunidades de realizar con éxito actividades cada vez más difíciles, las cuales, finalmente, conducen al logro de las metas deseadas. La clave consiste en comenzar con actividades fáciles y luego progresar con pequeños pasos hacia actividades más difíciles hasta que el individuo experimente una sensación de dominio sobre un conjunto entero de problemas.

Los directivos pueden lograr que los empleados se sientan cada vez más facultados si les ayudan a desarrollar la conciencia de que pueden tener éxito. Una forma de hacer esto es dividiendo las grandes actividades y asignarles sólo una parte a la vez. El directivo espera los pequeños éxitos que logran los empleados, y luego los resalta y celebra. Los trabajos se van incrementando para que las actividades se vuelvan más amplias y más complejas conforme los empleados dominan los elementos básicos. A otras personas se les da una mayor responsabilidad en la solución de problemas conforme van teniendo éxito al resolver dificultades rudimentarias. Los directivos también pueden ofrecer oportunidades para que los empleados dirijan o guíen a otros en un proyecto, una fuerza de tarea o un comité.

Cuando los directivos adoptan una **estrategia de pequeños triunfos**, los individuos tienen oportunidades de experimentar éxito en pequeñas actividades, aunque un reto más general podría ser formidable (Weick, 1984). Pueden ocurrir pequeños triunfos cuando los grandes problemas se dividen en unidades limitadas que se enfrentan de manera individual. Tal vez los pequeños triunfos parezcan insignificantes en sí mismos, pero generan la sensación de movimiento, progreso y éxito. El reconocimiento y la celebración de los pequeños triunfos generan un impulso que permite que las personas se sientan facultadas y capaces.

Lee Iacocca utilizó esta estrategia para transformar a Chrysler Corporation, la cual estaba fracasando a principios de la década de 1980. El análisis de sus discursos dirigidos a los altos directivos de Chrysler durante un periodo de cinco años reveló que a pesar de que Chrysler estaba perdiendo dinero, de que los costos eran demasiado altos y la calidad era un problema importante, Iacocca continuaba celebrando los pequeños triunfos. (En la sección Análisis de habilidades del capítulo “Liderar el cambio positivo” se incluye la transcripción de esos discursos). Por ejemplo, él por lo regular anuncia cuando se ahorra cierta cantidad de dinero, cuando ocurría una mejora específica, cuando se contrataba a cierto ejecutivo de la competencia o cuando recibían un elogio por parte de algún analista de Wall Street, aunque la empresa perdiera \$1,000 millones al año. Se dio gran énfasis a los éxitos en pequeñas actividades, las cuales finalmente estaban dirigidas hacia el mayor reto de la empresa: la supervivencia. En este caso, los pequeños triunfos continuos produjeron un gran logro.

MODELAR

Otra forma de facultamiento consiste en modelar o demostrar el comportamiento correcto que las personas deberán realizar. Bandura (1977) encontró que observar a un individuo tener éxito en actividades desafiantes brinda un poderoso ímpetu a los demás al creer que ellos también pueden tener éxito. Esto sirve para que las personas supongan que es posible realizar una actividad, que un trabajo está dentro de sus habilidades y que el éxito es posible.

El directivo puede servir como modelo al demostrar los comportamientos deseados. Sin embargo, tal vez no sea posible que un directivo modele los comportamientos deseados personalmente a cada uno de los empleados; quizás no vea a un empleado con la frecuencia suficiente para mostrarle cómo cumplir con el trabajo o para demostrar el éxito con frecuencia. Como alternativa, los directivos podrían llamar la atención de sus empleados hacia otros compañeros que han tenido éxito en circunstancias similares; podrían lograr que las personas se asocien con modelos de alto nivel o visibles que sirvan de ejemplos a seguir, y podrían brindar oportunidades para que esos individuos de éxito orienten a los empleados. También podrían relacionar a los empleados con mentores, los cuales describirán sus experiencias similares a las de los empleados.

En otras palabras, facultar a las personas implica mostrar ejemplos de éxitos pasados. Esto es congruente con el modelo de aprendizaje en el que se basa este libro. La etapa del análisis de habilidades del modelo de aprendizaje exemplifica comportamientos adecuados e inadecuados en los que participan otras personas; ofrece un modelo que ha tenido éxito al desarrollar la habilidad deseada. Esta función de modelación ayuda a fomentar una sensación de facultamiento en los individuos que están tratando de desarrollar y mejorar las habilidades directivas al mostrar formas en las que dichas habilidades pueden lograrse con éxito.

Piense en lo que sucede cuando se rompe una barrera. Por ejemplo, en el atletismo de pista y campo, una vez que John Thomas rompió la marca de salto de altura de 2.10 metros y que Roger Bannister rompió el récord de la milla de cuatro minutos, otros atletas rápidamente rompieron esas marcas. Pero antes de que hubiera un primer atleta que rompiera esas barreras, éstas se consideraban infranqueables. Se requirió que alguien demostrara que la marca podía rebasarse para que los demás experimentaran el facultamiento necesario para secundar ellos mismos ese logro.

BRINDAR APOYO

Una cuarta técnica para ayudar a los demás a experimentar el facultamiento consiste en brindarles apoyo social y emocional. Para que las personas se sientan facultadas,

los directivos deberían elogiarlas, alentarlas, expresarles su aprobación, respaldarlas y brindarles seguridad. Kanter (1983) y Bandura (1986) encontraron que una parte crucial del facultamiento consiste en contar con directivos sensibles y que brinden apoyo. Los directivos que desean facultar a los empleados deben encontrar formas de elogiar su desempeño con regularidad. Podrían escribir cartas o notas a sus empleados, a los miembros de su unidad o incluso a sus familias, indicando que su trabajo ha sido sobresaliente. También podrían dar retroalimentación al personal acerca de sus capacidades y competencias; ofrecer oportunidades para que los empleados reciban apoyo social de los demás al poder formar parte de un equipo o una unidad social; expresar confianza en los empleados al supervisarlos menos o al permitir que transcurran intervalos más largos antes de pedir que informen los resultados; realizar con regularidad ceremonias donde se reconozcan los logros de los empleados. Podría tratarse simplemente de una cuestión de escuchar a los empleados y entender sus sentimientos y puntos de vista.

De esta manera, los directivos pueden facultar a los demás al transmitirles la idea de que los aceptan, que los valoran y que son parte integral de la misión o de los objetivos generales de la empresa. Este apoyo puede provenir del directivo o de los compañeros de trabajo.

Cameron, Freeman y Mishra (1991), por ejemplo, describieron una diversidad de actividades de apoyo que realizó un directivo altamente eficaz que se vio obligado a despedir a varios empleados cuando se emitió una orden de recorte de personal. Evidentemente, los despidos redujeron la confianza de los empleados, aumentaron el escepticismo y provocaron un sentimiento de impotencia. Como el anuncio vino desde la matriz, los empleados sintieron que habían perdido la capacidad de controlar su propio destino. En pocas palabras, se sentían sin poder. Después de los despidos, el directivo se reunió de manera individual con cada uno de los empleados restantes para reafirmar su valor dentro de la organización. Les dijo de forma directa que se les consideraba recursos humanos valiosos para la compañía. Se realizó una semana especial denominada “Construir con orgullo” en la que se invitó a gente externa (periodistas, empleados de gobierno, familiares, estudiantes) a recorrer las instalaciones y a dar retroalimentación (la que, por cierto, siempre tomó la forma de elogios) a los empleados por los productos y servicios que generaban. Se llevó a cabo un almuerzo improvisado en las instalaciones, para reconocer y celebrar los esfuerzos adicionales de un grupo de empleados. A éstos se les aseguró que recibirían orientación, capacitación y asesoría cuando cambiaran las funciones asignadas a sus puestos o cuando hubiera una fusión de puestos como resultado del recorte. En general, este notable directivo trató de facultar nuevamente a su fuerza de trabajo al brindar apoyo social y emocional de diversas maneras. Ayudó a brindar el apoyo que las personas requerían para hacer frente a la incertidumbre que

resultó de este suceso incontrolable. Como se predijo, los resultados del desempeño organizacional e individual no sólo no se deterioraron después del recorte de personal, sino que, al contrario de lo que sucede en la mayoría de las organizaciones que sufren recortes, el desempeño mejoró.

ACTIVACIÓN EMOCIONAL

Activación emocional significa remplazar las emociones negativas, como temor, ansiedad o malhumor, con emociones positivas, como entusiasmo, pasión o anticipación. Para facultar a las personas, los directivos tratan de fomentar un ambiente de trabajo divertido y atractivo. Se aseguran de que el objetivo del trabajo quede claro; también se aseguran de que el hemisferio derecho del cerebro de las personas (el lado que controla las emociones y las pasiones) participe en el trabajo, al igual que el hemisferio izquierdo (el lado que controla la lógica y el análisis); además, infunden energía positiva a su personal. Bandura (1977) encontró que la ausencia de una activación emocional positiva dificulta, si no imposibilita, que los individuos se sientan con poder. Baker, Cross y Wooten (2003), por otro lado, encontraron que vigorizar al personal de forma positiva mejora el desempeño de manera evidente, y que esto es incluso más importante que ofrecer a la gente puestos con poder o información especial en su trabajo. Es fácil detectar la energía positiva en las personas. Al interactuar con ciertos individuos sentimos cómo transmiten un sentimiento de vida y vigor, mientras que otros transmiten una energía negativa. La activación emocional se relaciona con el hecho de convertirse en una fuente de energía positiva para los demás.

Son muy conocidas las celebraciones visibles de los logros de los empleados y los eventos motivacionales de empresas de marketing como Mary Kay Cosmetics, Shaklee Products y Amway. Sin embargo, la activación emocional no significa simplemente hacer anuncios con fastuosidad, hablar más alto, escuchar discursos o generar entusiasmo de manera superficial. En vez de ello, es más probable lograr la activación emocional cuando los individuos hacen algo que está relacionado con los valores que más aprecian. Para tener una sensación de facultamiento, los empleados deben ver cómo el trabajo que están haciendo cada día se asocia con sus creencias básicas. Por ejemplo, tal vez los empleados se sientan más entusiasmados al trabajar en beneficio de la humanidad, para mejorar la calidad de vida de las personas, y para el crecimiento y desarrollo personales que para obtener una utilidad del 10 por ciento para los inversionistas de una institución. Esto no quiere decir que los ingresos de los accionistas no sean importantes, pero la activación emocional está más asociada con los valores personales que con el rendimiento de las empresas.

Los directivos también podrían incrementar la sensación de facultamiento de los empleados al realizar

reuniones sociales periódicas para fomentar la amistad entre los compañeros de trabajo. Podrían incluir ocasionalmente un chiste o una nota positiva en sus comunicados oficiales para relajar la tensión; utilizar superlativos al brindar retroalimentación o describir éxitos (por ejemplo, decir “excelente” en vez de “bueno”; “sorprendente” en vez de “aceptable”); asegurarse de que los empleados tengan claro cómo repercutirá su trabajo en los clientes de la compañía; o bien, ayudar a identificar amenazas externas o desafíos que deben enfrentarse.

La activación emocional exitosa a menudo se relaciona con los equipos deportivos. Chuck Coonradt (1985) observó que “las personas estarán dispuestas a pagar por el privilegio de trabajar con mayor esfuerzo de lo que lo harían cuando les pagan por ello”. Es decir, los individuos realmente pagarán dinero para trabajar en un nivel más demandante que en el nivel en que trabajan cuando reciben un salario. He aquí un ejemplo:

En el negocio de alimentos congelados, a las personas se les contrata para trabajar en almacenes refrigerados en condiciones de trabajo terribles, a temperaturas cercanas a cero grados. Pero los sindicatos y la Administración para la Seguridad y la Salud Ocupacional (Occupational, Safety and Health Administration, OSHA) han trabajado mucho para que esas condiciones sean más tolerables. Las empresas están obligadas a suministrar ropa y botas aislantes, a ofrecer bebidas calientes dentro de cierta distancia de las áreas frías de trabajo. Los empleados deben tener un descanso de 10 minutos cada hora. Es difícil lograr que la gente trabaje en ese tipo de condiciones. Sin embargo, cuando pasa una tormenta de nieve por las montañas, seguida por cielos claros y temperaturas bajas, ocurre un súbito incremento en el ausentismo de los empleados, particularmente entre los jóvenes. En vez de quedarse en casa para evitar las temperaturas de congelación, migran hacia los cañones locales para probar el nuevo y famoso talco de nieve... Con sus equipos de cientos de dólares, aceptan felizmente una reducción del pago por tomarse el día libre y la oportunidad de comprar un pase de \$40 para pasar el día afuera, con la temperatura por debajo del punto de congelación. En las pendientes no hay máquinas expendedoras de bebidas calientes, y nadie demanda un descanso de 10 minutos cada hora. (Coonradt, 1985, p. 1)

Así, las personas en realidad terminan trabajando más arduamente, en peores condiciones (y pagando por ese privilegio) que cuando lo hacen en un trabajo remunerado. ¿Por qué sucede esto? ¿Por qué la recreación produce una energía, un compromiso y una sensación de facultamiento como éhos?

Parte de la explicación se relaciona con la activación emocional que producen diversas características de los deportes. Por ejemplo, toda recreación tiene una *meta* clara (ganar, superar una marca personal). Sin una meta claramente definida, nadie se entusiasma. Esa meta siempre se compara contra un estándar que interesa a las personas (por ejemplo, ganar el campeonato de la NCAA, tirar en los bolos una línea de 300 puntos). En la recreación, los sistemas de *puntuación* y *retroalimentación* son objetivos, autodirigidos y continuos. Por ejemplo, en el básquetbol todos saben que un tiro libre siempre vale un punto, que el ganador es el equipo que anota más canastas y que nunca hay un momento en el que no se pueda conocer la puntuación exacta del juego. Una razón por la que a las personas les entusiasma tanto ver los deportes son los sistemas de marcación y retroalimentación. En la recreación se identifica claramente cuando algo se *sale del límite*. Todos conocen la consecuencia de patear un balón de fútbol soccer fuera de la línea, de batear una pelota de béisbol a la izquierda de la tercera base, o de pisar más allá de la zona de salida en el salto de longitud. Todo esto está fuera de los límites y todos saben que salirse del límite detiene la acción.

Los directivos pueden ayudar a facultar a las personas mediante la activación emocional, no sólo al actuar como porrista, al dar discursos carismáticos y al fomentar una atmósfera de trabajo divertida, sino también al aprovechar algunos de los principios de la recreación que provocan emoción: metas claras, puntuación y retroalimentación objetivas, autodirigidas y continuas, y la definición clara de un comportamiento que se sale de los límites.

DAR INFORMACIÓN

Kanter (1983) consideró a la información como una de las “herramientas de poder” más importantes para dirigir una organización. La información, especialmente la que se considera como fundamental o estratégica en una organización, puede utilizarse para construir una base de poder y para que una persona se vuelva indispensable e influyente en esa organización. Por otro lado, cuando los directivos dan a su personal más información, en vez de menos, los receptores obtienen una sensación de facultamiento y tienen mayores probabilidades de trabajar de manera productiva, exitosa y en armonía con los deseos de la dirección. En realidad, el directivo incrementa su base de poder al incluir a los demás en la búsqueda de resultados deseables. Con más información, las personas tienden a experimentar mayor autodeterminación, control personal y confianza. La sensación de facultamiento resultante aumenta la probabilidad de que los subalternos no se opongan al directivo, de que no se defiendan de su poder o trabajen para protegerse. En vez de ello, son más proclives a colaborar con el directivo que les otorgó el facultamiento.

Por lo tanto, un directivo que desea incrementar la sensación de facultamiento de un empleado se asegurará

de que éste reciba toda la información relevante para realizar una actividad. El directivo que otorga el poder de manera continua pondrá a disposición la información técnica pertinente y los datos recopilados por otras personas.

Ese directivo mantiene a los empleados informados acerca de lo que está sucediendo en otras áreas de la empresa y que podría afectarles, y también acerca de las reuniones para establecer políticas y de los análisis de alto nivel relacionadas con su área de responsabilidad. Se puede facilitar el acceso de los empleados a las fuentes que están más cerca de la información que necesitan (por ejemplo, personal de alto nivel en la organización, clientes o personal de investigación de mercados). Se puede compartir la información histórica o de “contexto” con la finalidad de facilitar a los empleados un antecedente tan amplio como sea posible. Los directivos deben asegurarse de que los empleados cuenten con información acerca de los efectos que tiene su comportamiento sobre los demás y sobre las metas de la compañía.

Desde luego, es posible sobresaturar a las personas de información y provocar ansiedad y agotamiento mental con un exceso de datos. Sin embargo, de acuerdo con nuestra experiencia, la mayoría de las personas suelen tener muy poca información. Es más, si la información es relevante en este contexto, es menos probable que suceda la sobresaturación. Por ejemplo, Spreitzer (1992) descubrió que las personas que recibieron información relevante sobre costos, clientes y estrategias se sentían significativamente más facultadas que quienes no la recibían. Block (1987) comentó:

Compartir la mayor cantidad de información posible es lo contrario a la idea prevaleciente en la milicia de que sólo aquellos que “necesitan saber” deben estar informados. Nuestra meta consiste en permitir que las personas conozcan nuestros planes, ideas y cambios tan pronto como sea posible... Si estamos tratando de crear la idea de que cada quien es responsable del éxito de este negocio, entonces nuestro personal necesita información completa. (p. 90)

Nuestra propia investigación también confirma la importancia de dar información para incrementar el facultamiento (Cameron, Freeman y Mishra, 1993). En un estudio, por ejemplo, entrevistamos cada seis meses a directores generales de empresas grandes y reconocidas, para evaluar los cambios y las estrategias organizacionales que estaban utilizando para enfrentar la disminución de los ingresos. En una empresa no se estaba logrando mucho progreso para mejorar la situación financiera. El director ejecutivo era muy cuidadoso de compartir la información sobre finanzas, productividad, costos e indicadores de la atmósfera de la empresa únicamente con su equipo de directivos de niveles superiores. Nadie más en la empresa tenía acceso a esa información. Sin embargo,

el cambio del director general de la empresa produjo un cambio drástico en la política de difusión de la información. El nuevo director general empezó a dar información a cada uno de los empleados que deseara conocerla. Ningún dato se consideraba como posesión exclusiva de los niveles directivos superiores. Los barrenderos tenían el mismo acceso que los vicepresidentes. El facultamiento resultante que los empleados experimentaron provocó resultados espectaculares. Las mejoras iniciadas por los empleados aumentaron drásticamente, surgieron sentimientos de confianza y compromiso, y el cambio financiero hizo que el presidente fuera considerado como un genio. Éste consideró que su éxito se debía a su disposición para facultar a los empleados al compartir con ellos la información que requerían para mejorar.

OFRECER RECURSOS

Además de brindar información, el facultamiento también se fomenta al dar al personal otro tipo de recursos que les ayuden a cumplir sus funciones. En este sentido, los directivos que dan facultamiento a los demás actúan más como los bloqueadores de un equipo de fútbol que como mariscales de campo. Son menos directivos y comandantes que proveedores de recursos (consiguen tiempo para lanzar un pase o entregar el balón en la mano) y eliminadores de obstáculos (bloquean la línea defensiva). Así, una de las misiones principales de los directivos que facultan es ayudar a los demás a cumplir con sus objetivos.

Los directivos que intentan incrementar el facultamiento del personal al brindarles los recursos necesarios garantizan que los empleados reciban una capacitación continua adecuada y que tengan experiencias de desarrollo. Brindan apoyo técnico y administrativo suficiente para asegurar el éxito. Los directivos otorgan a los empleados el espacio, el tiempo o el equipo que, de otra forma, no estaría disponible; se aseguran de que los empleados tengan acceso a redes de comunicación o interpersonales que faciliten su trabajo. También podrían otorgar poder a los empleados para que gasten dinero o recursos en actividades que consideren importantes.

Desde luego, sería poco realista suponer que todos pueden tener lo que desean. Muy pocas organizaciones de éxito tienen recursos en exceso para distribuirlos a voluntad. Sin embargo, los recursos más importantes que los directivos pueden facilitar son aquellos que ayudan a la gente a controlar su propio trabajo y su vida, es decir, aquellos que fomentan los sentimientos de autoeficacia y de autodeterminación. Cuando los individuos creen que tienen lo que necesitan para alcanzar el éxito y que poseen la libertad para buscar lo que desean lograr, el desempeño es significativamente mejor que cuando no disponen de ese tipo de recursos (Spreitzer, 1992). Uno de los mejores ejemplos del uso de recursos para el facultamiento proviene de Carl Sewell, uno de los más exitosos vendedores

de autos en Estados Unidos, quien describió su método de facultamiento al proporcionar recursos:

No vienen muchas personas a ver nuestro taller de reparaciones (nuestra compañía de seguros quiere mantener el tránsito al mínimo), pero quienes lo hacen siempre hacen comentarios positivos acerca de su limpieza. Y, de hecho, está impecable. ¿Por qué? Porque aunque los clientes rara vez lo ven, nuestros técnicos sí lo hacen. Ellos viven y trabajan ahí todos los días. ¿Dónde le gustaría pasar el día? ¿En un lugar sucio o en un lugar impecable? Pero no se trata únicamente de estética. Si logramos que el ambiente de trabajo de los técnicos sea más profesional, más placentero y más eficaz, si les suministramos el mejor equipo y las mejores herramientas, podremos contratar a los mejores técnicos... Todo esto les da una razón adicional para trabajar con nosotros en vez de irse con la competencia. (Sewell, 1990 p. 53)

Una de las razones por las que Carl Sewell ha tenido tanto éxito es que da a cada individuo todo lo necesario para cumplir con las metas deseadas. Sewell lo hace tanto con los mecánicos como con los mejores vendedores, no importa si su compañía vende Cadillacs y Lexus o Hyundais y Geos. Sewell no sólo brinda los recursos necesarios, sino también recursos que producen una sensación *placentera*. En resumen: “Los recursos producen facultamiento”.

CONEXIÓN CON LOS RESULTADOS

Una de las lecciones importantes que aprendieron las compañías estadounidenses de manufactura como resultado de la llegada a su país de las industrias japonesas de automóviles y productos electrónicos, a finales de las décadas de 1970 y 1980, es que los empleados experimentan mayor facultamiento cuando pueden ver los resultados de su trabajo. Por ejemplo, a menudo era una sorpresa para las compañías estadounidenses que sus contrapartes japonesas visitaran de forma habitual a los clientes en sus casas o lugares de trabajo, observaran cómo se utilizaban los productos que elaboraban los empleados y recibieran retroalimentación directa de los usuarios finales. Esta conexión con el cliente final provocaba que los empleados se sintieran más facultados, además de ser una fuente valiosa de ideas para mejorar. Como se mencionó en el capítulo “Motivación de los demás”, la importancia de vincular a los empleados con los clientes fue confirmada por la investigación de Hackman y Oldham (1980) sobre el diseño y el enriquecimiento del puesto. Esos investigadores encontraron que las personas se sienten motivadas en el trabajo cuando pueden interactuar con los clientes finales para constatar los efectos de su trabajo.

Una idea relacionada es otorgar a los empleados la autoridad para resolver problemas en el momento. Estudios realizados en IBM, Ford Motor Company, las concesionarias de automóviles Carl Sewell y otras empresas indicaron que permitir a los empleados enfrentar las preocupaciones de los clientes al momento en que se registraba una queja influía de manera positiva tanto en los empleados como en los clientes. Cuando a los empleados se les permitía resolver problemas a discreción, responder de inmediato a la queja de un cliente, corregir un error en ese momento, o comprometer cierto nivel de recursos de la empresa para buscar la satisfacción del cliente, no sólo aumentaba de manera drástica la satisfacción de los clientes (una mejora promedio del 300 por ciento), sino que los empleados se sentían también mucho más facultados. Estos últimos recibían la autoridad necesaria para estar a la altura de su responsabilidad con la satisfacción del cliente, y tenían la oportunidad de influir en los resultados de manera directa.

Hackman, Oldham, Janson y Purdy (1975) sugirieron que otra forma muy eficaz para incrementar la motivación y la satisfacción de los empleados es la **identidad de la actividad**, es decir, la oportunidad de cumplir con una actividad completa. Los individuos se frustran y sienten una falta de facultamiento cuando sólo realizan una parte de la actividad, cuando nunca ven el resultado de su esfuerzo, y cuando no se les permite observar el efecto que tiene su trabajo. Uno de nosotros tiene un colega que renunció a un empleo muy lucrativo en una prestigiosa empresa de Wall Street porque se frustró al no poder ver los resultados de su trabajo. De manera habitual tenía que realizar los primeros pasos de una actividad en un trabajo complicado, para luego entregar lo que había hecho a un alto ejecutivo, quien terminaba el trabajo y recibía la mayor parte del reconocimiento. No sólo se le negaban las recompensas que merecía, sino que, algo más importante para él, era incapaz de sentir que había realizado un trabajo completo. Faltaba la identidad de la actividad y el sentimiento resultante de facultamiento.

Contar con una identidad de la actividad implica que los individuos pueden planear, realizar actividades y evaluar el éxito de sus esfuerzos. Es posible evaluar los efectos de lo que se logra, y también el resultado. En otras palabras, para que un individuo se sienta facultado, necesita saber si realizó con éxito el trabajo asignado, y si ese trabajo marcó alguna diferencia en el éxito general de su unidad de trabajo. Cuanto más clara sea la conexión, más facultados nos sentimos.

En resumen, aclarar las conexiones entre el trabajo de los individuos y sus resultados y efectos fomenta el facultamiento, ya que los ayuda a desarrollar un sentido de autoeficacia (se sienten más capaces y competentes) y una sensación de consecuencia personal (de tener un efecto personal).

CREAR CONFIANZA

Una técnica adicional para el facultamiento que se menciona aquí consiste en generar un sentimiento de confianza entre los empleados hacia el directivo. En vez de estar a la defensiva y ser desconfiados, los empleados se sienten seguros de que el directivo y la organización son honorables. Esta confianza ayuda a eliminar la incertidumbre, la inseguridad y la ambigüedad en las relaciones entre empleados y directivos.

Existen al menos dos razones por las cuales los individuos se sienten más facultados conforme desarrollan mayor confianza en su director. Primero, se evitan los comportamientos desgastantes e improductivos asociados con la falta de confianza y las sospechas. Cuando las personas desconfían unas de otras, no escuchan, no se comunican con claridad, no se esfuerzan y no colaboran. Por otro lado, cuando existe confianza, los individuos son libres de experimentar, aprender y contribuir sin temor a las consecuencias. En segundo lugar, los individuos que son admirables y honorables siempre transmiten energía positiva a otros y los hacen sentir más capaces. Por eso, las universidades anuncian cuántos de sus profesores han ganado el Premio Nobel, cuántos de sus jugadores de fútbol americano han ganado el trofeo Heisman, el número de profesores destacados dentro de su equipo docente en las escuelas de negocios, así como los logros notables de sus mejores alumnos. Aunque los demás miembros de la universidad no tengan nada que ver con los logros que se publican, logran una mejor autoimagen y una sensación de facultamiento porque están afiliados a la misma organización. Por las mismas razones, fomentar la confianza en un directivo ayuda a los empleados a desarrollar una sensación de facultamiento.

Para crear estos sentimientos de confianza y fiabilidad son especialmente importantes cinco factores: **1. confiabilidad; 2. equidad; 3. interés; 4. apertura y 5. competencia**. Los directivos generan confianza y, por lo tanto, producen facultamiento en los demás, conforme manifiestan estas cinco características que están relacionadas con la honorabilidad.

- ❑ **Confiabilidad.** Los directivos que desean que su personal confíe en ellos necesitan mostrarse dignos de confianza. El comportamiento de los directivos debe ser congruente, digno de confianza y estable. Sus acciones deben ser congruentes con sus palabras y con sus actitudes.
- ❑ **Equidad.** Los buenos directivos también necesitan ser justos y no deben tomar ventaja de nadie. Ellos son equitativos en sus acciones. Los empleados tienen claros los criterios que utiliza el directivo para hacer juicios, así como la manera en que aplica esos criterios. Los directivos deben dejar en

claro cuáles son los estándares que utilizarán para juzgar a los empleados, y asegurarse de que esos estándares se apliquen sin sesgos.

- ❑ *Interés.* Los directivos deben mostrar preocupación personal por los demás y lograr que cada empleado sienta que es importante para el director. Los directivos validan los puntos de vista de sus empleados y evitan denigrarlos como individuos. Cuando se requiere una corrección, los directivos sensibles se concentran en el error o en el comportamiento, no en las características personales del empleado.
- ❑ *Apertura.* Los directivos que fomentan la confianza son abiertos en sus relaciones. No existen secretos dañinos, y la información relevante se comparte abierta y honestamente con los empleados. Esto no significa que un directivo no pueda mantener la confidencialidad, sino que los empleados no deben preocuparse por agendas ocultas que podrían afectarlos de forma negativa, pues su jefe es directo y honesto.
- ❑ *Competencia.* Los empleados deben estar conscientes de la competencia de su director. Necesitan tener la seguridad de que éste tiene la capacidad, la experiencia y el conocimiento necesarios para realizar las actividades y resolver los problemas. Sin alardear de su experiencia, los directivos hábiles inspiran en sus empleados la idea de que es adecuado confiar en la habilidad y la capacidad de su líder.

El poder de crear confianza en los empleados se observa en varios directores generales que fueron entrevistados respecto a lo que hicieron para lograr el éxito en un cambio organizacional. Cada ejecutivo había manejado un recorte de personal o había rediseñado su organización y estaba tratando de mantener una fuerza laboral sana y productiva en momentos difíciles. No se debe perder de vista el papel fundamental de la responsabilidad y la confianza en las habilidades directivas (véase Cameron *et al.*, 1993, Mishra, 1992).

Si ellos no creen lo que les estoy diciendo, si piensan que sólo son tonterías, no esperen que vayan más allá y hagan un mayor esfuerzo. Ellos no harán nada diferente; no estarán receptivos al cambio a menos que entiendan y confíen en que las cosas de las que hemos hablado son verdaderas. Pienso que la confianza es la cuestión más importante.

Una vez tuve un jefe que dijo: "Lo que haces habla mucho más fuerte que lo que dices". Siempre he tenido eso en el fondo de mi mente. Lo creo. Las personas observan cuidadosamente

lo que uno hace. Y, vaya, eso no se puede subestimar.

Lo más importante en mi organización es ser honesto. No le diga tonterías a nadie. Dígales lo que es. Correcto, incorrecto o diferente. Dígales la verdad.

Todo mi personal está dedicado un 150 por ciento a ayudarse unos a otros. Como nadie lo puede hacer solo, necesitan mucho a los demás. Y aquí entra la apertura y la confianza. Se tiene que hablar acerca de todo eso. No creo que uno pueda ir y lograr algo sin hablar acerca de qué barreras va a enfrentar al tratar de hacer un cambio o establecer una nueva dirección.

Los directivos de éxito transmiten a sus empleados una imagen de confiabilidad. Son auténticos, honorables y dignos de confianza.

REPASO DE LOS PRINCIPIOS DEL FACULTAMIENTO

En la tabla 8.5 se resume la lista de acciones que hemos analizado en las páginas anteriores, en relación con las nueve recomendaciones del facultamiento. Incluye una lista de recomendaciones que los directivos podrían hacer para facultar a otras personas. Desde luego, no todas estas sugerencias son relevantes en cada circunstancia o con cada persona, pero desarrollar la habilidad del facultamiento depende, al menos en parte, de conocer las alternativas disponibles para otorgar poder a los demás y saber cómo llevarlas a la práctica. Esta lista no es exhaustiva; otras actividades podrían ser igualmente eficaces para facultar a las personas. Sin embargo, las nueve recomendaciones y las sugerencias relacionadas con cada una representan acciones que usted querrá practicar cuando trate de mejorar sus competencias para el facultamiento. La sección Práctica de habilidades de este capítulo le brinda la oportunidad de hacer esto.

Las investigaciones sugieren que los individuos con facultamiento están más inclinados a facultar a los demás. Por esa razón, incluimos un instrumento de evaluación al inicio de este capítulo, para medir el nivel de facultamiento que tiene en su trabajo. Sus puntuaciones en el instrumento llamado "evaluación del facultamiento personal" indican qué tanto su trabajo lo faculta en términos de autoeficacia, autodeterminación, control personal, significado y confianza. Saber qué es lo que le brinda una sensación de facultamiento podría serle útil cuando piense en las formas en que usted podría facultar a los demás. Mediante el otro instrumento que respondió en la sección Evaluación de habilidades (facultamiento y delegación eficaces) podrá determinar en qué grado su comportamiento ayuda a facultar a las personas con las que trabaja y qué

Tabla 8.5 Sugerencias prácticas para facultar a los demás*Articular una visión y metas claras*

- Crear una imagen del futuro deseado.
- Utilizar imágenes vívidas y lenguaje emocional para describir la visión.
- Identificar acciones y estrategias específicas que conducirán a la visión.
- Establecer metas eficaces.
- Asociar la visión y las metas con valores personales.

Fomentar experiencias de dominio personal

- Dividir las actividades grandes en porciones y asignar una parte a la vez.
- Asignar primero las actividades sencillas y después las difíciles.
- Destacar y celebrar los pequeños triunfos.
- Ampliar cada vez más las responsabilidades del puesto.
- Otorgar cada vez más responsabilidad para resolver problemas.

Modelar comportamientos exitosos

- Demostrar la realización exitosa de las actividades.
- Señalar a otras personas que han tenido éxito.
- Facilitar la interacción con otros modelos de roles.
- Encontrar un orientador.
- Establecer una relación con un mentor.

Brindar apoyo

- Elogiar, alentar, expresar aprobación y reafirmar.
- Enviar cartas o notas de elogio a los miembros de la familia o a los compañeros de trabajo.
- Dar retroalimentación de manera regular.
- Fomentar actividades sociales informales para aumentar la cohesión.
- Supervisar menos y otorgar más tiempo.
- Realizar ceremonias de reconocimiento.

Activar emociones positivas

- Fomentar actividades para alentar la formación de amistades.
- Enviar periódicamente mensajes divertidos.
- Utilizar superlativos en la retroalimentación.
- Destacar la compatibilidad entre los valores personales importantes y las metas organizacionales.
- Aclarar el efecto sobre el cliente final.
- Fomentar los atributos de la recreación en el trabajo: metas claras, sistemas de registro eficaz de resultados y de retroalimentación, y comportamiento fuera de los límites.

Dar información

- Dar toda la información relevante para la actividad.
- Brindar continuamente información técnica y datos objetivos.
- Transmitir información relevante entre unidades y entre funciones.
- Permitir el acceso a la información o a personas con altos niveles de responsabilidad.

(Continúa)

- Facilitar acceso a la fuente de información.
- Aclarar los efectos que tienen los actos sobre los clientes.

Ofrecer recursos

- Brindar capacitación y experiencias de desarrollo.
- Dar apoyo técnico y directivo.
- Brindar el tiempo, el espacio o el equipo necesarios.
- Garantizar el acceso a redes de información relevante.
- Otorgar mayor discreción para utilizar los recursos.

Conexión con los resultados

- Brindar oportunidades para interactuar directamente con aquellos que reciben el servicio o el producto.
- Otorgar autoridad para resolver problemas en el momento.
- Dar retroalimentación inmediata, no filtrada y directa acerca de los resultados.
- Crear una identidad para la actividad, con la oportunidad de realizar una actividad completa.
- Aclarar y medir los efectos, así como los resultados directos.

Crear confianza

- Mostrar confiabilidad y congruencia.
- Mostrar equidad y justicia.
- Manifestar interés y preocupación personal.
- Mostrar apertura y honestidad.
- Demostrar competencia y pericia.

tanto delega trabajo de manera eficaz. Se evalúa qué tanto realiza los comportamientos que se analizaron con anterioridad, así como qué tan eficaz es para delegar.

Factores que inhiben el facultamiento

Si los datos revelan que el hecho de facultar a las personas produce mejores resultados y si se conocen las mejores técnicas para incrementar el facultamiento, ¿por qué es tan poco común el facultamiento en las empresas? ¿Por qué la mayoría de las personas se sienten ajenas a su trabajo y poco comprometidas? (Cameron, Dutton y Quinn, 2003). En su libro sobre facultamiento directivo, Peter Block (1987) señaló que el facultamiento es muy difícil de lograr:

Muchos, cada vez más conscientes del precio que pagamos por tener demasiados controles, han creído que si algunos de estos controles se eliminaran, se liberaría una tremenda cantidad de energía positiva que estaría al servicio de la organización. Aunque esto ha ocurrido en muchos

casos, con gran frecuencia nuestros intentos por otorgar a los individuos mayor responsabilidad no han sido bien recibidos y se han encontrado con una renuencia persistente. Muchos directivos han tratado continuamente de abrir la puerta de la participación a los miembros de su personal, sólo para descubrir que éstos no desean atravesarla. [En un estudio de directivos a quienes se les ofreció una responsabilidad total por su área de trabajo], aproximadamente el 20 por ciento aceptó la responsabilidad y la incorporó a su trabajo; cerca del 50 por ciento de los directivos pusieron a prueba con cautela la sinceridad de la oferta y luego, durante un periodo de seis meses, empezaron a tomar sus propias decisiones. La parte frustrante del esfuerzo es que el otro 30 por ciento se negó por completo a tomar las riendas; se aferró con fuerza a su dependencia y continuó quejándose de que los directivos de nivel superior no hablaban en serio y de que no contaban con suficiente personal o recursos para hacer realmente el trabajo; las características únicas de

su situación provocaron que los esfuerzos para crear una administración participativa resultaran infructuosos. (p. 154)

Como señaló Block, muchos directivos y empleados se niegan a aceptar el facultamiento, e incluso se muestran más renuentes a proporcionarlo. Una razón de esto son las actitudes personales de los directivos. Por ejemplo, diversas encuestas han examinado las razones de los directivos para no estar dispuestos a facultar a sus empleados (Byham, 1988; Newman y Warren, 1977; Preston y Zimmerer, 1978). Estas razones pueden clasificarse en tres categorías generales.

ACTITUDES RESPECTO A LOS SUBALTERNOS

Los directivos que evitan facultar a los demás a menudo piensan que sus subalternos no son lo suficientemente competentes para cumplir con el trabajo, que no están interesados en asumir más responsabilidades, que están sobresaturados de trabajo y que son incapaces de aceptar más responsabilidad, que requerirían demasiado tiempo de capacitación, o que no deberían participar en actividades o responsabilidades que comúnmente desempeña el jefe. Piensan que el problema de la falta de facultamiento reside en los empleados y no en ellos mismos. Esto es característico de la diferencia clásica entre la teoría X y la teoría Y que planteó por primera vez Douglas McGregor (1960), y que se describió en el capítulo "Motivación de los demás". Según MacGregor, la mayoría de los directivos se caracterizan por hacer este tipo de suposiciones; es decir, que los empleados tratan de evadir la responsabilidad y que no se puede confiar en que tomarán la iniciativa para realizar el trabajo. El razonamiento es: yo estoy dispuesto a facultar a mi personal, pero ellos no quieren aceptar la responsabilidad. Por otro lado, como se señaló antes, estas suposiciones son más comunes en los directivos que las utilizan como excusa para evitar facultar a los empleados. La gran mayoría de las personas buscan el facultamiento.

INSEGURIDADES PERSONALES

Algunos directivos temen que si facultan a los demás, perderán el reconocimiento y las recompensas asociados con el éxito en el cumplimiento de las actividades. No están dispuestos a compartir su experiencia o a "comer ciar secretos" por el temor de perder el poder o el puesto. No toleran la ambigüedad, lo que provoca que crean que deben conocer personalmente todos los detalles de los proyectos que les asignan. Prefieren trabajar solos en las actividades en vez de dejar que otros participen, o no están dispuestos a absorber los costos asociados con los errores

cometidos por los subalternos. El razonamiento es: estoy dispuesto a facultar a los demás, pero si lo hago, ellos arruinarán las cosas o tratarán de adjudicarse el triunfo. Por desgracia, cuando la gente trata de convertirse en héroe, cuando desea obtener toda la gloria o evitar que participen otras personas, casi nunca logran lo que podrían si aprovecharan la experiencia y la energía de los demás. Abundan los datos que demuestran que los equipos con facultamiento tienen un mejor desempeño incluso que el individuo más competente (véase el capítulo "Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo").

NECESIDAD DE CONTROL

Los directivos que no facultan a los demás suelen tener una gran necesidad de asumir el control, y de dirigir y regular lo que sucede. Suponen que la ausencia de una dirección y metas claras por parte del jefe, así como la pérdida de control, producirán confusión, frustración y fracaso entre los empleados. Sienten que la dirección de los superiores es obligatoria. Es más, a menudo ven resultados decepcionantes en las palabras de aliento, los trabajos en equipo, los sistemas de sugerencias, los programas de enriquecimiento de puestos y otras actividades correctivas ("lo probamos y no funcionó"). El razonamiento es: estoy dispuesto a facultar a las personas, pero requieren instrucciones claras y un conjunto de lineamientos precisos; de otro modo, la falta de instrucciones les creará confusión. Aunque es verdad que las metas claras y las instrucciones específicas mejoran el desempeño, las metas fijadas por los propios individuos siempre motivan más que las metas establecidas por alguien más. Así, el personal mostrará un mejor desempeño si está facultado para establecer sus propias metas, en vez de que el directivo las imponga como un prerequisito del éxito.

Desde luego, los razonamientos relacionados con estos inhibidores podrían ser parcialmente ciertos, pero impiden que los directivos logren el éxito asociado con un facultamiento hábil. Incluso si los directivos demuestran disposición y valentía para facultar a los demás, el éxito aún requiere de una implementación hábil. De hecho, el facultamiento incompetente suele disminuir más que incrementar la eficacia de una organización y de sus empleados. Por ejemplo, se ha visto que un facultamiento incompetente, como otorgar a los empleados libertad sin instrucciones claras o sin recursos suficientes, provoca daños psicológicos entre los individuos, que en ocasiones se manifiestan como mayor depresión (Alloy, Peterson, Abrahamson y Seligman, 1984), mayor estrés (Averill, 1973), un desempeño menos eficiente y menor satisfacción laboral (Greenberger *et al.*, 1989), menor estado de alerta e incluso una mayor tasa de mortalidad (Langer y Rodin, 1976). Desde luego, estas consecuencias negativas no sólo están relacionadas con un facultamiento incompetente. Sin embargo, se han observado en situaciones en

las que el intento de facultamiento resultó ineficaz y poco hábil.

Por ejemplo, cuando los directivos asociaron el facultamiento con comportamientos como “simplemente soltar al personal”, negarse a aclarar las expectativas, abdicar de la responsabilidad, carecer de reglas básicas, o dar instrucciones ambiguas o incongruentes (ninguno de los cuales corresponde a un facultamiento hábil), los resultados no sólo fueron desalentadores, sino incluso dañinos. Ante las consecuencias psicológicas y fisiológicas negativas para los empleados de la falta de facultamiento o de un facultamiento incompetente, Sashkin (1984) calificó al facultamiento hábil como un “imperativo ético” para los directivos.

Delegación del trabajo

El facultamiento es más necesario cuando otras personas deben participar en el cumplimiento del trabajo. Desde luego, si un individuo realiza una actividad por su cuenta, el hecho de saber cómo facultar a los demás es totalmente irrelevante. Por otro lado, es imposible que los directivos realicen todo el trabajo necesario para cumplir la misión de una empresa, por lo que el trabajo y la responsabilidad para llevarlo a cabo deben delegarse en otras personas. Por lo tanto, todos los directivos necesitan facultar a sus empleados para poder realizar las actividades de la organización. Sin la delegación y el facultamiento correspondiente, ninguna organización o directivo podría disfrutar de éxito a largo plazo. La delegación implica asignar trabajo a otras personas, y es una actividad inherente a todos los puestos directivos.

En esta sección estudiaremos la naturaleza de la delegación, así como las formas en que la delegación se puede realizar de manera más eficaz. La delegación por lo general se refiere a la asignación de una actividad, y se enfoca en el trabajo. Por otro lado, el facultamiento podría incluir actividades no relacionadas con el trabajo, emociones y relaciones. Se vincula con la forma en que

las personas piensan acerca de sí mismas. Anteriormente comentamos las formas en las que los directivos podrían incidir en la sensación de facultamiento de los individuos. Ahora analizaremos las formas en las que los directivos pueden cumplir con el trabajo de manera eficaz mediante la delegación con facultamiento.

Comenzaremos señalando que, aunque generalmente los directivos practican la delegación, no siempre lo hacen de manera competente. De hecho, uno de los grandes maestros de la administración, Lester Urwick (1944, p. 51), afirmó que “la falta de valor para delegar adecuadamente, y del conocimiento sobre cómo realizarla, es una de las causas más comunes de fracaso en las organizaciones”. Además, como señaló Leana (1987), los investigadores han puesto poca atención a la delegación y se sabe menos acerca de las relaciones entre la delegación y la administración eficaz, que de otras habilidades directivas comunes (Locke y Schweiger, 1979).

VENTAJAS DE LA DELEGACIÓN CON FACULTAMIENTO

Aprender a convertirse en una persona que delega de manera competente y que, al mismo tiempo, puede facultar a los demás tiene muchas ventajas importantes para los directivos. Como es evidente, sirve para que los directivos realicen más trabajo del que podrían efectuar de otra forma, y sirve como una herramienta de administración del tiempo para dejar libre a discreción algo de este valioso recurso. Por otro lado, si la delegación ocurre sólo cuando los directivos están sobresaturados de trabajo, aquellos en quienes se delegan las actividades podrían mostrarse resentidos y considerar que se les trata sólo como objetos para lograr los fines de los directivos. En tales casos experimentarán una sensación de falta de facultamiento. No obstante, el uso hábil de la delegación con facultamiento podría traer beneficios significativos a las organizaciones, a los directivos y los individuos a quienes se asignan las actividades. En la tabla 8.6 se resumen estas ventajas.

Tabla 8.6 Ventajas de la delegación

| VENTAJA | EXPLICACIÓN |
|--------------|---|
| Tiempo | Incrementa el tiempo discrecional del directivo |
| Desarrollo | Desarrolla el conocimiento de las capacidades de aquellos en quienes se delegan las actividades |
| Confianza | Demuestra confianza en quienes reciben las actividades delegadas |
| Compromiso | Incrementa el compromiso de quienes reciben las actividades delegadas |
| Información | Mejora la toma de decisiones con mejor información |
| Eficiencia | Aumenta la eficiencia y la oportunidad de las decisiones |
| Coordinación | Fomenta la integración del trabajo mediante la coordinación del directivo |

La delegación con facultamiento podría ayudar a desarrollar las habilidades y el conocimiento de los subalternos, para aumentar su eficacia. Podría convertirse en una técnica para alentar las experiencias de dominio personal. La delegación también podría utilizarse para demostrar confianza en la persona a quien se asigna la actividad. Mishra (1992) y Gambetta (1988) resumieron las investigaciones que revelan que los individuos cuyos directivos confían en ellos son significativamente más eficaces que los individuos con directivos que no confían en ellos. La delegación con facultamiento puede utilizarse para incrementar el compromiso de los individuos que reciben el trabajo. Comenzando con el estudio clásico de Coch y French (1948) acerca de la participación, los estudios han demostrado de manera consistente una relación positiva entre el hecho de tener la oportunidad de participar en el trabajo y la satisfacción, la productividad, el compromiso, la aceptación del cambio y el deseo de más trabajo.

La delegación con facultamiento también podría utilizarse para mejorar la calidad de la toma de decisiones al dar más información cercana a la fuente del problema que la que tiene el directivo por sí mismo. Delegar las actividades en aquellos que tienen acceso directo a información relevante podría incrementar la eficiencia (es decir, requerir menos tiempo y menos recursos), así como la eficacia (es decir, tomar una mejor decisión).

Por último, la delegación con facultamiento podría incrementar la coordinación e integración del trabajo al concentrar la información y la responsabilidad final a través de una sola fuente. En otras palabras, los directivos que facultan se aseguran de que no existan objetivos opuestos en la delegación y que distintas actividades no produzcan efectos contradictorios. Cuando una delegación con facultamiento se administra de manera competente, produce las cinco dimensiones del facultamiento: una sensación de competencia, de elección, de efecto, de valor y de seguridad.

Por otro lado, cuando la delegación se realiza de manera ineficaz, suelen producirse varias consecuencias negativas que no sólo inhiben el facultamiento, sino que también deterioran la capacidad para cumplir con el trabajo. Por ejemplo, en vez de generar tiempo libre, la delegación ineficaz podría requerir incluso más tiempo para supervisar, evaluar, corregir y servir como mediador en los desacuerdos entre los empleados. Estos últimos tendrían que dedicar más tiempo a la realización de una actividad ante la falta de conocimiento, experiencia o información. Es probable que los niveles de estrés y de conflicto interpersonal se incrementen cuando las actividades, las responsabilidades y las expectativas no son muy claras. Tal vez los directivos no entiendan lo que realmente está sucediendo con los empleados, pierdan el control y descubran que las metas que persiguen son incompatibles con el resto de la organización. Esto podría suscitar un caos más que dar paso a un trabajo coordinado. Los subalternos

también tendrán la expectativa de participar en todas las decisiones, y creerán que cualquier decisión que el directorio tome por sí solo será autocrática e injusta.

En esta sección se identificarán las formas para cultivar los resultados positivos de la delegación y para evitar los posibles resultados negativos de una delegación deficiente. El facultamiento y la delegación deben vincularse para el cumplimiento del trabajo. Presentaremos guías para decidir *cuándo* delegar, *en quién* delegar y, finalmente, *cómo* delegar.

DECIDIR CUÁNDO DELEGAR

La delegación con facultamiento implica decidir, en primer lugar, cuándo delegar las actividades en los demás y cuándo efectuarlas uno mismo. ¿Cuándo se debe asignar a los subalternos el diseño y el desempeño del trabajo o la toma de decisiones? Para determinar cuándo es más pertinente la delegación, los directivos deben plantearse cinco preguntas básicas (Vroom y Yetton, 1973; Vroom y Jago, 1974). Las investigaciones indican que cuando la delegación se basa en estas preguntas, hay casi cuatro veces más probabilidades de lograr éxito en los resultados que cuando no se consideran tales interrogantes. También se pueden aplicar esas preguntas si el trabajo asignado se delega en un equipo o en un solo subalterno.

1. *¿Los subalternos cuentan con la información o experiencia necesaria (o mejor)?* En muchos casos, los subalternos están realmente mejor calificados que sus directivos para tomar decisiones y realizar las actividades, ya que están más familiarizados con las preferencias de los clientes, los costos ocultos, los procesos de trabajo, etcétera, pues están más cerca de las operaciones cotidianas.
2. *¿El compromiso de los subalternos es crucial para tener éxito en la implementación?* La participación en el proceso de toma de decisiones incrementa el compromiso con la decisión final. Cuando los empleados tienen cierta libertad para realizar una actividad (es decir, qué trabajo hacer, cómo y cuándo hacerlo), por lo general deben participar en el proceso de toma de decisiones para garantizar su cooperación. Aunque la participación por lo general incrementará el tiempo requerido para tomar una decisión, disminuirá sustancialmente el tiempo necesario para llevarla a la práctica.
3. *¿Las habilidades de los subalternos mejorarán con esta actividad?* La delegación puede adquirir rápidamente mala reputación en un equipo de trabajo si se considera como un mecanismo que utiliza el jefe para deshacerse de las actividades indeseables. Por lo tanto, la delegación debe ser una práctica continua y no utilizarse sólo cuando hay un exceso de trabajo. Debe reflejar una filoso-

fía administrativa general que ponga de relieve el desarrollo de los empleados. Mejorar las habilidades y los intereses de los subalternos debería ser un motivo fundamental para la delegación de las actividades.

4. *¿Los subalternos comparten valores y perspectivas comunes con la dirección y entre ellos?* Si los subalternos no comparten un punto de vista similar entre sí y con sus directivos, se podrían perpetuar soluciones inaceptables, medios inadecuados y errores rotundos. A la vez, esto genera la necesidad de una supervisión más estrecha y una vigilancia frecuente. Es crucial articular una misión clara y objetiva para los subalternos. En particular, los directivos deben tener claro por qué se realizará el trabajo. Coonradt (1985) descubrió que a las personas importantes siempre se les dice por qué, mientras que a los individuos menos importantes únicamente se les dice qué, cómo o cuándo. Explicar a los subalternos por qué el trabajo es significativo crea una perspectiva común.
5. *¿Hay tiempo suficiente para hacer un trabajo de delegación eficaz?* Ahorrar tiempo toma tiempo. Para evitar los malos entendidos, los directivos deben dedicar tiempo suficiente a explicar la actividad y a analizar los procedimientos y opciones aceptables. Debe haber tiempo disponible para una capacitación adecuada, para preguntas y respuestas, y para tener oportunidades de verificar el progreso.

La delegación con facultamiento depende de una respuesta afirmativa a cada una de las preguntas anteriores. Si no existe cualquiera de estas condiciones cuando se está considerando la delegación, es menos probable que sea eficaz. Se requerirá más tiempo, el resultado será de una calidad menor, se experimentará mayor frustración y habrá menor facultamiento. Sin embargo, una respuesta negativa a cualquiera de las preguntas anteriores no necesariamente significa que nunca será posible una delegación eficaz, ya que los directivos podrían modificar las situaciones para que los subalternos obtengan más información, desarrollem perspectivas comunes, tengan el tiempo necesario para delegarles actividades, etcétera.

DECIDIR EN QUIÉN DELEGAR

Una vez que los directivos deciden delegar una actividad, deben considerar si incluirán a un solo individuo o a un equipo de subalternos. Si se toma la decisión de formar un equipo, también es importante decidir cuánta autoridad se otorgará a los miembros del equipo. Por ejemplo, los directivos deben determinar si el equipo sólo investi-

gará el problema y explorará las alternativas, o si tomará la decisión final. Los directivos también deben definir si participarán o no en las deliberaciones del equipo. En la figura 8.2 se presenta un modelo que ayudará a los directivos a decidir en quién se deberían delegar las actividades (en individuos o en equipos), y si el directivo debe ser un participante activo en el equipo, en caso de que éste se forme.

La figura 8.2 se construyó como un “diagrama de árbol” que permite a un directivo hacer preguntas y, como resultado de la respuesta a cada una, desplazarse a lo largo del camino hasta seleccionar una alternativa final (Huber, 1980, Vroom y Jago, 1974). He aquí cómo funciona:

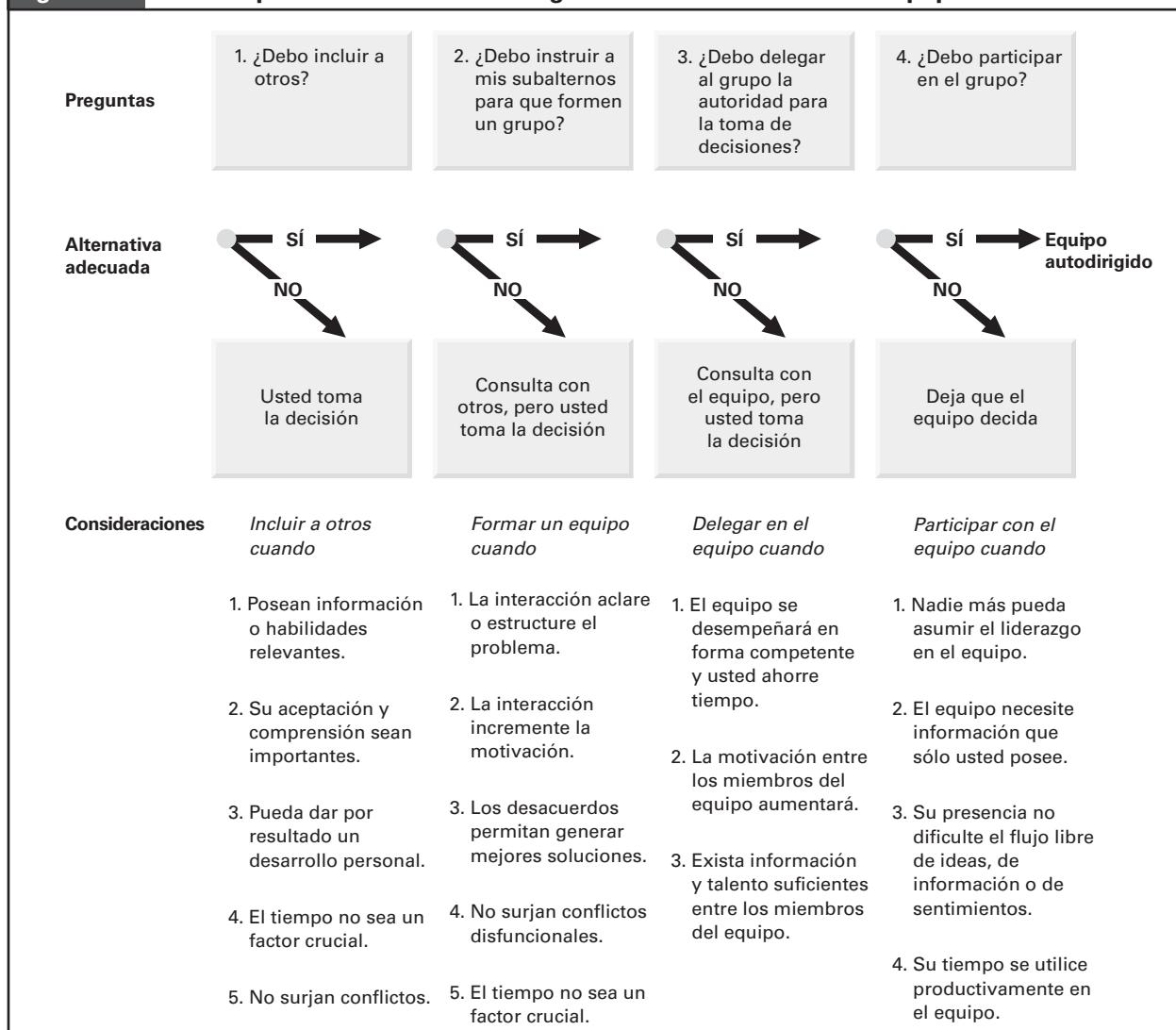
Si usted es un directivo que debe determinar si incluye a otras personas en la realización de una actividad o en la toma de una decisión, deberá analizar las respuestas a la pregunta: “¿Debo alentar a otros a participar en la actividad o a tomar la decisión?”. Si decide que los subalternos no poseen información o habilidades relevantes, que no es importante su aceptación, que los miembros del equipo no tendrán un desarrollo personal, que hay poco tiempo, o que surgirán conflictos entre los subalternos, deberá responder “no” a la pregunta. Entonces, el árbol recomienda que usted debería realizar la actividad o tomar usted mismo la decisión. Sin embargo, si usted responde “sí” a la pregunta, entonces debe continuar con la siguiente pregunta: “¿Debo dirigir a mis subalternos para formar un equipo?”. Revise las cinco consideraciones debajo de esa pregunta y luego continúe por el modelo. Cualquiera de las consideraciones debajo de una pregunta podría dar lugar a una respuesta negativa. La alternativa con mayor participación y facultamiento consiste en delegar el trabajo en un equipo y luego participar como miembro dentro de éste. Desde luego, la respuesta de menor facultamiento implica hacer el trabajo usted mismo.

DECIDIR CÓMO DELEGAR DE MANERA EFICAZ

Cuando se tomó la decisión de delegar una actividad y se identificó ya a los empleados adecuados para ello, ha iniciado la delegación con facultamiento. Los resultados positivos de la delegación con facultamiento dependen de que los directivos sigan los 10 principios del proceso.

1. *Comenzar con la finalidad en mente.* Los directivos deben expresar claramente los resultados deseados que se pretende obtener a partir de la actividad delegada. Ser claro acerca de lo que se debe lograr y por qué es un requisito previo necesario para la delegación con facultamiento. De hecho, a menos que el personal sepa por qué es importante una actividad y qué se logrará al realizarla, es poco probable que actúe. Ningún acto

Figura 8.2 **Modelo para decidir cuándo delegar en un individuo o en un equipo**



voluntario persiste a menos que estén presentes estos dos elementos. No nos apegamos al trabajo, la escuela, las actividades u otras labores a menos que tengamos una idea de cuáles son los objetivos y resultados que se pretenden. Como mínimo, los receptores de la delegación inferirán o inventarán un propósito o resultado deseado, o no realizarán la actividad. Para garantizar que los objetivos que busca un directivo también sean deseables para los demás, el directivo deberá señalar los beneficios personales que se obtendrán, la conexión que existe entre la realización de la actividad y la misión de la organización, o los valores importantes que representa la actividad (por ejemplo, servicio, aprendizaje, crecimiento).

2. *Delegar por completo.* Además de los objetivos deseados, los directivos deben especificar claramente las restricciones dentro de las cuales se efectuarán las actividades. Todas las empresas tienen reglas y procedimientos, restricciones de recursos o fronteras que limitan el tipo de actividades permisibles. Esto se debe aclarar cuando se delega la actividad. En particular, los directivos deben ser claros acerca de las fechas de entrega y el límite de tiempo para presentar los informes. ¿Cuándo se debe completar la actividad?, ¿a quién debe recibir el informe? y ¿a quién se asigna la responsabilidad? No puede darse el facultamiento si los empleados no saben cuáles son los límites. Los directivos también deben especificar con pre-

cisión el nivel de iniciativa esperado. Ninguna otra omisión en el proceso de delegación causa más confusión que no comunicar las expectativas respecto al nivel de iniciativa esperado o permitido. Al menos son posibles cinco niveles de iniciativa, cada uno de los cuales puede variar en términos del facultamiento disponible para los subalternos. Estos niveles de iniciativa difieren en términos de la cantidad de control permitido sobre el marco temporal y el contenido de la actividad delegada. Las cinco alternativas son:

- *Esperar a que se indique lo que se debe hacer.* Actuar únicamente después de haber recibido instrucciones específicas. Ésta es la forma de delegación de menor facultamiento porque no permite iniciativa alguna por parte del subalterno. No hay control sobre el marco temporal (es decir, cuándo se cumplirá la actividad) o el contenido (es decir, lo que debe hacerse).
- *Preguntar qué se debe hacer.* Se otorga cierta libertad a los subalternos para que tengan algún control sobre el marco temporal de la actividad, pero no sobre su contenido. Los subalternos podrían plantear ideas sobre la forma de realizar la actividad, pero como no se puede hacer nada sino hasta que el directivo otorgue su aprobación, el facultamiento es muy restringido.
- *Recomendar, luego actuar.* Esta alternativa otorga mayor facultamiento porque los subalternos tienen cierta libertad sobre el marco temporal y el contenido de la actividad delegada. Sin embargo, son posibles al menos tres tipos distintos de recomendaciones, cada una con un distinto nivel de facultamiento. Una consiste en que los subalternos simplemente reúnan información, la presenten al directivo y le permitan decidir lo que se debe hacer. Otra es que los subalternos determinen cursos alternativos de acción para cada parte de la actividad, dejando que el directivo elija el curso que se seguirá. Otra posibilidad es planear un curso de acción para realizar toda la actividad y lograr que todo el paquete sea aprobado de inmediato. Cada uno de estos tipos de recomendación se relaciona con la adquisición progresiva de un mayor nivel de facultamiento.
- *Actuar y luego informar los resultados de inmediato.* Los subalternos tienen la libertad de actuar por su propia iniciativa, pero deben informar al directivo inmediatamente después de terminar, para asegurar que sus acciones sean correctas y compatibles con el resto del trabajo de la empresa. Se podría permitir a los

subalternos que realicen sólo una parte de la actividad a la vez, y que informen los resultados de cada etapa individual. O bien, se les podría permitir que realicen toda la actividad, y que informen hasta que hayan obtenido el resultado final. Desde luego, la última alternativa es la de mayor facultamiento. Pero esto no será posible a menos que los subalternos posean la capacidad, la información, la experiencia o la madurez necesarias.

- *Iniciar la acción e informar sólo de manera rutinaria.* Los subalternos reciben control completo sobre el marco temporal y el contenido de las actividades asignadas. Sólo se informa por rutina para mantener la coordinación. Si los subalternos tienen la capacidad, la información, la experiencia y la madurez suficientes, este nivel de iniciativa no es sólo el de mayor facultamiento, sino también el que tiene más probabilidad de generar un alto grado de satisfacción y motivación entre los empleados (Hackman y Oldham, 1980).

Es importante que los directivos no olviden que deben dejar muy claro cuáles de estos niveles de iniciativa esperan de sus subalternos.

3. *Permitir la participación en la delegación de las actividades.* Es más probable que los subalternos acepten las actividades delegadas, que las realicen de forma competente y que experimenten el facultamiento cuando ayudan a decidir qué actividades les serán delegadas y en qué momento. Es poco frecuente que los directivos permitan que los subalternos elijan por completo esos aspectos, pero el hecho de brindar oportunidades para decidir cuándo se realizarán las actividades, cómo se determinará la responsabilidad, cuándo comenzará el trabajo, o qué métodos y recursos se utilizarán en el cumplimiento de las mismas incrementa el facultamiento de los empleados. Dicha participación no debería ser manipuladora; es decir, las oportunidades para la participación no deben ofrecerse únicamente para convencer a los subalternos de las decisiones ya tomadas. En vez de ello, los directivos deben promover la participación cuando los requerimientos de la actividad lo permitan y cuando los empleados acepten y logren un desarrollo personal.

Bernard (1938) formuló una “teoría de aceptación de la autoridad” en la que propuso que los individuos aceptarán y realizarán las actividades sólo si se cumplen cuatro condiciones. Primero, los subalternos deben *entender* lo que se les pide. Segundo, los subalternos deben darse cuenta de

que la actividad es *congruente* con el objetivo de la organización. Tercero, los subalternos deben creer que la actividad es *compatible* con sus propios intereses. Cuarto, los subalternos deben ser *capaces* de desempeñar la actividad.

La teoría de Bernard destaca la importancia de la comunicación bidireccional durante el proceso de delegación. No sólo se debe alentar a los subalternos a hacer preguntas y buscar información relacionada con las actividades delegadas, sino que también deben sentirse libres de expresar sus ideas acerca de los parámetros del trabajo que va a delegarse. Esperar que los subalternos busquen respuestas a preguntas o dar guías acerca de cada aspecto de la actividad delegada podría eternizar una dependencia excesiva si el directivo responde cada pregunta en forma detallada o da consejos continuos. Por otro lado, los directivos que están siempre disponibles para brindar asesoría e intercambiar ideas fomentan una comunicación bidireccional y promueven una atmósfera de apertura, y el intercambio permite que el proceso de delegación otorgue facultamiento.

4. *Establecer la paridad entre la autoridad y la responsabilidad.* La regla básica más antigua y más general de la delegación consiste en adecuar la cantidad de responsabilidad asignada a la cantidad de autoridad que se confiere. Los directivos generalmente asignan a los subalternos responsabilidad para el trabajo sin otorgarles la discrecionalidad correspondiente para tomar decisiones y la autoridad para ponerlas en marcha. Si se pretende que los subalternos tengan éxito, deben tener tanta autoridad como requieran para cumplir con las actividades que se les asignan. Una parte importante del desarrollo de la sensación de autodeterminación y de control personal (aspectos fundamentales del facultamiento) consiste en asegurar que ambos factores coincidan. Desde luego, los directivos también deben tener cuidado de no delegar más autoridad que responsabilidad y, por lo tanto, deben cuidarse de no otorgar a los subalternos más autoridad, discreción, recursos o información de los que puedan utilizar. Esa discordancia conduce a la falta de responsabilidad, posibles abusos de poder y confusión en los subalternos. Por ejemplo, sin la responsabilidad necesaria, dar a un niño una pistola cargada o un billete de 50 dólares en una tienda de dulces podría ocasionar actos con resultados indeseables.

Aunque los directivos no pueden delegar la responsabilidad *final* por las actividades delegadas, sí pueden delegar la responsabilidad *principal*. Esto significa que, al final de cuentas, la responsabilidad es sólo del directivo. La culpa final por

un fracaso no puede eliminarse. Ésta es la responsabilidad final. Por otro lado, los directivos pueden delegar la responsabilidad principal, lo que significa que se puede otorgar a los subalternos la responsabilidad para obtener los resultados deseados a corto plazo. Su responsabilidad es hacia el directivo que les delegó la actividad. Otorgar a los subalternos la responsabilidad principal es parte importante de la delegación con facultamiento.

5. *Trabajar dentro de la estructura organizacional.* Otra regla general de la delegación con facultamiento consiste en delegar al nivel organizacional más bajo en que se podría realizar un trabajo. Deben participar las personas que están más cerca del trabajo real o de la decisión que se toma. Por lo general, son quienes tienen el cúmulo de información más amplia y exacta. Por definición, esto incrementa la eficiencia (menores costos de mano de obra y de acopio de información), y a menudo aumenta la eficacia (mejor entendimiento de los problemas). En tanto los directivos tengan una visión general más amplia de los problemas, es más probable que el conocimiento detallado necesario para cumplir muchas actividades resida en quienes ocupan los niveles más bajos de la jerarquía organizacional.

Al delegar una actividad en forma descendente más de un nivel en una organización, es importante que se siga la cadena organizacional de mando. En otras palabras, la delegación debe ocurrir *a través* de los subalternos y no *alrededor* de ellos. Si un alto directivo evita la jerarquía formal e ignora a un directivo para comunicarse directamente con el subalterno de ese directivo, este último queda sin autoridad. El subalterno ahora se vuelve responsable ante el directivo de nivel superior, y no ante su jefe inmediato. De esta manera, se destruye el sistema completo de responsabilidad. Para la delegación con facultamiento es importante seguir la cadena de mando al tomar en consideración al personal que ocupa los niveles de la jerarquía afectados con la delegación.

Es indispensable informar a todos los individuos afectados por una decisión que se ha delegado una actividad. Esto se aplica tanto a la coordinación entre funciones como a la coordinación jerárquica. Si se ha delegado responsabilidad a un subalterno, se debe notificar de ello a quienes podrían necesitar la información, que podrían influir en los resultados o que podrían poner en marcha las recomendaciones. Si ocurre una delegación, pero nadie se entera, la autoridad queda anulada en esencia.

6. *Brindar apoyo adecuado para las actividades delegadas.* Cuando se delega autoridad en los subalternos, los directivos deberán otorgar todo

el apoyo que sea posible. Como vimos antes, esto implica hacer anuncios públicos y presentar claramente las expectativas establecidas. También significa brindar información relevante y recursos de manera continua para ayudar a los subalternos a realizar sus actividades. En cuanto sea posible, deben transmitirse informes, recortes de periódicos recientes, datos de clientes, artículos e incluso pensamientos al azar relacionados con la actividad delegada. Este apoyo no sólo sirve para realizar la actividad, sino que también comunica interés y preocupación por los subalternos. Los directivos deben ayudar a que estos últimos aprendan dónde obtener los recursos necesarios, porque el directorio no debe ser la única fuente del apoyo que necesitan los empleados.

También es importante acordar los límites del uso de los recursos. Como no es posible tener un acceso ilimitado a los recursos, los directivos deben dejar muy claro cuál es el límite para el uso de éstos. Una forma común para determinar los límites consiste en elaborar un presupuesto o establecer un conjunto de especificaciones.

Otra forma de apoyo que los directivos podrían utilizar es el reconocimiento público (pero no culpar). Aunque la responsabilidad principal se haya delegado, el hecho de señalar los errores o las fallas frente a los demás avergüenza a los empleados, provoca una actitud defensiva, fomenta la impresión de que el directorio está tratando de evadir la responsabilidad, y garantiza que los empleados estarán menos dispuestos a tomar la iniciativa en el futuro. La corrección de los errores, las críticas al trabajo y la retroalimentación negativa sobre el desempeño de la actividad de los subalternos debe hacerse en privado, donde haya más probabilidades de resolver los problemas y brindar capacitación.

7. *Enfocar la responsabilidad en los resultados.* Una vez que se delegan las actividades y se otorga la autoridad, por lo general los directivos deberán evitar vigilar de cerca la manera en que los empleados realizan las actividades. La supervisión excesiva de los métodos destruye las cinco dimensiones del facultamiento: la autoeficacia, la auto-determinación, el control personal, el significado y la confianza. Después de todo, la meta principal de la delegación es el éxito en una actividad, y no el uso de los métodos preferidos del directorio. Para estar seguros, no se deben tolerar medios dañinos o poco éticos para la realización de las actividades, ni tampoco métodos que obstruyan a otros empleados o que violen las reglas de la empresa. En su mayoría, los directivos deben concentrarse fundamentalmente en los resultados que logren

los empleados, más que en las técnicas que se utilizan para lograrlos.

Con la finalidad de conservar la responsabilidad, debe haber un acuerdo sobre los niveles aceptables de desempeño. Los directivos deben especificar con claridad qué nivel de desempeño se espera, cuál sería un desempeño inaceptable y qué requisitos se relacionan con el resultado. Sin dichas especificaciones, sería difícil que los directivos no se preocuparan de los medios y de los fines. Al permitir que los subalternos tengan iniciativa respecto a la forma en que enfrentarán la actividad, su sensación de facultamiento aumenta, y también se incrementa la probabilidad de que sean innovadores y originales.

8. *Delegar de manera continua.* El momento ideal para que los directivos deleguen es antes de que tengan que hacerlo. En ocasiones, cuando los directivos tienen tiempo para hacer el trabajo ellos mismos, lo hacen, aunque el trabajo pueda y deba delegarse. De esto se derivan dos problemas. Primero, la delegación se convierte simplemente en un método para reducir la carga de trabajo y el estrés del directorio. Se olvida una de las razones principales para la delegación: facultar a los subalternos. Los empleados comienzan a sentir que son "válvulas de presión" para los directivos, y no miembros valiosos del equipo. En segundo lugar, cuando ocurre la delegación sólo bajo presión, no hay tiempo para capacitar, para brindar la información necesaria o para participar en discusiones bidireccionales. La claridad de la asignación de las actividades podría verse afectada. Los errores y las fallas de los empleados aumentan, y los directivos se sienten tentados a realizar las actividades por sí solos para garantizar la calidad. Cuando los directivos posponen la delegación hasta que están saturados de trabajo, crean presión sobre ellos mismos para llevar a cabo actividades que podrían delegar personalmente y, de esta manera, terminan por incrementar su propia carga laboral.

Otra clave para la delegación continua es que los directivos deleguen tanto las actividades agradables como las desagradables. En ocasiones los directivos guardan para ellos las actividades que les gusta desempeñar y delegan el trabajo menos deseable a los subalternos. Es fácil ver las consecuencias dañinas que esto tiene en el ánimo, la motivación y el desempeño. Cuando los individuos sienten que sólo se les toma en cuenta para realizar el "trabajo sucio", es menos probable lograr un seguimiento completo de las actividades delegadas. Por otro lado, los directivos no deben tener miedo de compartir las actividades difíciles y desagradables con los subalternos.

Representar el papel de mártir al negarse a incluir a otros en actividades desagradables o en el trabajo arduo crea expectativas poco realistas en los empleados y aísla a los directivos. Así pues, la delegación congruente implica que los directivos deleguen las actividades de manera continua y no sólo cuando estén sobresaturados, y que deleguen tanto las actividades agradables como las desagradables.

9. *Evitar la delegación ascendente.* Aunque es crucial que los subalternos participen en el proceso de delegación con la finalidad de recibir facultamiento, los directivos deben evitar de manera consciente la denominada delegación ascendente, en la que los subalternos buscan devolver la responsabilidad de las actividades delegadas al superior que hizo la delegación inicial. Los directivos que no logran evitar la delegación ascendente acabarán ocupando todo su tiempo en hacer el trabajo de los subalternos en vez del suyo.

Supongamos que un empleado va con un directivo después de la delegación y le dice: "Tenemos un problema. Esta actividad no está saliendo muy bien. ¿Qué me sugiere que haga?". Si el directivo contesta: "Veamos, no estoy seguro. Déjeme pensarlo, y le avisaré más tarde", la actividad originalmente delegada ahora ha pasado del empleado al directivo. Advierta que el directivo prometió informar al empleado, es decir, conserva la responsabilidad principal, y el empleado ahora está en la posición de dar seguimiento al compromiso del directivo, es decir, de supervisarlo. De esta manera, el subalterno se convierte en el directivo, y viceversa. Los directivos, con la esperanza de ser útiles y de apoyar a sus subalternos, a menudo quedan atrapados en la trampa de la delegación ascendente.

Una forma de evitar la delegación ascendente consiste en insistir en que los empleados tomen siempre la iniciativa para desarrollar sus propias soluciones. En vez de prometer al empleado un informe de las deliberaciones del directivo, una respuesta más adecuada sería: "¿Cuál es su recomendación?", "¿qué alternativas piensa que deberíamos considerar?", "¿qué ha hecho hasta ahora?", "¿cuál piensa que sería un buen primer paso?". En vez de compartir los problemas y pedir consejos, se debe pedir a los empleados que compartan las *soluciones propuestas* o que pidan permiso para ponerlas en marcha. Los directivos deben negarse a resolver las actividades delegadas. Por eso es tan importante especificar el nivel esperado de iniciativa (véase la regla 2). Esto no sólo evita la delegación ascendente, sino que

ayuda a los directivos a capacitar a los empleados para que se vuelvan competentes en la solución de problemas y evita trabajar en actividades en las que alguien más tiene la responsabilidad principal. Ceder a la delegación ascendente no faculta a los subalternos, sino que los hace más dependientes.

10. *Aclarar las consecuencias.* Los empleados deben estar conscientes de las consecuencias de las actividades que se les delegan. Es más probable que acepten una delegación y que estén motivados a tomar la iniciativa si está claro cuáles serán las recompensas por el éxito, cuáles serán las oportunidades, qué efecto tendrá en el cliente final o en la misión de la organización, etcétera. De manera específica, los directivos deben ayudar a los empleados a entender la conexión entre un desempeño exitoso y las recompensas económicas, las oportunidades de progreso, las oportunidades de aprendizaje y desarrollo, el reconocimiento informal, etcétera. Desde luego, la mayoría de las actividades delegadas específicas no dan lugar a una recompensa directa del sistema formal de recompensas. Sin embargo, asociar alguna consecuencia deseable (al menos una palmada en la espalda o una felicitación en una reunión de personal, o algo tan importante como un bono económico o un incentivo) incrementa el éxito de la delegación.

Aclarar las consecuencias también podría servir para asegurar el entendimiento de que la delegación no sólo implica el cumplimiento de actividades, sino también el mejoramiento de las relaciones personales. Como resultado del cumplimiento de las actividades se deben fortalecer las relaciones con otros miembros de la organización, con el equipo o con el directivo en forma individual. El cumplimiento de las actividades a costa de dañar o destruir relaciones produce más costos a largo plazo de los que cualquier organización podría soportar. Por lo tanto, una consecuencia deseable de cualquier experiencia de delegación es el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento de la organización.

REPASO DE LOS PRINCIPIOS DE DELEGACIÓN

Los 10 principios que resumen *cómo* delegar, precedidos por los cinco criterios para determinar *cuándo* delegar y las cuatro preguntas para identificar en *quién* delegar, ofrecen guías para garantizar que no sólo los empleados experimenten una sensación de facultamiento, sino que también haya otras consecuencias positivas. De manera

específica, los resultados de las investigaciones revelan claramente que la delegación con facultamiento tiene las siguientes consecuencias:

- Los subalternos aceptan fácilmente las actividades delegadas.
- Las actividades delegadas se realizan con éxito.
- El estado de ánimo y la motivación permanecen elevados.
- Las capacidades de solución de problemas se incrementan.
- Los directivos disponen de más tiempo.
- Las relaciones interpersonales se fortalecen.
- La coordinación y la eficacia organizacionales aumentan.

En la figura 8.3 se resumen las relaciones entre estos principios.

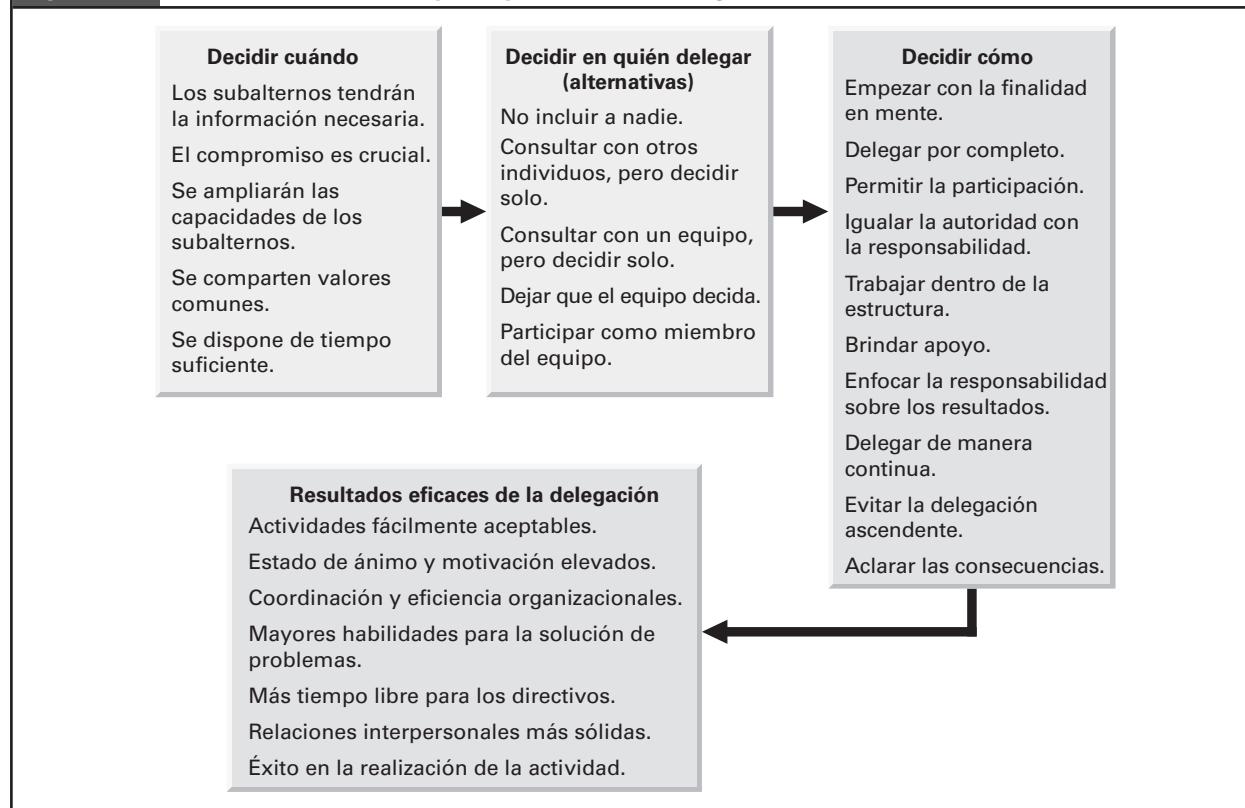
Consideraciones internacionales

El facultamiento y la delegación con facultamiento en ocasiones se malinterpretan como un método directivo

suave, como la revocación de la responsabilidad por parte de los líderes, como una invitación a los internos para que manejen la organización y como una manera de dejar la puerta abierta al caos. Generalmente leemos en los periódicos y en las revistas de negocios acerca de un liderazgo firme, de los directivos visionarios y de los jefes que se hacen responsables. Ponemos mucha atención a los individuos que “se hacen cargo de la situación” y que “permanecen al frente de las tropas”. Con esta definición, el facultamiento no goza de gran aceptación en muchas culturas donde, por ejemplo, domina un énfasis en el *universalismo*, el *individualismo*, la *especificidad* y la *atribución*. (Recuerde que en el capítulo 1 aprendimos que el modelo de Trompenaars [1996, 1998] clasifica a las culturas con base en siete dimensiones: *universalismo* contra *particularismo*, *individualismo* contra *comunitarismo*, *neutralidad* contra *afectividad*, *especificidad* contra *difusión*, *logro* contra *atribución*, *control interno* contra *externo*, y orientación hacia el *pasado*, el *presente* o el *futuro*).

En ocasiones se considera que el facultamiento se opone a alguno de estos valores, ya que el hecho de ser congruente con las reglas y los procedimientos (*universalismo*), en vez de alentar la experimentación y la

Figura 8.3 Relaciones entre los principios de una delegación eficaz



innovación en equipo, podría hacer menos deseable al facultamiento. Podría considerarse que el hecho de concentrarse en el desempeño individual (individualismo) más que en el esfuerzo de equipo o colectivo va en contra del facultamiento. Participar sólo de manera muy limitada en el ambiente laboral o en la actividad asignada (especificidad), en vez de interpretar múltiples roles y establecer relaciones profundas con individuos con los que uno trabaja, también podría considerarse un comportamiento incongruente con el facultamiento y la delegación facultada. Un enfoque en el estatus, el título y el puesto tradicional (atribución), en vez de borrar las fronteras jerárquicas y enfocarse en el mérito o en la contribución, también parecería contradecir las metas del facultamiento. Por lo tanto, parecería que el facultamiento es un concepto más aceptable en las culturas con una fuerte orientación hacia el particularismo, la colectividad, la difusión y el logro.

Por otro lado, los principios del facultamiento y de la delegación facultada, que hemos analizado en este capítulo, son aplicables en la mayoría de las culturas, si no es que en todas. Es un error creer que estos principios no funcionan eficazmente en las culturas orientales igual que en las occidentales, en Europa occidental o en América del Sur, en África o en las islas polinesias. Los principios del facultamiento son relevantes para viejos y jóvenes, hombres y mujeres, extranjeros y locales. Esto es porque los cinco principios del facultamiento están conectados con las necesidades humanas fundamentales que trascienden culturas nacionales o étnicas. Prácticamente todos los individuos muestran un mejor desempeño en un ambiente en el que: **1.** se sienten capaces, confiados y competentes; **2.** experimentan libertad, discreción y elección; **3.** creen que pueden hacer una diferencia, tener un efecto y lograr un resultado deseado; **4.** experimentan significado, valor y un propósito más elevado en sus actividades, y **5.** confían en que no serán dañados ni se abusará de ellos, sino que se les honrará y respetará. En otras palabras, las claves para un facultamiento eficaz también son claves para un desempeño humano eficaz a un nivel muy fundamental. Los líderes fuertes no son “llaneros solitarios”, sino individuos conocedores que saben cómo movilizar a quienes dirigen y administran. Por lo tanto, aunque deben tomarse en cuenta las diferencias individuales, y el ritmo para poner en práctica tanto el facultamiento como la delegación facultada podría variar según las circunstancias, estos principios de facultamiento son esenciales para un desempeño directivo eficaz.

Resumen

El facultamiento significa ayudar a desarrollar en los demás sensaciones de autoeficacia, autodeterminación, control personal, significado y responsabilidad. El entorno de negocios actual no es particularmente compatible con

los principios del facultamiento directivo. Ante las circunstancias turbulentas, complejas y competitivas que enfrentan muchas organizaciones, los directivos pocas veces están dispuestos a facultar a sus empleados. Cuando los directivos se sienten amenazados, se vuelven rígidos y tratan de controlar más a sus subalternos. No obstante, sin empleados facultados, las organizaciones no pueden tener éxito a largo plazo. Por lo tanto, aprender a ser un director con habilidades para el facultamiento es una capacidad fundamental para los individuos que probablemente enfrentarán un entorno poco interesado en practicar el facultamiento.

Se analizaron nueve recomendaciones que los directivos pueden seguir para facultar a otras personas. También se planteó una serie de principios y criterios para garantizar una delegación facultada, la cual permite que los subalternos acepten mejor las actividades delegadas, niveles más altos de motivación y ánimo, incremento de la coordinación y la eficiencia, mayor desarrollo de los empleados, más tiempo disponible, fortalecimiento de las relaciones y éxito en el desempeño de las actividades. Crear una sensación de facultamiento en los demás y delegar las actividades de una forma que faculte a los subalternos también produce resultados deseables tanto para las compañías como para el personal. Los empleados facultados son más productivos, más sanos a nivel psicológico y físico, son proactivos e innovadores, persistentes en el trabajo, dignos de confianza, eficaces en sus relaciones interpersonales, intrínsecamente motivados, y más comprometidos que los empleados que no están facultados. La figura 8.4 ilustra las relaciones entre los diversos elementos del facultamiento y la delegación.

Guías de comportamiento

Cuando usted trate de facultar a otros y realice una delegación facultada, querrá utilizar las siguientes guías. *Para garantizar el facultamiento de otros individuos, siga las siguientes recomendaciones:*

1. Fomente la autoeficacia y un sentido de competencia al promover experiencias de dominio personal y al señalar modelos exitosos.
2. Fomente la autodeterminación o un sentimiento de elección personal al brindar alternativas e información al personal.
3. Fomente el resultado personal o una sensación de efecto personal al permitir que los individuos vean las repercusiones que tiene su trabajo en los usuarios finales o en los afectados.
4. Fomente un significado o un sentido de valor al aclarar la visión y los valores, y vincularlos con algo que tenga un valor inherente.

Figura 8.4 Relaciones entre los elementos del facultamiento y la delegación facultada



5. Fomente la confianza o una sensación de seguridad al brindar apoyo y crear confianza, sobre todo siendo congruente, honesto, abierto y justo.

6. Dele el trabajo de manera eficaz al utilizar las guías del capítulo para determinar a quién se debe asignar el trabajo y cuándo debe delegarse.



CASOS RELACIONADOS CON EL FACULTAMIENTO Y LA DELEGACIÓN

Cuidado de la tienda

El 1 de enero, Ruth Cummings recibió el nombramiento formal de directora de sucursal de la tienda Saks Fifth Avenue en un suburbio de Denver. Su jefe, Ken Hoffman, le asignó la siguiente actividad en su primer día de trabajo: "Ruth, te dejo a cargo de esta tienda. Tu trabajo consistirá en administrarla para que se convierta en una de las mejores tiendas del sistema. Tengo mucha confianza en ti, así que no me decepciones".

Una de las primeras cosas que hizo Ruth fue contratar a un asistente administrativo para manejar los inventarios. Como ésta era una parte importante del puesto, estuvo de acuerdo en pagar a su asistente un poco más de lo que ganaban los vendedores al menudeo de alto nivel. Creía que al contar con un asistente administrativo tendría tiempo para manejar los asuntos de marketing, ventas y de personal, áreas que consideraba cruciales para que la tienda tuviera éxito.

Sin embargo, al cabo de una semana, recibió una llamada de Hoffman: "Dime, Ruth, escuché que contrataste a un asistente administrativo para manejar los inventarios. ¿No crees que eso sea un poco riesgoso? Además, creo que pagar a un asistente más que a tu mejor vendedor está dañando el estado de ánimo en la tienda. Me hubiera gustado que consultaras esto conmigo antes de hacer el movimiento. Esto deja un mal precedente para las otras tiendas, y hace que parezca que no sé lo que está sucediendo en las sucursales".

Tres semanas más tarde, Ruth apareció en un programa local de mediodía para analizar las nuevas tendencias de la moda. Ella había hecho un gran esfuerzo para ponerse en contacto con los conductores del programa, y pensó que una exposición pública como ésta incrementaría la visibilidad de su tienda. Aunque el espacio en televisión duró sólo 10 minutos, ella estaba muy complacida con su desempeño y con la oportunidad de tener una aparición pública.

Más tarde esa noche, mientras estaba en su casa, recibió otra llamada de Hoffman: "¿No conoces la política de Saks? Cualquier aparición en televisión en nombre de la tienda debe ser autorizada por la oficina principal. Por lo general, pedimos a representantes de la tienda matriz que aparezcan en este tipo de programas porque pueden hacer un mejor papel al mostrar nuestra mercancía. Estuve muy mal que no notificaras a alguien de tus intenciones. Esto podría resultar muy embarazoso para mí".

Justo antes de Pascua, uno de los vendedores se acercó a Ruth en la tienda. Un cliente había pedido que le cobraran a crédito aproximadamente \$3,000 de porcelana para un regalo de su esposa. El individuo había sido cliente de la tienda durante varios años y Ruth lo había visto en diversas ocasiones, pero las reglas de la tienda indicaban que no se podía hacer un cobro a crédito por más de \$1,000, por ninguna razón. Informó al cliente que no estaba autorizada para aceptar un cargo a crédito por esa cantidad, pero que si él visitaba la tienda principal en Denver, tal vez el asunto se podría arreglar.

Más tarde ese día, Hoffman, iracundo, llamó de nuevo: "¿Qué rayos estabas pensando, Ruth? Hoy vino un cliente a la tienda principal y dijo que no le quisiste hacer una venta porque el cargo era demasiado alto. ¿Sabes durante cuánto tiempo ha sido nuestro cliente? ¿Sabes cuánto dinero gasta en la tienda cada año? Realmente espero que no lo hayamos perdido como cliente por tu error. Esto me molesta mucho. Tienes que aprender a usar la cabeza".

Ruth pensó en esa conversación durante varios días y finalmente decidió que necesitaba ver a Ken Hoffman. Llamó a su secretaria para solicitar una cita para el siguiente día.

Preguntas para análisis

1. ¿Qué lineamientos relacionados con el facultamiento violó Ken Hoffman? ¿Y cuáles violó Ruth Cummings?
2. ¿Qué lineamientos relacionados con la delegación violó Ken Hoffman? ¿Y cuáles violó Ruth Cummings?
3. ¿Qué deben discutir Ruth Cummings y Ken Hoffman en su reunión? Mencione los temas específicos de la agenda que deben tratar.
4. ¿Qué preguntas debería hacer Ruth a Ken para poder adquirir los elementos necesarios de facultamiento? ¿Qué preguntas debe hacer Ken a Ruth para garantizar más el éxito de ella?
5. Si usted fuera un consultor externo que asistiera a la reunión, ¿qué consejo daría a Ken? ¿Qué consejo daría a Ruth?

Cambio en la cartera

Usted es el jefe de una unidad de personal que se reporta ante el vicepresidente de finanzas. Él le ha pedido que elabore un informe sobre la cartera actual de la empresa, que incluya recomendaciones para modificar los criterios actuales de selección. Han surgido dudas acerca de la eficiencia del sistema existente frente a las condiciones actuales del mercado, y están muy insatisfechos con las tasas de rendimiento.

Usted planea escribir el informe, pero en este momento se siente confuso acerca de qué enfoque debería utilizar. Usted se especializa en el mercado de bonos y le queda claro que un conocimiento detallado del mercado bursátil, del cual carece, mejoraría enormemente el valor del informe. Por fortuna, cuatro miembros de su personal son especialistas en distintos segmentos del mercado bursátil. En conjunto, poseen una gran cantidad de conocimientos acerca de los detalles de las inversiones. Sin embargo, pocas veces coinciden sobre cuál es la mejor forma de lograr algo cuando se trata de filosofía y estrategias de inversión.

Usted tiene seis semanas antes de la fecha de entrega del informe. Ha comenzado a familiarizarse con la cartera actual de la empresa, y la dirección le dio un conjunto específico de requisitos que cualquier cartera debe cumplir. Su problema inmediato es idear algunas alternativas a las prácticas actuales de la empresa y seleccionar las más prometedoras para hacer un análisis detallado en su informe.

Preguntas para análisis

1. ¿Usted debe tomar esta decisión solo? ¿Por qué?
2. Si usted respondiera a la pregunta “¿Debo incluir a los demás?” en forma afirmativa, ¿qué alternativa de la figura 8.2 debería utilizarse para tomar una decisión? Justifique su elección.
3. ¿Cuáles son las consideraciones más importantes para decidir quién debe participar en esta actividad?
4. Si va a invitar a participar a otros individuos, ¿qué cantidad de facultamiento deben tener? ¿Qué haría usted específicamente para lograr el nivel adecuado de facultamiento?



EJERCICIOS PARA EL FACULTAMIENTO

Executive Development Associates

Suponga que usted es Mary Ann O'Connell, directora general de Executive Development Associates. Su empresa realiza colocación, capacitación y desarrollo, planeación de carrera y servicios de búsqueda de talentos para una gran cantidad de compañías de *Fortune 500*. Usted ha estado en la reunión del consejo corporativo durante los últimos tres días en las Montañas Rocosas y confía en que su secretaria sólo le enviará los mensajes más importantes o urgentes. Usted pasó por su oficina cuando iba camino a casa al regresar del aeropuerto el lunes por la noche, sólo para revisar el correo y sus mensajes electrónicos. Además de un conjunto de llamadas telefónicas que responder, aquí incluimos los mensajes que su secretaria recuperó del archivo de su correo electrónico y de su bandeja de entrada.

Actividad

1. Para cada mensaje, bosqueje de manera específica el plan que llevará a cabo para facultar con eficacia a otras personas para resolver estos problemas. Determine quién debería participar, qué nivel de iniciativa se debe tomar, qué acciones podría emprender usted para garantizar el facultamiento, qué responsabilidad se debe asignar, etcétera.

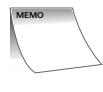
2. Anote las acciones que tomaría en respuesta a cada asunto. En la siguiente página se incluye una hoja de trabajo para recordarle los aspectos que debe tomar en cuenta mientras registra sus respuestas.

3. Después de responder cada asunto, forme un equipo de estudiantes y comparta sus planes. Dé retroalimentación a cada uno sobre lo que es especialmente bueno, lo que podría mejorarse y lo que podría agregarse al plan de acción de cada persona. En particular, ¿qué principios de facultamiento están incluidos, cuáles se omitieron y cuáles se contradicen?

Solución de problemas mediante la hoja de trabajo del facultamiento

Para cada mensaje, escriba su plan de acción. Este plan debería incluir respuestas a las siguientes preguntas. No todas las preguntas son relevantes para cada mensaje, aunque la mayoría lo son, y pueden guiar su plan de acción. Después de que haya redactado sus propias respuestas, forme un equipo de estudiantes; cada uno debe compartir su plan con los demás. Den retroalimentación unos a otros sobre qué es especialmente bueno, qué podría mejorarse y qué podría agregarse a cada plan de acción.

1. ¿Quién debe participar para resolver este asunto? ¿Formaría usted un equipo?
2. ¿Qué tipos de experiencias de dominio personal podrían facilitarse a los individuos que participarán? ¿Podría usted modelar un comportamiento exitoso?
3. ¿Qué clase de apoyo, información y recursos se podría dar?
4. ¿De qué manera provocará una activación emocional y creará confianza en los demás?
5. ¿Cuáles son las consideraciones principales para decidir si debe delegar cada actividad?
6. Si usted opta por la delegación, ¿qué haría para hacer lo siguiente?
Comenzar con la finalidad en mente
Delegar por completo
Permitir la participación
Hacer corresponder la autoridad con la responsabilidad
Trabajar dentro de la estructura
Brindar apoyo
Conservar la responsabilidad
Garantizar una delegación continua
Evitar la delegación ascendente
Aclarar las consecuencias



MEMORANDO INTERNO

Centro de procesamiento de datos

FECHA: 15 de junio

PARA: Mary Ann O'Connell,
directora general

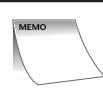
DE: Roosevelt Monroe,
para el personal de procesamiento de datos

Después de revisar la auditoría del último trimestre, es evidente que está aumentando la cantidad de quejas que nuestro grupo está recibiendo de individuos en toda la empresa. El problema es evidente para nosotros. Simplemente se trata de que, en varios de nuestros departamentos, han evolucionado diversos sistemas de software incompatibles en los últimos años, y cada vez es más difícil coordinar las actividades entre las diferentes unidades. Como usted sabe, algunos datos se han tenido que capturar dos o tres veces en diferentes sistemas a causa de esas incompatibilidades.

El problema es que nuestros empleados, por no mencionar a nuestros clientes, se sienten cada vez más impacientes por la lentitud de nuestras entregas, y culpan por completo a nuestro grupo por el "cuello de botella". Sin embargo, pensamos que el creciente número de quejas en la auditoría trimestral es engañoso, y que nos distrae de la verdadera causa del problema.

Le enviamos este memorando para pedirle como grupo que resuelva este problema lo más pronto posible. Como mínimo, debería tratarse el martes, en nuestra próxima reunión de personal. Hasta ahora, el personal que procesa los datos se ha responsabilizado por la lentitud del procesamiento, aunque en realidad es culpa del sistema y no de nuestra unidad.

Esperamos tener noticias de usted el martes.



MEMORANDO INTERNO

Departamento de recursos humanos

FECHA: 15 de junio

PARA: Mary Ann

DE: Lucy

Me emocionó mucho el discurso que pronunciaste en la reunión de la dirección la semana pasada, en la que estableciste un nuevo reto para todos los altos ejecutivos. Con el nuevo entorno competitivo que enfrentamos, la visión que presentaste para nuestro futuro es tanto emocionante como desafiante, y creo que es un importante paso hacia delante. Realmente aclara los factores de éxito fundamentales que deben impulsar nuestro negocio.

En particular, pienso que tu directriz para todos los altos ejecutivos de ampliar la visión en toda la empresa hasta sus propios subalternos es una buena manera de transmitir el mensaje. Sin embargo, en tu discurso hiciste una afirmación que me preocupa. Dijiste: "Anteriormente les pagábamos con base en la generación de nuevas cuentas, de los ingresos trimestrales, de los índices de satisfacción de los clientes y del diseño de nuevos productos. Nuestro nuevo barómetro será qué tan bien transmiten la visión en todas sus unidades."

Francamente, estoy confundida sobre cómo mediremos esta directriz. Como la persona que tiene que aplicar los sistemas de evaluación y remuneración, no estoy segura de qué

criterios buscaremos o qué indicadores utilizaremos para determinar el éxito. Me temo que provocaremos insatisfacción si no delineamos algo específico. Nuestro personal, especialmente los que tal vez no muestren un buen desempeño, pensarán que es puramente arbitrario. ¿Realmente pretendes que cambiemos los sistemas de evaluación y remuneración para incluir este nuevo criterio? ¿Cómo sugieres que midamos un desempeño eficaz? ¿Qué deseas que yo haga para apoyar tu aseveración? ¿Realmente era tu intención hacer dicha afirmación?

Esto es algo urgente, porque tengo una reunión de personal el martes por la tarde, y prometí tener una respuesta para entonces. He estado posponiendo este asunto hasta tener oportunidad de hablar contigo.

COPIA DE UNA CARTA



Midwest State University

24 de mayo

Estimada Mary Ann O'Connell:

Estoy feliz de haberme unido a Executive Development Associates luego de varios años en Midwest State University. Como usted sabe, dejar Midwest State ha sido algo traumático para mí, y eso es lo que me motivó a hacerle una petición. Estoy convencido de que la razón por la que no recibí un cargo permanente en Midwest State es porque nunca hubo claridad respecto a las expectativas sobre cuáles eran mis responsabilidades y cuáles eran los criterios para el éxito.

Sé que su empresa es muy profesional y que los empleados tienen mucha libertad, pero siento la necesidad de que se establezcan algunos requisitos específicos para mi desempeño. Estoy seguro de que puedo ser un buen elemento para su compañía, pero quiero saber con claridad cuáles son sus expectativas.

Solicité una cita con usted el próximo martes a través de su secretaria. ¿Sería tan amable de especificar un conjunto de responsabilidades y expectativas para mi puesto como instructor del departamento de capacitación y desarrollo? Si es posible, me gustaría tenerlos por escrito para evitar cualquier malentendido. Espero hablar con usted el martes.

Agradezco su atención.

Atentamente,

Lester Frost



MEMORANDO INTERNO



Capacitación y desarrollo

FECHA: Lunes por la mañana

PARA: Mary Ann

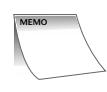
DE: Pam

ASUNTO: Obligación como jurado de Tom Kinnir

Sé que acaba de regresar, pero tenemos un asunto urgente.

Tom me notificó apenas esta mañana que fue seleccionado como integrante de un jurado y que ¡prácticamente está secuestrado! (¿Puedes creerlo?) Válgame, Mary Ann, esto no podría ocurrir en peor momento. Siendo nuestro experto en costos basados en actividades, Tom es la única persona que puede enseñar el tema. Dirás, ¿cuál es el problema? El problema es que tenemos más de 100 aprendices que vendrán aquí el viernes a un seminario, y el seminario aún no está preparado. Tom dijo que tiene algunas notas y transparencias en su escritorio, pero había planeado dedicar esta semana completa a diseñarlo y prepararlo. No sólo ninguno de nosotros domina el tema, sino que ni siquiera estamos seguros de qué información necesitamos, qué datos necesitan recopilarse, quién tiene qué, y cómo hacemos para sustituirlo. ¡Necesitamos ayuda! Contamos con este seminario para cumplir con el presupuesto de este trimestre y estamos un poco molestos con Tom por esperar al último momento. ¿Qué hacemos ahora?

Por cierto, ¿qué tal las Montañas Rocosas?



MEMORANDO INTERNO

Departamento de colocación

FECHA: Lunes por la mañana

PARA: Mary Ann O'Connell

DE: Aneil Mishra

ASUNTO: Cierre de planta pendiente

Tal vez te perdiste las noticias del fin de semana. En el periódico se anunció que Detroit Manufacturing se ha apegado a la protección del capítulo 11 y que están cerrando su planta de Toledo. Esto significa que alrededor de 4,000 personas se quedarán sin empleo.

Si queremos ese negocio, tenemos que empezar a movernos de inmediato. Estarán esperando propuestas de compañías de colocación la próxima semana. Tenemos que elaborar nuestra propuesta, identificar al personal, determinar un presupuesto y tener lista una presentación en uno o dos días.

Suena como una excelente oportunidad. Pasaré por tu oficina mañana cuando regreses.

Facultamiento personal

En este ejercicio, usted tendrá que identificar formas para incrementar el facultamiento de los estudiantes que se gradúan este año en su propia institución. Debe utilizar los principios de facultamiento de este capítulo para identificar formas específicas para incrementar el facultamiento de este grupo de personas. En términos prácticos, ¿qué se podría hacer para lograr un facultamiento eficaz?

Asegúrese de ir más allá de sólo identificar lo que los otros son capaces de hacer, lo que podría hacer la dirección o lo que hipotéticamente podría ocurrir. Identifique factores muy prácticos y realistas que podrían facultar a este grupo de graduados. ¿Qué podrían hacer como grupo? ¿Qué podría hacer usted? ¿Qué responsabilidad personal podrían asumir para su propio facultamiento?

No trate este ejercicio como un caso hipotético o fantástico. Identifique realmente comportamientos que podría poner en práctica para incrementar el facultamiento. Utilice las sugerencias del texto, así como otras que usted agregue a esas listas.

| | Qué se podría hacer para incrementar el facultamiento de los graduados |
|---|---|
| Autoeficacia (competencia personal) | |
| Autodeterminación (elección personal) | |
| Consecuencia personal (efecto personal) | |
| Significado (valor personal) | |
| Confianza (seguridad personal) | |

Ahora forme un equipo con tres o cuatro compañeros. Comparta sus ideas con el grupo. Para cada dimensión del facultamiento, identifique las ideas más interesantes que usted escuche de los miembros del equipo. Agregue al menos una idea nueva a su lista. También determine cuándo y cómo pondrá en práctica su lista. Recurra a su equipo para especificar comportamientos reales que podría efectuar.

Decisión de delegar

La delegación es una de las habilidades directivas más engañosas porque aparentemente es muy fácil de realizar. Sólo hay que decir a alguien lo que tiene que hacer y lo hará, ¿correcto? Por desgracia, los individuos muy hábiles para delegar no abundan, y este ejercicio está diseñado para ayudarle a determinar cuándo y cómo delegar de manera más eficaz. Para realizar este ejercicio necesitará utilizar el esquema de trabajo de la figura 8.2.

Para cada uno de los dos siguientes escenarios, plantee las siguientes preguntas:

- ¿Debo incluir a otros o tomar yo solo la decisión?*
- Si decido que otras personas van a participar, ¿les debo instruir para que formen un equipo, o debo consultarlos individualmente y tomar yo solo la decisión?*
- Si formo un equipo, ¿debo delegar la autoridad para la toma de decisiones al equipo, o debo consultar con el equipo pero tomar yo mismo la decisión?*
- Si deleo la actividad en el equipo, ¿debo participar en éste, o debo dejar que el equipo decida?*

Una vez que haya tomado una decisión sobre cómo manejar cada uno de estos dos escenarios, forme un equipo de compañeros. Comparta su decisión y sus fundamentos con los miembros del equipo. Lleguen a un consenso respecto a la estrategia más adecuada para cada uno

de estos dos casos. Para hacer una comparación, al final del capítulo se incluye un análisis de expertos para el caso de “solicitud de urgencia”. Sólo se presenta para enriquecer la discusión de su equipo. No se incluye un análisis comparativo para el caso de “guerra biológica”.

Solicitud de urgencia

Usted es supervisor general de una planta, y se deben interrumpir siete líneas de producto, que implican a cuatro de sus ocho encargados, para satisfacer una solicitud urgente de un cliente importante. Usted naturalmente desea reducir la interrupción tanto como sea posible. No hay personal adicional disponible y el límite de tiempo para completar un nuevo proyecto está restringido. La fábrica es nueva y es la única planta industrial en una región económicamente deprimida, dominada por la agricultura. Usted puede contar con todos para cumplir con su trabajo. Los salarios de la planta son muy superiores a los salarios de las granjas, y el trabajo de los empleados depende de la rentabilidad de esta planta, que es el primer desarrollo industrial en el área en 15 años. Sus subalternos son relativamente inexpertos, y los ha estado supervisando de manera más estrecha que si la planta estuviera en una zona industrial bien establecida y sus empleados tuvieran más experiencia. Los cambios incluyen sólo procedimientos estándar y son rutinarios para alguien con su experiencia. La supervisión eficaz no implica ningún problema. Su problema es cómo reprogramar el trabajo para cumplir con esta urgencia dentro del límite de tiempo con el mínimo de interrupción para las líneas de producto existentes. Su experiencia en estos asuntos debe permitirle idear una manera de cumplir con la solicitud, pero con la menor interrupción posible de las líneas de producción existentes.

Guerra biológica

Usted es el vicepresidente ejecutivo de una pequeña fábrica de productos farmacéuticos. Tiene la oportunidad de concursar por un contrato para el Departamento de Defensa relacionado con una guerra biológica. El contrato está fuera del alcance de su negocio; sin embargo, podría tener una lógica económica, ya que parte de la capacidad de una de sus plantas está subutilizada y los procesos de manufactura no son muy diferentes. Usted redactó el documento para acompañar la oferta, y ahora tiene el problema de determinar el valor en dólares de la cotización que piensa que ganará el trabajo para su compañía. Si la oferta es demasiado alta, sin duda perderá ante alguno de sus competidores; si es demasiado baja, corre el riesgo de perder dinero en el programa. Hay muchos factores que debe tomar en cuenta para tomar esta decisión, incluyendo el costo de las nuevas materias primas y la carga administrativa adicional de relacionarse con un nuevo cliente, sin mencionar los factores que probablemente influyan en las ofertas de sus competidores, como cuánto necesitan este contrato en particular. Ha estado ocupado recopilando los datos necesarios para tomar esta decisión, pero aún existen varios factores desconocidos, uno de los cuales implica al director de la planta donde se fabricarían los nuevos productos. De todos sus subalternos, sólo él podría estimar los costos de adaptar el equipo actual para su nuevo propósito, y necesitará su cooperación y apoyo para cumplir con las especificaciones del contrato. Sin embargo, en una discusión inicial con él, cuando se enteró de la posibilidad del contrato, se opuso con determinación a la idea. Su experiencia no lo ha preparado especialmente para evaluar este tipo de proyectos, así que usted no se dejó influir por sus opiniones. Por la naturaleza de sus argumentos, usted infiere que su oposición era ideológica más que económica. Recuerda que alguna vez él participó en una organización local que apoyaba la paz, y que fue uno de los más acérrimos opositores de la empresa a las guerras de Vietnam y del Golfo Pérsico.



ACTIVIDADES PARA EL FACULTAMIENTO Y LA DELEGACIÓN

Actividades sugeridas

1. Enseñe a alguien (su cónyuge, un colega o su jefe) a facultar a los demás y a delegar de manera eficaz. Incluya los principios de la tabla 8.5 en su discusión. Utilice sus propios ejemplos.
2. Entreviste a un directivo acerca de sus prácticas de facultamiento. Trate de determinar lo que es específicamente eficaz, lo que no funciona, lo que resulta condescendiente y lo que motiva a los demás a tener un buen desempeño. Identifique a qué grado el directivo conoce y utiliza los principios analizados en la sección Aprendizaje de habilidades, de este capítulo.
3. Piense en una situación que usted enfrente ahora y en la que le gustaría recibir ayuda. Podría tratarse de una actividad que desea lograr, de una decisión difícil que tiene que tomar, o de un equipo que quiere formar. Asegúrese de pensar en algo que requiera la participación de otras personas. Anote acciones específicas que podría emprender para facultar a otros. ¿De qué manera podría ayudarles para que hagan lo que desean y, al mismo tiempo, lograr que hagan lo que usted desea?
4. Programe una reunión con un directivo que no sea muy bueno para facultar. (Encontrar a esa persona no será difícil, porque muchos líderes tienden a ser más autoritarios y burocráticos que proclives a facultar). Como un estudiante que ha aprendido y ha practicado el facultamiento y la delegación, comparta lo que usted aprendió y ofrezca sugerencias que podrían ayudar a ese directivo a mejorar.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real y fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño eficiente de habilidades, mejorará más probando esas guías en el contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás podrían ayudarlo con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la debe completar y evaluar por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas de cada reactivos. No utilice atajos al saltarse etapas.

Parte I. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Podrían ser áreas de debilidad, las áreas que más desea mejorar, o las áreas más relevantes para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que desee aplicar.

2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño anotando una descripción de la situación. ¿Quién más participará? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se llevará a cabo?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo?
¿Dónde?

3. Identifique comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad. Elabore una definición operativa del desempeño de la habilidad.

4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte II. Evaluación

5. Una vez que haya completado la parte 1, registre los resultados. ¿Qué pasó? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Qué efecto tuvo en los demás?

6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?

7. Al revisar toda la práctica de la habilidad y la experiencia aplicada, ¿qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué manera le ayudará esta experiencia en el largo plazo?

Facultamiento y delegación eficaces

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|-----------------------------------|-----------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Experiencias de dominio personal | 1, 2 | _____ | _____ |
| Modelamiento | 3, 4 | _____ | _____ |
| Brindar apoyo | 5, 6 | _____ | _____ |
| Activación de emociones positivas | 7, 8 | _____ | _____ |
| Dar información | 9, 10 | _____ | _____ |
| Ofrecer recursos | 11, 12 | _____ | _____ |
| Organización de equipos | 13, 14 | _____ | _____ |
| Generación de confianza | 15, 16 | _____ | _____ |
| Delegación del trabajo | 17 a 26 | _____ | _____ |
| Puntuación total | | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La puntuación máxima posible = 156.
2. Las calificaciones de los otros estudiantes de su clase.
3. Datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

Evaluación previa

| | | | | |
|-------------|---|------------------|---|-------------|
| 129.54 | = | media | = | 138.03 |
| 139 o más | = | cuartil superior | = | 149 o más |
| 130 a 138 | = | segundo cuartil | = | 140 a 148 |
| 121 a 129 | = | tercer cuartil | = | 129 a 139 |
| 120 o menos | = | cuartil inferior | = | 128 o menos |

Evaluación posterior

Facultamiento personal

Clave de resultados

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | MEDIA (TOTAL ÷ 4) |
|--------------------------------|---------------|-------------------|
| Autoeficacia (competencia) | 2, 7, 12, 17 | _____ |
| Autodeterminación (elección) | 3, 8, 13, 18 | _____ |
| Consecuencia personal (efecto) | 4, 9, 14, 19 | _____ |
| Significado (valor) | 1, 6, 11, 16 | _____ |
| Confianza (seguridad) | 5, 10, 15, 20 | _____ |

Datos comparativos (N = 4,500 estudiantes)

| ÁREA DE HABILIDAD | MEDIA | CUARTIL SUPERIOR | TERCER CUARTIL | SEGUNDO CUARTIL | CUARTIL INFERIOR |
|-----------------------------------|-------|---------------------|-------------------|--------------------|---------------------|
| Autoeficacia (competencia) | 6.14 | 6.75 o más | 6.25 a 6.74 | 5.75 a 6.24 | 5.74 o menos |
| Autodeterminación (elección) | 5.87 | 6.50 o más | 6.00 a 6.49 | 5.25 a 5.99 | 5.24 o menos |
| Consecuencia personal (efecto) | 5.61 | 6.50 o más | 5.75 a 6.49 | 5.00 a 5.74 | 4.99 o menos |
| Significado (valor) | 5.90 | 6.75 o más | 6.00 a 6.74 | 5.50 a 5.99 | 5.49 o menos |
| Confianza (seguridad) | 5.50 | 6.25 o más | 5.75 a 6.24 | 5.00 a 5.74 | 4.99 o menos |

PRÁCTICA DE HABILIDADES

Decisión de delegar: Análisis de “Solicitud de urgencia”

| PREGUNTA | ANÁLISIS |
|---|--|
| ¿Se trata de un problema individual o de grupo? | De grupo porque la actividad afecta a los subalternos. |
| ¿Hay un requisito de calidad? | Sí, porque uno es mejor que el otro. |
| ¿El directivo cuenta con la información necesaria? | Sí, el directivo tiene experiencia. |
| ¿El problema es estructurado o no estructurado? | Estructurado, ya que se requieren cambios de rutina. |
| ¿Los subalternos tienen que aceptar la decisión? | No, porque no tienen opinión en la implementación. |
| ¿Hay probabilidades de que los subalternos acepten la decisión? | Sí, porque aceptan una supervisión estrecha. |
| ¿Todos comparten una meta en común? | Sí, todos desean que la empresa sea rentable. |
| ¿Es posible que surja un conflicto entre los subalternos? | No, ya que no han intentado una alternativa previa. |
| ¿Los subalternos cuentan con la información necesaria? | No, los subalternos son inexpertos. |

Decisión: Habrá que tomar una decisión de manera individual si el tiempo es el factor más importante. Si el factor más importante es la capacitación de los subalternos, habrá que formar un equipo y participar en sus discusiones.

PRÁCTICA DE HABILIDADES

Análisis de "Guerra biológica"

| <i>PREGUNTA</i> | <i>ANÁLISIS</i> |
|---|---|
| ¿Se trata de un problema individual o de grupo? | De grupo, porque la actividad afecta a muchos empleados. |
| ¿Hay un requisito de calidad? | Sí, porque una oferta podría ser mejor que otra. |
| ¿El directivo cuenta con la información necesaria? | No, el directivo debe obtener la información de otras personas. |
| ¿El problema es estructurado o no estructurado? | Estructurado, ya que implica rutinas estandarizadas. |
| ¿Los subalternos tienen que aceptar la decisión? | Sí, porque participarán en la implementación. |
| ¿Hay probabilidades de que los subalternos acepten la decisión? | Sí, tal vez, por el beneficio de la empresa. |
| ¿Todos comparten una meta en común? | No, aunque todos desean que la empresa sea rentable, algunos se oponen ideológicamente a este tipo de negocios. |
| ¿Es posible que surja un conflicto entre los subalternos? | Sí, ya que los factores ideológicos podrían cobrar importancia. |
| ¿Los subalternos cuentan con la información necesaria? | No, los subalternos son inexpertos. |

Decisión: Habrá que tomar una decisión de manera individual, sin compartir el problema con los subalternos, después de obtener la información necesaria. Usted podría o no compartir el problema con los subalternos para analizar alternativas; no obstante, usted debe tomar la decisión final.

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Comportamientos para el desarrollo de equipos
- Diagnóstico de la necesidad de formación de equipos

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Desarrollo de equipos y trabajo en equipo
- Ventajas de los equipos
- Desarrollo de equipos
- Liderando equipos
- Afiliación a un equipo
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- El equipo ELITE del *Tallahassee Democrat*
- El incidente de la caja registradora

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Ejercicio de diagnóstico y desarrollo de equipos
- Ganar la guerra del talento
- Ejercicio del desempeño de equipo

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

9

Formación de equipos efectivos y trabajo en equipo

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- DIAGNOSTICAR Y FACILITAR EL DESARROLLO DE EQUIPOS
- FORMACIÓN DE EQUIPOS DE ALTO DESEMPEÑO
- FACILITAR EL LIDERAZGO DE EQUIPOS
- FOMENTAR LA AFILIACIÓN EFICAZ A LOS EQUIPOS



CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICOS PARA LA FORMACIÓN DE EQUIPOS EFECTIVOS

COMPORTAMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE EQUIPOS

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la escala de evaluación en la columna izquierda (evaluación previa). Sus respuestas deben reflejar sus actitudes y su comportamiento tal como son en la actualidad, no como desearía que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarlo a descubrir su nivel de competencia para formar equipos efectivos, con la finalidad de que ajuste el aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya terminado de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades que usted considera que debería dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra el primer conjunto de respuestas. Luego, responda nuevamente los mismos enunciados, esta vez en la columna derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo para evaluar su progreso. Si su puntaje sigue siendo bajo en áreas específicas de habilidades, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para orientar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1** Totalmente en desacuerdo
- 2** En desacuerdo
- 3** Parcialmente en desacuerdo
- 4** Parcialmente de acuerdo
- 5** De acuerdo
- 6** Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

Cuando desempeño el rol de líder en un equipo:

- _____ _____ 1. Sé como establecer credibilidad e influencia entre los miembros del equipo.
- _____ _____ 2. Me comporto de manera congruente con mis valores establecidos y demuestro un alto grado de integridad.
- _____ _____ 3. Soy claro y consistente respecto a lo que deseo lograr.
- _____ _____ 4. Transmito energía positiva al ser optimista y al elogiar a los demás.
- _____ _____ 5. Construyo una base de acuerdo común en el equipo antes de continuar con las actividades.
- _____ _____ 6. Aliento y oriento a los miembros del equipo para ayudarles a mejorar.
- _____ _____ 7. Comparto información con los miembros del equipo y aliento la participación.
- _____ _____ 8. Expreso una visión motivadora y clara de lo que el equipo puede lograr, junto con metas de corto plazo.

Cuando desempeño el rol de miembro del equipo:

- _____ 9. Conozco muchas formas de facilitar la realización de actividades en el equipo.
- _____ 10. Conozco varias formas para ayudar a establecer relaciones firmes y cohesión entre los miembros del equipo.
- _____ 11. Confronto y ayudo a superar comportamientos negativos, disfuncionales o de bloqueo de los demás.
- _____ 12. Desempeño el rol de facilitador para el cumplimiento de las actividades y ayudo a entablar relaciones de confianza entre los miembros, dependiendo de lo que el equipo necesite para avanzar.

Cuando deseo que mi equipo tenga un buen desempeño, sin importar si soy líder o miembro:

- _____ 13. Conozco las diferentes etapas que experimenta la mayoría de los grupos durante su desarrollo.
- _____ 14. Ayudo a establecer expectativas y objetivos claros, y también ayudo a que los miembros del equipo se sientan cómodos entre ellos desde la formación del equipo.
- _____ 15. Aliento a los miembros del equipo para que se comprometan tanto con el éxito de este último como con su éxito personal.
- _____ 16. Ayudo a los integrantes del equipo a que se comprometan con la visión y las metas del mismo.
- _____ 17. Ayudo al equipo a evitar el pensamiento grupal al asegurarme de que se expresen diversas opiniones.
- _____ 18. Soy capaz de diagnosticar y aprovechar las competencias fundamentales del equipo o las fortalezas individuales.
- _____ 19. Aliento al equipo a mejorar continuamente y a buscar innovaciones sobresalientes.
- _____ 20. Aliento el establecimiento de estándares de desempeño y de resultados excepcionalmente altos, que exceden por mucho las expectativas.

DIAGNÓSTICO DE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DE EQUIPOS

Se ha descubierto que el trabajo en equipo influye de forma notable en el desempeño organizacional. Algunos directivos dan crédito a los equipos por ayudarlos a lograr resultados increíbles. Sin embargo, los equipos no funcionan todo el tiempo en todas las organizaciones. Por lo tanto, los directivos deben decidir cuándo deben formar equipos. Para determinar qué tan necesaria es la formación de equipos en su empresa, responda el siguiente cuestionario.

Piense en una organización en la que participa (o participará), que elabore un producto o servicio. Responda estas preguntas con esa empresa en mente. Anote un número en una escala del 1 al 5 en el espacio de la izquierda; 1 significa escasa evidencia; 5 indica mucha evidencia. Al final del capítulo se presentan datos comparativos.

- _____ 1. La producción ha disminuido o es menor a la deseada.
- _____ 2. Hay quejas, rencores o desánimo, o van en aumento.
- _____ 3. Hay conflictos u hostilidad entre los miembros, o van en aumento.
- _____ 4. Algunas personas están confundidas con las actividades asignadas, o sus relaciones con otros individuos no son claras.
- _____ 5. Faltan metas claras y no hay compromiso con las metas.
- _____ 6. Es evidente la apatía o la falta de interés y participación por parte de los miembros.
- _____ 7. Hay poca innovación, asunción de riesgos, imaginación o iniciativa.
- _____ 8. Son comunes las reuniones ineficaces e inefficientes.

- _____ 9. Las relaciones laborales entre niveles y unidades son insatisfactorias.
- _____ 10. La falta de coordinación entre funciones es evidente.
- _____ 11. Hay poca comunicación, las personas tienen miedo de hablar, nadie escucha y la información no se comparte.
- _____ 12. Hay falta de confianza entre los miembros y también entre los líderes principales y los miembros.
- _____ 13. Se toman decisiones que algunos integrantes no comprenden o con las que no están de acuerdo.
- _____ 14. El personal siente que no se recompensa el trabajo bien hecho o que las recompensas se aplican de manera injusta.
- _____ 15. No se alienta a los individuos a trabajar juntos por el bien de la organización.
- _____ 16. Los clientes y los proveedores no participan en la toma de decisiones de la empresa.
- _____ 17. Las personas trabajan con demasiada lentitud y hay mucha redundancia en el trabajo que se realiza.
- _____ 18. Se hace frente a los asuntos y desafíos que requieren la participación de más de una persona.
- _____ 19. Los individuos deben coordinar sus actividades para que el trabajo se cumpla.
- _____ 20. Se enfrentan retos difíciles que nadie puede resolver o diagnosticar.

FUENTE: *Adaptado de Diagnosing the Need for Team Building*, William G. Dyer (1987), Team Building: Issues and Alternatives, Reading, MA: Addison Wesley. Reproducido con autorización de Addison-Wesley.

Desarrollo de equipos y trabajo en equipo

Cerca de la casa de uno de los autores de este libro, parvadas de gansos canadienses pasan el invierno. Vuelan sobre la casa hacia un estanque natural cercano casi todas las mañanas. Lo que distingue a estas parvadas es que los gansos siempre vuelan alineados formando una V. La razón de este patrón es que el aleteo de los gansos al frente crea una corriente ascendente para los gansos que vienen detrás. Este patrón en V incrementa en un 71 por ciento el alcance del vuelo de los gansos en forma colectiva, en comparación con el vuelo de una sola ave. En los vuelos largos, después de que el ganso líder ha volado al frente de la V durante un tiempo, se desplaza hacia atrás para tomar otro lugar en la alineación, donde es más fácil volar. Otro ganso asume el puesto de liderazgo, donde el vuelo es un ejercicio más extenuante. Si un ganso comienza a volar fuera de la formación, no pasa mucho tiempo antes de que regrese a la V, por la resistencia que experimenta al no encontrar el apoyo del aleteo de los demás gansos.

Otra característica notable de estos gansos son los fuertes graznidos que emiten al volar. Los gansos canadienses nunca vuelan en silencio. Uno siempre sabe cuándo pasan volando porque escucha sus graznidos. Sin embargo, este sonido tiene una razón de ser. Lo producen los gansos de la parte trasera de la formación para alentar al ganso líder. El líder no grazna, sólo los que lo apoyan y animan. Si a un ganso le disparan, se enferma o sale de la formación, dos gansos rompen filas y siguen al ganso herido o enfermo hasta el suelo, y permanecen con él cuidándolo, hasta que se encuentre bien para volver a la parvada o hasta que muere.

Este interesante fenómeno sirve como metáfora para nuestro capítulo sobre el trabajo en equipo. Las lecciones que nos enseñan los gansos al volar en forma de V ayudan a resaltar los atributos importantes de los equipos efectivos y del buen trabajo en equipo. Por ejemplo:

- ❑ *Los equipos efectivos tienen miembros interdependientes.* Como sucede en el caso de los gansos, la productividad y la eficiencia de una unidad entera están determinadas por los esfuerzos coordinados e interactivos de todos sus miembros.
- ❑ *Los equipos efectivos ayudan a que sus miembros sean más eficientes al trabajar juntos que solos.* Al igual que los gansos, los equipos efectivos se desempeñan incluso mejor que el miembro más destacado del grupo.

- ❑ *Los equipos efectivos funcionan tan bien que crean su propio magnetismo.* Como los gansos, los miembros del equipo desean participar en vista de las ventajas que reciben por su adhesión.
- ❑ *Los equipos efectivos no siempre tienen el mismo líder.* Como ocurre con los gansos, los miembros del equipo a menudo se alternan en asumir la responsabilidad del liderazgo, de manera que ésta se comparte ampliamente conforme el equipo se desarrolla con el paso del tiempo.
- ❑ *En los equipos efectivos, los miembros se cuidan y apoyan entre sí.* Ningún miembro es devaluado o poco apreciado. A todos se les trata como parte integral del equipo.
- ❑ *Los equipos efectivos tienen miembros que alienan y animan al líder, y viceversa.* Cada miembro da y recibe aliento.
- ❑ *En los equipos efectivos existe una gran confianza entre los integrantes.* Los miembros demuestran integridad y se muestran tan interesados en el éxito de los demás como en el propio.

Como cualquier metáfora corre el riesgo de llevarse hasta el extremo, no queremos exagerar las similitudes entre los gansos canadienses y los equipos de trabajo. Sin embargo, estos siete atributos de los equipos efectivos son el núcleo de este capítulo. Nos ayudarán a identificar formas de mejorar sus habilidades para dirigir un equipo, para ser un miembro eficaz y para fomentar los procesos necesarios dentro de un equipo. Nuestra intención es identificar las técnicas y las habilidades probadas que le ayudarán a desenvolverse de manera más eficaz en los entornos de equipo.

Una razón importante de nuestro énfasis en los equipos es que a la mayoría de las personas les resulta divertido participar en ellos. Hay algo inherentemente atractivo en el hecho de trabajar en un equipo. Considere, por ejemplo, los dos anuncios que aparecieron juntos en un periódico metropolitano; ambos pretendían encontrar a una persona para cubrir el mismo puesto. Los anuncios se presentan en la figura 9.1. Aunque ninguno de los dos es negativo ni inapropiado, los dos son notablemente distintos. ¿Qué trabajo elegiría? ¿En qué empresa preferiría trabajar? A la mayoría de las personas les resulta más atractivo el trabajo con un enfoque de equipo. Este capítulo está dedicado a ayudarle a tener éxito en este tipo de trabajo en equipo.

Figura 9.1 Anuncio laboral con un enfoque de equipo y otro con un enfoque tradicional

Nuestro equipo necesita un buen empleado de mantenimiento con diversas habilidades

Nuestro equipo necesita un buen jugador. Únase a nuestro grupo de empleados de mantenimiento con diversas habilidades, que trabajan juntos para apoyar a nuestros equipos de ensamblaje de American Automotive Manufacturing.

Buscamos una persona versátil, que cuente con una o más de las siguientes características: habilidad para instalar y operar diversos tipos de maquinaria para soldar, conocimiento de soldadura MIG y de arco eléctrico, disposición para trabajar en proyectos detallados durante largos períodos, y conocimientos generales del proceso de fabricación de automóviles. Indispensable disposición para aprender todas las destrezas necesarias para dar mantenimiento. Usted debe ser un verdadero jugador de equipo, contar con excelentes habilidades interpersonales y estar motivado para trabajar en un ambiente muy participativo.

Enviar currículo a:

AMM

American Automotive Manufacturing
Apartado postal 616

Ft. Wayne, Indiana 46806

Incluya número telefónico. Respondemos a todos los aspirantes.

Técnico/soldador para mantenimiento

Empresa líder en manufactura automotriz busca técnico/soldador para mantenimiento. El puesto requiere la capacidad de instalar y operar diversos tipos de maquinaria de soldadura y un conocimiento general del proceso de producción de automóviles. Se solicita personal graduado de la escuela vocacional o con experiencia de 3 a 5 años en un puesto similar. Se ofrece salario competitivo, prestaciones y reembolso de colegiaturas.

Entrevistarse el lunes 6 de mayo en el Holiday Inn South, 3000 Semple Road, de 9:00 A.M. a 7:00 P.M. Favor de presentar recibo de pago como comprobante del último empleo.

NMC

National Motors Corporation

5169 Blane Hill Center

Springfield, Illinois 62707

Ventajas de los equipos

No importa si uno es directivo, empleado, estudiante o constructor, es casi imposible evitar ser miembro de un equipo. La mayoría de las personas realizan algún tipo de trabajo en equipo en su vida cotidiana. Casi todos somos miembros de grupos de discusión, grupos de amigos, grupos de vecinos, equipos deportivos o incluso familias en las que se realizan actividades y ocurren interacciones interpersonales. En otras palabras, los equipos son grupos de individuos que realizan actividades interdependientes, cuyos comportamientos se ven influidos mediante la interacción, y que se consideran a sí mismos como una entidad única. Lo que analizamos en este capítulo se aplica a la actividad de equipo en la mayoría de los escenarios, aunque nos enfocamos principalmente en aquellos que se forman en las empresas y no en hogares, salones de clases o en el mundo de los deportes. Sin embargo, los principios que aquí se analizan para el desempeño, el liderazgo y la participación efectiva son prácticamente los mismos en todos estos escenarios.

Por ejemplo, los equipos facultados, los grupos de trabajo autónomos, los equipos semiautónomos, los equipos autodirigidos, los equipos autodeterminados,

las tripulaciones, los pelotones, los equipos multifuncionales, los equipos directivos, los círculos de calidad, los equipos de proyectos, las fuerzas de tarea, los equipos virtuales, los grupos de respuesta ante emergencias y los comités son ejemplos de las diversas manifestaciones del trabajo en equipo que se analiza en la literatura académica. Se han realizado investigaciones sobre cada uno de estos tipos de entidades. Nuestro objetivo consiste en ayudarle a desarrollar las habilidades relevantes en la mayoría de estas situaciones, ya sea como líder o como miembro del equipo.

Desarrollar habilidades para trabajar en colaboración con otros es importante ante el enorme impulso que han recibido los equipos durante la última década dentro de las organizaciones laborales. Por ejemplo, el 79 por ciento de las empresas de *Fortune 1000* informaron que utilizaban equipos de trabajo autodirigidos, y el 91 por ciento manifestó que utilizaba grupos de trabajo de empleados (Lawler, 1998; Lawler, Mohrman y Ledford, 1995). Más de dos tercios de los estudiantes universitarios participan en un equipo organizado, y casi nadie puede graduarse de una escuela de negocios sin participar en un proyecto de equipo o en una actividad grupal. Los equipos son comunes tanto en la vida laboral como en la escuela. En otras

palabras, poseer la capacidad de dirigir y administrar equipos, así como la de trabajar en ellos, se ha convertido en un requisito muy común en la mayoría de las organizaciones. En una encuesta se descubrió que la habilidad más solicitada para incorporarse a una compañía era la capacidad de trabajar en equipo (Wellins, Byham y Wilson, 1991).

Incluso un famoso consultor directivo, Tom Peters (1987), aseveró lo siguiente:

¿Existe algún límite para el uso de los equipos? ¿Podemos encontrar lugares o circunstancias donde una estructura de equipo no tenga sentido? La respuesta es no, hasta donde yo puedo determinar. Eso es inequívoco y está destinado a ser así. Es probable que algunas situaciones se presten más que otras a utilizar una administración basada en equipos. Sin embargo, observo que el poder del equipo es tan grande que a menudo es prudente violar el sentido común y forzar una estructura de equipo en casi cualquier actividad. (p. 306)

Una razón del incremento en la preferencia por el trabajo en equipo es que cada vez más datos indican mejoras en la productividad, la calidad y el ánimo cuando se utilizan los equipos. Muchas empresas han atribuido sus mejoras en el desempeño directamente a la conformación de equipos en el lugar de trabajo (Cohen y Bailey, 1997; Guzzo y Dickson, 1996; Hamilton, Nickerson y Owan, 2003; Katzenbach y Smith, 1993; Senge, 1991). Por ejemplo, al utilizar equipos en sus organizaciones:

- Shenandoah Life Insurance Company, de Roanoke, Virginia, ahorró \$200,000 anuales gracias a la reducción de necesidades de personal, en tanto que incrementó su volumen en un 33 por ciento.
- Westinghouse Furniture Systems aumentó su productividad en un 74 por ciento en tres años.
- AAL incrementó su productividad en un 20 por ciento, redujo su personal en un 10 por ciento y realizó un 10 por ciento más de transacciones.
- Federal Express redujo los errores en el servicio un 13 por ciento.
- Carrier redujo el tiempo de carga y descarga de dos semanas a dos días.
- La planta de Volvo en Kalamar disminuyó los defectos en un 90 por ciento.
- La planta de General Electric en Salisbury, Carolina del Norte, incrementó su productividad en un 250 por ciento en comparación con otras plantas de GE que fabrican el mismo producto.
- La planta de cerámica celular de Corning disminuyó las tasas de defectos de 1,800 partes por millón a 9 partes por millón.

- El servicio de operadora de AT&T en Richmond incrementó la calidad del servicio en un 12 por ciento.
- La planta de válvulas de Dana Corporation en Minneapolis redujo el tiempo de entrega a clientes de seis meses a seis semanas.
- Las plantas de General Mills que operaron con equipos fueron un 40 por ciento más productivas que las plantas que no contaban con este tipo de organización.
- Una planta textil aumentó su productividad en 14 por ciento al adoptar un sistema de producción basado en equipos.

En la tabla 9.1 se describen las relaciones positivas entre la participación de los empleados en equipos y diversas dimensiones de eficiencia de la empresa y de los trabajadores. Lawler, Mohrman y Ledford (1995) encontraron que entre las compañías que utilizaban equipos de manera activa, tanto la eficiencia organizacional como la individual estaban por arriba del promedio y en situación de mejora en casi todas las categorías de desempeño. Las compañías sin equipos o que los utilizaban con poca frecuencia mostraron una eficiencia promedio o baja en todas las categorías.

Desde luego, el desempeño y la utilidad de los equipos pueden verse afectadas por una gran variedad de factores. Los equipos no son intrínsecamente eficientes sólo porque existen. Por ejemplo, la historia de una portada de *Sports Illustrated* designó al equipo de básquetbol los Clippers de Los Ángeles, de la NBA, como el peor equipo en la historia de los deportes profesionales (Lidz, 2000), lo que demuestra que el simple hecho de que un grupo de personas muy talentosas se reúnan no significa que el resultado sea un equipo efectivo. Hackman (1993) identificó un conjunto de obstáculos comunes para el desempeño eficaz de un equipo, como recompensar y reconocer a los individuos y no al equipo, no mantener la estabilidad en la conformación del equipo con el paso del tiempo, no otorgar autonomía a los miembros del equipo, no fomentar la interdependencia entre los integrantes del equipo y no lograr orientar a todos sus miembros. En contradicción con los comentarios de Peters acerca de la utilidad universal de los equipos, Verespei (1990) observó lo siguiente:

Con demasiada frecuencia los directivos leen las historias de éxito y ordenan a sus empresas adoptar los equipos de trabajo, DE INMEDIATO. Sin embargo, éstos no siempre funcionan e incluso podrían ser la solución equivocada para la situación en cuestión.

El instrumento “Diagnóstico de la necesidad de formación de equipos”, incluido en la sección Evaluación de habilidades de este capítulo, ayuda a determinar qué tan eficaz es el desempeño de los equipos de trabajo en los que usted participa y qué tanto se requiere la formación

Tabla 9.1 Efecto de la participación en equipos sobre las organizaciones y los empleados

| CRITERIOS DE DESEMPEÑO | PORCENTAJE QUE INDICA MEJORÍA |
|--|--|
| Cambio del estilo administrativo por uno más participativo | 78 |
| Mejores procesos y procedimientos organizacionales | 75 |
| Mejor toma de decisiones directivas | 69 |
| Aumento de la confianza de los empleados en la dirección | 66 |
| Implementación mejorada de la tecnología | 60 |
| Eliminación de los estratos de supervisión directiva | 50 |
| Mayor salud y seguridad | 48 |
| Mejores relaciones entre sindicato y dirección | 47 |
| CRITERIOS DE DESEMPEÑO | PORCENTAJE QUE INDICA UN EFECTO POSITIVO |
| Calidad de productos y servicios | 70 |
| Servicios al cliente | 67 |
| Satisfacción de los empleados | 66 |
| Calidad de la vida laboral de los empleados | 63 |
| Productividad | 61 |
| Competitividad | 50 |
| Rentabilidad | 45 |
| Ausentismo | 23 |
| Rotación | 22 |

(N = 439 de las empresas de *Fortune 1000*)FUENTE: *Impact of involvement in teams on organizations and workers*, Lawler, E. E., Mohrman, S. A., & Ledford, C. E. (1992). *Creating high performance organizations: Practices and results of employee involvement and total quality in Fortune 1000 companies*. Reimpreso con el permiso de John Wiley & Sons, Inc.

de equipos. Con frecuencia los equipos que tardan demasiado tiempo en tomar decisiones, podrían ignorar acciones efectivas al volverse demasiado aislados, y podrían crear confusión, conflictos y frustración en sus miembros. Todos alguna vez nos hemos sentido molestos por participar en un equipo ineficiente, en un equipo dominado por un solo individuo, en uno con miembros perezosos o en uno en el que se compromete la calidad con tal de obtener la aprobación de todos. El adagio de que “un camello es un caballo diseñado por un equipo” ilustra una de las muchas desventajas de este tipo de entidades.

Por otro lado, se han realizado muchas investigaciones para identificar los factores asociados con los equipos con un alto desempeño. Para determinar la mejor manera de formar y dirigir equipos, se han estudiado factores como la composición del equipo (por ejemplo, la heterogeneidad de sus integrantes, el tamaño del equipo, la familiaridad entre los miembros), la motivación (por ejemplo, la potencia del equipo, las metas, la retroalimentación), el tipo de equipo (por ejemplo, equipos virtuales, tripulaciones de aviación, círculos de calidad) y la estructura del equipo (por ejemplo, la autonomía de los miembros, las normas, los procesos de toma de decisión) (véase las revisiones

exhaustivas de Cohen y Bailey, 1997; Guzzo y Dickson, 1996; Hackman, 2003). Sólo en la última década se han publicado varios miles de estudios acerca de los grupos y de los equipos. Se han estudiado ampliamente los equipos de trabajo autodirigidos, los equipos de solución de problemas, los grupos de terapia, las fuerzas de tarea, los grupos de crecimiento interpersonal, los equipos de proyectos de estudiantes, entre muchos otros. Las investigaciones abarcan desde equipos que se reúnen sólo una sesión hasta aquellos que se reúnen durante varios años. Con relación al tipo de miembros, se han estudiado equipos conformados por niños o personas de edad avanzada, por altos ejecutivos u obreros, estudiantes o profesores, voluntarios o presidiarios, atletas profesionales o infantes. Los análisis han incluido una gran diversidad de factores para predecir el desempeño, como los roles de los miembros del equipo, los procesos cognoscitivos inconscientes, la dinámica de los grupos, las estrategias de solución de problemas, los patrones de comunicación, las acciones de liderazgo, las necesidades interpersonales, la calidad de la toma de decisiones, la innovación y la productividad (por ejemplo, Ancona y Caldwell, 1992; Gladstein, 1984; Senge, 1991; Wellins *et al.*, 1991).

No dedicaremos más tiempo en este capítulo a revisar la extensa bibliografía relacionada con los equipos, ni la gran cantidad de factores que se han relacionado con su desempeño. En vez de ello, nos concentraremos en algunas habilidades fundamentales que le ayudarán a dirigir y a participar eficazmente en la mayoría de los equipos. En particular, nos enfocaremos en los equipos que deben cumplir con una tarea. Podría tratarse de un equipo de trabajo en el empleo, un grupo de estudiantes que pretenden desarrollar un proyecto, un equipo especializado que analiza un asunto o un equipo autodirigido en una empresa de servicio. Sin importar la conformación del equipo, usted querrá mejorar sus habilidades para ayudar a convertirlo en una unidad de alto desempeño. Primero nos concentraremos en ayudarle a entender el desarrollo de los equipos y la manera de diagnosticar los problemas más comunes en cada una de las cuatro etapas de su desarrollo. Luego, le enseñaremos a mejorar su capacidad para dirigir equipos en esas etapas, y a convertirse en un integrante más eficaz.

EJEMPLO DE UN EQUIPO EFECTIVO

Para ilustrar algunos de los principios que analizamos en este capítulo, describiremos brevemente uno de los esfuerzos de equipo más efectivos que conocemos. Se trata del equipo formado para planear e incrementar el apoyo logístico a las tropas de Estados Unidos en la Guerra del Golfo Pérsico de 1990 (Tormenta del desierto), el conflicto originalmente motivado por la invasión de Irak a Kuwait. El general Gus Pagonis fue designado líder de ese equipo, el cual se organizó como resultado del anuncio del presidente Bush de que Estados Unidos enviaría tropas a Arabia Saudita con la finalidad de confrontar la agresión iraquí en Kuwait.

Las actividades que Pagonis enfrentó eran intimidantes. Estaba a cargo de la formación de un equipo que pudiera transportar más de medio millón de individuos y sus artículos personales al otro lado del mundo con muy poca anticipación. Sin embargo, transportar a los individuos era sólo parte del reto. Apoyarlos una vez que llegaran, llevarlos hasta la posición de un ataque sorpresa, apoyar sus planes de batalla y luego llevarlos, con todo y sus equipos, de regreso a casa en un tiempo récord fueron desafíos aún mayores.

Fue necesario planear, trasladar y servir más de 122 millones de comidas (una cantidad casi igual a los alimentos que consumen todos los residentes de Wyoming y Vermont en tres meses). Se tuvo que bombar más o menos la misma cantidad de gasolina (1,300 millones de galones) que se consume en Montana, Dakota del Norte y Idaho en un año, para abastecer a los soldados que condujeron vehículos una distancia total aproximada de 83 millones de kilómetros. Fue necesario transportar, coordinar, alimentar y dar alojamiento a carpinteros, cajeros, sepultureros, trabajadores sociales, médicos y una enorme cantidad de personal de apoyo, además de trasladar tanques y municio-

nes. Se tuvieron que diseñar e instalar más de 500 nuevas señales de tránsito para ayudar a los individuos que hablaban distintos idiomas a desplazarse por el terreno sin rasgos sobresalientes de Arabia Saudita. Se procesaron y clasificaron 500 toneladas de correo todos los días. Se negociaron y cumplieron más de 70,000 contratos con proveedores. Todo el equipo automotor de color verde olivo (más de 12,000 vehículos con orugas y 117,000 vehículos con ruedas) tuvo que pintarse de color café, para que pudiera camuflarse en el desierto, y luego pintarse nuevamente de verde al enviarlo de regreso a casa. Fue necesario capacitar a los soldados para que se adaptaran a una cultura extraña que no toleraba los momentos de relajación de los soldados. Se tenían que distribuir provisiones en diferentes lugares sin previo aviso, algunas de ellas detrás de las filas enemigas, en medio del fragor de la batalla. El control del tránsito fue monumental, como lo demuestra un punto de revisión clave cerca del frente, donde pasaban 18 vehículos por minuto, siete días a la semana, 24 horas al día durante seis semanas. Se tuvo que transportar, atender o detener a más de 60,000 prisioneros de guerra del bando enemigo.

Como la guerra terminó mucho antes de lo previsto, se presentó un desafío aún más intimidante: enviar todas esas provisiones y al personal de regreso a casa. La mayor parte del equipo, las municiones y los alimentos tuvieron que ser devueltos a casa porque habían sido desempacados, pero en su mayoría no habían sido utilizados. Eso requirió de una limpieza profunda para eliminar los microorganismos y volver a empacar grandes cantidades de provisiones. Como los grandes contenedores habían tenido que dividirse en unidades más pequeñas durante la guerra, se requirió el doble de tiempo para recolectar y embarcar los materiales desde Arabia Saudita de lo que se tardaron en enviarlos allá. No obstante, el personal estaba tan ansioso de volver a casa al final de la campaña, que la presión por la rapidez era al menos tanta como al inicio de la guerra. En pocas palabras, el equipo de Pagonis enfrentó un conjunto de actividades que nunca antes se habían realizado en esa escala, y debía hacerlo en un tiempo tan corto que se consideraría ridículo si no se hubiera logrado.

Las habilidades de formación de equipos y de trabajo en equipo utilizadas para cumplir con estas actividades se detallan en el libro de Pagonis de 1993, *Moving Mountains*. Pagonis fue condecorado con la tercera estrella durante la Tormenta del desierto, por su liderazgo sobresaliente en el campo de batalla. Él ayudó a planear y a ejecutar la famosa “carrera final” que tomó al ejército iraquí de Saddam Hussein completamente por sorpresa. La mayoría de los observadores ahora coinciden en que fue el éxito del equipo de logística lo que realmente ganó la Guerra del Golfo Pérsico para Estados Unidos en 1991 y salvó decenas de miles de vidas, si no es que cientos de miles. En la siguiente sección citamos extractos de la descripción del funcionamiento de ese equipo para ilustrar los principios de la formación exitosa de equipos y del liderazgo eficaz.

Desarrollo de equipos

Sin importar si usted desempeña el rol de líder o de miembro del equipo, para desenvolverse de manera eficaz en esas circunstancias es importante entender que todos los equipos pasan a través de etapas de desarrollo. Estas etapas ocasionan que la dinámica dentro del equipo cambie y que se modifiquen las relaciones entre sus miembros, así como el comportamiento del líder. En esta sección se describen las cuatro etapas principales que atraviesan los equipos, desde las primeras etapas del desarrollo (cuando el equipo aún se está esforzando por convertirse en una entidad coherente) hasta una etapa de desarrollo más maduro (cuando el equipo se ha vuelto una entidad altamente eficaz, con un funcionamiento refinado). Deseamos que usted desarrolle la capacidad de diagnosticar la etapa del desarrollo de su equipo para que sepa qué tipos de comportamientos ayudarán a mejorar el desempeño de éste.

Desde los inicios del siglo XX existen evidencias de patrones predecibles de desarrollo de los equipos (Dewey, 1933; Freud, 1921). De hecho, a pesar de la diversidad en la composición, los objetivos y la longevidad de los equipos investigados en una amplia gama de estudios, las etapas del desarrollo de los grupos y de los equipos han sido sorprendentemente similares (Cameron y Whetten, 1984; Hackman, 2003; Quinn y Cameron, 1983). Las investigaciones indican que los equipos tienden a desarrollarse durante cuatro etapas separadas y en secuencia. Tuckman (1965) denominó esas etapas como **formación, normatividad, enfrentamiento y desempeño**. Estos términos aún se utilizan ampliamente en la actualidad [la segunda y la tercera etapas de Tuckman se invirtieron en este capítulo con base en el trabajo de Greiner (1972) y de Cameron y Whetten (1981)].

En la tabla 9.2 se resumen las cuatro etapas principales de desarrollo. Para que los equipos sean efectivos y para que sus integrantes obtengan los mayores beneficios de su afiliación a ellos, los equipos deben atravesar las primeras tres etapas de desarrollo antes de alcanzar la etapa 4. En cada etapa predominan desafíos y problemas únicos, pero al diagnosticarlos y manejarlos adecuadamente el equipo madura y se vuelve más efectivo. Primero identificaremos los problemas y las preguntas más comunes de los miembros de los equipos en cada una de las etapas, y luego identificaremos las respuestas de la dirección que sirven para que el equipo trascienda con éxito esa etapa del desarrollo.

ETAPA DE FORMACIÓN

Cuando los miembros del equipo se reúnen por primera vez son como una audiencia al inicio de un concierto. No constituyen un equipo, sino una congregación de individuos que comparten un entorno común. Algo debe suceder para que sientan que conforman una unidad cohesiva. Por ejemplo, cuando uno se reúne con un grupo de personas por primera vez, es muy probable que no se sienta integrado con el grupo de inmediato. Tal vez surjan diversas preguntas en su mente, como:

- ¿Quiénes son estas personas?
- ¿Qué se espera de mí?
- ¿Quién va a ser el líder?
- ¿Qué se supone que sucederá?

Las preguntas que los participantes de un nuevo equipo se plantean con mayor frecuencia se relacionan con el establecimiento de un sentimiento de seguridad y

Tabla 9.2 Las cuatro etapas del desarrollo de los equipos

| ETAPA | EXPLICACIÓN |
|----------------|--|
| Formación | El equipo se enfrenta a la necesidad de familiarizarse con sus miembros, su objetivo y sus fronteras. Se deben forjar relaciones y establecer la confianza. Es necesaria una dirección clara por parte de los líderes del equipo. |
| Normatividad | El equipo se enfrenta a la creación de cohesión y unidad, diferenciación de los roles, identificación de las expectativas para los miembros y el incremento del compromiso. Se necesita que los líderes del equipo den retroalimentación de apoyo y que fomenten el compromiso con la visión. |
| Enfrentamiento | El equipo se enfrenta con desacuerdos, resistencia a la dependencia y con la necesidad de manejar conflictos. Algunos de los desafíos incluyen las violaciones de las normas y de las expectativas, así como superar el pensamiento grupal. Se requiere que los líderes del equipo se concentren en el mejoramiento del proceso, el reconocimiento de los logros, y el aumento de las relaciones de ganar-ganar. |
| Desempeño | El equipo enfrenta la necesidad continua de mejorar, innovar, trabajar con rapidez y aprovechar las habilidades fundamentales. Se requiere que los líderes del equipo patrocinen las nuevas ideas de los miembros, coordinen su implementación y alienten un desempeño extraordinario. |

dirección, orientación y comodidad en la nueva situación. En ocasiones, los miembros del nuevo equipo plantean estas preguntas, en tanto que otras veces no son más que sensaciones generales de malestar o de estar desconectados. La incertidumbre y la ambigüedad tienden a predominar mientras los individuos buscan algún tipo de entendimiento y de estructura. Como el equipo aún no tiene una historia compartida, no existe una unidad entre los miembros. Por lo tanto, las relaciones interpersonales en esta etapa se caracterizan por:

- Silencio
- Autoconciencia
- Dependencia
- Superficialidad

Aunque algunos individuos ingresan a una situación de equipo con gran entusiasmo y muchas expectativas, por lo general se muestran renuentes a demostrar sus emociones a los demás hasta que se empiezan a sentir relajados. Además, al no conocer las reglas y los límites, sienten que es riesgoso hablar o incluso hacer preguntas. Cuando el grupo se reúne por primera vez, muy pocos de los miembros están dispuestos a cuestionar activamente al líder, aunque prevalezca la incertidumbre. Cuando un líder hace preguntas acerca de los miembros del equipo, pocas veces alguien toma la iniciativa para dar una respuesta. Cuando dan respuestas, es probable que éstas sean breves. Hay poca interacción entre los miembros del equipo, la mayor parte de la comunicación está dirigida hacia el líder o hacia la persona que está a cargo, y cada individuo generalmente piensa más en sí mismo que en el equipo. Las interacciones suelen ser formales y reservadas. Los comportamientos congruentes se ocultan en aras de la autoprotección.

Los individuos no pueden comenzar a sentirse como un equipo, sino hasta que se familiarizan con las reglas y los límites de su escenario. No saben en quién confiar, quién tomará la iniciativa, qué constituye un comportamiento normal o qué tipo de interacciones son adecuadas. Aún no constituyen un verdadero equipo, sino sólo un conjunto de individuos. Por lo tanto, la actividad en esta etapa está más enfocada en desarrollar al equipo mismo que en producir un resultado. Ayudar a que los miembros del equipo se sientan cómodos entre sí es prioritario sobre la realización de las actividades. En su primera etapa de desarrollo, un equipo enfrenta los siguientes tipos de actividades:

- Orientar a los miembros y responder las preguntas
- Establecer la confianza
- Entablar relaciones con los líderes
- Establecer claramente el objetivo, las normas, los procedimientos y las expectativas

Esta etapa puede ser breve, pero no es momento para realizar una discusión libre y abierta, ni una toma de decisiones consensuadas para lograr un resultado. Más bien se requiere de dirección, claridad y estructura. La primera tarea consiste en asegurarse de que todos los miembros del equipo se conozcan entre sí y que se respondan sus preguntas. Como es probable que en esta etapa haya participación relativamente escasa, los integrantes podrían sentirse tentados a precipitarse o a omitir las presentaciones y las instrucciones. Sin embargo, los equipos tenderán a actuar con torpeza posteriormente si los retos de esta etapa no se manejan de manera adecuada.

En el caso del equipo de logística del Golfo Pérsico, la primera tarea fundamental era la de asegurarse de establecer con claridad ciertos objetivos, reglas, límites de tiempo y recursos. Cada miembro del equipo tenía que sentirse cómodo con su participación:

El equipo comenzó a trabajar con un sentido de urgencia redoblado. Pronto estuvieron totalmente familiarizados con el plan que habían trazado. Rápidamente llegamos a un entendimiento conjunto del que sería nuestro papel en la escena. Nuestra sesión... tuvo mucho éxito, sobre todo porque desde el inicio establecimos una estructura bien definida. Trabajamos hacia varias metas claramente expresadas, y había un límite de tiempo establecido para mantenernos en la dirección correcta. Y, por último, nuestras diversas experiencias fueron complementarias. Nos necesitábamos unos a otros y lo sabíamos. (Pagonis, 1993, pp. 82-83)

ETAPA DE NORMATIVIDAD

Una vez que los miembros del equipo están orientados, conocen con claridad las metas del equipo y han aceptado su lugar en el mismo, el principal reto consiste en crear una unidad cohesiva o un “sentimiento de equipo”. En la primera etapa se aclaran las normas, las reglas y las expectativas, pero también debe desarrollarse una cultura de equipo implícita, así como relaciones informales entre los miembros. La necesidad de transformar a un grupo de individuos que comparten una meta común en una unidad altamente cohesiva es la motivación que conduce al equipo hacia una nueva etapa de desarrollo, la etapa de la normatividad. Cuanto más interactúen los miembros del equipo entre sí, más desarrollarán comportamientos y puntos de vista comunes; experimentarán cierta presión para cumplir con las expectativas de otros miembros del equipo, y éste empezará a desarrollar un carácter y una cultura propios. Todos hemos experimentado una fuerte presión de los compañeros, el ejemplo más claro de la dinámica en esta etapa del desarrollo del equipo. Una nueva cultura cohesiva influye en la cantidad de tra-

abajo que realiza el equipo, su estilo de comunicación y los métodos utilizados para resolver los problemas, e incluso la vestimenta de sus miembros.

En otras palabras, el principal enfoque de los miembros del equipo deja de ser la superación de la incertidumbre de la etapa de formación para desplazarse hacia el desarrollo de normas de un grupo unificado. Las preguntas típicas de los miembros del equipo durante esta etapa son:

- ¿Cuáles son las normas y los valores que impiden?
- ¿Cómo puedo llevarme mejor con todos los demás?
- ¿Cómo puedo demostrar mi apoyo a los demás?
- ¿Cómo puedo ajustarme?

Durante la etapa de normatividad, los miembros del equipo se alegran de participar y comienzan a valorar las metas del equipo más que sus metas personales. Las necesidades de los individuos se satisfacen a través de los logros en conjunto. El equipo (y no el líder o un solo integrante) asume la responsabilidad de resolver los problemas, enfrentar y corregir los errores, y asegurar el éxito. La atmósfera del equipo se caracteriza por los acuerdos y la disposición para cooperar. Los individuos experimentan sentimientos de lealtad hacia el equipo y las relaciones interpersonales que más caracterizan a los miembros del equipo incluyen:

- Cooperación
- Conformidad con estándares y expectativas
- Mayor atracción interpersonal
- Pasar por alto los desacuerdos

Esta etapa de normatividad es el momento en que los equipos efectivos alientan los roles que permiten entablar relaciones. Se alienta la participación de todos los miembros del equipo y éste asume la responsabilidad de asegurarse de:

- Mantener la unidad y la cohesión
- Facilitar la participación y el facultamiento
- Mostrar apoyo a todos los miembros
- Dar retroalimentación sobre el desempeño del equipo y de sus integrantes

Sin embargo, en esta etapa de desarrollo podría surgir un problema importante, en especial cuando el equipo se niega a avanzar. Se trata de una incapacidad cada vez mayor para generar diversidad y distintos puntos de vista en el equipo. Aunque es probable que los miembros se sientan sumamente satisfechos con su unidad estrechamente vinculada, el equipo se arriesga a desarrollar un pensamiento grupal (Janis, 1972). El pensamiento grupal ocurre cuando la cohesión y la inercia desarrolladas en un equipo obstaculizan el paso de una buena toma de decisiones o de una solución adecuada de los problemas. La

preservación del equipo queda por encima de las decisiones adecuadas o de la realización de actividades de alta calidad. No hay suficiente diferenciación ni desafíos para el estado mental del equipo.

Irv Janis (1972) realizó una investigación en la que describe a varios equipos de alto desempeño que en cierto caso mostraron un desempeño ejemplar, pero que en otra situación actuaron de manera desastrosa. Su ejemplo clásico fue el gabinete del presidente John F. Kennedy. En el caso de la crisis de misiles en Cuba, este equipo tomó lo que se considera una serie de decisiones acertadas, gracias a las cuales se impidió que la ex Unión Soviética colocara misiles de guerra en la isla. El asunto implicó una confrontación riesgosa por parte de Kennedy y su gabinete ante las autoridades soviéticas. No obstante, se trata del mismo equipo que antes había tomado decisiones desastrosas relacionadas con el fiasco de Bahía de Cochinos, en el que el derrocamiento planeado y fallido del gobierno de Fidel Castro en Cuba se convirtió en una pesadilla logística, una confluencia de indecisiones y una derrota vergonzosa para el mismo equipo que posteriormente tendría un alto desempeño.

¿Cuál fue la diferencia? ¿Por qué al mismo equipo le fue tan bien en una circunstancia y tan mal en otra? Según Janis se debió al pensamiento grupal, que generalmente ocurre cuando se desarrollan los siguientes atributos en los equipos que se quedan atorados en la etapa de la normatividad:

- Ilusión de invulnerabilidad.* Los miembros se sienten seguros de que el éxito pasado del equipo continuará (“nuestro historial garantizará el éxito”).
- Estereotipos compartidos.* Los miembros desechan información contradictoria al desacreditar a la fuente (“esta gente simplemente no sabe de esto”).
- Racionalización.* Los miembros racionalizan y desechan las amenazas para dar paso a un consenso (“por eso es que ellos no están de acuerdo con nosotros”).
- Ilusión de moralidad.* Los miembros piensan que, como individuos morales, no tienen probabilidades de tomar decisiones equivocadas (“este equipo nunca tomaría una mala decisión conscientemente ni haría algo inmoral”).
- Autocensura.* Los miembros guardan silencio acerca de temores y tratan de reducir las dudas tanto como sea posible (“si los demás piensan de esa forma, entonces debo estar equivocado”).
- Presión directa.* Se imponen sanciones a los miembros que exploran puntos de vista diferentes (“si no estás de acuerdo, ¿por qué no abandonas el equipo?”).
- Protección mental.* Los miembros protegen al equipo para que no se exponga a ideas perturbadoras (“no los escuches; necesitamos mantener a raya a los agitadores”).

- ❑ *Ilusión de unanimidad.* Los miembros concluyen que el equipo debe haber alcanzado un consenso cuando ven que los miembros más elocuentes están de acuerdo (“si Dave y Melissa están de acuerdo, debe haber un consenso”).

El problema del pensamiento grupal es que conduce a los equipos a cometer más errores de lo normal. Por ejemplo, considere el siguiente escenario que se observa comúnmente. Al no querer cometer un grave error de juicio, un líder organiza una reunión con su equipo. Durante el proceso de análisis de un tema, el líder expresa su preferencia por una opinión. Otros miembros del equipo, al querer actuar como miembros que brindan apoyo, presentan argumentos que justifican la decisión. Uno o dos miembros sugieren alternativas, pero son invalidados por la mayoría. La decisión se toma incluso con mayor convicción que lo normal porque todos están de acuerdo, pero las consecuencias son desastrosas. ¿Cómo sucedió esto? Aunque el líder reunió al equipo para evitar tomar una mala decisión, el pensamiento grupal en realidad aumentó la probabilidad de tomar una mala decisión. Sin el apoyo social del equipo, el líder podría haber sido más cauteloso al poner en marcha la decisión que él prefiere, pero que es incierta.

Para manejar esta tendencia de desarrollar un pensamiento grupal, el equipo debe pasar de la etapa de normatividad a la de enfrentamiento; debe desarrollar atributos que fomenten la diversidad, la heterogeneidad e incluso el conflicto en el proceso del equipo. En particular, Janis hace las siguientes sugerencias para evitar el pensamiento grupal:

- ❑ *Designar evaluadores críticos.* Al menos un miembro del equipo debe ser asignado para desempeñar el papel de crítico o evaluador de las decisiones del equipo.
- ❑ *Aleantar la discusión abierta.* El líder no debe expresar una opinión al inicio de una reunión del equipo, sino que debe aleantar la discusión abierta de las distintas perspectivas de los miembros.
- ❑ *Formar subgrupos.* Podrían formarse varios subgrupos en el equipo para desarrollar propuestas independientes.
- ❑ *Invitar a expertos externos.* El objetivo es que los expertos externos escuchen y critiquen el razonamiento de las decisiones del equipo.
- ❑ *Designar un “abogado del diablo”.* Es recomendable designar al menos a un miembro del equipo para que desempeñe el rol de “abogado del diablo” durante la discusión, si parece que existe demasiada homogeneidad en las opiniones.
- ❑ *Organizar reuniones para una segunda oportunidad.* Es conveniente meditar sobre la decisión del equipo y retomarla el día siguiente. Se debe aleantar la expresión de los cambios de opinión de los miembros del equipo.

En otras palabras, los equipos que atraviesan la etapa normativa se convierten en entidades cohesivas y muy integradas, y esto podría crear la tendencia a preservar una elevada participación y buenos sentimientos a expensas de todo lo demás. Es necesario tener un sentimiento familiar cohesivo para unir a los miembros y crear una identidad singular; sin embargo, esto podría resultar desastroso si se elimina información que es importante, si se ignoran puntos de vista opuestos o si se castiga cualquier manifestación de inconformidad. Los equipos efectivos también deben pasar al siguiente periodo de desarrollo, la etapa de enfrentamiento.

ETAPA DE ENFRENTAMIENTO

Mientras que la atmósfera confortable que generan los miembros del equipo en la etapa de la normatividad podría implicar una cantidad exagerada de acuerdo y homogeneidad, también podría conducir al fenómeno opuesto. Es decir, una vez que los miembros empiezan a sentirse cómodos en el equipo, a menudo empiezan a explorar diferentes roles. Por ejemplo, algunos podrían inclinarse hacia la labor de facilitar las actividades, en tanto que otros se inclinan hacia la construcción de relaciones. Esta diferenciación de los roles de los miembros invariablemente lleva al equipo a una etapa de posibles conflictos y dependencia mutua, una etapa de enfrentamientos (o de tormenta).

El hecho de interpretar diferentes roles ocasiona que los miembros del equipo desarrollen distintas perspectivas e ideas que desafían el liderazgo y la dirección del equipo. Prácticamente todo equipo efectivo atraviesa una etapa en la que los miembros cuestionan la legitimidad de la dirección, al líder, los roles de los otros miembros del equipo, las opiniones o decisiones de los demás y los objetivos de las actividades. Hasta ahora, el equipo se ha caracterizado principalmente por la armonía y el consenso. Las diferencias individuales se eliminaron con la finalidad de crear un sentimiento de equipo. Sin embargo, esa condición no durará mucho tiempo sin que los miembros del equipo se sientan incómodos por perder su identidad individual, de ocultar sus sentimientos o de reprimir puntos de vista diferentes. Por lo tanto, el éxito a largo plazo del equipo dependerá de qué tan bien maneje la etapa de enfrentamiento. Las preguntas comunes que surgen en la mente de los miembros del equipo son:

- ❑ ¿Cómo manejaremos los desacuerdos?
- ❑ ¿Cómo podemos tomar decisiones dentro del desacuerdo?
- ❑ ¿Cómo comunicaremos la información negativa?
- ❑ ¿Quiero seguir participando en el equipo?

Un antiguo proverbio del Medio Oriente afirma: “Todos los rayos del sol hacen un desierto”. De manera

similar, el desarrollo del equipo implica que ocurrirán algunas pugnas, que se experimentará cierto malestar y que habrá que superar algunos obstáculos para que el equipo prospere. El equipo debe aprender a enfrentar la adversidad, especialmente aquella que surge de sus propias filas. Las tendencias hacia el pensamiento grupal deben atacarse directamente. Si los miembros del equipo están más interesados en mantener la paz que en resolver los problemas y en realizar las actividades, el equipo nunca será efectivo. Nadie quiere permanecer en un equipo que no permite la individualidad y la singularidad, y que quiere conservar la armonía antes que cumplir las metas. En consecuencia, a veces se sacrifica la armonía cuando el equipo ataca los problemas y cumple con los objetivos.

Desde luego, los miembros del equipo no dejan de interesarse unos por otros, y continúan comprometidos con el equipo y su éxito. No obstante, comienzan a tomar partido, y descubren que son más compatibles con algunos miembros del equipo que con otros, y que se identifican más con ciertos puntos de vista. Esto provoca:

- Formación de coaliciones o camarillas
- Competencia entre los integrantes
- Desacuerdo con el líder
- Actitudes que desafían los puntos de vista de los demás

Durante la Tormenta del desierto, por ejemplo, una jerarquía militar relativamente rígida, aunada a la urgencia de la misión que debía realizarse, impidió importantes desviaciones de las normas y reglas establecidas; sin embargo, comenzaron a surgir pequeñas aberraciones cuando se desarrolló el equipo de Pagonis. Los miembros del equipo de logística pintaron logotipos personales en algunos tanques y camiones, se asignaron nombres en código a las personas y a los lugares con un poco de sarcasmo, y los desafíos a los mandatos superiores se volvieron más comunes en las salas de reunión. En ocasiones, esta forma de poner a prueba las normas y los límites es únicamente la expresión de una necesidad de individualidad, mientras que en otras situaciones es el producto de fuertes sentimientos de que el equipo podría mejorar. Las principales tareas o problemas que debe resolver el equipo en esta etapa son:

- Manejo de los conflictos
- Legitimación de expresiones productivas de la individualidad
- Convertir la resistencia a la dependencia en interdependencia
- Fomentar los procesos de construcción de consenso

Los conflictos, la formación de coaliciones y la resistencia a la dependencia crean condiciones que podrían

provocar que se cuestionen las normas y los valores del equipo. Sin embargo, en vez de eliminarlos o de resistirse a ellos, los equipos efectivos alientan a sus miembros a convertir esos desafíos en sugerencias constructivas para mejorar. Es importante que los integrantes del equipo sientan que son capaces de expresar con legitimidad su condición única y su idiosincrasia personal, en tanto que éstas no sean destructivas para el equipo en general. Las investigaciones han dejado claro que cuando los equipos enfrentan dificultades o problemas complejos, son mucho más efectivos si se manifiesta cierta heterogeneidad que si todos los miembros actúan, creen y ven las situaciones de la misma manera (Campion, Medsker y Higgs, 1993; Hackman, 2003). La diversidad es productiva porque fomenta la creatividad, la individualidad y las soluciones a los problemas difíciles (Cox, 1994). Se ha dicho que “los equipos simplifican los problemas complejos”. Sin embargo, en ocasiones, “los equipos también complican los problemas sencillos”, de manera que la diversidad y la heterogeneidad no siempre son adecuadas. De hecho, las primeras dos etapas del desarrollo de los equipos cumplen el propósito de reducir la diversidad y la heterogeneidad. Sin embargo, en esta etapa, mantener la flexibilidad en el equipo implica que se acepte la tolerancia a la individualidad y que se promuevan los cambios y las mejoras. La filosofía del general Pagonis respecto a la forma de manejar las diferencias era alentar su expresión:

La clave consiste en estar abierto a diferentes experiencias y perspectivas. Si uno no es capaz de tolerar distintos tipos de personas, es poco probable que aprenda de distintos puntos de vista. Los líderes efectivos alientan las opiniones opuestas, una fuente importante de vitalidad. Esto es especialmente verdadero en la milicia, donde las buenas ideas vienen en una variedad increíble de “empaques”. (Pagonis, 1993, p. 24)

En la etapa del enfrentamiento, surge tensión entre las fuerzas que empujan al equipo hacia la cohesión y aquellas que lo empujan hacia una diferenciación. Al mismo tiempo se fomentan lazos fuertes de unidad de equipo, y los individuos comienzan a diferenciarse entre sí y a adoptar roles únicos. Se vuelven complementarios. Sin embargo, esta complementación de los roles en realidad podría fomentar la cohesión de equipo y la productividad, más que el conflicto, si el equipo:

- Identifica un enemigo externo (no uno entre ellos) como meta para la competencia
- Refuerza el compromiso al reconocer el desempeño de todo el equipo
- Mantiene claras la visión y las metas superiores
- Convierte a los estudiantes en maestros al hacer que los miembros enseñen los valores y la visión del equipo a los demás

El equipo de logística de Pagonis ilustra el valor de las primeras tres sugerencias anteriores: Identificar un enemigo externo, el reconocimiento a nivel de equipo y la visión.

Ante la presencia del enemigo, nuestra fuerza era la flexibilidad, no sólo como individuos sino también como grupo. Las organizaciones deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse y ajustarse cuando su entorno cambia. Pero la flexibilidad puede degenerar en caos ante la ausencia de metas bien establecidas... Una vez que todos en la organización comprenden las metas, entonces cada persona establece varios objetivos mediante los cuales alcanzará esas metas dentro de su propia esfera de actividad... Cuando eso funciona, mejoran la cooperación y la unidad, y se reducen las pugnas internas y el rendimiento insuficiente. (Pagonis, 1993, p. 83)

Un buen ejemplo de la cuarta sugerencia anterior es un proceso utilizado eficazmente por Xerox Corporation para resolver la fuerte batalla contra los competidores externos, entre los que sobresale Canon. La figura 9.2 ilustra un proceso que llevó a cabo Xerox, donde los estudiantes se convertían en maestros para garantizar la instauración de una visión y procesos comunes en toda la empresa. Para asegurarse de que todas las unidades y todos los directivos estuvieran trabajando en armonía, la

empresa se dividió en equipos familiares jerárquicos, y después se puso en marcha un proceso de cuatro etapas:

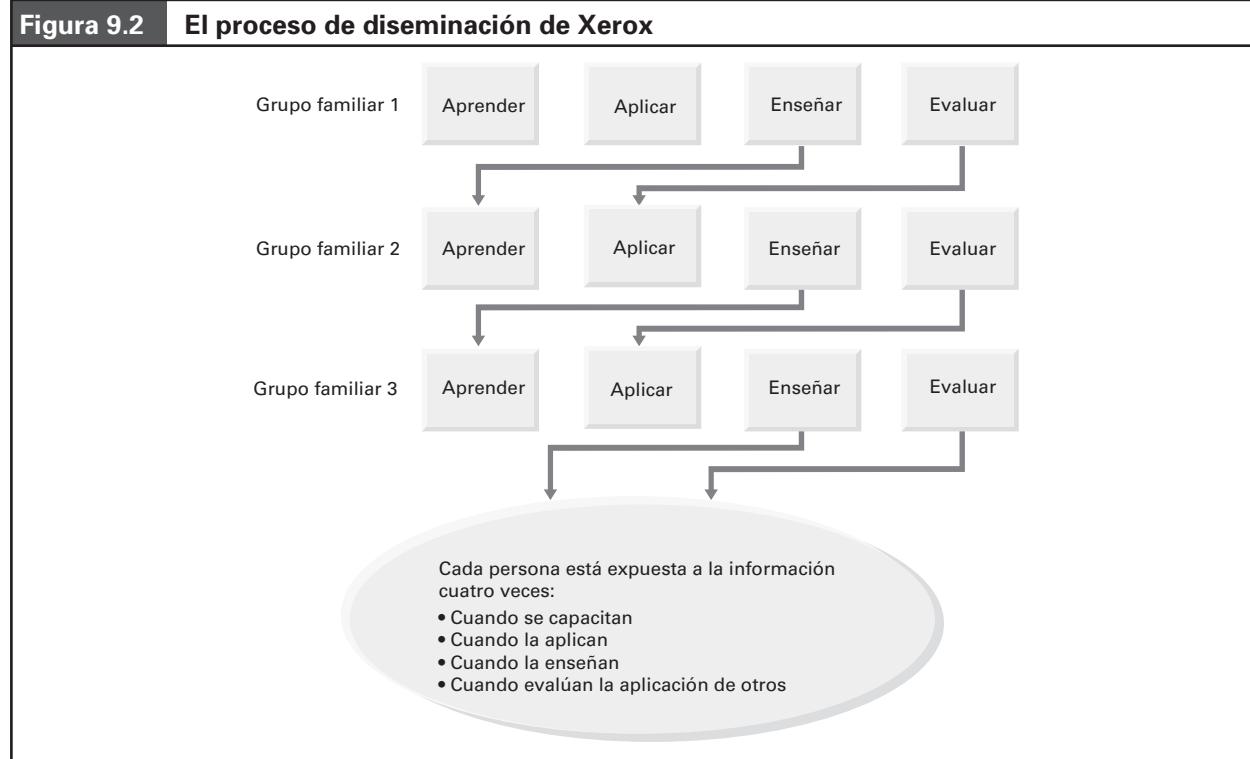
1. *Aprender.* Se discutieron y se enseñaron los principios, la visión y los valores fundamentales.
2. *Aplicar.* Se elaboraron planes de acción y una agenda de mejoras.
3. *Enseñar.* Se enseñaron los principios y las experiencias de éxito al siguiente equipo de familia de la jerarquía.
4. *Inspeccionar.* Se midieron y vigilaron el desempeño y los planes de acción de este equipo de familia de nivel jerárquico más bajo.

Los equipos fueron expuestos a la información deseada cuatro veces: Cuando la aprendieron, cuando la aplicaron, cuando la enseñaron y cuando la evaluaron. Y algo más importante: Como los miembros del equipo participaron en enseñar a los demás, aumentó su compromiso con el equipo, incluso a la luz de los roles diferenciados.

ETAPA DE DESEMPEÑO

La etapa de desempeño implica equipos con un funcionamiento sumamente eficaz y eficiente. Como el equipo ha resuelto los problemas inherentes a cada una de las etapas de desarrollo anteriores, es capaz de trabajar con un alto nivel de desempeño. El equipo ha superado

Figura 9.2 El proceso de diseminación de Xerox



cuestiones de escepticismo, incertidumbre, falta de participación, dependencia y egocentrismo, características de la primera etapa (de formación). Ya logró aclarar su misión, tener un compromiso personal con el equipo y mostrar un alto grado de lealtad y moral; también superó las tendencias hacia el pensamiento grupal de la etapa de normatividad. Ha fomentado la diferenciación

y la variedad, y superó la resistencia a la dependencia, los conflictos, la polarización y la falta de armonía característicos de la etapa del enfrentamiento. Ahora tiene el potencial de desarrollar los atributos de un equipo de alto desempeño.

En la tabla 9.3 se presenta una lista de atributos de los equipos de alto desempeño, con base en un resumen

Tabla 9.3 Algunos atributos de los equipos con un alto desempeño

• *Resultados del desempeño*

Los equipos de alto desempeño generan resultados. Producen algo; no sólo discuten. Sin logros, los equipos se disuelven y se vuelven ineficaces con el paso del tiempo.

• *Propósito y visión específicos y compartidos*

Cuanto más específico sea el propósito, habrá mayor compromiso, confianza y coordinación. Los individuos no trabajan para sí mismos, sino que trabajan para los demás en la búsqueda de un compromiso compartido. El propósito compartido también podría ser igual que una visión motivadora de lo que el equipo debe lograr.

• *Responsabilidad interna mutua*

El sentimiento de responsabilidad interna es mucho mayor que cualquier responsabilidad impuesta por un jefe o alguien externo. Un equipo de alto desempeño se caracteriza por la autoevaluación y la responsabilidad.

• *Desaparición de las distinciones formales*

Los miembros del equipo hacen lo que sea necesario para contribuir al trabajo, sin importar los títulos o puestos anteriores. La afiliación al equipo y los roles predominan sobre el estatus externo.

• *Roles laborales compartidos y coordinados*

Los individuos siempre trabajan en coordinación con los otros miembros del equipo. El resultado deseado es un solo producto grupal, no un conjunto de productos individuales.

• *La ineficiencia que conduce a la eficiencia*

Como los equipos permiten compartir y participar en gran medida, una gran influencia mutua respecto a los procesos y la desaparición de los roles, los integrantes podrían ser ineficientes al inicio. Conforme el equipo se desarrolla, llegan a conocerse entre ellos tan bien que son capaces de anticipar los movimientos de cada uno, y se vuelven mucho más eficientes que las personas que trabajan de manera individual.

• *Calidad extraordinariamente alta*

Los equipos producen resultados por arriba de los estándares actuales de desempeño. Sorprenden y deleitan a los diversos interesados con niveles de calidad inesperados y nunca antes obtenidos. No se tolera la mediocridad y los estándares de desempeño son muy altos.

• *Mejoramiento creativo continuo*

Los procesos y las actividades de los equipos se caracterizan por innovaciones a gran escala y pequeñas mejoras continuas. La insatisfacción con el *status quo* genera un constante flujo de ideas nuevas, experimentación y búsqueda del progreso.

• *Altos niveles de credibilidad y confianza*

Existe una confianza implícita entre los integrantes del equipo, defienden a los miembros que no están presentes y entablan relaciones de interdependencia entre ellos. Las actividades y las interacciones entre los miembros del equipo se caracterizan por la integridad personal y la honestidad.

• *Claridad de las competencias fundamentales*

Los talentos únicos y las ventajas estratégicas del equipo y de sus miembros son claros. Las formas en que estas capacidades se podrían utilizar para alcanzar los objetivos del equipo están bien entendidas. Se presta escasa atención a las actividades extrañas y a las desviaciones de la misión central del equipo.

FUENTE: Adaptado de Hackman, 1990, 2003; Katzenbach y Smith, 1993; Lawler, 1998, 2003.

de la investigación de Cohen y Bailey (1997), Guzzo y Dickson (1996), Hackman (1990; 2003), Katzenbach y Smith (1993), Parker (1996), y Yeatts y Hyten (1998). Estos atributos son los que producen los beneficios mencionados anteriormente en este capítulo (por ejemplo, aumento de la productividad, logros de calidad, rapidez o reducción de los costos). En general, los equipos son capaces de lograr en las organizaciones el enorme éxito que se informa en la bibliografía únicamente si alcanzan la etapa de desempeño.

Desde luego, en la etapa de desempeño el equipo no está libre de enfrentar desafíos. Los problemas comunes que suelen dominar a los miembros de los equipos de alto desempeño son:

- ¿Cómo podemos lograr que los miembros progresen?
- ¿Cómo podemos fomentar la innovación y la creatividad continuas?
- ¿Cómo podemos construir a partir de nuestra competencia fundamental?
- ¿Cómo podemos mantener un nivel alto de energía en el equipo?

Las preguntas de los integrantes del equipo en esta etapa cambian de estáticas a dinámicas. Desplazan su foco de interés del mero logro de los objetivos hacia el cambio y el mejoramiento para lograr un desempeño extraordinariamente positivo. La mejora continua remplaza los logros como un objetivo clave. Hasta este punto, el equipo ha estado tratando de manejar y resolver los asuntos que conducen a tres resultados fundamentales: **1.** cumplimiento de tareas u objetivos; **2.** coordinación e integración de los roles de los miembros del equipo, y **3.** garantizar el bienestar personal de todos los integrantes. Ahora puede dirigir su atención hacia el logro de un nivel de desempeño por encima del ordinario. Las relaciones interpersonales de los miembros del equipo se caracterizan por:

- Elevada confianza mutua
- Compromiso incondicional con el equipo
- Capacitación y desarrollo mutuos
- Espíritu emprendedor

En esta etapa, los miembros del equipo manifiestan un sentimiento de responsabilidad mutua y preocupación entre ellos conforme realizan su trabajo. Sus relaciones no se limitan únicamente a realizar juntos una actividad, sino que se extienden para garantizar que cada uno aprenda, se desarrolle y mejore. Es común la ayuda y el asesoramiento mutuos. Por ejemplo, en el equipo de alto desempeño del general Pagonis, los participantes se enseñaban y ayudaban unos a otros de manera continua para volverse más competentes.

Decidí pasar uno o dos días lejos de la oficina central con un grupo de personas clave del comando [el equipo]. Aprovechamos este breve descanso de las actividades diarias para dar un amplio vistazo a lo que estaba haciendo nuestra organización. Estas sesiones... nos brindaron la oportunidad de trabajar como grupo, en forma enfocada... Desde el primer día impartié clases abiertas y de larga duración, donde discutimos escenarios y posibles soluciones. Planteaba una pregunta al grupo: “Tienen un barco que atracó en Ad Dammam esta mañana. Está listo para ser descargado y se descompone la grúa que hay a bordo. ¿Cuál será nuestra respuesta?”. En forma colectiva, el grupo trabajaba para llegar a varias soluciones... Estas sesiones de grupo sirvieron para muchos propósitos útiles al mismo tiempo. Evidentemente, trajeron desafíos potenciales a la luz para que pudiéramos estar mejor preparados en caso de que se presentaran... Y algo igualmente importante: promovieron una discusión de colaboración entre rangos y disciplinas. (Pagonis, 1993, pp. 101, 177)

Además de las relaciones multifacéticas y del compromiso incondicional entre ellos, los miembros del equipo de alto desempeño también asumen la responsabilidad en forma individual para mejorar continuamente el equipo y sus procesos. Son comunes la experimentación, el aprendizaje por ensayo y error, las discusiones libres acerca de nuevas posibilidades y la responsabilidad personal de todos por mejorar el desempeño. El equipo adopta comportamientos que ayudan a fomentar y perpetuar esta etapa de desarrollo, como los siguientes:

- Aprovechar la habilidad fundamental
- Fomentar la innovación y la mejora continua
- Enriquecer las relaciones florecientes
- Alentar los comportamientos diferentes que sean positivos

En esta etapa los equipos más efectivos desarrollan la capacidad de lograr un desempeño por arriba de la norma; obtienen resultados extraordinarios. Amplían los límites de lo posible y presentan comportamientos diferentes y positivos. Por ejemplo, luego de haber atravesado las primeras tres etapas del desarrollo en la Guerra del Golfo Pérsico, el equipo de logística del general Pagonis pasó a una etapa caracterizada por actividades que excedían la norma. En una ocasión, Pagonis dirigió a dos miembros del equipo para que generaran una solución al problema de cómo proveer alimentos decentes a las tropas de combate en las líneas del frente.

Imaginen que han estado en algún desierto remoto y desolado durante semanas, o incluso meses, consumiendo raciones de comida deshidratada o empacada al alto vacío. Un día, sin anunciararse, llega a su campamento un vehículo de apariencia extraña pintado con la leyenda "Wolfmobile". Los paneles laterales se abren y la tripulación sonriente ofrece cocinarle una hamburguesa. ¿Acompañada de papas? ¿Qué tal una Coca Cola?". El estado de ánimo mejoraba en cada lugar donde llegaban los Wolfmobiles, una pizca de hogar en el desierto. (Pagonis, 1993, p. 129)

Este incidente ilustra la principal oportunidad que surge en la cuarta etapa del desarrollo: Ayudar a los miembros del equipo a expandir su enfoque de un simple logro en su trabajo y mantener buenas relaciones interpersonales a mejorar y elevar el desempeño del equipo. Este nivel de desempeño promueve una energía positiva haciendo imposible que el equipo regrese alguna vez a un nivel de desempeño menor.

Un ejemplo del poder de los equipos con alto desempeño y de sus efectos sobre los miembros es la historia que nos contó nuestro amigo Bob Quinn (2005), en la que un alto ejecutivo de una importante manufacturera expresaba la frustración que sentía por su compañía. "El problema con mi empresa", se lamentaba, "es que no puede tener un desempeño de excelencia". El ejecutivo explicaba su frustración al relatar el siguiente incidente.

Un día ocurrió un problema importante en la línea de ensamble de su planta, por lo que la línea tuvo que detenerse para hacer una reparación. El problema era grave y requirió la presencia de trabajadores de diversos turnos. Como gesto de buena voluntad de su parte, el ejecutivo compró el almuerzo (pizza, salchichas y bebidas gaseosas) para todos los empleados que estaban haciendo un esfuerzo adicional por la empresa. Realizaron el trabajo con un alto nivel de calidad y en un tiempo récord. Tiempo después, un representante del departamento de finanzas entró a la oficina del ejecutivo, lanzó una hoja de papel sobre el escritorio y exclamó: "No podemos pagar esta cuenta por el almuerzo. Usted sabe que la política corporativa prohíbe comprar comida para los empleados con el presupuesto. No le rembolsaremos esta factura". Desde luego, nadie podría culpar al representante del departamento de finanzas, ya que sólo estaba haciendo su trabajo y cumpliendo las reglas. Sin embargo, el ejecutivo respondió atónito: "Mire, no puedo hacer las mismas cosas que siempre hemos hecho y esperar resultados diferentes. De vez en cuando debo violar las reglas si queremos alcanzar la excelencia o un desempeño extraordinario. El hecho de invitar el almuerzo a esos empleados marcó una diferencia. Fue la razón de nuestro éxito".

El ejecutivo afirmó: "Este incidente únicamente demuestra que mi empresa no puede ser excelente. No toleran ser extraordinarios". Nuestro amigo Bob dio un consejo al ejecutivo; simplemente le propuso que se rindiera y obedeciera las reglas y cumpliera con las expectativas, que dejara de tratar de alcanzar niveles extraordinarios de éxito. No obstante, la respuesta del ejecutivo fue convincente y ejemplifica el poder que tienen dos equipos de alto desempeño en esta cuarta etapa de desarrollo: "No puedo dejar de intentarlo. Una vez que experimenté la excelencia, el desempeño normal ya no es suficientemente bueno. No puedo detenerme y dejar de luchar por obtener resultados extraordinarios".

Desde luego y por desgracia, no todos los equipos que se encuentran en esta etapa son sobresalientes, más bien son escasos, aunque el poder y la influencia que tienen sobre sus miembros termina por transformarlos. Una vez que un individuo experimenta este tipo de excelencia, el desempeño característico de las primeras tres etapas del desarrollo nunca volverá a ser satisfactorio. En las siguientes secciones se destacan algunas de las recomendaciones para alcanzar estos niveles de éxito extraordinario, mientras analizamos las habilidades necesarias para dirigir equipos y para ser miembros eficaces de éstos.

Liderando equipos

En los equipos altamente efectivos, el comportamiento de los miembros es interdependiente y las metas personales están subordinadas al cumplimiento de la meta del equipo. Existe un compromiso y un deseo de pertenencia al equipo. Aun cuando los individuos estén formalmente designados como equipo, si actúan como tal para obtener crédito exclusivo para sí mismos, para cumplir sus propios objetivos en vez del objetivo del equipo, o para seguir siendo independientes de los demás, entonces no constituyen un verdadero equipo, sin importar el nombre con el que se les designe. Así pues, un reto fundamental consiste en encontrar formas de crear los elementos de un equipo efectivo (interdependencia, eficiencia, magnetismo, responsabilidad compartida, energía positiva, aliento mutuo y confianza) cuando los individuos no han tenido un compromiso previo entre ellos o hacia una actividad en común.

Desde luego, un factor importante para la creación de equipos efectivos es el papel del líder. Sin embargo, como señaló Hackman (2003), lo que marca la diferencia no es el estilo del liderazgo. Muchos estilos de liderazgo pueden ser eficaces, y ninguno tiene ventajas específicas sobre los demás. Más bien, son las capacidades y habilidades del líder, o las herramientas y técnicas que se ponen en práctica, las que determinan un desempeño eficiente o ineficiente del equipo. Aquí destacamos dos aspectos especialmente importantes del liderazgo de los equipos. No sólo observamos estos dos aspectos del liderazgo de equipos en

el general Pagonis, sino que también son considerados en la literatura académica como los factores cruciales para liderar casi cualquier tipo de equipo (Edmonson, 1999; Hackman, 1990). El primero consiste en desarrollar credibilidad e influencia entre los miembros del equipo. El segundo es establecer una visión y metas motivadoras para el equipo.

DESARROLLO DE LA CREDIBILIDAD

Los líderes eficaces cuentan con el respeto y el compromiso de los miembros del equipo; es decir, desarrollan credibilidad (Kouzes y Posner, 1987). Establecer la credibilidad y la capacidad para influir en los miembros del equipo son los primeros retos fundamentales que enfrentan los líderes. Excepto en circunstancias extrañas (por ejemplo, en una crisis), dirigir un equipo mediante órdenes o el control directo es mucho menos eficaz que dirigirlo mediante la influencia y el control indirecto (Druskat y Wheeler, 2000; Hackman, 1987). En consecuencia, nos enfocamos en las formas en que se puede ser eficaz al trabajar *con* los miembros del equipo y no en las que implican influir *en* los miembros del equipo. Dar instrucciones, expresar metas o tratar de motivar a los miembros del equipo son esfuerzos desperdiciados si no se ha establecido credibilidad y respeto. El general Pagonis describió este desafío de liderazgo de la siguiente forma:

Me he encontrado una y otra vez, en los comandos alrededor del mundo, que mis tropas se involucran más en su trabajo y se muestran más motivadas cuando entienden y se comprometen con las metas finales de la operación. La razón cuenta mucho más que el rango cuando se trata de motivación. Y la motivación es la raíz de todo el progreso organizacional. Con el paso de los años he desarrollado un estilo de liderazgo muy distintivo. El estilo de dirigir de Gus Pagonis, como el de todos los demás, es único. Esto significa que tengo que tomar decisiones. ¿Preferiría tener el mejor oficial de operación de puerto del

mundo, si se tratara de alguien que realmente no conociera mi estilo? O bien, ¿preferiría tener al segundo mejor oficial de operación de puerto del mundo que conociera bien mi estilo y que se sintiera cómodo con él? La respuesta es evidente; no podríamos perder el tiempo luchando con nuestros propios sistemas. Y algo igualmente importante: no podríamos perder tiempo para que un nuevo elemento tratara de impresionarme o caerme bien. Necesitábamos un cuerpo instantáneo de líderes, fortalecido por un frente unido. Necesitábamos saber que podríamos depender uno del otro de manera incondicional. Necesitábamos confiar en que la misión, y no el avance personal, siempre sería lo primordial en la mente de cada participante. (Pagonis, 1993, pp. 78, 84)

En capítulos anteriores identificamos maneras de aumentar la influencia (capítulo 5) y la confianza (capítulo 8) de un directivo, ambos componentes de la credibilidad. En este capítulo señalamos otros comportamientos específicos que podríamos utilizar para ayudar a establecer credibilidad de liderazgo en un equipo. Desde luego, los miembros del equipo no seguirán a un individuo en el que no confían, que sea hipócrita o deshonesto, o que esté motivado por la ambición personal y no por el bienestar del equipo. De hecho, Posner y Kouzes (1987) identificaron la credibilidad como el requisito más importante para un liderazgo efectivo. Una vez que se ha establecido la credibilidad, entonces se pueden establecer metas para el equipo, y éste será capaz de avanzar hacia un alto desempeño. Los siete comportamientos que se resumen en la tabla 9.4 son fundamentales para la formación y el mantenimiento de la credibilidad y la influencia entre los miembros del equipo. Aunque tales comportamientos son sencillos y directos, existen muchas evidencias empíricas que sustentan su eficacia (véase Cialdini, 1995; Druskat y Wheeler, 2000; Hackman, 2003; Katzenbach y Smith, 1993; Kramer, 1999; Manz y Sims, 1987; Turner, 2000).

Tabla 9.4 Formas de fomentar la credibilidad en el líder del equipo

Los líderes de los equipos obtienen la credibilidad de los miembros cuando:

- Demuestran integridad, representan autenticidad y manifiestan coherencia.
- Son claros y congruentes con lo que desean lograr.
- Transmiten energía positiva al ser optimistas y corteses.
- Construyen una base de acuerdo entre los miembros del equipo antes de avanzar, enfocándose en la realización de las actividades.
- Manejan los acuerdos y desacuerdos entre los miembros del equipo al utilizar apropiadamente argumentos unilaterales y bilaterales (unilaterales en las situaciones en que todos los miembros están de acuerdo; bilaterales cuando no existe consenso).
- Animan y asesoran a los miembros del equipo para que mejoren.
- Comparten información acerca del equipo, consideran puntos de vista de fuentes externas y alientan la participación.

1. *Demostrar integridad.* El principal comportamiento que genera credibilidad de liderazgo es la demostración de integridad. Ser íntegro significa hacer lo que uno dice, comportarse de manera congruente con sus valores, y ser creíble en las afirmaciones. Algunas personas llaman a esto “actuar de acuerdo con lo que predicen” o “predicar con el ejemplo”. La credibilidad depende de hacer que los miembros del equipo crean que el líder es digno de confianza, que no existen agendas ocultas o motivos no declarados, y que el líder se comporta con justicia y equidad. Los individuos que dicen algo pero no actúan en consecuencia, que no son honestos en su retroalimentación o que no cumplen las promesas son considerados como faltos de integridad y no son eficaces como líderes de equipos.
2. *Ser claro y congruente.* Expresar certidumbre acerca de lo que uno quiere y hacia dónde va, sin ser dogmático o necio, ayuda a generar confianza en los demás. Ser débil de carácter o tener puntos de vista incongruentes inhibe la credibilidad. El electorado en muchos países considera que sus políticos tienen muy poca credibilidad porque la mayoría de los candidatos suelen hacer afirmaciones incongruentes y modifican sus opiniones dependiendo de la audiencia (Cialdini, 1995). Por otro lado, se puede confiar en que las personas con credibilidad sean consistentes y predecibles. Se dice que un punto de vista apasionado vale 50 puntos de ci. Esto se debe a que tener claridad respecto a lo que uno quiere reduce la incertidumbre y fomenta la claridad y la congruencia necesarias para ganar la confianza de los miembros del equipo. Expresar y reforzar un punto de vista firme y persistente es mucho más eficaz que cambiar opiniones o preferencias dependiendo de si los demás están o no de acuerdo con usted.
3. *Transmitir energía positiva.* Mantenerse optimista y cortés. La mayoría de los equipos no se desempeñan efectivamente cuando hay una atmósfera de crítica, cinismo o negatividad. Criticar a los miembros del equipo, a los líderes anteriores o a gente ajena al equipo, o incluso ser crítico de las circunstancias del entorno, no suelen ser formas efectivas para ayudar a que un equipo tenga un buen desempeño. Los individuos y los equipos se desempeñan mejor cuando existe energía positiva (optimismo, elogios, celebraciones de éxito y reconocimiento del progreso). Esto no significa ser poco realista o sumamente ingenuo. Más bien, significa que cuando uno es considerado como una fuente de energía positiva y entusiasmo, tiene mayor credibilidad e influencia entre los miembros del equipo. La gente se siente más atraída por fuerzas positivas que por negativas, por la misma razón que es más proclive a decir “sí” a una solicitud a la que ha accedido con anterioridad (Cialdini, 1995). Es más probable que los miembros del equipo se comprometan y estén de acuerdo con la agenda si usted, como líder, es agradable y optimista.
4. *Utilizar atributos comunes y reciprocidad.* Si expresa opiniones en el equipo que son comunes entre sus miembros, es más probable que estén de acuerdo con sus afirmaciones posteriores. Si quiere alentar el cambio en el equipo, o dirigirlo hacia un resultado que parezca riesgoso o incómodo, comience por expresar opiniones con las que los demás miembros del equipo estén de acuerdo. Podría ser tan sencillo como “sé que todos tienen agendas muy ocupadas” o “tenemos una gran diversidad de opiniones acerca de este tema”. Este tipo de afirmaciones funcionan por el principio de la reciprocidad. Los miembros del equipo tenderán a estar de acuerdo con usted si recibieron algo con anterioridad, incluso si sólo se trata de que usted estuviera de acuerdo con su punto de vista. Una vez que expresó que estaba de acuerdo con ellos, podrá dirigirlos hacia las metas o los objetivos que los llevarán más lejos o que podrían resultarles incómodos o inciertos. Su credibilidad se habrá establecido si sus afirmaciones iniciales se consideran congruentes con los valores y las perspectivas de los demás miembros del equipo. Ésta también es una estrategia fundamental de las negociaciones efectivas.
5. *Manejar el acuerdo y el desacuerdo.* Cuando los miembros del equipo están inicialmente de acuerdo con usted, será más efectivo utilizar un argumento unilateral. Es decir, presente sólo un punto de vista y apóyelo con evidencias. Cuando los miembros del equipo tiendan a estar en desacuerdo con usted, utilice argumentos bilaterales. Es decir, primero presente ambos lados del caso y luego muestre cómo su propio punto de vista es mejor que la perspectiva opuesta. Tenga en mente que cuando los miembros del equipo están de acuerdo con usted, las primeras aseveraciones que haga tendrán más peso y se recordarán durante más tiempo. Cuando estén en desacuerdo con usted, las últimas aseveraciones tendrán más peso.
6. *Alentar y asesorar.* Se ha encontrado que infundir aliento a los miembros del equipo es uno de los factores de predicción más poderosos de un liderazgo efectivo. Alentar significa ayudar a los demás

a desarrollar valor (para enfrentar la incertidumbre, para superar el nivel de su desempeño actual o para alterar el *status quo*). Alentar a los miembros del equipo no sólo implica hacer elogios y comentarios de apoyo, también implica hacer labores de *coaching* y brindar asesoría. El *coaching*, como se explicó en el capítulo 4, significa ayudar a mostrar el camino, dar información o consejos, y ayudar a los miembros del equipo con los requerimientos de trabajo. No significa que el líder del equipo se vuelva controlador o se haga cargo de la situación. Implica que los asesores ayuden a los demás a tener buen desempeño, aunque ellos no participen activamente. Entonces, un aliento efectivo es mucho más que sólo animar; implica ofrecer tanto comentarios de reforzamiento positivo como consejos y dirección útiles.

7. *Compartir información.* Los líderes de equipo creíbles tienen conocimientos, principalmente acerca de las preferencias y los talentos que residen en el equipo y acerca de la actividad que enfrentan. Obtener credibilidad significa llegar a entender las perspectivas de los miembros del equipo, además de conocer sus talentos y recursos. Conocer bien a los miembros del equipo es crucial para tener éxito como líder. Una forma de lograrlo es utilizar el principio de “revisión frecuente”, que básicamente consiste en hacer preguntas y verificar de manera habitual a los miembros del equipo para determinar los niveles de acuerdo, los obstáculos, las insatisfacciones, las necesidades y los problemas interpersonales o del equipo. La credibilidad también se fomenta al tener conocimientos acerca de las actividades y el ambiente externo que enfrenta el equipo. Este tipo de conocimiento se podría obtener al desempeñar los roles de “embajador” y “explorador” del equipo, representándolo ante los individuos ajenos y obteniendo información de fuentes externas. Sin embargo, es importante comentar que la credibilidad aumenta cuando se comparte el conocimiento. Ser la fuente de donde los demás pueden obtener la información requerida incrementa la credibilidad y la influencia, de manera que el hecho de compartir es crucial. Desde luego, ningún líder puede ser experto en todos los temas relevantes para el equipo, pero los líderes efectivos continuamente incrementan y expanden su repertorio de conocimientos acerca del equipo y su entorno.

Como afirmó el general Pagonis:

Mantener (a los miembros del equipo) al tanto de las acciones de uno, así como de los fundamentos de éstas, pone a todos en una base de igual-

dad de información. Creo que la información es poder, pero sólo si se comparte... Desde el inicio había adquirido el hábito de introducir a John Carr en estas sesiones de información con CINC (el general Schwarzkopf y otros) para que pasara mis diapositivas en el proyector. De esa forma permanecía tan informado y actualizado acerca de los planes de CINC como yo. (Pagonis, 1993, pp. 88, 131)

ESTABLECIMIENTO DE METAS “SMART” Y DE METAS EVEREST

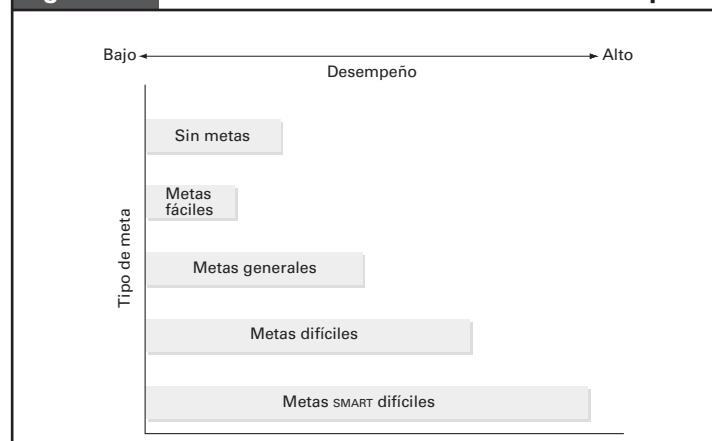
Una vez que los miembros del equipo tienen confianza en el líder, entonces es posible que este último identifique metas que el equipo sea capaz de lograr, así como niveles de desempeño al que los miembros puedan aspirar. Katzenbach y Smith (1993), en un sobresaliente estudio de equipos de alto desempeño, reforzaron este punto de vista:

Los mejores equipos invierten una tremenda cantidad de tiempo y esfuerzos explorando, moldeando y acordando una meta que les pertenezca en forma colectiva e individual... Con el suficiente tiempo y atención sincera, invariablemente surgen una o más aspiraciones amplias y significativas, que motivan a los equipos a encontrar una razón fundamental para su esfuerzo adicional. (p. 50)

Existen dos tipos de metas que caracterizan a los equipos de alto rendimiento, y los líderes deben identificarlas y adoptarlas. Las primeras se denominan **metas SMART** y las segundas se conocen como **metas Everest**. El objetivo de establecer metas claras es que cada integrante del equipo responda de manera similar a la siguiente pregunta: ¿Qué estamos tratando de lograr? Los líderes que expresan con claridad los resultados deseados por el equipo tienen mayores posibilidades de obtener un alto desempeño. De hecho, el desempeño dirigido a metas siempre excede al desempeño que no se basa en metas (Locke, 1990). En la figura 9.3 se ilustra este aspecto.

La figura indica que cuando *no se confieren metas* a los individuos (“Ésta es la labor que te corresponde. Hazla”), su desempeño suele ser bajo, mientras que la mayoría de las personas mostrarán un nivel mínimo de desempeño aunque no tengan la certeza de cuál es el estándar que deben alcanzar. Sin embargo, la asignación de una *meta fácil* (“El promedio diario es de 10, pero basta con que hagas 4”) conduce a un desempeño todavía más bajo. Las personas tienden a trabajar para cumplir el estándar establecido, y cuando éste es fácil, no se esfuerzan. El establecimiento de *metas generales* (“Haz tu mejor

Figura 9.3 El efecto de las metas sobre el desempeño



FUENTE: Universidad de Michigan, Positive Organizational Scholarship: Kim Cameron.

esfuerzo”) produce un mejor desempeño que las metas fáciles, pero la asignación de *metas difíciles* (“el promedio diario es de 10, pero tú debes hacer 12”) conduce a niveles mucho más altos de desempeño. No obstante, las metas que producen los niveles más altos de desempeño son las metas difíciles que reúnen cinco características. Las iniciales SMART identifican esos cinco atributos. Las metas SMART (por las siglas de **S**pecific, **M**easurable, **A**ligned, **R**eachable y **T**ime-bound, es decir, metas específicas, medibles, alineadas, alcanzables y con límite de tiempo) son:

- ❑ Específicas: La meta es clara, y se identifican objetivos y estándares precisos.
- ❑ Medibles: La meta se puede evaluar y cuantificar. El nivel del logro de la meta es evidente.
- ❑ Alineadas: La meta es congruente con las metas de toda la organización. El personal no busca sus propios objetivos de manera independiente a su equipo.
- ❑ Realistas: Aunque la meta es difícil e incrementa el desempeño, no es descabellada ni irreal.
- ❑ Con límite de tiempo: Se establece un plazo o una fecha de terminación, de manera que el logro de la meta no queda abierto.

Considere la diferencia entre la declaración de una meta como “seremos los mejores de nuestra industria” y la declaración de una meta SMART: “Lograremos una mejora del 5 por ciento en la entrega a tiempo de nuestros productos al final del trimestre”. Esta meta es más motivadora porque es específica, medible, alineada con los resultados básicos, realista y con un límite de tiempo. Indica a las personas algo fácil de entender y que deben tratar de lograr. Sin embargo, es importante recordar que existe una diferencia entre plantear metas motivadoras e identificar los métodos para alcanzarlas. Lo primero especifica el objetivo, y lo segundo especifica los medios para lograrlo. Plantear metas es crucial para tener éxito como líder de un equipo. Identificar los métodos suele

ser letal. El equipo de Pagonis ilustra esto de forma muy adecuada:

Nunca digo a un subordinado cómo alcanzar una meta específica. Dictar los términos a un subordinado mina la innovación, disminuye su disposición para asumir la responsabilidad de sus acciones, incrementa el potencial para la optimización de los recursos y aumenta las probabilidades de que la orden sea disfuncional si las circunstancias cambian de manera drástica. Nuestro primer mes en escena sólo reforzó mi sensación de que nuestro equipo tendría que ser increíblemente flexible. (Pagonis, 1993, p. 119)

El segundo tipo de meta que establecen los líderes eficaces son las metas Everest, las cuales trascienden el establecimiento de las metas normales. Representan un logro superior o extraordinario, o un resultado por arriba de la norma. Su logro exige todo lo que los individuos pueden dar. De la misma manera en que se avista la forma de llegar a la cima del monte Everest, una meta Everest es clara y convincente; sirve como punto focal unificador, fomenta el espíritu de equipo, compromete a las personas, y genera entusiasmo y energía positiva. Una meta Everest es estimulante porque se conecta con una profunda pasión. Las personas la captan de inmediato, sin mayores explicaciones. Una meta Everest es visionaria, no sólo táctica o estratégica, y provoca una sensación de bienestar entre quienes participan para alcanzarla. Exige un esfuerzo extraordinario y quizás un poco de suerte.

Algunos ejemplos de metas Everest son la meta que se planteó Henry Ford de democratizar la industria automovilística, para que sus empleados pudieran adquirir un automóvil en la década de 1920; la meta de Masaru Ibuka de que Sony se convirtiera en la firma que pusiera fin a la imagen de la mala calidad de los productos japoneses durante las décadas de 1960 y 1970; la meta que

estableció Steven Jobs en la década de 1980 de que todo habitante del mundo tuviera una computadora; o la meta que planteó Sam Walton en la década de 1990 de que Wal-Mart se convirtiera en la primera empresa en realizar operaciones por billones de dólares.

Desde luego, los líderes de equipo pueden identificar objetivos generales tales como: "Seremos los número 1 o los número 2 de nuestra industria" o "Lograremos clientes 100 por ciento satisfechos". Estas metas son difíciles de lograr y evidentemente exceden la norma. Sin embargo, las metas Everest tienen un atributo muy importante que complementa este tipo de enunciados. Ilustraremos este atributo mediante la siguiente cita de un alpinista que finalmente logró llegar a la cima del monte Everest, después de tres intentos fallidos:

Esa noche en la oscuridad del Everest me percaté de algo. Me di cuenta de que el verdadero triunfo no tiene nada que ver con vencer a alguien más, con ser el primero en cruzar la línea o con llegar a la cima. El triunfo no tenía ninguna relación con algo externo, sino que era una satisfacción interna, una sensación interna y profunda de orgullo y alegría. El éxito únicamente se puede evaluar dentro de nosotros mismos, por nosotros mismos. No tiene nada que ver con la forma en que los demás perciben nuestros logros. Se relaciona con la manera en que percibimos nuestros propios esfuerzos... El éxito no implica estar de pie en el podio o recibir las felicitaciones de los demás, o llegar a la cumbre... implica dar todo de uno mismo... Creo que en cualquier situación de la vida, si uno da todo lo posible, realmente puede tener éxito... Nuestro objetivo en la vida no es superar a los demás, sino superarnos a nosotros mismos, romper nuestras propias marcas, que el hoy sea mejor que el ayer, hacer nuestro trabajo con más fuerza que antes. Las palabras de Gandhi nos iluminan: "un gran esfuerzo es una gran victoria".

Ahora entiendo que, para mí, esta idea del éxito está invertida. De hecho, un fin tradicional (llegar a la cima, ganar una medalla olímpica de oro, volverse rico) sólo es una herramienta de navegación, un marcador que da dirección al proceso. Para mí, el fin es una mayor profundidad y amplitud de carácter. Mido esto en términos de una mayor integridad, mejores habilidades de comunicación y para hacer negocios, y una mayor motivación personal para ser más fuerte. En términos más sencillos, mi meta es conocerme internamente y tener la mayor conciencia posible del exterior. El proceso, la experiencia, la lucha, las lecciones ganadas a pulso son fines en sí mismos. (Clarke y Hobson, 2005, pp. 168, 169)

Las metas Everest no son meros objetivos generales, sino que poseen la capacidad de elevar el desempeño humano por arriba de la norma. Los individuos logran lo que antes creían imposible. Obtienen logros personales que, de otra forma, no serían factibles. Las metas Everest:

- Captan el compromiso interno más profundo de las personas, ya que están vinculadas con algo que les importa mucho
- Requieren un enorme esfuerzo y un compromiso apasionado
- Dependen de una honestidad y autenticidad plenas, ya que no es posible alcanzarlas con actitudes artificiales o falsas
- Motivan el aprendizaje y la sabiduría, permitiendo que las personas aprendan cosas nuevas acerca de sí mismas y de sus capacidades al tratar de alcanzar la meta
- Enriquecen las relaciones humanas positivas. Es imposible alcanzar una meta Everest de manera individual, ya que requieren del apoyo de otras personas y de la interdependencia.
- Conducen a los individuos más allá de las probabilidades al ámbito de lo posible, de manera que los niveles de logro antes impensables se vuelven realistas

Desde luego, identificar una meta de este tipo no es un proceso automático ni tampoco fácil. Este tipo de metas no surgen simplemente de cualquiera de nuestras ideas. La mayoría de las personas sólo identifican unas cuantas durante toda su vida. A menudo estas metas se relacionan con: **1.** producir un beneficio humano para otros; **2.** un valor personal fundamental; **3.** producir un efecto que se extiende más allá de lo inmediato, incluso durante toda una vida; **4.** virtudes tales como el amor, la fe, la integridad, la compasión, la esperanza, o **5.** generar una reacción en cadena, de manera que el logro se reproduce una y otra vez. Para establecer metas Everest es necesario estar en contacto con los valores personales, con la misión o el propósito básico en la vida y con los elementos que aportan un significado profundo. Las metas Everest sirven para alcanzar esas aspiraciones últimas.

En resumen, ser el líder eficaz de un equipo requiere dos habilidades fundamentales: **1.** desarrollar la credibilidad entre los miembros del equipo, y **2.** establecer metas SMART y metas Everest para el equipo. Aunque éstas evidentemente no son las únicas habilidades que poseen los líderes eficaces, sin estas dos capacidades centrales es poco probable que los equipos que dirigen logren el éxito.

CONSIDERACIONES INTERNACIONALES

A lo largo de este libro hemos señalado que los individuos de diversas culturas manifiestan diferencias en valores y

orientaciones (Trompenaars, 1996, 1998). Diagnosticar, entender y aprovechar las diferencias individuales es una habilidad crucial de los directivos competentes. Las siete orientaciones de valores que identificó Trompenaars representan una herramienta útil para captar esas diferencias individuales. Es decir, usted podría entender las diferencias entre las personas al evaluar qué tanto enfatizan la orientación hacia un valor sobre su opuesto: *universalismo* frente a *particularismo*, *individualismo* frente a *comunitarismo*, *neutralidad* frente a *afectividad*, *especificidad* frente a *difusión*, *logro* frente a *atribución*, *control interno* frente a *control externo* y orientación hacia el *pasado*, el *presente* o el *futuro*. En el primer capítulo del libro se ofrece una explicación más detallada de estas dimensiones de valores.

Es probable que las diferencias individuales requieran que se haga alguna modificación a estos comportamientos de liderazgo de equipo. Por ejemplo, si usted está dirigiendo un equipo con miembros de culturas que suelen tener una orientación *colectivista* en contraste con una *individualista* (por ejemplo, México, Japón, Francia, Filipinas), los miembros del equipo esperarán participar en la creación y en la articulación de las metas. Se sentirán menos cómodos si las metas provienen de un solo líder, sin importar la credibilidad e influencia de éste. En consecuencia, la meta Everest y las correspondientes metas SMART deben diseñarse con la participación activa de los miembros del equipo. De manera similar, los miembros de equipos de países donde predomina una cultura *neutral* en contraste con una cultura *afectiva* (por ejemplo, Corea, China, Japón, Nueva Zelanda) podrían sentirse menos motivados por un lenguaje lleno de superlativos y pasión. Es probable que su orientación hacia el cumplimiento de las tareas y los datos fácticos afecte sus respuestas al lenguaje emocional. En consecuencia, ser sensible a la forma de plantear su meta Everest ayudará a hacerla más motivadora.

Por otro lado, las diferencias de los valores culturales entre distintas nacionalidades no son tan grandes como para negar la eficiencia general de las dos habilidades fundamentales mencionadas anteriormente: La de forjar credibilidad y la de establecer los dos tipos de metas. Los datos de miles de directivos de todo el mundo apoyan la eficiencia de estas dos habilidades fundamentales en los líderes de equipos, sin importar las diferencias nacionales (véase Trompenaars y Hampden-Turner, 1998). Tal vez usted deberá ser sensible ante la posible necesidad de modificar su comportamiento con base en la composición de su equipo; sin embargo, la composición del equipo no tendrá una influencia tan fuerte sobre la eficiencia como las habilidades de liderazgo que usted demuestre. (Para una revisión de las influencias de la composición de los equipos, véase Guzzo y Dickson, 1996).

Afiliación a un equipo

La mayoría de las veces no actuaremos como líderes de los equipos en los que participamos. Aunque usted seguramente querrá prepararse para los roles de liderazgo que asumirá en el futuro, la mayor parte del tiempo será miembro activo de un equipo y trabajará para el bien común del grupo, en vez de ser la persona a cargo. Será valioso para su equipo por las contribuciones que realice en los roles que no sean de liderazgo. Por fortuna, como miembro de un equipo podrá ser al menos tan efectivo como lo sea el líder para tener un resultado sobre el desempeño del equipo. La siguiente es una de las afirmaciones más sorprendentes del general Pagonis cuando revisaba los resultados de la Tormenta del Desierto, en relación con el desempeño de su equipo, incluso cuando él no era el líder activo:

Me enfrento a respuestas de escepticismo, incluso de incredulidad, cuando digo que no emitií ni una sola orden durante la guerra en tierra. Esto es apenas ligeramente una extensión de la verdad. Sí, las personas buscaron y obtuvieron guía. Pero los individuos a mi cargo sabían exactamente lo que debían hacer en casi todas las circunstancias concebibles. Habían recibido entrenamiento y fueron motivados para pensar por sí mismos. Sentí que incluso podrían lidiar con lo inconcebible. (Pagonis, 1993, p. 148)

Los miembros del equipo no sólo eran guiados por una meta muy importante y un claro entendimiento de lo que debían lograr, sino que se habían convertido en un equipo con un desempeño extraordinariamente alto gracias a los roles que interpretaron los miembros del equipo. Pagonis lo describió de esta forma: “A decir verdad, invertimos menos tiempo en la logística, y más como directivos, repartidores, bomberos, confesores y porristas. Simplemente no había nadie más alrededor para realizar esas funciones” (p. 87). En esta sección señalamos dos habilidades asociadas con la afiliación a un equipo: Interpretar roles ventajosos y dar retroalimentación útil a los demás. Una vez más, estas habilidades no son complicadas, pero se ha encontrado que son altamente eficaces para ayudar a los miembros del equipo a fomentar el éxito de éste (véase Parker, 1996).

ROLES VENTAJOSOS

Los equipos de trabajo enfrentan dos retos principales: cumplir con la actividad asignada y lograr que los miembros del equipo se unan y colaboren. Como miembro de un equipo, podrá empeorar o resolver los dos desafíos al

menos tanto como el líder. Todos hemos formado parte de equipos que simplemente embonan con gran facilidad, que son capaces de obtener resultados con rapidez y eficiencia, y en los que es divertido participar. Esas dinámicas no suceden por casualidad, sino que dependen de ciertos roles fundamentales que interpretan los miembros del equipo.

Se han realizado numerosas investigaciones acerca del poder de la presión grupal y de la influencia que tienen los miembros de un equipo entre sí. Los experimentos clásicos de Solomon Asch (1951) fueron algunos de los primeros en destacar la influencia que ejercen unos miembros sobre otros. Los experimentos de Asch demostraron, por ejemplo, que cuando otros miembros del equipo expresaban de manera verbal que estaban de acuerdo con una declaración que era evidentemente falsa (por ejemplo, “el gobierno federal controla el mercado de valores”), la persona observada también tendía a verbalizar su acuerdo con la declaración evidentemente falsa. El comportamiento de los miembros del

equipo influía de manera drástica en el comportamiento de los demás. Desde luego, la mayoría de los equipos no opera sobre la base de tácticas de presión directa, pero el desempeño del equipo puede mejorar en gran medida al hacer que sus miembros interpreten ciertos roles que facilitan la realización de las actividades y la cohesión del grupo.

Existen dos tipos principales de roles que mejoran el desempeño del equipo: Los **roles que facilitan las actividades** y los **roles que construyen relaciones** (Schein, 1976). Es difícil que los miembros de los equipos concedan la misma importancia a ambos tipos de roles, y la mayoría de las personas tienden a contribuir más en una de estas áreas que en la otra; es decir, algunos miembros del equipo tienden a enfocarse más en la actividad, mientras que otros se enfocan más en las relaciones. Los roles que facilitan las actividades son aquellos que ayudan al equipo a lograr sus resultados u objetivos. En la tabla 9.5 se identifican los roles más comunes que facilitan las actividades. Éstos son:

Tabla 9.5 Roles que facilitan la actividad

| ROL | EJEMPLOS |
|--------------------|--|
| Dar dirección | “Ésta es la forma en que se nos indicó que realizáramos nuestra actividad”. “Todos anoten sus ideas y luego compártanlas”. |
| Buscar información | “¿Qué quisiste decir con eso?”. “¿Alguien tiene más información acerca de esto?”. “Aquí hay algunos datos relevantes”. |
| Dar información | “Deseo compartir alguna información que podría ser útil”. |
| Elaborar | “Con base en tu idea, he aquí una alternativa adicional”. “Un ejemplo de lo que acabas de decir es...”. |
| Exhortar | “Nos quedan sólo 10 minutos, así que necesitamos trabajar más rápido”. “No podemos renunciar ahora. Estamos cerca de finalizar nuestra propuesta”. |
| Supervisar | “Tú hazte responsable de la primera recomendación y yo me encargaré de la segunda”. “Aquí hay algunos criterios que podríamos utilizar para evaluar nuestro éxito”. |
| Analizar procesos | “Parece como si el nivel de energía del equipo estuviera comenzando a declinar”. “Me he dado cuenta de que las mujeres están participando menos que los hombres en nuestro equipo”. |
| Probar la realidad | “Veamos si esto es realmente práctico”. “¿Piensan que esto es funcional, dados nuestros recursos?”. “Nos estamos empezando a desviar en nuestros comentarios; concentrémonos en la actividad”. |
| Hacer cumplir | “Acordamos no interrumpir a los demás, así que sugiero que cumplamos con lo acordado”. |
| Sintetizar | “Me parece que éstas son las conclusiones a las que hemos llegado”. “En resumen, llegamos a tres conclusiones...”. |

- *Dar dirección.* Identificar formas de proceder o alternativas para buscar y aclarar metas y objetivos.
- *Buscar información.* Hacer preguntas, analizar brechas de conocimiento, solicitar opiniones, creencias y puntos de vista.
- *Dar información.* Proporcionar datos, enunciar hechos y juicios, y destacar conclusiones.
- *Elaborar.* Construir sobre las ideas expresadas por los demás; dar ejemplos.
- *Exhortar.* Solicitar a los miembros del equipo que permanezcan enfocados en la actividad para lograr las metas del equipo.
- *Supervisar.* Verificar el progreso, desarrollar medidas del éxito y ayudar a mantener la responsabilidad de los resultados.
- *Analizar el proceso.* Analizar los procesos y los procedimientos que utiliza el equipo con la finalidad de mejorar la eficiencia y cumplir con los plazos.
- *Probar la realidad.* Explorar si las ideas presentadas son prácticas o factibles; asentar los comentarios en la realidad.
- *Hacer cumplir.* Ayudar a reforzar las reglas de equipo, reforzar los estándares y mantener los procedimientos acordados.
- *Sintetizar.* Combinar ideas y resumir las conclusiones obtenidas por el equipo; ayudar a los miembros a entender las conclusiones que se han alcanzado.

El desempeño de los roles que facilitan las actividades ayuda al equipo a trabajar en forma más eficiente y eficaz para lograr sus objetivos. Si no se cuenta al menos con un miembro que muestre comportamientos que faciliten las actividades, se requerirá más tiempo para lograr los objetivos y se dificultará la labor de mantenerse enfocados. En su papel como miembro del equipo, descubrirá que a veces es útil interpretar el rol de facilitador de las actividades. En ocasiones, lo más importante que se puede hacer es mantener al equipo ocupado “en la tarea”. Estos roles son especialmente importantes cuando el progreso hacia el cumplimiento de la meta es lento, cuando el equipo se desvía de su actividad, cuando existe presión de tiempo, cuando la actividad es compleja o ambigua y no está claro cómo se debe proceder, o cuando nadie más está ayudando al equipo a cumplir con el trabajo. No se necesita ser un maestro en la actividad en cuestión para ser un facilitador eficaz de los resultados. En realidad, el simple hecho de reconocer que el equipo necesita que se le facilite la actividad es parte importante de ser un miembro eficaz del equipo. En la mayoría de los equipos efectivos existen varios miembros que desempeñan estos roles de facilitación de las actividades.

Además de abocarse a cumplir con el trabajo, los equipos de alto desempeño muestran cierta cohesión y colaboración interpersonal. Existe una enorme cantidad de evidencias que sugieren que los equipos de alto desempeño son cohesivos e interdependientes, y que entre sus miembros existe un afecto positivo (Cohen y Bailey, 1997; Druskat y Wolff, 1999; Gully, Divine y Whitney, 1995; Mullen y Copper, 1994; Parker, 1996). Los roles de construcción de relaciones son aquellos que destacan los aspectos interpersonales del equipo. Se enfocan en ayudar a los miembros del equipo a sentirse bien unos con otros, a disfrutar el trabajo en equipo y a mantener una atmósfera libre de tensiones. Estos roles son especialmente importantes cuando prevalece el desacuerdo, cuando la tensión es elevada o cuando los miembros no están contribuyendo al desempeño del equipo. En la tabla 9.6 se identifican los roles más comunes para la construcción de relaciones:

- *El que brinda apoyo.* Elogia las ideas de los demás, es amistoso y señala las contribuciones de los integrantes.
- *Armonizador.* Funge como intermediario cuando existen diferencias entre los miembros, y busca puntos de acuerdo en las disputas y entre las perspectivas en conflicto.
- *Mitigador de la tensión.* Utiliza bromas y el sentido del humor para reducir la tensión y relajar a los demás.
- *El que confronta.* Desafía los comportamientos improductivos o perturbadores; ayuda a asegurar comportamientos adecuados en el equipo.
- *Activador.* Motiva a los demás para que hagan un mayor esfuerzo; demuestra entusiasmo.
- *El que contribuye al desarrollo.* Ayuda a los demás a aprender, crecer y lograr; es el miembro del equipo que orienta y asesora.
- *Creador de consenso.* Ayuda a crear solidaridad entre los miembros del equipo, alentando los acuerdos y ayudando a que las interacciones sean armónicas.
- *Empático.* Refleja los sentimientos del grupo y expresa empatía y apoyo hacia los demás.

Todos hemos estado en un equipo, o en una clase, donde un compañero es gracioso, se relaciona activamente con los demás o les brinda apoyo de manera especial. En esas condiciones, la química del grupo suele mejorar; es más fácil trabajar y se disfruta más ser un miembro del equipo; existe cierto magnetismo y energía positiva. Las personas tienden a asumir más responsabilidad, colaboran más y hacen un mayor esfuerzo por encontrar resultados consensuados. Éstos son los resultados de desempeñar roles que construyen relaciones. No están diseñados para

Tabla 9.6 Roles que construyen relaciones

| ROL | EJEMPLOS |
|---------------------------------|---|
| El que apoya | “¡Tus ideas son sensacionales!”. “Realmente aprecio tu honestidad y apertura. Es estimulante”. |
| Armonizador | “Escucho que ustedes dos, en esencia, están diciendo lo mismo”. “Los desacuerdos que se están expresando no parecen ser tan importantes”. |
| Mitigador de la tensión | “Oigan amigos, ¡vamos a animarnos!”. “Esto me recuerda la nueva mesa de conferencias que compramos. Permite dormir a 12 personas”. |
| Confrontador | “¿Qué relación tiene tu comentario con el tema que estamos analizando?”. “No estás asumiendo tanta responsabilidad como los otros miembros del equipo”. |
| Activador | “¡Tus ideas son magníficas!”. “Este equipo es el grupo más agradable en el que he participado desde hace mucho tiempo”. |
| El que contribuye al desarrollo | “¿En qué puedo ayudarte?”. “Permíteme ayudarte un poco con eso”. |
| Creador de consenso | “Parece que todos estamos diciendo básicamente lo mismo”. “¿Podríamos al menos acordar el punto número 1, incluso si no estamos de acuerdo con el resto?”. |
| Empático | “Sé cómo te sientes”. “Éste debe ser un tema muy delicado para ti, de acuerdo con tu experiencia personal”. |

desviar la atención de la actividad, sino que ayudan al equipo a trabajar en conjunto con mayor éxito.

Sin los roles que facilitan las actividades y construyen las relaciones, los equipos tienen dificultades para lograr un buen desempeño. Algunos miembros deben asegurarse de que los equipos cumplan sus labores, en tanto que otros deben garantizar que los miembros conserven lazos interpersonales. Por lo general, no se trata de los mismos individuos y, en ciertos momentos, distintos roles pueden volverse más dominantes que otros. La clave consiste en lograr un equilibrio entre los roles orientados hacia las actividades y los roles de construcción de relaciones que se manifiestan en el equipo. El fracaso de muchos equipos se debe a que se vuelven unidimensionales (por ejemplo, sólo destacan el logro de la actividad) y no prestan igual atención a ambos tipos de roles.

Desde luego, cada rol también podría ser desventajoso si se interpreta de manera inadecuada o en circunstancias inapropiadas. Por ejemplo, la *elaboración* tal vez sería perturbadora si el equipo está tratando de tomar una decisión rápida; la *mitigación de la tensión* podría ser molesta si el equipo está tratando de lograr una actitud seria; la labor de *hacer cumplir* podría crear resistencia cuando el equipo ya está experimentando altos niveles de presión; la *construcción de consenso* podría ocultar verdaderas diferencias de opinión y tensión entre los miembros del equipo. Sin embargo, incluso es más probable que los participantes desempeñen otros roles improductivos en vez de desempeñar en forma inadecuada roles relacionados con las actividades o con las relaciones. Los roles improductivos impiden que el equipo o sus miembros logren lo que podrían lograr, al tiempo que bajan el ánimo y destruyen la cohesión. Se les conoce como **roles de bloqueo**. Señalamos algunos aquí porque cuando analice los equipos a los que pertenece, quizás reconozca la existencia de estos roles y tenga la capacidad de confrontarlos. Algunos de los roles de bloqueo más comunes son:

tivos en vez de desempeñar en forma inadecuada roles relacionados con las actividades o con las relaciones. Los roles improductivos impiden que el equipo o sus miembros logren lo que podrían lograr, al tiempo que bajan el ánimo y destruyen la cohesión. Se les conoce como **roles de bloqueo**. Señalamos algunos aquí porque cuando analice los equipos a los que pertenece, quizás reconozca la existencia de estos roles y tenga la capacidad de confrontarlos. Algunos de los roles de bloqueo más comunes son:

- *Dominador*. Habla demasiado o interrumpe en exceso.
- *Analizador excesivo*. Analiza minucias y examina cada detalle en forma exagerada.
- *Obstructor*. No permite que el grupo llegue a una decisión o finalice una actividad al desvirtuar la discusión, no estar dispuesto a llegar a un acuerdo, repetir argumentos ya superados, etcétera.
- *Sujeto pasivo*. No está dispuesto a participar en la actividad del equipo; permanece al margen o se niega a interactuar con los demás; espera que otros hagan el trabajo del equipo.
- *Generalizador excesivo*. Lleva las cosas fuera de proporción y extrae conclusiones infundadas.
- *Buscador de fallas*. No está dispuesto a ver los méritos de las ideas de los demás o critica a los otros en exceso.

- *El que toma decisiones prematuras.* Toma decisiones antes de que se establezcan las metas, se comparta la información, se analicen las alternativas o se definan los problemas.
- *El que presenta opiniones como hechos.* No examina la legitimidad de las propuestas y considera las opiniones como verdades.
- *El que rechaza.* Acostumbra rechazar las ideas dependiendo de la persona que las plantea sin considerar sus méritos.
- *El que impone el rango.* Utiliza el estatus, la experiencia o el título para lograr que se acepten las ideas, en vez de discutir y analizar su valor.
- *El que opone resistencia.* Bloquea todos los intentos de cambio, mejora o progreso; se muestra en desacuerdo y con una actitud negativa ante casi todas las sugerencias de los demás miembros del equipo.
- *El que desvía la atención.* No permanece concentrado en el tema que el equipo está analizando; cambia el tema de discusión o hace comentarios que desvían la atención de los aspectos principales.

Cada uno de estos roles de bloqueo tiene el potencial de impedir que un equipo cumpla de manera eficiente y eficaz su labor al deteriorar el estado de ánimo, destruir el consenso, crear conflictos, obstaculizar el progreso y tomar decisiones mal informadas. Los miembros eficaces de los equipos saben reconocer a los individuos que interpretan roles de bloqueo; además, confrontan y aíslan a los miembros disfuncionales, y dan retroalimentación a aquellos que están impidiendo que el equipo tenga un desempeño efectivo. La segunda habilidad fundamental de los miembros del equipo consiste en conocer las formas más eficaces de retroalimentar.

PROPORCIONAR RETROALIMENTACIÓN

No es fácil dar retroalimentación a alguien que se está comportando en forma inadecuada o perturbadora. Es

mucho más fácil brindar retroalimentación positiva o elogiar que ayudar a los demás a corregir su comportamiento negativo o señalar las desventajas de los roles de bloqueo. La mayoría de nosotros tenemos miedo de ofender a los demás, de agravar el problema o de crear conflictos que destruyan la unidad del equipo. (En el capítulo donde se habla de la creación de relaciones positivas mediante una comunicación de apoyo se trata este tema de manera detallada). Aunque no existe un conjunto de comportamientos que sean efectivos en cualquier situación o con todos los individuos, se ha encontrado que ciertos principios para dar retroalimentación (en especial cuando ésta es negativa) son muy eficaces (Dew, 1998; Hayes, 1997; Yeatts y Hyten, 1998). Esos principios se resumen en la tabla 9.7.

- *Enfocar la retroalimentación en el comportamiento más que en las personas.* Los individuos pueden controlar y cambiar su comportamiento. No pueden cambiar sus personalidades o características físicas. Por ejemplo, decir “sus comentarios no se relacionan con el tema” es más efectivo que afirmar “eres sumamente ingenuo”.
- *Enfocar la retroalimentación en las observaciones más que en las deducciones, y en las descripciones más que en los juicios.* Los hechos y la evidencia objetiva son más dignos de confianza y más aceptables que las opiniones y conjecturas. Por ejemplo, el hecho de afirmar “los datos no sustentan tu argumento” es más efectivo que decir “simplemente no entiendes, ¿verdad?”.
- *Enfocar la retroalimentación en el comportamiento relacionado con una situación específica, de preferencia con el “aquí y ahora”, y no en el comportamiento abstracto o pasado.* Las personas se sentirán frustradas si no pueden señalar un incidente o un comportamiento específico al que se hace referencia. En forma similar, las personas no pueden cambiar algo que ya sucedió y es “agua bajo el puente”. Por ejemplo, decir “aún falta que

Tabla 9.7 Reglas para una retroalimentación de equipo efectivo

| RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA | RETROALIMENTACIÓN NO EFECTIVA |
|--|--|
| Se enfoca en el comportamiento | Se enfoca en la persona |
| Se enfoca en observaciones | Se enfoca en inferencias |
| Se enfoca en descripciones | Se enfoca en evaluaciones |
| Se enfoca en una situación o un incidente específicos | Se enfoca en situaciones abstractas o generales |
| Se enfoca en el aquí y ahora | Se enfoca en el pasado |
| Se concentra en compartir ideas e información | Se concentra en dar consejos |
| Ofrece retroalimentación que es valiosa para quien la recibe | Ofrece retroalimentación que libera emociones |
| Ofrece retroalimentación en el momento y el lugar adecuados | Ofrece retroalimentación cuando es conveniente para quien la da, no para quien la recibe |

estés de acuerdo con el comentario de alguien” es más efectivo que asegurar “siempre has sido un problema en este equipo”.

- *Enfocar la retroalimentación en compartir ideas e información más que en dar consejos.* Es conveniente explorar alternativas en conjunto. A menos que se requiera, hay que evitar dar órdenes e instrucciones directas. En vez de ello, conviene ayudar a que sean los mismos receptores los que identifiquen los cambios y las mejoras. Por ejemplo, preguntar “¿cómo sugerías que resolvamos este estancamiento y continuemos avanzando?” es más efectivo que indicar “esto es lo que debemos hacer ahora”.
- *Enfocar la retroalimentación en la cantidad de información que el receptor puede utilizar, más que en la cantidad que a uno le gustaría otorgar.* La sobrecarga de información ocasiona que las personas dejen de escuchar. Por otro lado, la información insuficiente causa frustración y malos entendidos. Por ejemplo, decir “parece que llegaron a una conclusión antes de que se presentaran todos los hechos” es más efectivo que señalar “aquí hay algunos datos que debe considerar y aquí hay más, y aquí algunos más, y otros más”.
- *Enfocar la retroalimentación en el valor que puede tener para el receptor, no en la descarga emocional que a uno le proporcione.* La retroalimentación debe ser para el bien del receptor, no para que uno desahogue su enojo. Por ejemplo, “debo decir que su charla excesiva me causa muchos problemas y no es muy útil para el grupo” es mucho más efectivo que decir “te estás comportando como un necio y eres una de las principales causas de que nuestro equipo no esté logrando ningún progreso”.
- *Elegir el momento y el lugar de la retroalimentación para que los datos personales se compartan en momentos adecuados.* Cuanto más específica sea la retroalimentación, o cuanto más se relacione con un contexto específico, más útil será. Por ejemplo, afirmar “me gustaría platicar con usted acerca de algo durante el descanso” es más efectivo que aseverar “usted piensa que su título le da el derecho de obligar al resto de nosotros a estar de acuerdo con usted, pero sólo está consiguiendo enojarnos”.

CONSIDERACIONES INTERNACIONALES

Estas habilidades de los miembros de los equipos podrían requerir alguna modificación en distintos entornos internacionales en los equipos compuestos por individuos provenientes de distintas naciones (Trompenaars y Hampen-Turner, 1998). Aunque se ha descubierto que las habilidades de los miembros del equipo previamente ana-

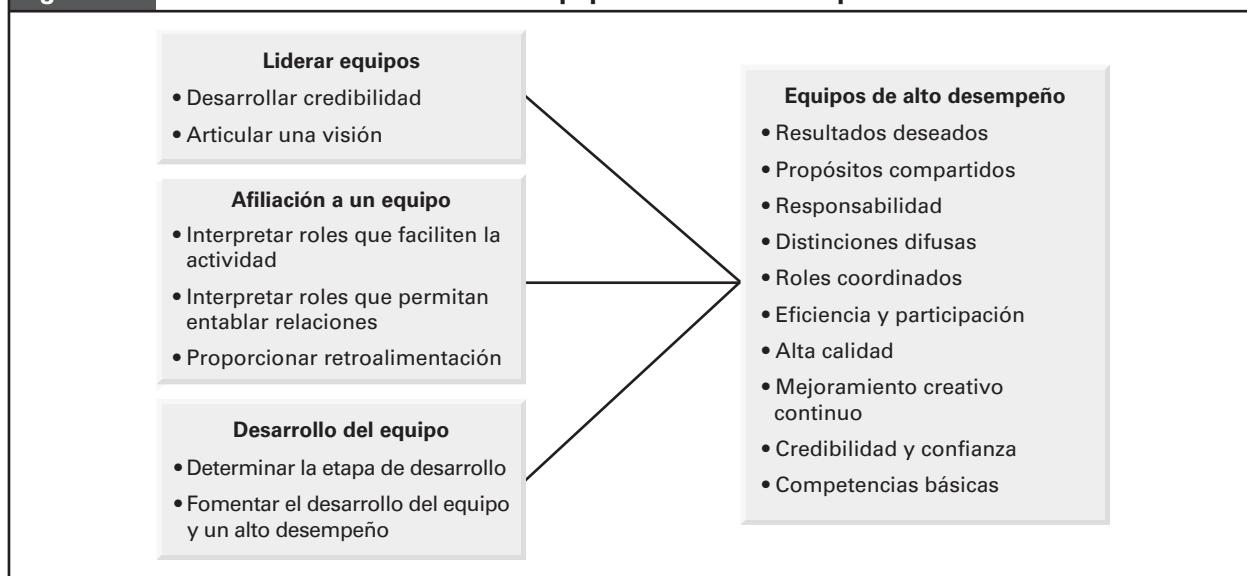
lizadas son efectivas en un contexto global, sería ingenuo esperar que todos los individuos reaccionen de la misma forma ante los roles de los miembros del equipo.

Por ejemplo, en culturas que enfatizan la *afectividad* (como Irán, España, Francia, Italia, México), las confrontaciones personales y la demostración de emociones son más aceptables que en culturas que son más *neutrales* (como Corea, China, Singapur, Japón), donde las referencias personales son más ofensivas. El sentido del humor y la manifestación de entusiasmo también son más aceptables en las culturas afectivas que en las neutrales. De manera similar, es probable que las diferencias de estatus tengan un papel más dominante en las culturas orientadas a la *atribución* (por ejemplo, República Checa, Egipto, España, Corea) que en las culturas orientadas a los *logros* (como Estados Unidos, Noruega, Canadá, Australia y el Reino Unido), en las que el conocimiento y las habilidades tienden a ser más importantes. Apelar a los datos y a los hechos en estas últimas tendría más peso que en las primeras. Por ejemplo, también podría surgir algún malentendido en las culturas que consideran distintos *esquemas temporales*. Mientras que algunas culturas consideran esquemas temporales de corto plazo “justo a tiempo” (por ejemplo, Estados Unidos), otras utilizan esquemas temporales del futuro o de largo plazo (por ejemplo, Japón). Se dice que Japón hizo una propuesta para comprar el Parque Nacional de Yosemite en California. Lo primero que enviaron los japoneses fue un plan de negocios de 250 años. La reacción de las autoridades de California fue: “Vaya, eso significa 1,000 informes trimestrales”. En otras palabras, es probable que diferentes grupos culturales vean de manera diferente la necesidad de movilizar a un equipo para la realización de una actividad. Algunas culturas (por ejemplo, Japón) se sienten más cómodas cuando dedican mucho tiempo al fomento de relaciones antes de empezar a realizar un trabajo.

Resumen

Todos somos miembros de diversos equipos: En el trabajo, en la casa y en la comunidad. Los equipos se están volviendo cada vez más comunes en el lugar de trabajo porque se ha demostrado que son herramientas poderosas para mejorar el desempeño de los individuos y las organizaciones. Por lo tanto, es importante adquirir habilidades para dirigir y participar en equipos. Es obvio que el simple hecho de reunir a las personas y asignarles una actividad no las convierte en un equipo. Los estudiantes con frecuencia se quejan de una cantidad excesiva de trabajo en las escuelas de negocios, pero en su mayoría no es verdadero trabajo de equipo, sino una experiencia repetitiva de reunir individuos y asignarles una actividad. En este capítulo revisamos tres tipos de habilidades de equipo: diagnóstico y facilitación del desarrollo de los equipos, liderar un equipo y ser un miembro eficaz de uno de ellos. En la figura 9.4 se ilustra la relación de estas tres habilidades

Figura 9.4 Habilidades directivas de los equipos con alto desempeño



fundamentales con los equipos de alto desempeño. Sin duda, se trata de tres habilidades que usted ha utilizado con anterioridad; sin embargo, para ser un directivo hábil necesitará reafirmar su capacidad para aplicar de manera competente cada una de estas actividades.

Guías de comportamiento

1. Aprenda a determinar en qué etapa está operando su equipo con la finalidad de fomentar su desarrollo y de interpretar su rol de manera adecuada. Conozca las características fundamentales de las etapas de formación, normatividad, enfrentamiento o tormenta y desempeño.
2. Proporcione estructura y claridad en la etapa de formación, dé apoyo y aliento en la etapa de normatividad, independencia y exploración en la etapa de enfrentamiento o tormenta, y fomente la innovación y las desviaciones positivas en la etapa de desempeño.

3. Cuando dirija un equipo, primero desarrolle credibilidad como prerrequisito para lograr que los miembros lo sigan.
4. Con base en la credibilidad adquirida, establezca junto con los miembros dos metas para el equipo: metas SMART y metas Everest.
5. Como miembro del equipo, facilite la realización de las actividades al alentar la participación de los diferentes roles que se listan en la tabla 9.5.
6. Como miembro del equipo, facilite el desarrollo de buenas relaciones al alentar la participación de los diferentes roles que se listan en la tabla 9.6.
7. Al encontrar miembros que bloquean el desempeño del equipo con comportamientos perturbadores, confronte directamente el comportamiento o áísle al elemento perturbador.
8. Proporcione retroalimentación efectiva a los miembros que obstruyen el trabajo del equipo, de acuerdo con la tabla 9.7.



CASOS QUE SE RELACIONAN CON LA FORMACIÓN DE EQUIPOS EFECTIVOS

El equipo ELITE del *Tallahassee Democrat*

Como parte de su amplia investigación acerca de los equipos, Katzenbach y Smith (1993, pp. 67-72) observaron la formación de un equipo en el *Tallahassee Democrat*, el único periódico importante que quedaba en Tallahassee, Florida. A continuación se describe la forma en que el equipo, que se autonombró “ELITE”, se desempeñó a lo largo del tiempo. Todos los incidentes y los nombres son reales. Conforme lea la descripción, busque evidencia de las etapas de desarrollo del equipo.

Fred Mott, director general del *Democrat*, reconoció [el deterioro de la rentabilidad y la distribución de la mayoría de los periódicos metropolitanos] antes que la mayoría de sus contrapartes. En cierto sentido, Mott siguió el ejemplo de Jim Batten, quien adoptó la “obsesión por el cliente” como tema central de su esfuerzo de renovación corporativa poco después de convertirse en el director general de Knight-Ridder. Aunque el mercado local también moldeó el pensamiento de Mott. El *Democrat* era el único periódico de Tallahassee e hizo dinero a pesar de su récord de servicio a clientes. Sin embargo, Mott creía que nunca habría un crecimiento posterior a menos que el periódico aprendiera a atender a los clientes de maneras “muy superiores a las que prevalecían en el mercado”. La historia del equipo ELITE en realidad comienza con la formación de otro equipo que incluía a Mott y a sus subalternos directos. El grupo directivo sabía que no podían esperar que imperara una “obsesión por el cliente” a través de las enormes barreras que separaban la producción de la circulación y de la publicidad, si antes no cambiaban ellos mismos. Admitían que todo se había vuelto demasiado común para que ellos participaran en “luchas de poder y señalamientos”.

Al organizar reuniones habituales los lunes por la mañana, los miembros del grupo de Mott comenzaron a “conocer las fortalezas y debilidades de los demás, a desnudar sus almas y a establecer cierto nivel de confianza”. Lo más importante de esto fue que lo lograron al concentrarse en el trabajo real que podrían hacer juntos. Por ejemplo, al principio acordaron crear un presupuesto para que el periódico funcionara como un equipo y no como un conjunto de individuos independientes que desempeñaban diferentes funciones.

Con el tiempo, comenzó a notarse el cambio de comportamiento de los altos mandos. Por ejemplo, una de las mujeres que más adelante se unió al equipo ELITE observó que la imagen de los directivos de nivel superior en sus reuniones los “lunes por la mañana” realmente marcó una diferencia para ella y los demás. “Vi cómo sucedía todo esto y pensé ‘¿por qué están tan contentos?’”.

Finalmente, cuando los líderes del equipo adquirieron más fuerza y más confianza, se plantearon una mayor aspiración: crear un enfoque en el cliente y romper las barreras a través de la amplia base del periódico.

Sin embargo, un año después de establecer el nuevo [equipo], Mott se sentía frustrado e impaciente. Ni el departamento de servicio a clientes, ni una serie de encuestas aplicadas a los clientes, ni los recursos adicionales invertidos para atacar el problema, ni todas las exhortaciones de la dirección habían logrado alguna diferencia. Persistían los errores en los anuncios y los representantes de ventas todavía se quejaban de no dedicar el tiempo suficiente a los clientes. De hecho, la nueva unidad se había convertido en otra barrera organizacional.

Las encuestas aplicadas a los clientes revelaron que demasiados anunciantes todavía consideraban que el *Democrat* no respondía a sus necesidades y que estaba muy preocupado por sus procedimientos internos y sus fechas límite. El personal del periódico también



tenía evidencias, además de las encuestas. Por ejemplo, en un caso, un anuncio escrito con descuido llegó por fax; en el anuncio parecía que “una rata había corrido por toda la hoja”. No obstante, el anuncio pasó por las manos de siete empleados y probablemente hubiera llegado a imprimirse si no fuera literalmente ilegible. Como alguien comentó: “No era el trabajo de nadie asegurarse de que estaba escrito con corrección. Si ellos sentían que su trabajo era simplemente transcribirlo o pegarlo, simplemente lo pasaban”. Este fax en particular, conocido cariñosamente como “el fax de las huellas de rata”, llegó a simbolizar el desafío esencial en el *Democrat*.

En ese momento, Mott leía acerca de los programas de calidad de Motorola y de la meta de cero defectos. Decidió seguir el consejo de Dunlap y crear un equipo especial de empleados encargados de eliminar todos los errores en los anuncios. Mott ahora admite que se sentía escéptico de que el personal de la línea frontal se pudiera convertir en un equipo tan cohesivo como el que conformaban él y sus subalternos directos. Por eso asignó a Dunlap, su hombre de confianza, como líder del equipo que tomó el nombre de ELITE, el cual aludía a la labor de eliminar los errores (*eliminate the errors*).

Un año después, Mott había vuelto a creer en los equipos. Bajo el liderazgo de ELITE, la precisión publicitaria, que nunca antes se había evaluado en el periódico, se elevó de forma importante y permanecía por arriba del 99 por ciento. Las pérdidas a causa de los errores, que antes alcanzaban los \$10,000 al mes, disminuyeron casi a cero. Los representantes de ventas confiaban plenamente en la capacidad del departamento de servicio a clientes, y deseaban tratar cada anuncio como si de ello dependiera la existencia del *Democrat*. Y las encuestas revelaron un enorme cambio positivo en la satisfacción de los anunciantes. Mott consideró que todo esto era un milagro.

Sin embargo, el trabajo de ELITE se reflejaba más allá de los números; el equipo rediseñó por completo el proceso mediante el cual el *Democrat* vendía, creaba, producía y facturaba los anuncios. Pero lo más importante es que estimuló y alimentó la obsesión por el cliente y la cooperación multifuncional necesaria para que el proceso siguiera adelante. En efecto, este equipo conformado principalmente por empleados de mostrador, transformó una organización completa con relación al servicio a los clientes.

ELITE obtuvo muchos logros desde el inicio. Mott asignó al grupo una meta de desempeño clara (eliminar los errores) y una fuerte mezcla de habilidades (12 de los mejores elementos de todos los departamentos del periódico). Se comprometió a continuar el apoyo al prometer, en la primera reunión, que “cualquier solución propuesta se [pondría] en marcha”. Además, el movimiento de obsesión por el cliente de Jim Batten ayudó a estimular a la fuerza de tarea.

Sin embargo, se requirió más que un buen inicio y un tema corporativo de gran alcance para lograr que ELITE se convirtiera en un equipo de alto desempeño. En este caso, los compromisos personales comenzaron a crecer inesperadamente durante los primeros meses, conforme el equipo trataba de enfrentar su desafío. Al principio, los miembros del grupo pasaban más tiempo señalándose unos a otros en vez de detectar los errores de publicidad. No fue sino hasta que uno de ellos mostró el famoso “fax de las huellas de rata” y contó la historia, que el grupo empezó a admitir que todos (y no todos los demás) tenían la culpa. Uno de los miembros recuerda: “Tuvimos algunas discusiones bastante fuertes. Y hubo lágrimas en esas reuniones”.

La respuesta emocional preparó al grupo para la tarea que enfrentaban y para convivir unos con otros. Cuanto más se acercaban, más se enfocaban en el reto. ELITE decidió observar cuidadosamente el proceso completo mediante el cual se vendía, creaba, imprimía y facturaba un anuncio. Después de hacerlo, el equipo descubrió patrones en los errores, la mayoría de los cuales podían atribuirse a presiones de tiempo, una comunicación deficiente y una actitud negativa.

El compromiso entre ellos provocó que ELITE expandiera sus aspiraciones de forma continua. Aunque inició con la responsabilidad de eliminar errores, ELITE terminó por derribar las barreras funcionales, rediseñar el proceso completo de publicidad, refinar los estándares y las mediciones para el servicio a clientes y, por último, logró transmitir su propia marca de “obsesión por el cliente” a través de todo el *Democrat*. Por ejemplo, inspirado en

ELITE, un equipo de producción comenzó a llegar al trabajo a las 4:00 am, para aliviar las presiones de tiempo que tendrían más tarde en la jornada laboral.

Hasta el día de hoy, el espíritu de ELITE vive en el *Democrat*. “No hay un inicio ni un final”, afirma Dunlap. “Cada día experimentamos algo y aprendemos de ello”. El espíritu de ELITE convirtió a todos en ganadores (los clientes, los empleados, la dirección e incluso los líderes corporativos de Knight-Ridder). El director general estaba tan impresionado que accedió a pagar para que los directivos de otros periódicos de Knight-Ridder visitaran al *Democrat* y aprendieran de la experiencia de ELITE. Y, desde luego, las 12 personas que se comprometieron entre sí y con su periódico ejercieron una influencia y obtuvieron una experiencia que ninguno de ellos olvidará.

FUENTE: The Tallahassee Democrat's Elite Team Katzenbach, Jon R. y Douglas K. Smith (1993) *The Wisdom of Teams*. Harvard Business School Press, pp. 67-72.

Preguntas para análisis

1. ¿Cuáles fueron las etapas de desarrollo del equipo ELITE? Identifique ejemplos específicos de cada una de las cuatro etapas de desarrollo en el caso.
2. ¿Cómo explica que el equipo alcanzara una situación de alto rendimiento? ¿Cuáles fueron los principales factores de predicción?
3. ¿Por qué el equipo de alta dirección de Mott no alcanzó un alto nivel de desempeño? ¿Qué faltaba en su equipo? ¿Por qué se necesitaba un equipo ELITE?
4. Haga recomendaciones acerca de lo que Mott debe hacer ahora para aprovechar la experiencia del equipo ELITE. Si se convirtiera en el consultor del *Tallahassee Democrat*, ¿qué consejo daría a Mott acerca de cómo formar equipos?

El incidente de la caja registradora

Lea la siguiente descripción por su cuenta. Luego complete el ejercicio de dos etapas, la primera usted solo y la segunda en equipo. En cada etapa hay un límite de tiempo.

El dueño de una tienda apenas había apagado las luces cuando apareció un hombre exigiendo dinero. El dueño abrió la caja registradora. El contenido de la caja fue recogido y el hombre se fue a toda prisa. Rápidamente se notificó a la policía.

Paso 1: Cuando termine de leer estas instrucciones, cierre su libro. Sin releer la descripción del escenario, rescríbalo de la forma más exacta que sea posible. Describa el incidente lo mejor que pueda utilizando sus propias palabras.

Paso 2: Suponga que usted observó el incidente descrito en el párrafo anterior. Más tarde, un reportero le hace preguntas acerca de lo que leyó para escribir un artículo para el periódico local. Responda las preguntas del reportero por su cuenta. No hable con nadie más acerca de sus respuestas. Anote S, N o NS en la columna de respuesta. Como los reporteros siempre están presionados por el tiempo, no tome más de dos minutos para realizar el paso 2.

Respuesta

- | | |
|----|--------------------------------|
| S | Sí o verdadero |
| N | No o falso |
| NS | No sabe, no hay forma de saber |

Paso 3: El reportero quiere entrevistar a todo su equipo junto. Como equipo, analicen las respuestas a cada pregunta y lleguen a una decisión consensuada, es decir, una en la que todo el equipo esté de acuerdo. No vote ni haga intercambios. El reportero quiere saber lo que ustedes acordaron. Realicen la discusión de su equipo en 10 minutos.

Declaraciones acerca del incidente

“Como reportero, estoy interesado en lo que sucedió en este incidente. ¿Podría decirme qué ocurrió? Me gustaría que respondiera las siguientes 11 preguntas”.

Declaración

| <i>Solo</i> | <i>Equipo</i> | |
|-------------|---------------|--|
| _____ | _____ | 1. ¿Apareció un hombre después de que el dueño apagó las luces de la tienda? |
| _____ | _____ | 2. ¿El ladrón era hombre? |
| _____ | _____ | 3. ¿Es verdad que el hombre no exigió dinero? |
| _____ | _____ | 4. El hombre que abrió la caja registradora era el dueño, ¿verdad? |
| _____ | _____ | 5. ¿El dueño de la tienda recogió el contenido de la caja registradora? |
| _____ | _____ | 6. De acuerdo, entonces alguien abrió la caja registradora, ¿correcto? |
| _____ | _____ | 7. Déjeme entender, luego de que el hombre que exigió dinero recogió el contenido de la caja registradora, ¿huyó? |
| _____ | _____ | 8. En el interior de la caja registradora había dinero, ¿pero usted no sabe cuánto? |
| _____ | _____ | 9. ¿El ladrón exigió dinero al dueño? |
| _____ | _____ | 10. De acuerdo, en resumen, ¿el incidente se refiere a una serie de acontecimientos en los cuales sólo tres personas están implicadas: el dueño de la tienda, un hombre que le exigió dinero y un miembro de la policía? |
| _____ | _____ | 11. Permítame asegurarme que entiendo. ¿Es verdad que ocurrieron los siguientes sucesos: Alguien exigió dinero, la caja registradora fue abierta, se recogió su contenido y un hombre salió corriendo de la tienda? |

Cuando su equipo haya tomado una decisión y terminen la supuesta entrevista con el reportero, el profesor dará las respuestas correctas. Calcule cuántas respuestas tuvo correctas por su cuenta y luego calcule cuántas respuestas correctas logró su equipo. Además, compare su propia descripción del incidente con la descripción real de la escena. ¿Cómo le fue? ¿Qué tan exacta fue su descripción?

Preguntas para análisis

1. ¿Cuántos individuos lo hicieron mejor por su cuenta que el equipo como un todo? (En general, más del 80 por ciento de las personas no son tan efectivas como el equipo).
2. ¿Qué cambios se necesitarían para que la puntuación de su equipo fuera aún mejor?
3. ¿Cómo explica el mejor desempeño de la mayoría de los equipos e incluso sobre los mejores individuos?
4. ¿En qué condiciones los individuos obtendrían mejores resultados que los equipos al tomar decisiones?



EJERCICIOS PARA LA FORMACIÓN DE EQUIPOS EFECTIVOS

Ejercicio de diagnóstico y desarrollo de equipos

Para ayudarle a mejorar su capacidad de diagnosticar la etapa de desarrollo de un equipo, piense en alguno al que pertenezca en la actualidad. Si forma parte de un equipo en esta clase, selecciónelo. También podría elegir uno de su trabajo, su iglesia, su comunidad o de otra clase en la escuela. Resuelva los tres pasos del siguiente ejercicio:

Paso 1: Utilice las siguientes preguntas para determinar la etapa de desarrollo en la que opera su equipo. Asigne una puntuación para cada etapa de desarrollo de su equipo. Identifique cuál es la etapa en la que parece que opera de manera más consistente.

Paso 2: Identifique qué acciones o intervenciones llevarían a su equipo a la siguiente etapa de desarrollo. Especifique qué dinámicas deben cambiar, lo que los miembros del equipo necesitan hacer y la manera en que el líder podría promover un mayor desarrollo.

Paso 3: Comparta sus puntuaciones y sugerencias con otros estudiantes de su clase, formando grupos pequeños, y agregue al menos una buena idea del diagnóstico de otro estudiante a su propio diseño. En este momento, utilice la siguiente escala para calificar a su equipo.

Escala de evaluación

- 1** No es característico de mi equipo
- 2** No es muy característico de mi equipo
- 3** Característico de mi equipo
- 4** Muy característico de mi equipo

Etapa 1

- _____ 1. No todos tienen claros los objetivos y las metas del equipo.
- _____ 2. No todos están personalmente familiarizados con los demás miembros del equipo.
- _____ 3. Sólo unos pocos miembros del equipo participan activamente.
- _____ 4. Las interacciones entre los miembros del equipo son muy seguras o un poco superficiales.
- _____ 5. Aún no se ha establecido confianza entre todos los miembros del equipo.
- _____ 6. Parece que muchos miembros del equipo necesitan la dirección del líder para participar.

Etapa 2

- _____ 7. Todos los miembros conocen los objetivos y las metas del equipo y están de acuerdo con ellos.
- _____ 8. Los miembros del equipo se conocen entre sí.
- _____ 9. Los miembros del equipo son muy cooperadores y participan activamente en las actividades del equipo.
- _____ 10. Las interacciones entre los miembros del equipo son amistosas, personales y profundas.

- _____ 11. Se ha establecido un nivel cómodo de confianza entre los miembros del equipo.
- _____ 12. En el equipo existe fuerte unidad, y los miembros sienten que forman parte de un grupo especial.

Etapa 3

- _____ 13. Los miembros del equipo expresan abiertamente los desacuerdos y los puntos de vista diferentes.
- _____ 14. Existe competencia entre algunos miembros del equipo.
- _____ 15. Algunos miembros del equipo no cumplen con las reglas o las normas establecidas.
- _____ 16. Existen subgrupos o coaliciones dentro del equipo.
- _____ 17. Algunos asuntos provocan desacuerdos importantes cuando el equipo los analiza; algunos miembros apoyan un punto de vista y otros apoyan el contrario.
- _____ 18. La autoridad o la competencia del líder del equipo se cuestiona o se desafía.

Etapa 4

- _____ 19. Los miembros están comprometidos con el equipo y cooperan de manera activa para mejorar su desempeño.
- _____ 20. Los miembros del equipo se sienten libres de probar nuevas ideas, experimentar, compartir algo descabellado o hacer algo novedoso.
- _____ 21. Los miembros del equipo manifiestan un alto nivel de energía, y las expectativas de desempeño son muy altas.
- _____ 22. Los miembros del equipo no siempre están de acuerdo, pero existe un alto nivel de confianza y cada persona recibe respeto, de manera que los desacuerdos se resuelven en forma productiva.
- _____ 23. Los miembros del equipo están comprometidos a ayudarse unos a otros para tener éxito y mejorar, de manera que hay poco egocentrismo.
- _____ 24. El equipo puede tomar decisiones rápidas sin sacrificar la calidad.

Puntuación

Sume las puntuaciones de los reactivos de cada etapa de desarrollo del equipo. Por lo general, una etapa sobresale claramente al tener las puntuaciones más altas. Las etapas de los equipos se presentan en secuencia, así que la etapa con las puntuaciones más altas suele ser la dominante. Con base en estas puntuaciones, identifique formas para movilizar al equipo al siguiente nivel.

Total de reactivos de la etapa 1 _____

Total de reactivos de la etapa 2 _____

Total de reactivos de la etapa 3 _____

Total de reactivos de la etapa 4 _____

Ganar la guerra del talento

En este ejercicio formará equipos de seis miembros. Su equipo tendrá un objetivo general por lograr, y cada miembro del equipo tendrá objetivos individuales. El ejercicio se completa en siete pasos; completar los pasos del 1 al 6 se llevará un total de 50 minutos.

Paso 1: En su equipo, lea la escena de la siguiente página acerca de lo difícil que es atraer y retener a los empleados talentosos en las empresas del siglo XXI. El objetivo de su equipo es gene-

rar dos ideas innovadoras, pero factibles, para retener a los buenos profesores en el sistema de escuelas públicas. Tendrá 15 minutos para desarrollar las ideas.

Paso 2: Cuando todos los equipos finalicen la actividad, cada uno tendrá dos minutos para presentar las dos ideas. Estas ideas se evaluarán, y se seleccionará un equipo ganador con base en los siguientes criterios:

- Que las ideas sean factibles y costeables.
- Que las ideas sean interesantes, innovadoras y originales.
- Que las ideas tengan una buena oportunidad de marcar una diferencia si se llevan a la práctica.

Paso 3: Además de la actividad en equipo, cada individuo deberá representar tres roles durante la discusión. Más adelante se presenta la lista de los roles asignados. Los miembros del equipo pueden seleccionar los roles que deseen desempeñar o el profesor podría asignarlos. Un objetivo de esta actividad individual es fomentar la práctica de los roles que facilitan la actividad o de los roles para crear relaciones en el escenario de un equipo, de manera que usted debe tomar estas actividades con seriedad. Sin embargo, recuerde que tiene sólo 15 minutos. Cuando su equipo termine la actividad, cada miembro calificará la eficiencia de los demás respecto a qué tan bien representaron sus roles y cuánto ayudaron al equipo a cumplir su tarea. Tendrá cinco minutos para asignar las puntuaciones.

| NOMBRE DEL MIEMBRO DEL EQUIPO | ROLES | PUNTUACIÓN DEL DESEMPEÑO (1) BAJO - (10) ALTO | RETROALIMENTACIÓN DEL DESEMPEÑO |
|-------------------------------|--|--|---------------------------------|
| | | | |
| 1 | Dar instrucciones Exhortar Hacer cumplir | | |
| 2 | Buscar información Dar información Elaborar | | |
| 3 | Supervisar Probar la realidad Resumir | | |
| 4 | Analizar procesos Dar apoyo Confrontar | | |
| 5 | Armonizar Liberar tensión Transmitir energía | | |
| 6 | Desarrollar Crear consenso Mostrar empatía | | |

Paso 4: Cada miembro del equipo utilizará el formato anterior para evaluar el desempeño y proporcionar retroalimentación a cada uno de sus compañeros del equipo. Cuando llene el formato, asegúrese de enfocarse en qué tan bien desempeñó cada uno los roles asignados. Identifique al menos algo peculiar que haya notado en el desempeño de cada miembro del equipo para que pueda dar retroalimentación personal a cada uno. Recuerde que el objetivo general de este ejercicio es que usted practique la interpretación de roles efectivos en equipos y que dé retroalimentación a los miembros del equipo. Tienen cinco minutos para esta actividad de evaluación.

Paso 5: Cuando cada equipo termine su actividad, se seleccionará a un representante de cada uno para formar un grupo de evaluación, el cual valorará la calidad de las ideas generadas por cada equipo. Como resultado de la deliberación, se anunciará a un equipo ganador. (Otros estudiantes de la clase querrán observar y calificar el desempeño de este equipo de evaluación y de sus miembros al hacer su selección). El grupo de evaluación tendrá 10 minutos para seleccionar al equipo ganador.

Paso 6: Los equipos se reunirán nuevamente para una retroalimentación personal. Cada miembro del equipo tendrá tres minutos para dar retroalimentación a los demás integrantes con base en el formato de evaluación presentado. Se requerirá un total de 20 minutos para dar esa retroalimentación.

Paso 7: Realice una discusión en clase acerca de lo que observó en relación con los roles de los miembros del equipo. En especial, reflexione acerca de su propia experiencia al tratar de representar esos roles y de lo que, al parecer, resultó más efectivo para facilitar la realización de la actividad y para incrementar la cohesión del equipo.

Escenario del problema

Una preocupación común entre los altos ejecutivos en la mayoría de las empresas de la “vieja economía” es cómo atraer y retener el talento directivo. Con la esperanza de que la economía crezca al menos tres veces más que el mercado laboral en los próximos años, el desafío consistirá en encontrar colaboradores competentes. La llegada de las empresas punto com, de compañías con gran crecimiento y de las empresas de alto riesgo y de alto rendimiento ha creado un entorno increíblemente difícil para las organizaciones cuya principal ventaja competitiva es el capital intelectual y el talento humano. Los cazadores de talentos, las empresas capitalistas e incluso los clientes de las compañías están tratando a toda costa de atraer el talento directivo. Una encuesta reciente entre banqueros de inversión en Wall Street reveló que más de la mitad habían recibido ofertas de empleo de alguna empresa de Internet. Armadas con un capital de riesgo en dólares y planes de negocios que prometen ofertas públicas, es fácil ver por qué muchas empresas están teniendo éxito al robar el talento directivo a las compañías tradicionales. No son raros los planes de remuneración de siete cifras.

En este entorno altamente competitivo, donde el capital intelectual es muy valioso, considere la dificultad que enfrentan las organizaciones no lucrativas, los gobiernos locales o estatales, las organizaciones artísticas o las instituciones educativas cuyos presupuestos están restringidos muy por debajo del mundo de altos precios de la “nueva economía”. ¿Cómo competirán por el talento cuando no pueden aproximarse a los salarios de las empresas cuya capitalización de mercado excede el producto interno bruto de muchos países africanos?

En particular, el sistema de educación pública estadounidense ha sufrido mucho en este ambiente. En la actualidad, Estados Unidos gasta más por cada niño que ningún otro país, y los costos de la educación están aumentando mucho más rápido que el índice de precios al consumidor. Sin embargo, es bien sabido que más de una cuarta parte de los alumnos de escuelas públicas abandonan los estudios antes de graduarse de bachillerato, y de los que permanecen, el porcentaje que aprueba los exámenes de habilidades es sumamente bajo (en algunos distritos escolares es menor al 10 por ciento). El promedio de permanencia de los maestros en escuelas públicas es menor de siete años y va disminuyendo rápidamente conforme estos empleados del conocimiento logran encontrar puestos en algún otro lugar, donde ganan tres o cuatro veces más que en una escuela. Agregue a eso las dificultades cada vez mayores en las aulas, derivadas

de que muchos estudiantes provienen de hogares con un solo parente, viven en circunstancias económicas marginales, reciben amenazas de violencia o presentan un comportamiento perturbado; todo ello permite entender por qué la enseñanza es una profesión difícil, incluso si la remuneración fuera más alta.

Se han propuesto numerosas alternativas, pero pocos han examinado a fondo el problema de la atracción y retención de maestros. Su trabajo como equipo consistirá en identificar dos respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos atraer y retener a los maestros en las escuelas públicas de Estados Unidos? Usted tal vez quiera tomar en cuenta lo que se está realizando en sistemas escolares de otros países o en sistemas escolares efectivos en Estados Unidos.

Ejercicio del desempeño de equipo

El objetivo de este ejercicio es ayudarle a practicar la dinámica de la formación, el desarrollo y el desempeño efectivo de los equipos. La parte más importante de este ejercicio es que practique el liderazgo y la afiliación a un equipo de manera efectiva, y que determine con exactitud la etapa del desarrollo de un equipo para que pueda comportarse de manera adecuada.

Su profesor formará grupos de cinco miembros. Su trabajo como equipo consiste en crear una estrella de cinco puntas tal como la dibujaba cuando era niño (véase la figura 9.5). Usted hará esto con un trozo de cuerda atada por los extremos, formando un círculo. El ejercicio se debe realizar de la siguiente manera:

1. Usted encontrará un pedazo de cuerda de 15 metros en el piso. Cada miembro de su equipo rodeará la cuerda y la tomará con ambas manos. Una vez que sostengan la cuerda, no la podrán soltar sino hasta que el ejercicio haya terminado.

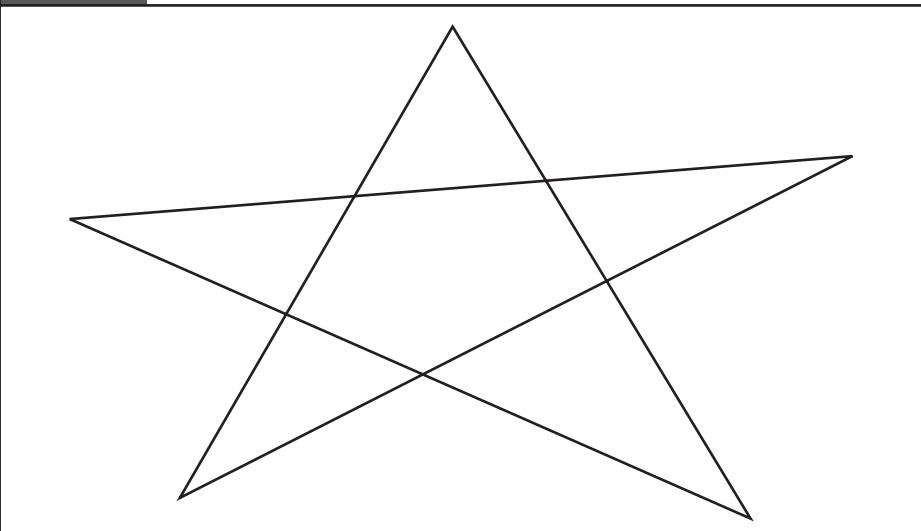
2. Tendrán cinco minutos para planear cómo formarán la estrella, con los cruces apropiados. Durante este periodo de planeación nadie podrá moverse; todos deberán permanecer en el lugar donde se encuentran. No se permite practicar.

3. Una vez que termine la sesión de planeación de cinco minutos, ya no podrán hablar en voz alta. La actividad deberá realizarse en completo silencio. No podrá comunicarse verbalmente con ninguno de los otros miembros de su equipo. Sólo se permite la comunicación no verbal. Recuerde, una vez que tome en sus manos la cuerda, no podrá soltarla.

4. Cuando el profesor dé la señal, empezarán a moverse para formar la estrella de cinco puntas. Cuando terminen, colocarán la cuerda sobre el piso, justo en el lugar en el que se encuentran de pie. Una vez que la cuerda esté en el piso, ya no podrán arreglarla ni moverla. La cuerda deberá representar con exactitud la posición de los miembros de su equipo.

5. El profesor evaluará la calidad de sus resultados, y luego se anunciará cuál es el equipo ganador.

Figura 9.5 | Estrella de cinco puntas



Cuando terminen la actividad, respondan las siguientes preguntas:

1. Como equipo, ¿qué fue especialmente efectivo y qué no lo fue al planear la realización de la actividad con anticipación?
2. ¿Qué elementos de las etapas iniciales del desarrollo de los equipos utilizaron?
3. ¿Qué ocurrió con la dinámica de su equipo durante la actividad? ¿Pasaron de una etapa a otra? ¿Al final lograron ser un equipo de alto desempeño?
4. ¿Qué roles de liderazgo y de afiliación al equipo interpretaron usted y sus compañeros? ¿Cuáles fueron los más efectivos?
5. ¿Cuáles fueron las diferencias entre los equipos que lograron la actividad con mayor rapidez y con el mayor nivel de calidad y el resto de ellos?
6. ¿Qué hicieron para compensar la imposibilidad de comunicarse como equipo durante la actividad?
7. ¿Qué desearía hacer de manera diferente para ser más eficientes y eficaces si tuviera que hacer otra actividad con el equipo?



ACTIVIDADES PARA LA FORMACIÓN DE EQUIPOS EFECTIVOS

Actividades sugeridas

1. Enseñe a alguien más cómo determinar en qué etapa de desarrollo se encuentra un equipo y qué comportamientos son más efectivos en cada una.
2. Analice las características de un equipo al que pertenezca. Determine las maneras en que su funcionamiento podría mejorar. Con base en los atributos de los equipos de alto desempeño, identifique qué se podría hacer para mejorar su desempeño.
3. Realice un análisis de roles de una reunión de equipo real en la que los miembros estén tratando de tomar una decisión, de resolver un problema o de examinar un asunto. ¿Qué rol desempeñó cada quién? ¿Cuáles miembros del equipo ayudaron más? ¿Cuáles miembros del equipo ayudaron menos? Dé retroalimentación al equipo sobre los roles que desempeñaron; indique cuáles roles faltaron y qué mejoras podrían haber hecho al equipo más efectivo.
4. Redacte una declaración de visión formal para un equipo que esté dirigiendo. Asegúrese de que la visión posea los atributos de la declaración de visión efectiva y vigorizante analizados en el capítulo. Identifique específicamente lo que podría hacer para que los miembros del equipo se comprometan con esa visión.
5. Elabore un análisis profundo de un líder eficaz que usted conozca. Concéntrese en particular en las formas en que ese líder ha obtenido credibilidad y que le permiten seguir influyendo en los miembros del equipo. Identifique lo que los seguidores dicen acerca de la credibilidad, no sólo lo que dice el líder.
6. Enseñe o asesore a alguien acerca de cómo convertirse en líder eficaz de un equipo y cómo convertirse en un miembro efectivo del equipo. Demuestre o ejemplifíque las habilidades que le enseñe a esa persona.
7. Piense en un equipo en el que usted participa e identifique los servicios básicos que debe proporcionar, los servicios de desempeño que debe brindar, y los servicios de entusiasmo que podría ofrecer a sus clientes si tratara no sólo de satisfacer, sino también de sorprender y encantar.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real y fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño eficiente de habilidades, mejorará más probando esas guías en el contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás podrían ayudarlo con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la deberá completar y evaluar por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte I le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte II le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas de cada reactivo. No utilice atajos al saltarse etapas.

Parte I. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Podrían ser áreas de debilidad, las áreas que más desea mejorar, o las áreas más relevantes para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que deseé aplicar.
2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño anotando una descripción de la situación. ¿Quién más participará? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se llevará a cabo?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo?
¿Dónde?
3. Identifique comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad. Redacte una definición operativa del desempeño de la habilidad.
4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte II. Evaluación

5. Una vez que haya completado la parte I, registre los resultados. ¿Qué pasó? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Qué efecto provocó en los demás?
6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?
7. Al revisar toda la práctica de la habilidad y la experiencia aplicada, ¿qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué manera le ayudará esta experiencia en el largo plazo?

**Comportamientos para el desarrollo de equipos****Clave de resultados**

| ÁREA DE HABILIDAD | REACTIVOS | EVALUACIÓN | |
|---|-------------------------|------------|-----------|
| | | PREVIA | POSTERIOR |
| Dirigir al equipo | 1 a 8 | _____ | _____ |
| Ser un miembro eficaz del equipo | 9 a 12 | _____ | _____ |
| Diagnosticar y facilitar el desarrollo del equipo | 13 a 20 | _____ | _____ |
| | Puntuación total | _____ | _____ |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La máxima puntuación posible = 120.
2. Las puntuaciones de otros estudiantes de su clase.
3. Los datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

| <u>Evaluación previa</u> | | <u>Evaluación posterior</u> | |
|--------------------------|--------------------|-----------------------------|------------|
| 96.97 | = media | = | 104.07 |
| 105 o más | = cuartil superior | = | 113 o más |
| 98 a 104 | = segundo cuartil | = | 106 a 112 |
| 90 a 97 | = tercer cuartil | = | 98 a 105 |
| 89 o menos | = cuartil inferior | = | 97 o menos |

Diagnóstico de la necesidad de formación de equipos**Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)**

| | |
|----------------------|------------|
| Puntuación promedio: | 54.22 |
| Cuartil superior: | 70 o más |
| Segundo cuartil: | 53 a 69 |
| Tercer cuartil: | 39 a 52 |
| Cuartil inferior: | 38 o menos |

EVALUACIÓN DE **HABILIDADES**

- Liderar el cambio positivo
- Ejercicio de retroalimentación del reflejo de lo mejor de uno mismo
- Escala de Maquiavelismo (MACH IV)

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Liderar el cambio positivo
- Cambio omnipresente y creciente
- La necesidad de marcos de referencia
- Tendencias hacia la estabilidad
- Un marco de referencia para liderar el cambio positivo
- Resumen
- Guías de comportamiento

ANÁLISIS DE **HABILIDADES**

- Declaraciones de visión corporativa
- La transformación de Chrysler por Lee Iacocca: 1979-1984

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- La mejor descripción de uno mismo
- Ejercicio de diagnóstico organizacional positivo
- Agenda de un cambio positivo

APLICACIÓN DE **HABILIDADES**

- Actividades sugeridas
- Plan de aplicación y evaluación

CLAVES DE RESULTADOS Y DATOS COMPARATIVOS

10

Liderar el cambio positivo

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- APRENDER A CREAR UNA DESVIACIÓN POSITIVA EN LAS ORGANIZACIONES
- DESARROLLAR LA CAPACIDAD PARA LIDERAR UN CAMBIO POSITIVO
- ADQUIRIR LA HABILIDAD PARA MOVILIZAR LAS CAPACIDADES DE LOS DEMÁS CON VISTAS A LOGRAR UN CAMBIO POSITIVO



CUESTIONARIOS DE DIAGNÓSTICO PARA LIDERAR UN CAMBIO POSITIVO

LIDERAR EL CAMBIO POSITIVO

Paso 1: Antes de leer el material de este capítulo, responda a los siguientes enunciados anotando un número de la escala de evaluación en la columna izquierda (evaluación previa). Sus respuestas deben reflejar sus actitudes y su comportamiento tal como son en la actualidad, no como desearía que fueran. Sea honesto. Este instrumento está diseñado para ayudarlo a descubrir su nivel de competencia para resolver problemas y ser creativo, con la finalidad de que ajuste el aprendizaje a sus necesidades específicas. Cuando haya terminado el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo, para identificar las áreas de habilidades analizadas en este capítulo que usted considera que debería dominar.

Paso 2: Una vez que haya terminado la lectura de este capítulo, los ejercicios y, de manera ideal, la mayor cantidad posible de actividades de la sección Aplicación de habilidades al final del capítulo, cubra el primer conjunto de respuestas. Luego, responda nuevamente los mismos enunciados, esta vez en la columna derecha (evaluación posterior). Cuando termine de responder el cuestionario, utilice la clave de resultados que se incluye al final del capítulo para medir su progreso. Si su puntaje sigue siendo bajo en áreas específicas de habilidades, utilice las guías de comportamiento que se presentan al final de la sección Aprendizaje de habilidades, para guiar su práctica futura.

Escala de evaluación

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Parcialmente en desacuerdo
- 4 Parcialmente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo

Evaluación

Previa Posterior

Cuando ocupo un puesto directivo que debe liderar el cambio:

- | | | |
|-------|-------|---|
| _____ | _____ | 1. Transmito energía positiva en los demás al interactuar con ellos. |
| _____ | _____ | 2. Sé cómo activar la energía personal en los demás. |
| _____ | _____ | 3. Expreso compasión hacia las personas que enfrentan dolor o alguna dificultad. |
| _____ | _____ | 4. Ayudo a promover respuestas compasivas en los demás, siempre que sea pertinente. |
| _____ | _____ | 5. Destaco un propósito o significado más elevado relacionado con el trabajo que dirijo. |
| _____ | _____ | 6. Perdonó a los demás por el daño que provoquen o los errores que cometan. |
| _____ | _____ | 7. Mantengo altos estándares de desempeño, aunque perdonó con rapidez. |
| _____ | _____ | 8. El lenguaje que utilizo alienta acciones virtuosas en las personas. |
| _____ | _____ | 9. Expreso gratitud en forma frecuente y notoria, incluso por acciones pequeñas. |
| _____ | _____ | 10. Mantengo un registro de lo que sale bien, no sólo de lo que sale mal. |
| _____ | _____ | 11. Con frecuencia doy a otras personas retroalimentación positiva. |
| _____ | _____ | 12. Hago hincapié en construir sobre las fortalezas y no sólo en superar las debilidades. |

- _____ 13. Hago muchos más comentarios positivos que negativos.
- _____ 14. Comparo mi propio desempeño (o el de mi grupo) contra los estándares más altos.
- _____ 15. Cuando comunico una visión, capto los sentimientos y los pensamientos de las personas.
- _____ 16. Trato de cerrar las brechas de abundancia: la diferencia entre un buen desempeño y uno extraordinario.
- _____ 17. Ejemplifico integridad absoluta.
- _____ 18. Sé cómo hacer que las personas se comprometan con mi visión de un cambio positivo.
- _____ 19. Aprovecho una estrategia de pequeños triunfos en todas mis iniciativas de cambio.
- _____ 20. He desarrollado un punto de vista de enseñanza de temas que me interesan.

EJERCICIO DE RETROALIMENTACIÓN DEL REFLEJO DE LO MEJOR DE UNO MISMO

Todos podemos recordar nuestros momentos extraordinarios, aquellos en los cuales sentimos que se manifestó lo mejor de nosotros, y los demás lo confirmaron. Esos acuerdos están grabados en nuestra mente como momentos en los que nos sentimos vivos, en contacto con nuestro ser más interno, y en los que tratamos de desarrollar todo nuestro potencial como seres humanos. Con el tiempo, reunimos estas experiencias en una imagen de lo que somos cuando damos lo mejor. Para integrar la mejor imagen de uno mismo, es importante basarse en las percepciones de nuestros seres queridos, quienes nos brindan información única y valiosa sobre nuestras fortalezas y talentos duraderos. El ejercicio de retroalimentación del reflejo de lo mejor de uno mismo ofrece la oportunidad de recibir retroalimentación respecto a quiénes somos cuando hacemos nuestro mayor esfuerzo. Para encontrar una explicación detallada de este ejercicio, incluyendo las investigaciones que sustentan su eficacia para ayudar a las personas a convertirse en mejores líderes, consulte www.bus.umich.edu/positive. Busque en las herramientas POS de enseñanza y aprendizaje.

En este ejercicio obtendrá información acerca de usted mismo, proveniente de otras personas que lo conozcan bien. En la sección Práctica de habilidades de este capítulo se le pedirá que elabore el mejor autorretrato con base en esta retroalimentación. El primer paso consiste en reunir información, la cual obtendrá de la siguiente manera.

Identifique a 20 personas que lo conozcan bien. Pueden ser colegas (del pasado o de la actualidad), amigos (antiguos o recientes), miembros de la familia, vecinos, compañeros de clase o cualquier persona que haya tenido un amplio contacto con usted. Piense en aquellas personas que le darán una opinión honesta. Cuanto más diverso sea el grupo, mejor. Asimismo, tome en cuenta que, debido a las restricciones de tiempo, es probable que no todos puedan responderle. Necesitará al menos 10 respuestas para completar esta parte de la actividad, de manera que hable con un número suficiente de individuos para garantizar al menos 10 respuestas, pero trate de conseguir 20.

Diseñe la solicitud de retroalimentación (véase el ejemplo más adelante) y envíela a las 20 personas que haya elegido. Aun cuando esta solicitud le parezca extraña y difícil, la gente suele considerar esta evaluación como una actividad de profundo aprendizaje, y se sorprende al ver la buena disposición de los demás a participar. Descubrirá que, en realidad, este ejercicio fortalecerá muchas de sus relaciones.

FUENTE: *Roberts et al., 2005*.

MUESTRA DE UNA SOLICITUD DE RETROALIMENTACIÓN POR CORREO ELECTRÓNICO

Estoy tomando un curso en el que se me pide que elabore un perfil de mis fortalezas. Debo ponerme en contacto con 20 personas que me conozcan bien. Me gustaría invitarte a que me

* Esta evaluación no está disponible en línea.

ayudes a resolver este ejercicio. Debo pedir a cada persona que relate tres historias en las que yo haya hecho el mayor esfuerzo.

Esto requiere que pienses en las veces que nos hemos relacionado y que identifiques las situaciones en que he dado lo mejor de mí. Incluye algunos ejemplos para que yo pueda entender la situación y las características que describes. Te envío algunos ejemplos adjuntos del formato que deben tener las historias. Sólo utilízalas como guía.

Ejemplos de retroalimentación:

1. Una de tus principales fortalezas es: La habilidad para lograr que las personas trabajen en conjunto e inviertan lo mejor de sí mismas en una actividad.

Por ejemplo, recuerdo cuando: Trabajábamos en el proyecto Alpha, pero estábamos retrasados y nos sentíamos cada vez más estresados. Empezamos a enfocarnos únicamente en cumplir con la fecha límite. Tú te diste cuenta de que no estábamos haciendo un buen trabajo y detuviste al grupo para replantear nuestro método. Preguntaste si sólo queríamos cumplir con el requisito o si realmente queríamos hacer un trabajo útil e importante. Nos recordaste de qué éramos capaces, y que cada uno de nosotros podía contribuir para obtener un mejor resultado. A nadie del equipo se le había ocurrido decir eso. Como resultado, terminamos antes de la fecha límite e hicimos un trabajo del que todos nos sentimos orgullosos.

2. Una de tus principales fortalezas es: Estar contento todo el tiempo.

Por ejemplo, recuerdo cuando: Acabábamos de perder el juego del campeonato de la liga y todos nos sentíamos muy tristes y deprimidos. Todos sabíamos que podíamos haber jugado mejor, y nos sentíamos muy tristes. Tú nos animaste y nos hiciste sentir mejor, y no de forma superficial ni boba, sino expresando un placer genuino por tener la oportunidad de jugar y de estar juntos como amigos. Realmente te admiro por ser capaz de ver lo bueno en una situación y por ser una persona tan positiva.

3. Una de tus principales fortalezas es: La capacidad de perseverar ante la adversidad.

Por ejemplo, recuerdo cuando: Habíamos rebasado la fecha límite para entregar un informe importante. Frank había renunciado y nos hacía falta personal. En vez de desanimarte, lograste una concentración que nunca antes había visto. Creo que trabajaste 48 horas seguidas sin dormir. Estaba sorprendido de que pudieras generar un producto de esa calidad en esas condiciones.

Tu retroalimentación para mí: Por favor, dame tres ejemplos de fortalezas que hayas observado en mí, al completar las siguientes afirmaciones.

1. Una de tus principales fortalezas es:

Por ejemplo, recuerdo cuando:

2. Una de tus principales fortalezas es:

Por ejemplo, recuerdo cuando:

3. Una de tus principales fortalezas es:

Por ejemplo, recuerdo cuando:

Por favor, envíame por correo electrónico tus respuestas antes de [anotar una fecha]. Muchas gracias por tu cooperación. Después compartiré contigo lo que haya aprendido.

Cuando reciba esta retroalimentación, en la sección Práctica de habilidades de este capítulo obtendrá la guía necesaria para desarrollar una descripción de lo mejor de uno mismo.

FUENTE: Adaptado de Quinn, Dutton y Spreitzer, 2003.

ESCALA DE MAQUIAVELISMO (MACH IV)

A continuación se presentan varias aseveraciones. Cada una representa una opinión común, aunque no existen respuestas correctas ni incorrectas. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada reactivo, utilizando la siguiente escala. Al final del capítulo se incluyen datos comparativos.

- +3 Totalmente de acuerdo
- +2 De acuerdo

- +1 Parcialmente de acuerdo
- 1 Parcialmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Totalmente en desacuerdo

Si encuentra que los números para responder no indican adecuadamente su opinión, utilice el que esté más cerca de su forma de sentir.

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Nunca hay que decir a nadie la verdadera razón por la que usted hizo algo, a menos que sea útil hacerlo. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 2. La mejor forma de tratar con las personas es decirles lo que quieren escuchar. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 3. Sólo se debe actuar cuando se está seguro de que es moralmente correcto. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 4. La mayoría de las personas, en esencia, son buenas y amables. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 5. Es más seguro suponer que todas las personas tienen un rasgo de maldad y que éste emergerá cuando surja la oportunidad. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 6. La honestidad es la mejor política en todos los casos. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 7. No hay excusa para mentir a alguien. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 8. En general, las personas no trabajan arduamente a menos que se les obligue a hacerlo. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 9. Después de todo, es mejor ser humilde y honesto que ser importante y deshonesto. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 10. Cuando le pide a alguien que haga algo por usted, es mejor admitir las verdaderas razones de ello y no sólo dar las razones que tendrán más peso. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 11. La mayoría de los individuos que avanzan en este mundo llevan una vida intachable y moral. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 12. Cualquiera que confíe plenamente en otra persona se está buscando problemas. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 13. La principal diferencia entre la mayoría de los criminales y los demás es que los primeros son bastante estúpidos para dejar que los atrapen. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 14. La mayoría de los individuos son valientes. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 15. Elogiar a las personas importantes es una actitud inteligente. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 16. Es posible ser bueno en todos los aspectos. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 17. Barnum estaba equivocado cuando dijo que nace un torpe cada minuto. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 18. Es difícil avanzar sin tomar atajos por aquí y por allá. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 19. Las personas que sufren enfermedades incurables deberían tener el derecho de elegir que se les induzca una muerte sin dolor. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |
| 20. La mayoría de las personas olvidan la muerte de su padre con más facilidad que la pérdida de una propiedad. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 |

FUENTE: Escala MACH IV, R. Christie et al., "Machiavellianism". En Wrightsman, L y Cook, S. (1965) Factor analysis and attitude.

Líderes y habilidades para el cambio positivo

La palabra **liderazgo** a menudo se utiliza como un término que abarca todo y que describe casi cualquier comportamiento deseable de un directivo. “Buen liderazgo” es a menudo la explicación para el éxito de casi cualquier desempeño organizacional positivo, desde un aumento en el precio de las acciones y tendencias económicas nacionales a la alza, hasta la felicidad de los empleados. Las portadas de las revistas festejan los logros notables de líderes, y la persona de más alto rango casi siempre es la que recibe el crédito por el éxito o el fracaso. Se despiden a los entrenadores cuando los jugadores no tienen un buen desempeño, los directores ejecutivos pierden sus empleos cuando los clientes eligen a un competidor, y los presidentes son destituidos cuando la economía decae. Por el contrario, los líderes a menudo reciben un estatus de héroes cuando sus organizaciones tienen éxito (por ejemplo, Gandhi, Welch, Buffett). El líder, como chivo expiatorio y héroe, es una imagen que está viva y activa en la sociedad moderna. Sin embargo, en términos más racionales, la mayoría de nosotros reconocemos que hay mucho más detrás del éxito organizacional que el comportamiento del líder, pero también reconocemos que el liderazgo es una de las influencias más importantes para que las empresas logren un buen desempeño (Cameron y Lavine, 2006; Pfeffer, 1998).

Algunos autores han establecido una diferencia entre los conceptos de liderazgo y administración (Kotter, 1999; Tichy, 1993, 1997). El *liderazgo* a menudo se describe como lo que los individuos hacen en condiciones de cambio. Cuando las organizaciones son dinámicas y están pasando por una transformación, las personas muestran liderazgo. Por otro lado, la *administración* tradicionalmente se ha asociado con el *status quo*. Mantener la estabilidad es el trabajo del directivo. Se dice que los líderes se enfocan en establecer dirección, iniciar el cambio y crear algo nuevo; también se dice que los directivos se enfocan en mantener la estabilidad, controlar la variación y refinar el desempeño actual. El liderazgo se asocia con el dinamismo, la vivacidad y el carisma; la administración se relaciona con lo predecible, el equilibrio y el control. Por consiguiente, el liderazgo a menudo se define como “hacer lo correcto”, en tanto que la administración suele definirse como “hacer las cosas bien”.

Sin embargo, investigaciones recientes aclaran que tales distinciones entre el liderazgo y la administración, que tal vez fueron apropiadas en décadas anteriores, ya no son útiles (Cameron y Lavine, 2006; Cameron y Quinn, 1999; Quinn, 2000, 2004). Los directivos no pueden tener

éxito si no son buenos líderes, y los líderes no pueden tener éxito si no son buenos administradores. Las organizaciones y los individuos ya no se pueden limitar a mantener el *status quo* y a hacer las cosas bien, sin preocuparse al mismo tiempo por hacer lo correcto; tampoco basta con mantener el sistema estable si no se busca el cambio y el mejoramiento, ni con mantener el desempeño actual sin crear algo nuevo, ni tampoco es suficiente concentrarse en el equilibrio y el control sin enfocarse también en la energía y el carisma. La administración y el liderazgo eficaces, en gran medida, son inseparables. Las habilidades que se requieren para una también se requieren para el otro. Ninguna organización en el ambiente posindustrial y excesivamente turbulento del siglo XXI sobrevivirá sin individuos capaces de proporcionar tanto dirección como liderazgo. Líderes y administradores eficaces son casi idénticas.

Por otro lado, Quinn (2004) sugiere que ninguna persona es líder todo el tiempo. El liderazgo es una condición *temporal* en la que se exhiben ciertas habilidades y competencias. Cuando se demuestran, el liderazgo está presente; cuando no se demuestran, el liderazgo está ausente. En otras palabras, sin importar el título o el puesto formal de un individuo, éste puede actuar o no como líder, dependiendo de los comportamientos que exhiba. La mayor parte del tiempo, la gente no manifiesta comportamientos de liderazgo. Las personas eligen un estado de liderazgo cuando deciden adoptar cierto estado mental y poner en práctica algunas habilidades fundamentales.

Entender que el liderazgo es un estado dinámico temporal nos lleva a una redefinición radical de cómo pensamos, actuamos y desarrollamos el liderazgo. Llegamos a descubrir que la mayor parte del tiempo, la mayoría de las personas, incluyendo a los directores ejecutivos, presidentes y primeros ministros, no son líderes. Descubrimos que cualquier persona podría ser líder. La mayor parte del tiempo, ninguno de nosotros es líder. (Quinn, 2004: xx)

En este capítulo nos enfocamos en la actividad más común que demuestra liderazgo: liderar el cambio. Mientras participamos en esta tarea, es más probable que se manifieste el estado temporal de liderazgo. Es decir, a

pesar de la imagen heroica de los líderes, todas las personas podrían desarrollar las habilidades necesarias para liderar el cambio. Nadie nació como líder ni carece de las habilidades que lo podrían facultar como tal. Todos los individuos pueden (y la mayoría lo logran) ser líderes en algún momento. Por otro lado, liderar con éxito el cambio implica un conjunto de habilidades complejas y difíciles de dominar, de manera que se requiere ayuda para lograrlo. Eso se debe a las dificultades relacionadas con el cambio.

Cambio omnipresente y creciente

No es noticia que vivimos en un mundo dinámico, turbulento e incluso caótico. Casi nadie trataría de pronosticar con cierto grado de certidumbre cómo será el mundo dentro de 10 años. Las situaciones cambian con demasiada rapidez. Por ejemplo, sabemos que la tecnología que existe actualmente permite instalar una computadora completa en un reloj de pulsera, o inyectar el equivalente a una computadora portátil en el torrente sanguíneo. Se están comenzando a diseñar nuevas computadoras en moléculas en vez de utilizar obleas de silicio. La vida media de cualquier tecnología que se nos ocurra (desde computadoras complejas y artefactos nucleares, hasta software) es menor de seis meses. Es posible reproducir cualquier dispositivo en menos de medio año.

Tal vez el mapa del genoma humano sea una de las fuentes más grandes del cambio, no sólo porque ahora podemos modificar un plátano para convertirlo en un medio para vacunar a la gente contra la malaria, sino porque el desarrollo de órganos nuevos y la regulación fisiológica prometen alterar de manera drástica el estilo de vida de la población. Hasta el momento en que se escribe esto, se han patentado más de 100 animales completos. Las patentes se dispararon desde una cifra de 4,000 solicitudes en 1991 a unas 22,000 en 1995, hasta la sorprendente cantidad de 500,000 en 2008, y se espera que el crecimiento exponencial continúe. Mientras que en 1965 se requerían 10 años para producir una alternativa genérica de un medicamento normal, para 1980 el tiempo se redujo a la mitad, para 1990 nuevamente se redujo a la mitad, y para el 2000 era posible producir alternativas genéricas casi de cualquier compuesto farmacéutico en aproximadamente una semana. En 1980 el ensamble de 12,000 pares de bases de ADN tardaba casi un año; en 1999 tardaba menos de un minuto, y hacia finales del 2000 se podían ensamblar 1,000 pares de bases en menos de un segundo. En la actualidad, las computadoras tienen una configuración que les permite secuenciar todas las enfermedades importantes en un solo día. ¿Quién sería capaz de predecir los cambios que vendrán? Por lo tanto, el cambio no sólo es omnipresente y constante, sino que casi todos pronostican que escalará de manera exponencial (véase Enrique, 2000).

La necesidad de marcos de referencia

Los **marcos de referencia** o teorías ayudan a proporcionar estabilidad y orden en un mundo de constante cambio. Para ilustrar la importancia de los marcos de referencia, considere un experimento sencillo que realizó el ganador del Premio Nobel, Herbert A. Simon. A los sujetos experimentales se les mostró un tablero de ajedrez con las piezas colocadas a la mitad de una partida. Algunos de estos individuos eran expertos jugadores de ajedrez, otros eran novatos. A todos se les permitió observar el tablero durante 10 segundos y luego se retiraron las piezas. Luego, se pidió a los sujetos que volvieran a colocar las piezas en el tablero, tal como estaban antes de retirarlas. Este experimento se realizó en una computadora, de manera que era muy sencillo retirar las piezas del tablero y generar muchos ensayos para cada persona. Cada ensayo mostraba una configuración diferente de un juego de ajedrez, a la mitad de una partida.

La pregunta que se investigó era: ¿Qué grupo sería el mejor al volver a colocar las piezas de ajedrez: los jugadores novatos o los expertos? Luego de mirar el tablero durante 10 segundos, ¿qué individuos colocarían cada pieza en su ubicación anterior con mayor exactitud? Se podría dar una explicación para cada grupo. Por un lado, la mente de los novatos no estaría contaminada por ideas preconcebidas. Observarían el tablero con una mirada fresca. Esto es similar a la respuesta de la pregunta: ¿Cuándo es el mejor momento para enseñar un nuevo idioma a una persona, a los tres años de edad o a los 30? El hecho de que los niños de tres años puedan aprender un nuevo idioma mucho más rápido que las personas de 30 años sugiere que los novatos en el ajedrez también podrían ser mejores en esta actividad porque no tienen ideas preconcebidas. Por otro lado, el argumento opuesto plantea que la experiencia debe servir para algo, y que la familiaridad de los jugadores experimentados con el tablero de ajedrez debería permitirles tener mayor éxito.

Los resultados del experimento fueron sorprendentes. Los novatos remplazaron con exactitud las piezas menos del 5 por ciento de las veces. Los jugadores experimentados colocaron las piezas de manera exacta más del 80 por ciento de las veces. Cuando los jugadores de ajedrez experimentados miraban el tablero, veían patrones familiares o lo que podría llamarse marcos de referencia. Hicieron declaraciones como la siguiente: "Eso se parece a la defensa de Leningrado, excepto que este alfil está fuera de lugar y estos dos peones están acomodados de forma diferente". Los jugadores experimentados identificaban los patrones con rapidez, y luego ponían atención a las pocas excepciones en el tablero. Los novatos, por otro lado, necesitaban poner atención a cada pieza como si todas fueran una excepción, ya que no tenían ningún patrón (o marco de referencia) para guiar sus decisiones.

Los marcos de referencia tienen la misma función para los directivos. Permiten aclarar las situaciones complejas o ambiguas. Los individuos que están familiarizados con los marcos de referencia son capaces de manejar las situaciones complejas en forma eficaz porque pueden responder a menos excepciones. Los individuos sin marco de referencia deben reaccionar a cada elemento de información como si fuera un evento único o una excepción. Los directivos de mayor éxito poseen marcos de referencia más útiles y en mayor cantidad. Cuando enfrentan una nueva situación, no se sienten abrumados ni tensos, pues tienen marcos de referencia que les permiten simplificar y aclarar lo que resulta poco familiar.

Tendencias hacia la estabilidad

Las organizaciones están diseñadas como marcos de referencia que permiten que las excepciones se manejen en forma eficaz. Se espera que logren crear estabilidad, continuidad y condiciones predecibles; tratan de restringir la mayor cantidad de cambio posible. Es decir, las organizaciones ayudan a especificar lo que se espera de los empleados, quién se reporta a quién, cuáles son las metas, qué procedimientos se utilizarán, qué reglas se deben aplicar, cómo se realiza el trabajo y demás. Estos elementos tienen el propósito de reducir la ambigüedad de las condiciones cambiantes y de crear una situación predecible para los empleados, con la finalidad de que la incertidumbre del cambio ambiental no los agobie. Los directivos están obligados a tratar de garantizar que se fomenten condiciones de estabilidad.

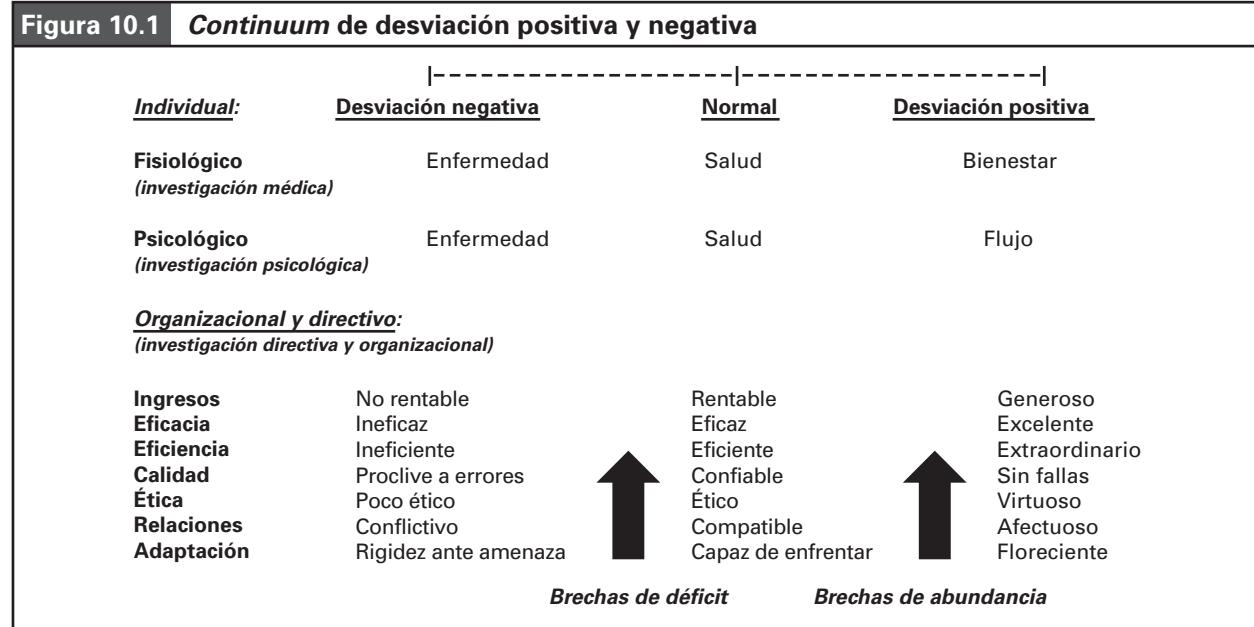
Por lo tanto, liderar el cambio va en contra de la necesidad común de asegurar situaciones predecibles y

constantes. Interrumpe la permanencia del sistema y provoca más incertidumbre. Por consiguiente, la habilidad de liderar el cambio va en contra del propósito de las empresas. Y algo todavía más importante: liderar un cambio *positivo* difiere del hecho de liderar el cambio habitual de una organización. El cambio siempre será generalizado y constante, pero liderar un cambio positivo en las empresas es poco común y difícil, y requiere de un conjunto de habilidades especiales.

Para ilustrar la diferencia entre liderar un cambio común y un cambio positivo, considere el continuum de la figura 10.1 (Cameron, 2003a), el cual incluye una línea que muestra un desempeño normal y saludable en medio, con un desempeño inadecuado y negativo a la izquierda, y un desempeño extraordinariamente positivo a la derecha. La mayoría de las organizaciones y de los directivos luchan por mantener su desempeño en medio del continuum. Las personas y las empresas luchan por ser sanas, eficaces, eficientes, confiables, compatibles y éticas. A la mitad de la línea continua las situaciones son más cómodas.

En general, nos referimos al extremo izquierdo del continuum como una **desviación negativa**. Decir que alguien se ha “desviado”, por lo general significa que necesita corrección o tratamiento. La mayoría de los directivos hacen lo posible para que las personas que se han desviado del camino se comporten dentro de un rango normal. Si no lo hacen, si continúan comportándose mal, se les transfiere, castiga o despidete. Con escasas excepciones (por ejemplo, los atletas y héroes), existe la misma presión hacia un comportamiento normal tanto en el lado derecho del continuum como en el izquierdo. La presión

Figura 10.1 Continuum de desviación positiva y negativa



FUENTE: Cameron, 2003b.

siempre se enfoca en hacer que las personas se comporten en forma predecible y normal.

Por ejemplo, piense en individuos que conozca y que tengan un comportamiento con desviación positiva en el trabajo (con un desempeño sin errores, que tienen éxito en todo lo que hacen y siempre son extraordinarios). Son demasiado perfectos y provocan que otros se sientan incómodos e incluso culpables. Son personas que rompen los récords. Los acusamos de ser presuntuosos. Hay mucha presión para lograr que su desempeño vuelva a estar dentro de un rango normal. La mayor parte del tiempo insistimos en que los demás permanezcan en un rango intermedio. Por lo general, se considera que el hecho de ubicarse en el lado derecho o en el izquierdo del continuum es contrario a las reglas.

A nadie le sorprende que conozcamos mucho más acerca del lado izquierdo del continuum que del derecho. Por ejemplo, considere la línea superior de la figura 10.1, y piense en su propia salud física. Si se enferma, lo más probable es que reciba tratamiento de un médico profesional que le prescribirá medicamentos o terapia hasta que recupere una salud normal. Si está sano, deja de visitar al médico y éste deja de tratarlo. Aproximadamente el 90 por ciento de la investigación médica se ha enfocado en la manera de mover a las personas del lado izquierdo del continuum (enfermedad) hacia la mitad del continuum (salud). No obstante, todos saben que en el lado derecho del continuum existe una condición mejor que el solo hecho de estar sano. Algunos ejemplos son las personas que pueden correr una maratón, hacer 400 flexiones o competir a niveles de condición olímpica. Ellos se desvían positivamente en el continuum de la salud. En la ciencia médica se ha puesto mucho menos atención a la forma de lograr que las personas alcancen este estado de **desviación positiva**. Liderar un cambio positivo (desde el punto medio hacia el lado derecho) es más incierto que liderar un cambio desde el lado izquierdo hacia el punto medio.

De manera similar, la segunda línea de la figura se refiere a la salud psicológica. A la izquierda está la enfermedad (depresión, ansiedad, crisis emocional, paranoia, etcétera) y en el medio se muestra un funcionamiento psicológico normal (ser sano emocionalmente y feliz). Seligman (2002) informó que más del 99 por ciento de la investigación psicológica de los últimos 50 años se ha enfocado en el lado izquierdo y en el medio del continuum, es decir, cómo tratar a los enfermos para llevarlos a un estado de normalidad o de salud. Sin embargo, de nuevo, también es posible una condición psicológica con una desviación positiva, que en ocasiones se caracteriza por un estado de “**flujo**” (Csikszentmihalyi, 1990), en el que la mente de las personas está tan concentrada en una actividad desafiante que pierden la noción del tiempo, el apetito y las influencias externas, o experimentan emociones especialmente positivas (Fredrickson, 2003), como

alegría, excitación o amor. La mayoría de las personas en algún momento han estado “en la zona”, y durante ese tiempo usan más su capacidad mental que en los momentos normales. Este tipo de situaciones representan estados psicológicos con una desviación positiva. Existe una nueva corriente en psicología que estudia los estados psicológicos con desviación positiva, y resumiremos sus hallazgos a continuación. Sin embargo, la mayoría de los directivos y de las organizaciones intentan alentar un comportamiento normal, no fomentar un comportamiento desviado. Esto se ilustra en las líneas inferiores de la figura 10.1, que se refieren a las organizaciones y los directivos.

En la figura se señalan condiciones que van desde un rendimiento poco rentable, ineficaz, inefficiente y proclive a errores en el lado izquierdo, hasta un desempeño rentable, eficaz, eficiente y confiable en el centro. En su mayoría, los líderes y los directivos están a cargo de la responsabilidad de asegurar que sus empresas operen en un rango intermedio; están consumidos por los problemas y los desafíos que amenazan a sus organizaciones desde el lado izquierdo del continuum (por ejemplo, comportamiento poco ético, empleados o clientes insatisfechos, pérdidas económicas, etcétera). La mayoría de los líderes y directivos se conforman con lograr que sus organizaciones se ubiquen en un punto intermedio (rentable, eficaz, confiable). De hecho, casi toda la investigación organizacional y administrativa se ha enfocado en cómo asegurar que las empresas se desempeñen dentro de un rango normal. No contamos con un lenguaje muy adecuado para describir el lado derecho del continuum organizacional. En vez de sólo ser rentables, las empresas con una desviación positiva pueden luchar por ser generosas, utilizando sus recursos para hacer el bien. En vez de ser sólo eficaces, eficientes y confiables, podrían luchar por ser generosas, prósperas e intachables.

El lado derecho del continuum se conoce como **enfoque de abundancia** del desempeño. El lado izquierdo del continuum se denomina **enfoque del déficit** del desempeño (Cameron y Lavine, 2006). Se ha puesto mucha más atención en resolver los problemas, vencer obstáculos, luchar contra los competidores, eliminar errores, obtener un rendimiento y cerrar las brechas deficitarias en vez de identificar los aspectos de prosperidad y que dan vida a las organizaciones o cerrar las brechas de abundancia. Por ejemplo, Jim Walsh (1999) encontró que palabras como *ganar*, *derrotar* y *competencia* han dominado la prensa de negocios durante las últimas dos décadas, en tanto que palabras como *virtud*, *interés* y *compasión* rara vez aparecen en ese contexto. Por lo tanto, se conoce menos acerca del lado derecho del continuum de la figura 10.1 y de los conceptos que lo caracterizan. La mayor parte de la investigación sobre liderazgo, administración y organizaciones se ha interesado en la zona izquierda y en el centro del continuum. No obstante, es en el lado derecho donde la habilidad para liderar un cambio positivo se

vuelve relevante. El estudio de este capítulo se enfocará en ese lado del continuum.

Concentrarse en el lado derecho de este último (o las brechas de la abundancia) revela el llamado efecto heliotrópico, que es la tendencia natural de todo sistema viviente a inclinarse hacia la energía positiva (hacia la luz solar) y a alejarse de la energía negativa. La razón es que la luz es dadora de vida y creadora de energía. La abundancia crea energía positiva, una deficiencia no. Todos los sistemas vivientes se inclinan hacia lo que les da vida, de manera que los modelos del cambio basados en la abundancia permiten que ocurra el efecto heliotrópico.

Por ejemplo, en el caso de los individuos, el efecto heliotrópico podría manifestarse fisiológicamente como el *efecto placebo*. Diversos estudios han demostrado que si una persona cree firmemente que un medicamento será eficaz, entonces éste lo será. De hecho, esto produce el efecto deseado casi el 60 por ciento de las veces. Psicológicamente, el efecto heliotrópico se manifiesta en la forma del *efecto Pigmalión*. Es decir, el sistema biológico de una persona no sólo responde ante sus propias expectativas positivas, sino que las expectativas de otros también son capaces de producir un efecto heliotrópico. Una gran cantidad de evidencia sugiere que cuando alguien espera cosas positivas de usted (en especial si esa persona es importante para usted), su comportamiento se verá afectado de manera positiva.

El efecto heliotrópico también se manifiesta en las emociones. Muchos estudios han revelado que los individuos con un estado emocional positivo y una perspectiva optimista experimentan menos enfermedades y accidentes; de hecho, disfrutan de una vida más larga y con mayor calidad. Las personas deprimidas, ansiosas o enojadas se enferman con mayor frecuencia que la gente feliz, alegre y animosa, incluso cuando se les expone a la misma cantidad de virus de la gripe; también suelen estar en el lugar incorrecto en el momento equivocado y sufrir accidentes.

El efecto heliotrópico se puede manifestar en la visualización. Cuando las personas se visualizan a sí mismas teniendo éxito (se imaginan golpeando la pelota, superando un obstáculo, acertando en el blanco, dando la respuesta correcta o recuperándose de una enfermedad), tienen significativamente más éxito que cuando no lo hacen. El efecto heliotrópico se explica con más detalle en Cameron y Lavine (2006).

Un marco de referencia para liderar el cambio positivo

Liderar el cambio positivo es una habilidad directiva que busca develar el potencial humano positivo. El cambio positivo permite que los individuos experimenten

apreciación, colaboración, vitalidad y significado en su trabajo. Se enfoca en crear abundancia y bienestar humano; fomenta la desviación positiva; reconoce que el cambio positivo toca tanto al corazón como a la mente.

Ejemplo de un caso. Un ejemplo de este tipo de cambio ocurrió en un hospital de Nueva Inglaterra, el cual enfrentó una crisis de liderazgo cuando el popular vicepresidente de operaciones fue obligado a renunciar (Cameron y Caza, 2002). La mayoría de los empleados lo consideraban el directivo más innovador y eficaz del hospital y un verdadero ejemplo de energía y cambio positivo. Después de su renuncia, la organización entró en el caos. Los conflictos, los ataques por la espalda, las críticas y los sentimientos adversos penetraron en el sistema. Con el tiempo, un grupo de empleados pidió al consejo de administración que remplazara al presidente y director ejecutivo que había en ese momento con el vicepresidente que habían despedido. Se manifestaba poca confianza en el liderazgo, y el desempeño del hospital se estaba deteriorando. Sus esfuerzos de cabildeo finalmente tuvieron éxito y lograron que el presidente renunciara, y que el popular vicepresidente fuera recontratado como presidente y director ejecutivo.

Sin embargo, seis meses después de su regreso, las difíciles circunstancias financieras del hospital condujeron al anuncio de un recorte de personal que reduciría la fuerza laboral en un 10 por ciento. El hospital enfrentó millones de dólares en pérdidas. El presidente y director ejecutivo recién contratado tuvo que eliminar los puestos de algunas de las personas que habían apoyado su regreso. Los resultados más probables de esta acción serían un aumento en los efectos negativos del recorte: pérdida de la lealtad y el ánimo, percepciones de injusticia y duplicidad, culpas y acusaciones. Con base en las investigaciones sobre los efectos de los recortes de personal, estaba casi garantizada la continuación del clima caótico y antagónico (Cameron, Whetten y Kim, 1987).

No obstante, ocurrió lo opuesto. Luego de su regreso, el nuevo presidente realizó un esfuerzo concertado para liderar un cambio positivo en la organización, y no sólo para manejar el cambio requerido. Institucionalizó el perdón, el optimismo, la confianza y la integridad. En toda la empresa surgían casi a diario historias de actos compasivos de amabilidad y valor. Un ejemplo incluyó a un enfermero a quien se le diagnosticó cáncer terminal. Se informó que cuando se corrió la voz de la enfermedad de este hombre, los médicos y los miembros del personal de todas las áreas del hospital donaron sus días de vacaciones y sus permisos de ausencia para que él continuara cobrando un salario aunque no pudiera trabajar. En forma irónica, los días que se reunieron expiraron justo antes de que muriera, así que nunca perdió su trabajo y recibió un salario hasta el último de sus días.

Los empleados también informaron que el daño personal y organizacional provocado por el recorte anunciado (amigos que pierden su empleo, reducción del presupuesto) se había perdonado formalmente. Los empleados dejaron a un lado las rencillas y continuaron hacia un futuro optimista. Uno de los indicadores fue el lenguaje utilizado en toda la empresa, que comúnmente incluía palabras como amor, esperanza, compasión, perdón, humildad, especialmente en referencia al líder que anunció las acciones del recorte.

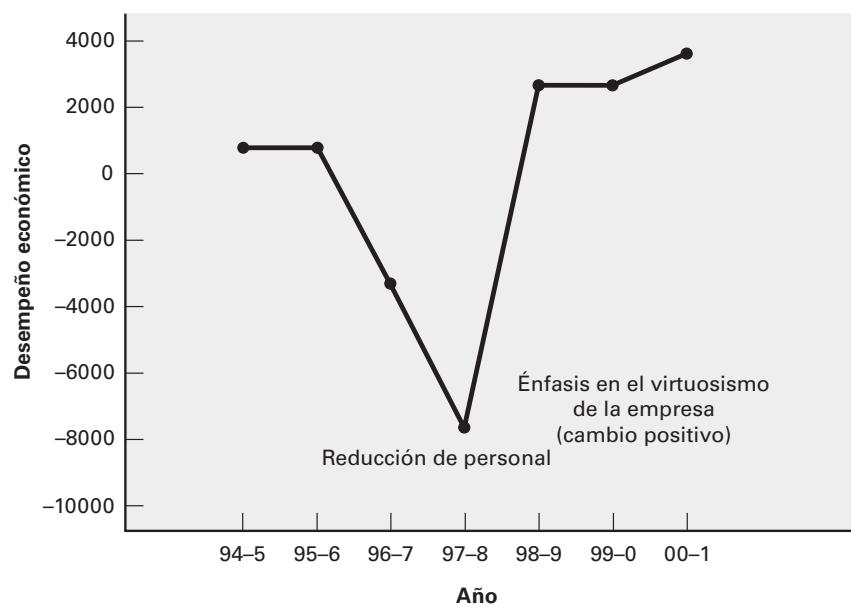
Estamos en un mercado de atención médica muy competitivo, así que nos hemos diferenciado mediante nuestra cultura compasiva y de interés... Sé que suena trillado, pero realmente amamos a nuestros pacientes... A las personas realmente les gusta mucho trabajar aquí, y los miembros de sus familias también nos aprecian... Incluso cuando tuvimos que pasar por un recorte, [nuestro líder] mantuvo los niveles más altos de integridad. Él habló con la verdad y compartió todo. Obtuvo el apoyo de todos por ser genuino y por su interés personal... No fue difícil perdonar. (Respuestas representativas de una entrevista de un grupo de enfoque de empleados, 2002)

Incluso la arquitectura física rediseñada del hospital reflejó su enfoque positivo hacia el cambio al propiciar una atmósfera más humana para los pacientes y comunicar el

virtuosismo de la organización. Por ejemplo, la sección de maternidad instaló camas matrimoniales (que no existían anteriormente) para que los nuevos papás pudieran dormir con sus esposas en vez de sentarse en un sillón toda la noche; se acondicionaron muchas habitaciones comunes para reuniones familiares y de amigos; se alfombraron pasillos y pisos; se permitió la entrada de mascotas para reconfortar y alegrar a los pacientes; se colocaron pinturas originales en las paredes que mostraban temas optimistas e inspiradores; todas las estaciones de enfermería estaban dentro del campo de visión de las camas de los pacientes; se instalaron jacuzzis en la sección de maternidad, se preparaban alimentos especiales para adaptarse a las preferencias dietéticas de los pacientes, etcétera. Los empleados indicaron que el liderazgo del cambio positivo (no sólo la administración del cambio) fue la clave para la recuperación y la prosperidad. Actividades, procesos y un lenguaje especiales fueron parte importante de las explicaciones que dieron los empleados para la renovación de la empresa. La figura 10.2 ilustra el cambio financiero relacionado con el enfoque concentrado del hospital en el virtuosismo.

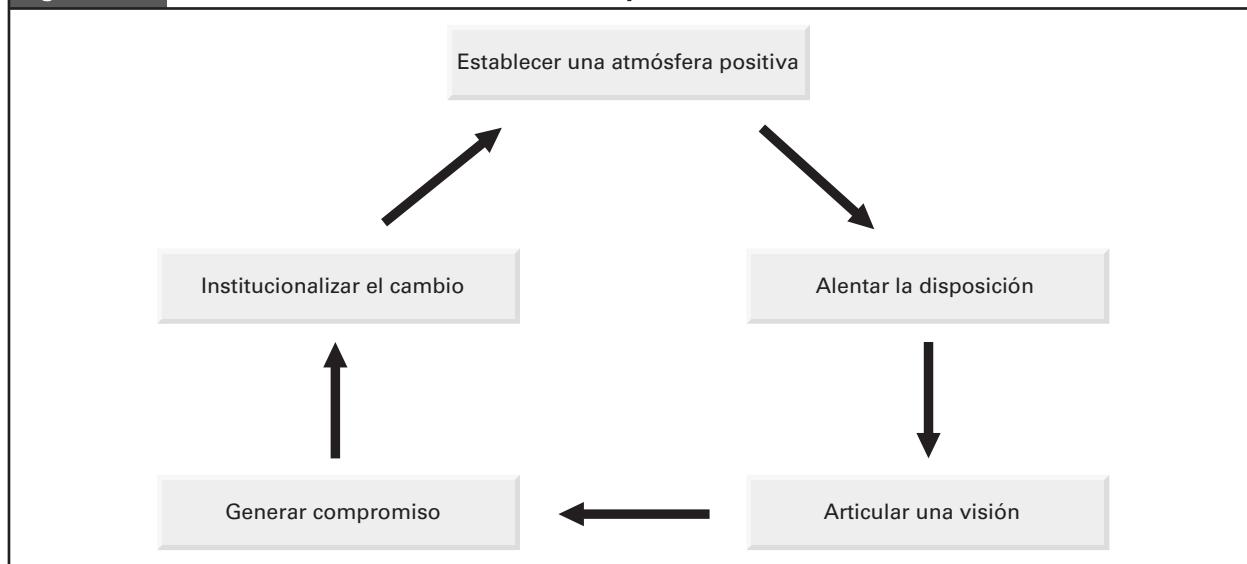
Un marco de referencia de cambio positivo. En este capítulo se revisan las cinco habilidades directivas fundamentales y las actividades requeridas para liderar de manera eficaz un cambio positivo. Éstas incluyen: **1.** establecer un ambiente positivo; **2.** crear la condición para el cambio; **3.** articular una visión de abundancia; **4.** generar

Figura 10.2 Desempeño económico de un hospital después de un cambio positivo (ingresos en miles)



FUENTE: Cameron, Bright, & Caza, 2003.

Figura 10.3 Un marco de referencia de cambio positivo



compromiso con esa visión, y 5. institucionalizar el cambio positivo (Cameron y Ulrich, 1986). En la figura 10.3 se resumen estos pasos y se analizan más adelante. Desde luego, no todos los líderes del cambio positivo son presidentes y directores ejecutivos, ni ocupan puestos o títulos ostentosos. Al contrario, el liderazgo más importante demostrado en las organizaciones por lo general se presenta en departamentos, divisiones y equipos, y encarna en individuos que se deciden a experimentar un estado temporal de liderazgo (Meyerson, 2001; Quinn, 2004). En otras palabras, estos principios se aplican tanto al directorio novato como al ejecutivo experimentado.

ESTABLECER UNA ATMÓSFERA CON ACTITUDES POSITIVAS

El paso inicial y más importante al liderar un cambio positivo consiste en allanar el terreno al establecer una atmósfera que propicie actitudes positivas. Como el cambio constante es común en todas las organizaciones, la mayoría de los directivos se enfocan casi todo el tiempo en los aspectos negativos o problemáticos del cambio. Un líder que se enfoca en el cambio positivo es poco común y valioso. No todos lo dominan, aunque todos pueden lograrlo.

Baumeister, Batslavsky, Finkenauer y Vohs (2001) señalaron que los sucesos negativos y la retroalimentación de desaprobación ejercen una influencia mayor y más perdurable en las personas que los eventos positivos y alentadores. Por ejemplo, si alguien entra a su casa y roba \$1,000, esto le afectará a usted más y tendrá efectos más duraderos que si alguien le envía un regalo de \$1,000. Si tres personas lo elogian por su apariencia y

una persona le critica, este último comentario tendrá más peso que los tres elogios. En otras palabras, de acuerdo con la revisión de Baumeister de la bibliografía sobre el tema, “lo malo es más fuerte que lo bueno”. Las personas tienden a poner más atención a los fenómenos negativos que a los positivos, y por una buena razón. Ignorar una amenaza negativa podría costarle la vida; no atender a los acontecimientos negativos es peligroso. Sin embargo, ignorar una experiencia positiva y placentera sólo podría causar arrepentimiento. En consecuencia, los directivos y las organizaciones (constantemente confrontados por problemas, amenazas y obstáculos) tienden a enfocarse mucho más en lo negativo que en lo positivo. Los directivos deben decidir conscientemente poner atención al lado positivo y próspero del continuum de la figura 10.1; de lo contrario, las tendencias negativas dominarán sobre las positivas. En otras palabras, liderar un cambio positivo implica ir en contra de la corriente. No es necesariamente algo natural; requiere de habilidades y práctica.

La afirmación de Mahatma Gandhi ilustra la necesidad de una actitud positiva, aunque sea difícil de lograr:

*Mantenga sus pensamientos positivos, porque sus pensamientos se convierten en sus palabras.
Mantenga sus palabras positivas, porque sus palabras se convierten en su comportamiento.
Mantenga su comportamiento positivo, porque su comportamiento se convierte en sus hábitos.
Mantenga sus hábitos positivos, porque sus hábitos se convierten en sus valores.
Mantenga sus valores positivos, porque sus valores se convierten en su destino. (Gold, 2002)*

Para establecer una atmósfera positiva en una empresa, los directivos deben instituir al menos tres condiciones necesarias: **1.** redes de energía positiva; **2.** una atmósfera de compasión, perdón y gratitud, y **3.** atención hacia las fortalezas y a lo mejor del yo interno.

Crear redes de energía positiva

¿Ha estado con alguna persona que sólo lo haga sentir bien? ¿Termina cada interacción sintiéndose más feliz, con más energía y ánimo? En contraste, ¿conoce a alguna persona que sea constantemente crítica, negativa y desalentadora? ¿Pareciera que esas personas acaban con su reserva de energía positiva? Investigaciones recientes han descubierto que las personas pueden identificarse como “individuos que infunden energía positiva” o “individuos que infunden energía negativa” en sus relaciones con los demás (Baker, Cross y Wooten, 2003). Los **individuos que infunden energía positiva** son aquellos que fortalecen y crean vitalidad en los demás. Los **individuos que infunden energía negativa** son los que debilitan los buenos sentimientos y el entusiasmo de las personas y las hacen sentir disminuidas, devaluadas o agotadas. Las investigaciones revelan que las personas que infunden energía positiva tienen un desempeño alto, permiten que los demás tengan un mejor desempeño y ayudan a que sus organizaciones logren más éxito, en comparación con las personas que infunden energía negativa (Baker *et al.*, 2003). Las personas que agotan la energía de los demás tienden a ser críticas, expresan puntos de vista negativos, no logran comprometer a los demás y son más egocéntricas que las personas que infunden energía positiva. Ser un individuo que infunde energía positiva se relaciona con ser sensible en las relaciones interpersonales, ser digno de confianza, manifestar apoyo a los demás con sus comentarios, participar de manera activa (y no pasiva) en las interacciones sociales, tener un pensamiento flexible y tolerante, y mostrar una actitud poco egoísta. Quienes infunden energía positiva no necesariamente son carismáticos, frívolos o simplemente heroicos. En vez de ello, son optimistas y magnánimos, y los demás se sienten mejor al estar cerca de ellos.

Ahora explicaremos por qué esto es tan importante al liderar un cambio positivo. Wayne Baker (2001) ha investigado los tipos de redes que existen en las organizaciones. La mayoría de los estudios investigan dos tipos de redes: las redes de información y las redes de influencia. Si usted es la cabeza de una red de información, eso significa que la información y la comunicación fluyen a través de usted más que de nadie más. Usted tiene acceso a una mayor cantidad de información que los demás. Evidentemente, quienes dirigen una red de información tienen un desempeño más alto y más éxito en sus carreras que las personas a su alrededor. Lo mismo ocurre con los individuos que dirigen redes de influencia. Las personas influyentes no siempre son las que tienen los títulos más prestigiosos, sino las que pueden influir en los demás para que las cosas

se hagan (véase el capítulo 5 acerca del poder y la influencia). Sin embargo, estudios recientes descubrieron que las **redes de energía positiva** son mucho más poderosas para pronosticar el éxito que las redes de información o las redes de influencia. De hecho, ser una persona que infunde energía positiva en una organización predice cuatro veces más el éxito que el hecho de liderar una red de información o ser una persona con un título importante o un puesto encumbrado. En otras palabras, la manifestación de energía positiva suele ser un elemento de pronóstico muy poderoso de éxito personal y organizacional.

Los directivos eficaces identifican a las personas que infunden energía positiva y luego se aseguran de que las redes de personal que se formen incluyan a este tipo de individuos. Los individuos que infunden energía positiva se colocan en puestos donde los demás puedan interactuar con ellos y recibir su influencia. Los resultados de las investigaciones revelan con claridad que las personas que interactúan con quienes infunden energía positiva se desempeñan mejor, al igual que los propios individuos que infunden energía positiva, así que asegúrese de que usted y los demás tengan contacto frecuente con ellos. Además de formar redes de energía positiva, los directivos eficaces también fomentarán la energía positiva en los demás: **1.** al exemplificar o modelar la energía positiva; **2.** al reconocer y recompensar a las personas que modelan la energía positiva, y **3.** al brindar oportunidades para que los individuos establezcan amistades en el trabajo (algo que, por lo general, genera energía positiva).

Garantizar una atmósfera de compasión, perdón y gratitud

Un segundo aspecto de una atmósfera positiva es la demostración adecuada de compasión, perdón y gratitud en las empresas. Estos términos podrían parecer un poco melosos y suaves (incluso fuera de lugar en un análisis serio del desarrollo de habilidades para el competitivo mundo de los negocios). Sin embargo, la investigación reciente ha revelado que estos factores son importantes para pronosticar el éxito organizacional. Las empresas que obtuvieron las puntuaciones más altas en estos atributos tuvieron un desempeño significativamente mejor que las demás (Cameron, 2003b). Es decir, cuando los directivos fomentaron un comportamiento compasivo entre los empleados, el perdón por los errores y las fallas, y la gratitud resultante de sucesos positivos, sus empresas mostraron resultados sobresalientes en rentabilidad, productividad, calidad, innovación y retención de clientes. Los directivos que reforzaron estas virtudes tuvieron más éxito al producir resultados tan importantes.

Prestar atención a estos conceptos implica reconocer simplemente que los empleados tienen problemas humanos, es decir, sienten dolor, experimentan dificultades y enfrentan injusticias en el trabajo y en su vida personal. Por ejemplo, piense en personas que conoce, que actual-

mente enfrentan una enfermedad familiar grave, que experimentan el fracaso de una relación, que tratan con compañeros de trabajo o asociados hostiles y desagradables, o que enfrentan una sobrecarga de trabajo y agotamiento. Muchas organizaciones no permiten que los problemas personales se interpongan en el cumplimiento del trabajo. Los problemas humanos quedan en segundo plano en relación con los problemas laborales. Sin importar lo que esté sucediendo a nivel personal, las responsabilidades y las expectativas del desempeño se mantienen inalterables. Sin embargo, para liderar un cambio positivo, los directivos deben crear una atmósfera en que se reconozcan los problemas humanos y donde pueda darse la curación y la recuperación. Como los cambios siempre producen dolor, malestar y perturbación, los líderes del cambio positivo son sensibles a los problemas humanos que podrían sabotear muchos esfuerzos de cambio. Sin una reserva de buena voluntad y sentimientos positivos, casi todo falla. Por lo tanto, develar la tendencia inherente de las personas a sentir compasión, a perdonar los errores y a expresar gratitud ayuda a construir el capital humano y reservar lo que se necesita para liderar con éxito un cambio positivo. ¿Cómo podría ocurrir eso?

Compasión. Kanov y sus colaboradores (2003) descubrieron que la **compasión** surge en las organizaciones cuando los directivos fomentan tres aspectos: la **percepción colectiva**, el **sentimiento colectivo** y la **respuesta colectiva**. Cuando las personas sufren o experimentan una dificultad, el primer paso es percibirse de lo que está ocurriendo o simplemente percibirlo. Por ejemplo, existe una regla de hierro en Cisco Systems, donde se debe notificar al director ejecutivo, John Chambers, durante las 48 horas posteriores a la muerte o enfermedad grave de cualquier empleado de Cisco o de algún miembro de su familia. El personal está al pendiente de los compañeros que necesiten ayuda.

El segundo paso consiste en permitir la expresión de emociones colectivas. La planeación de eventos en los que las personas puedan compartir sentimientos (como dolor, apoyo o amor) sirve para crear una atmósfera de compasión. Por ejemplo, el funeral de un ejecutivo recientemente fallecido, en el que el director ejecutivo lloró, fue una señal poderosa para los miembros de la organización de que responder en forma compasiva al sufrimiento humano era importante para la organización (Frost, 2003).

El tercer paso es la respuesta colectiva. Esto significa que el directivo debe asegurarse de que haya una respuesta adecuada cuando se necesite una sanación o recuperación. En el recuento de los daños de la tragedia del 11 de septiembre de 2001 se observaron muchos ejemplos de compasión (y de falta de compasión) en las empresas de todo el país. Aunque algunos líderes modelaron el interés y la compasión en las respuestas que dieron, otros reprimieron el proceso de recuperación (véase Dutton, Frost, Worline, Lilius y Kanov, 2002).

Perdón. La mayoría de los directivos dan por hecho que el **perdón** no tiene cabida en un entorno laboral. Ante los estándares de alta calidad, la necesidad de eliminar errores y la obligación de hacer las cosas “bien desde la primera vez”, los directivos suponen que no pueden permitir que los errores queden sin castigo. Piensan que perdonar los errores sólo alentará a los empleados a ser descuidados e irreflexivos. Sin embargo, el perdón y los altos estándares son compatibles. Esto es porque el perdón no es lo mismo que disculpar, condonar, excusar, olvidar, negar, minimizar o confiar (Enright y Coyle, 1998). Perdonar no significa absolver al ofensor de una sanción (es decir, disculpar) o afirmar que la ofensa está bien, que no es grave o que está olvidada (es decir, condonada, excusada, negada o minimizada). No es necesario borrar el recuerdo de la ofensa para que ocurra el perdón. En vez de ello, el perdón en una organización incluye la capacidad de abandonar el resentimiento, la amargura y la culpa justificadas, y en su lugar adoptar enfoques positivos y de cara al futuro en respuesta al daño (Cameron y Caza, 2002).

Por ejemplo, puesto que las ofensas menores y los desacuerdos ocurren en casi todas las interacciones humanas, especialmente en las relaciones cercanas, la mayoría de las personas practican el perdón. Sin el perdón, las relaciones no podrían durar y las organizaciones se desintegrarían ante los altercados, los conflictos y las hostilidades. Por ejemplo, una de las razones del éxito en la formación de la Unión Europea fue el perdón (Glynn, 1994). Hablando en forma colectiva, los franceses, holandeses y británicos perdonaron a los alemanes por las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, así como lo hicieron otras naciones dañadas. De la misma forma, el perdón reciproco demostrado por Estados Unidos y Japón luego de la Segunda Guerra Mundial ayuda a explicar el floreciente intercambio económico y social que se desarrolló en las décadas subsiguientes. Por otro lado, la ausencia de paz en ciertas regiones del mundo desgarradas por la guerra podría explicarse, al menos en parte, por la negativa de las organizaciones y naciones de perdonarse entre sí por invasiones pasadas (Helmick y Petersen, 2001).

La importancia del perdón dentro de las empresas y las sociedades se exemplifica en la descripción que hizo Desmond Tutu, ganador del Premio Nobel de la Paz, de Sudáfrica después del *apartheid*:

A fin de cuentas, uno descubre que sin el perdón no hay futuro. Reconocemos que el pasado no puede rehacerse mediante el castigo... No tiene ningún caso exigir venganza ahora, sabiendo que esto sería la causa de venganzas futuras por parte de los descendientes de los castigados. La venganza sólo produce venganza. La venganza destruye a los que la exigen y a los que se intoxican con ella... por lo tanto, el perdón es una necesidad absoluta para que el ser humano continúe su existencia. (Tutu, 1998, p. xiii; 1999, p. 155)

El perdón se fomenta en las organizaciones cuando los directivos:

1. Reconocen el trauma, el daño y la injusticia que los miembros de su organización han experimentado, pero definen la ocurrencia de sucesos dolorosos como una oportunidad para avanzar hacia una nueva meta.
2. Asocian los resultados de la empresa (por ejemplo, sus productos y servicios) con un propósito más elevado que transmite un significado personal a los miembros de la organización. Este propósito más elevado remplaza un enfoque en el yo (por ejemplo, retribución, autocompasión) con un enfoque en un objetivo más alto.
3. Mantienen estándares elevados y comunican el hecho de que el perdón no es sinónimo de tolerar los errores o disminuir las expectativas. Se valen del perdón para facilitar la excelencia al rehusar concentrarse en lo negativo y enfocarse en lograr la excelencia.
4. Brindan apoyo al comunicar que el desarrollo y el bienestar de los seres humanos son tan importantes en las prioridades de la organización como el balance financiero. Este tipo de apoyo sirve para que los empleados observen un ejemplo de cómo superar el daño.
5. Ponen atención al lenguaje, para que términos como perdón, compasión, humildad, valor y amor sean aceptables; este lenguaje proporciona una base humanística sobre la cual ocurre la mayor parte del perdón.

Un análisis de los cambios exitosos de varias organizaciones luego del trauma de un recorte revela que se pusieron en práctica los cinco pasos en la institucionalización del perdón.

Gratitud. Observar actos de compasión y perdón, sin mencionar ser el receptor de ellos, crea un sentido de gratitud en las personas. La **gratitud** es crucial en las empresas porque genera un comportamiento recíproco, equidad y justicia (por ejemplo, devolver un favor, hacer el bien a cambio de recibir un bien, ser justo). Simmel se refirió a la gratitud como “la memoria moral de la humanidad... si cada acción de agradecimiento... se eliminara de manera repentina, la sociedad (al menos como la conocemos) se desmembraría” (1950, p. 388).

Se ha visto que los sentimientos de gratitud tienen efectos notables sobre el desempeño individual y organizacional. Por ejemplo, Emmons (2003) indujo sentimientos de gratitud en los estudiantes al pedirles que llevaran diarios como parte de una actividad que duraría todo el semestre. A algunos estudiantes se les pidió escribir en sus “diarios de gratitud” todos los días o una vez por

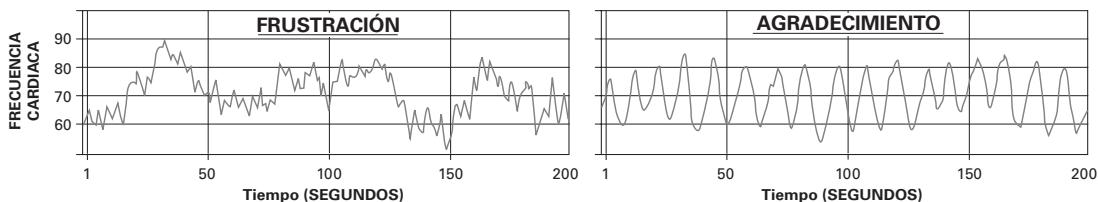
semana. Es decir, relataban por escrito sucesos o incidentes que ocurrían durante el día (o la semana) por los que se sentían agradecidos. A otros estudiantes se les asignó la actividad de relatar por escrito sucesos o incidentes que fueran frustrantes, e incluso a otros se les pidió que describieran acontecimientos o incidentes neutrales. A diferencia de los estudiantes que describieron frustraciones y sucesos neutrales, los estudiantes que tenían diarios de gratitud experimentaron menos malestares físicos, como dolores de cabeza, resfriados, etcétera; se sentían mejor con su vida como un todo; eran más optimistas acerca de la siguiente semana; mostraban estados de mayor alerta, atención, determinación y energía; manifestaron menos conflictos en su vida; tuvieron más comportamientos altruistas hacia otras personas; tuvieron un sueño de mejor calidad y experimentaron el sentimiento de estar más conectados con los demás. Asimismo, faltaron menos a la escuela, fueron más puntuales, y el promedio de sus calificaciones fue más alto. Los sentimientos de gratitud tuvieron un efecto significativo en su desempeño en el salón de clases y en su vida personal.

McCraty y Childre (2004) ayudaron a explicar el efecto positivo de la gratitud en la vida de las personas. Estos autores estudiaron el ritmo cardiaco de los individuos al experimentar condiciones laborales estresantes y frustrantes, y lo compararon con los cambios que ocurrían cuando se sometía a los individuos a una situación de gratitud. En la figura 10.4 se observan las diferencias. Durante los primeros 100 segundos, el patrón errático y desordenado del latido cardiaco indica una situación de frustración y estrés, mientras que los siguientes 100 segundos del patrón de latido cardiaco muestran una situación de aprecio y gratitud. Es fácil observar por qué el desempeño y la salud mejoran mediante la gratitud.

Emmons también descubrió que las expresiones de gratitud de una persona tienden a motivar a los demás a expresar gratitud, de manera que ocurre un ciclo virtuoso que se perpetúa a sí mismo cuando se expresa la gratitud. La gratitud provoca comportamientos positivos en los demás (por ejemplo, son más proclives a prestar dinero, a brindar apoyo compasivo o a tener un comportamiento de reciprocidad). Por ejemplo, el hecho de que el mesero escriba a mano “gracias” en la factura del restaurante da por resultado propinas un 11 por ciento más altas, mientras que los trabajadores sociales realizan un 80 por ciento más de visitas si se les agradece haber ido (McCullough, Emmons y Tsang, 2002). La gente responde positivamente a las expresiones de gratitud. De esa manera, la gratitud no sólo ayuda a que las personas se *sientan* bien, sino que también les ayuda a *hacer* el bien.

Los directivos fomentan la gratitud en una empresa simplemente al expresar gratitud con frecuencia y de forma evidente, incluso por pequeñas acciones y sucesos, y al hacer un seguimiento de las actividades que salen bien (no sólo de las que salen mal) y expresar gratitud por

Figura 10.4 Ritmos cardiacos en situaciones de frustración y de gratitud



Patrones reales de frecuencia cardíaca que resultaron de la inducción de un estado de frustración, seguido por una situación de gratitud.

FUENTE: McCraty y Childre (2004) "The Grateful Heart". En Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (eds.). The Psychology of Gratitude (pp. 230-255). Nueva York: Oxford University Press.

ellas. No se necesitan programas elaborados, sólo agradecimientos frecuentes.

Prestar atención a las fortalezas y a lo mejor de la persona

Identificar las fortalezas de los individuos (o lo que hacen bien) y luego construir sobre ellas es más benéfico que identificar las debilidades (o lo que los individuos hacen mal) y tratar de corregirlas. Por ejemplo, los directivos que pasan más tiempo con sus empleados más fuertes (en vez de hacerlo con los más débiles) logran el doble de productividad. En las empresas donde los empleados tienen la oportunidad de “hacer cada día lo que saben hacer mejor”, la productividad es 1.5 veces mayor que en las organizaciones normales. Los empleados que reciben retroalimentación sobre sus fortalezas son significativamente más proclives a sentirse más comprometidos y a ser más productivos que quienes reciben retroalimentación sobre sus debilidades. Los estudiantes que reciben retroalimentación sobre sus talentos faltan menos a clases, tienen menos retardos y una puntuación promedio más alta que los estudiantes que no reciben retroalimentación sobre sus talentos. Los buenos lectores mejoran más en clases de lectura rápida, diseñadas para mejorar las habilidades de lectura, que los malos lectores (Clifton y Harter, 2003).

Otro ejemplo del principio de que construir sobre las fortalezas es más eficaz que concentrarse en superar las debilidades es un estudio clásico del juego de bolos (Kirschenbaum, 1984). Para explicar el estudio, supongamos que decidimos llevar a un grupo de personas a jugar a los bolos, con la finalidad de ayudarles a mejorar sus puntuaciones en este juego. Se pide a todos que realicen tres tiros, y mientras se toma video de cada jugador. Luego, se pide a todo el grupo que practique el juego durante los siguientes seis meses para que mejoren sus puntuaciones. Sin embargo, para ayudarlos, les mostramos el video de los tres juegos que se grabó. A la mitad del grupo se le muestran sólo fragmentos del video donde realizaron

buenos tiros o derribaron todos los pinos. A la otra mitad del grupo se le muestran sólo fragmentos del video donde no hacían buenos tiros o no lograban derribar todos los pinos. La mitad de las personas tratan de aprovechar lo que hicieron bien y la otra mitad trata de corregir sus errores. Después de seis meses de práctica, se vuelve a reunir a todas las personas y se les pide que participen en tres juegos más. Descubriríamos que hay una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos. Un grupo tiraría en forma significativa mejor que el otro. ¿Cuál pronosticaría usted que tendría el mejor resultado?

La investigación indica que quienes observaron sus éxitos pasados (vieron imágenes de cuando derribaron todos los pinos) mejoraron mucho más que quienes vieron imágenes de sus errores. Esto es porque cuando iniciamos casi cualquier actividad, básicamente cometemos errores. Sin embargo, tendemos a aprender cómo hacerlo bien con el tiempo. Solemos lanzar los bolos con mayor puntería, a lanzar la bola por el lugar correcto, a hacer tiros con efecto o a mejorar nuestras habilidades para hablar en público, a pesar de que cometamos muchos errores al principio. En otras palabras, enfocarse en lo positivo produce mejores resultados que enfocarse en lo negativo. El problema es que la mayoría de las personas, casi todo el tiempo, tienden a poner atención en lo que está mal, en los problemas, en la retroalimentación negativa o en los fracasos que experimentan. Sin embargo, la investigación demuestra el potencial de lo positivo.

Un resultado aún más sorprendente fue el de un estudio de equipos de directivos de nivel superior mientras participaban en la planeación estratégica para sus organizaciones. Losada y Heaphy (2004) estudiaron a 60 equipos de altos directivos que se reunieron para fijar objetivos, refinar presupuestos e identificar planes para el año siguiente. El estudio se enfocó en investigar por qué algunos equipos y sus organizaciones tuvieron un mejor desempeño que los otros. Los equipos incluidos en la investigación estaban formados por ejecutivos y altos directivos de corporaciones reconocidas.

Los equipos se clasificaron en tres grupos a partir de seis medidas del desempeño, como la rentabilidad, la productividad, la capacidad directiva, etcétera. Los tres grupos fueron: los que tuvieron buen desempeño, los que tuvieron un desempeño promedio y los que tuvieron un mal desempeño. Para explicar las diferencias entre los grupos, se registraron y analizaron cuidadosamente los patrones de comunicación de los equipos. El factor más importante para pronosticar el éxito (que fue cuatro veces más poderoso para pronosticar el éxito que cualquier otro factor) fue la proporción de comentarios positivos con respecto a los comentarios negativos. Los comentarios positivos son aquellos que expresan aprecio, apoyo, ayuda o elogios. Los comentarios negativos expresan críticas, desaprobación o culpa. Los resultados de la investigación fueron sorprendentes. En los equipos de alto desempeño, la proporción de comentarios positivos y negativos fue de 5 a 1, es decir, se hicieron cinco veces más comentarios positivos que negativos. En los equipos de desempeño promedio, la proporción fue de 1 a 1. En los equipos de bajo desempeño la proporción fue de 0.36 a 1. En otras palabras, en los equipos de bajo desempeño hubo tres comentarios negativos por cada comentario positivo.

Lo que muestran estos resultados es que en los equipos con un alto desempeño abundan los comentarios positivos, en contraste con los comentarios negativos. Los equipos efectivos ofrecen muchos más elogios y apoyo que los que no lo son. No es que la corrección y las críticas estén completamente ausentes (no hay optimismo excesivo ni lentes de color rosa todo el tiempo), sino que los comentarios positivos superan a los negativos en una proporción de 5 a 1. Los equipos que tuvieron un desempeño intermedio tuvieron el mismo número de comentarios negativos y positivos, y los equipos que se desempeñaron mal tuvieron más comentarios negativos que positivos. Por cierto, se ha encontrado la misma proporción en los matrimonios exitosos. Los matrimonios estables también tienen una proporción de interacciones positivas de 5 a 1. Los matrimonios que terminan en divorcio tienen más interacciones negativas que positivas (Gottman, 1994).

Evidentemente, las habilidades directivas demostradas por los líderes eficaces del cambio positivo consisten en desviar su comunicación hacia aspectos positivos, en hacer comentarios de apoyo en vez de comentarios negativos y correctivos. Sin embargo, recuerde que la proporción no es de 100 a 1 o 5 a 0. Es decir, los comentarios críticos, de confrontación o correctivos deben estar presentes y no pueden ser ignorados. Sin embargo, los directivos eficaces se enfocan mucho más en la comunicación positiva que en la negativa.

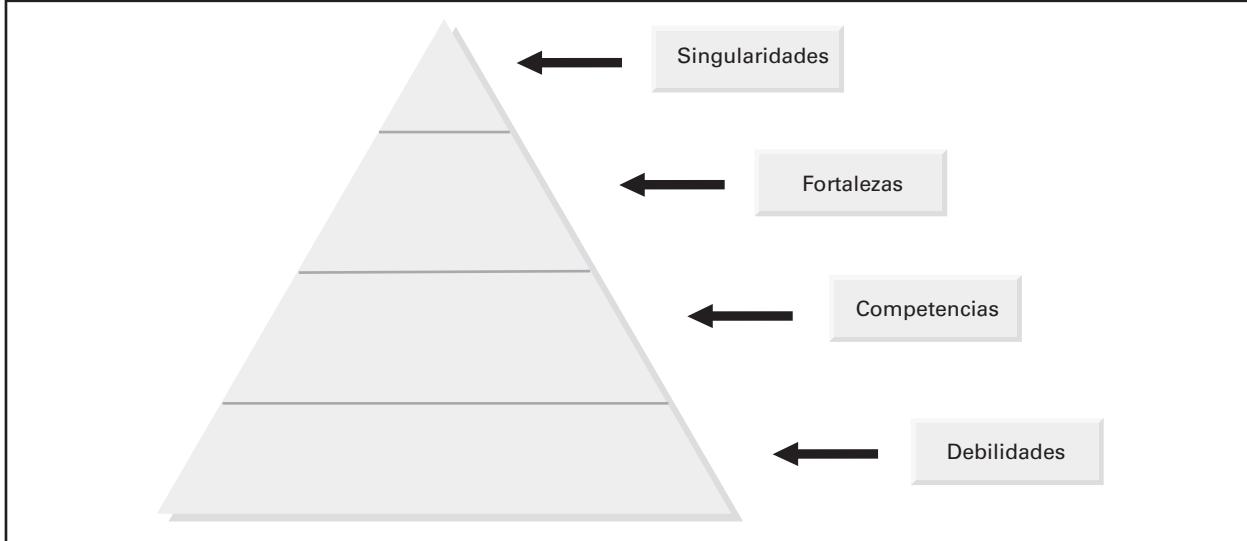
Retroalimentación de lo mejor de la persona. Una técnica que los directivos pueden utilizar para incrementar los aspectos positivos y el enfoque en las fortalezas se denomina “**retroalimentación de lo mejor**

de la persona” (Quinn, Dutton y Spreitzer, 2003). Se trata de una técnica desarrollada y utilizada ampliamente en la escuela de negocios de la Universidad de Michigan, y que recientemente fue adoptada por la escuela de negocios de Harvard, el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y varias corporaciones importantes. Está diseñada para dar retroalimentación a las personas acerca de sus fortalezas y capacidades únicas. No es común que se dé este tipo de información a la gente, pero al recibirla, los individuos pueden construir sobre sus fortalezas únicas en forma positiva. La figura 10.5 ilustra el tipo de retroalimentación que resulta de este ejercicio.

Comience en la parte inferior de la figura. La mayoría de las personas tienen muchas debilidades (áreas que no están desarrolladas, áreas en las que no están informadas y áreas en las que tienen pocas habilidades). La mayoría de los sistemas de retroalimentación proporcionan información sobre lo que son esas áreas y cómo estamos en comparación con las capacidades de otras personas en esas áreas. Están marcadas como **debilidades** en la figura 10.5. También hay áreas en las que nos desempeñamos en forma competente. Lo hacemos bien, aunque no de manera sobresaliente, pero lo suficientemente bien. Son áreas de **competencia**. Una tercera categoría está constituida por áreas de habilidad bien desarrollada. Tenemos desempeño sobresaliente en algunas áreas; tenemos habilidades o talentos especiales, y nos desempeñamos mejor que la mayoría de las personas. Éstas son áreas de **fortaleza**. Finalmente, todos tenemos áreas que son únicas para nosotros. Si no contribuimos con lo que tenemos o no compartimos nuestras capacidades o dones, nadie más tendrá la capacidad de hacerlo. Nuestro talento o habilidad es especial. Nos referimos a esta área como **singularidad**. Las investigaciones indican que aprovechar nuestras fortalezas y singularidades produce más éxito que trabajar arduamente y superar las debilidades, aunque estas últimas sean más numerosas y evidentes (Clifton y Harter, 2003).

Usted participó en un proceso de retroalimentación de lo mejor de la persona en la sección de evaluación previa de las habilidades en este capítulo. En esta técnica se pide a cada lector que busque a 20 individuos que sean conocidos. Pueden ser amigos, compañeros de trabajo, vecinos o miembros de la familia. Se pide a cada uno de estos conocidos que escriba tres historias que respondan a la pregunta “Cuando me has visto desempeñarme al máximo, o cuando me has visto hacer una verdadera contribución, ¿qué fortalezas manifesté?”. En otras palabras, las 20 personas escriben tres historias acerca de cuando el sujeto en cuestión mostró lo mejor de sí mismo. Esas 60 historias identifican las fortalezas fundamentales y los talentos únicos del individuo, información que es inusual y extremadamente valiosa. La persona que recibe las historias analiza esta información y la resume en unos cuantos temas fundamentales. Esos temas representan las

Figura 10.5 Debilidades, competencias, fortalezas y singularidades personales



fortalezas y la singularidad de la persona. La retroalimentación se presenta en forma de incidentes e historias, no en números o líneas de tendencia, de manera que está relacionada directamente con los comportamientos que la persona ha manifestado en el pasado, los cuales pueden repetirse y mejorar en el futuro. Capta emociones y sentimientos, así como actos intencionales. Éstas son las fortalezas y singularidades sobre las que se puede construir y mejorar. Este tipo de retroalimentación ni siquiera menciona debilidades o errores. No motiva a los individuos a superar áreas de deficiencia, sino que destaca lo positivo y los ayuda a desarrollar estrategias para sacarle provecho.

Desde luego, ignorar por completo las debilidades y las incompetencias tampoco es sano. Enfocarse exclusivamente en lo positivo y desestimar las debilidades importantes no es bueno para estar sano a la larga. Es sólo que la mayoría de los individuos y de las empresas se concentran casi exclusivamente en lo negativo y tienden a ignorar, o al menos a menospreciar, lo positivo. La técnica de la retroalimentación de lo mejor de la persona es una forma de contrarrestar esa tendencia.

Resumen. No todos los individuos, o tal vez muy pocos, viven o trabajan en una atmósfera organizacional positiva en la que pueden prosperar y experimentar energía positiva. Por lo tanto, el papel del líder del cambio positivo consiste en facilitar y alentar esas características. En la tabla 10.1 se resumen algunos comportamientos específicos que podrían ponerse en marcha.

Ser una fuente de energía positiva y construir redes de energía positiva conduce a niveles más altos de éxito personal y organizacional. De manera similar, la expresión de compasión, perdón y gratitud en las organizaciones

también se relaciona con un desempeño superior, tanto a nivel personal como organizacional. Además, enfocarse en las fortalezas y en los talentos (celebrar los éxitos, elogiar lo que se hace bien, reconocer que las personas hacen un buen trabajo) también produce un desempeño superior. Por lo tanto, como primer paso para liderar un cambio positivo, establecer una atmósfera positiva es un requisito fundamental. Sin ella, es casi seguro que la resistencia y la negatividad se convertirán en los principales obstáculos. La mayoría de las personas tienden a concentrarse en los problemas, desafíos y aspectos negativos asociados con el cambio. Sin embargo, con una atmósfera positiva es mucho más probable que el cambio tenga éxito. En la figura 10.6 se muestra la relación entre estos tres aspectos de una atmósfera positiva.

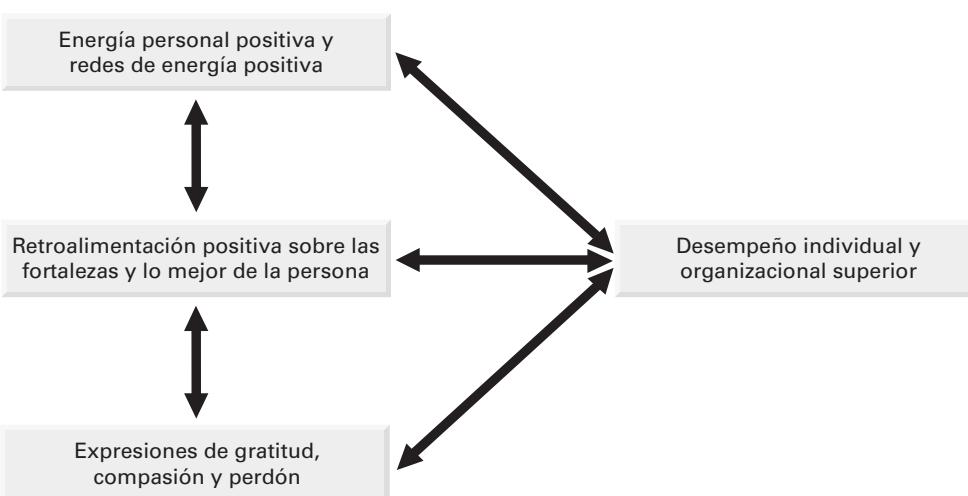
Recibir retroalimentación acerca de las fortalezas y los éxitos produce sentimientos de gratitud y compasión que, a la vez, provocan que las personas adquieran energía positiva. Cada factor afecta el desempeño de manera directa, al igual que cuando se combina con otros factores.

CREAR LA DISPOSICIÓN PARA EL CAMBIO

Además de establecer una atmósfera positiva, los individuos deben sentir la necesidad de cambio y entender su importancia y urgencia. Una atmósfera positiva es un fundamento crucial, pero liderar un cambio positivo implica hacer participar a los individuos en el proceso real de cambio. Por lo tanto, el segundo paso para liderar un cambio positivo es alentar la disposición entre los que están implicados en el cambio. Para ello, existen muchas técnicas, pero aquí se mencionan tres.

Tabla 10.1 Establecimiento de una atmósfera positiva

1. Crear redes de energía positiva.
 - Ubicar a individuos que infunden energía positiva en lugares donde los demás puedan interactuar con ellos y recibir su influencia.
 - Modelar energía positiva.
 - Reconocer y recompensar a los individuos que infunden energía positiva.
 - Brindar oportunidades para que las personas entablen amistades cercanas en el trabajo.
2. Asegurarse de establecer una atmósfera de compasión, perdón y gratitud.
 - Fomentar la atención colectiva hacia los problemas humanos.
 - Facilitar la expresión de emociones colectivas.
 - Facilitar la respuesta colectiva ante las dificultades, el sufrimiento o el malestar.
 - Reconocer pública y personalmente los traumas y el daño.
 - Identificar resultados con propósitos más elevados para que las personas traten de obtenerlos.
 - Mantener estándares elevados y ver hacia el futuro después de los errores.
 - Brindar apoyo personal a los individuos que han resultado dañados.
 - Poner atención al lenguaje para que las palabras que expresan virtuosismo se vuelvan aceptables.
 - Expresar gratitud con frecuencia y de manera evidente, incluso por actos nimios.
 - Hacer un seguimiento de las actividades que van bien (y no sólo de lo que va mal).
3. Identificar y dar retroalimentación a las personas por sus fortalezas y competencias únicas.
 - Establecer un proceso de retroalimentación de lo mejor de la persona.
 - Pasar la mayor parte del tiempo con los empleados que tengan un mejor desempeño.
 - Trabajar para aprovechar las fortalezas en vez de enfocarse en superar las debilidades.
 - Hacer cinco comentarios positivos por cada comentario negativo al interactuar con los demás.

Figura 10.6 Relaciones entre factores en una atmósfera positiva

Estándares de modelos a seguir y comparación del desempeño actual con los estándares más altos

Una forma de alentar la disposición para el cambio es comparar los niveles actuales de desempeño con los estándares más altos que usted pueda encontrar. Identificar quién más se desempeña en niveles espectaculares ayuda a establecer un estándar al que el personal podría aspirar. Esto sirve para identificar un objetivo de oportunidad y se le conoce como **estándar de comparación o benchmarking**, implica encontrar modelos a seguir, estudiarlos con detalle y luego planear cómo superar ese desempeño. El principio es “disparar frente al blanco”. Identificar modelos a seguir no significa copiarlos; significa aprender de ellos y superarlos. El desempeño planeado va más allá de los modelos; de otra forma, el estándar de comparación sería sólo un mimetismo. Existen diversos tipos de estándares de modelos a seguir como puntos de comparación.

- **Estándares comparativos**, que implican comparar el desempeño actual con individuos u organizaciones similares (por ejemplo, “así es como estamos en relación con nuestros mejores competidores”).
- **Estándares de metas**, que permiten comparar el desempeño actual con las metas establecidas públicamente (por ejemplo, “así es como estamos respecto de las metas que establecimos”).
- **Estándares de mejoramiento**, que implican comparar el desempeño actual con las mejoras del pasado (por ejemplo, “así es como estamos en comparación con nuestras tendencias de mejora del año pasado”).
- **Estándares ideales**, los cuales ayudan a comparar el desempeño actual con un estándar ideal o perfecto (por ejemplo, “éste es nuestro desempeño respecto a un estándar de cero defectos”).
- **Expectativas de los grupos de interés o participantes empresariales**, los cuales permiten comparar el desempeño actual con las expectativas de los clientes, empleados y otros grupos de interés (por ejemplo, “éste es nuestro desempeño en relación con la satisfacción de las demandas de los clientes”).

La elección del estándar de comparación más adecuado depende, desde luego, de qué oportunidades existen, qué estándar es más legítimo para los miembros de la organización y qué estándar se considera alcanzable. El propósito de estas comparaciones es resaltar las oportunidades disponibles al encontrar un nivel más alto de desempeño y demostrar la posibilidad de alcanzarlo.

La identificación de estándares comparativos también sirve para garantizar que se incluya nueva información, nuevas ideas y nuevas perspectivas, y que los estándares

que antes se consideraban imposibles ahora se vuelvan realistas. Estudiar a otras personas que estén haciendo el mismo trabajo mejor que usted podría lograrse al invitar a que éstas visiten la empresa, organizar actividades de aprendizaje (simposios y coloquios) o conferencias, formar equipos de estudio y programar visitas a otros sitios. El objetivo es lograr que las personas dejen de utilizar antiguas prácticas al aprender que puede haber mejores formas.

Instituir eventos simbólicos

Los líderes del cambio positivo deben señalar, mediante símbolos, el final de la antigua manera de hacer las cosas y el inicio de una nueva forma de hacerlas. Esto significa que un evento marca el inicio de un cambio positivo o un nuevo futuro. El evento simbólico debe ser tangible y claramente identificado con el cambio positivo.

Por ejemplo, durante la década de 1980, Chrysler vivió días muy oscuros. La empresa estaba en bancarrota y nadie sabía con certeza si ésta logaría sobrevivir. Lee Iacocca fue contratado como el nuevo director ejecutivo. Decenas de miles de automóviles estaban ociosos en el “banco de ventas” (el término de Chrysler para designar los automóviles estacionados en los lotes) esperando para ser vendidos. En su primer discurso a puerta cerrada con los altos ejecutivos, Iacocca anunció que se aboliría el banco de automóviles. Todos los automóviles del banco de ventas se venderían a “precios muy bajos”. “Pero”, dijo, “quiero conservar uno. Ya saben lo que algunas personas hacen cuando terminan de pagar su hipoteca: la queman en el jardín delantero. ¡Yo quiero quemar este último automóvil en el jardín delantero de las oficinas centrales, para que todo el mundo sepa que se terminó!” (Cameron, 1985). De hecho, se realizó un evento simbólico en el que el último automóvil del banco de ventas fue quemado, lo que marcó el inicio de un nuevo futuro bajo el mando de Iacocca.

En ese mismo discurso, Iacocca pidió a todos los altos directivos que tomaran un trozo de papel y escribieran lo que habían logrado en Chrysler durante los últimos 12 meses. Una vez que lo hicieron, les indicó que rompieran ese papel y lo tiraran. Tenían que tomar otra hoja de papel y escribir todas las cosas que iban a lograr en los siguientes 12 meses para la compañía. Iacocca les pidió que colgaran ese documento en uno de los muros de su oficina y que lo comentaran con sus compañeros de trabajo. En forma simbólica, Iacocca estaba comunicando este mensaje: “Tal vez tuvieron éxito en el pasado, pero es en el futuro donde pondremos nuestro énfasis”. Las imágenes simbólicas comunicaron ese mensaje de manera mucho más poderosa que el simple hecho de plantearlo en un discurso. Lo importante es que las imágenes simbólicas se dirigen a los corazones y a las mentes, y ese recurso es necesario para que ocurra un cambio positivo.

Crear un nuevo lenguaje

Otra forma de alentar una disposición para el cambio es ayudar a los miembros de la organización para que empiecen a utilizar un lenguaje diferente al describir las antiguas realidades. Cuando se utiliza un nuevo lenguaje, las perspectivas cambian. Por ejemplo, una meta fundamental para la división de parques temáticos de Disney Corporation consiste en brindar el mejor servicio del mundo. El problema es que la mayoría de los empleados de los parques temáticos de Disney en los meses de verano son estudiantes universitarios que trabajan temporalmente y que no están muy interesados en ser barrenderos de parques o cajeros de puestos concesionados. Disney enfrenta este reto al asegurarse de que a todos los empleados nuevos les quede claro que fueron contratados mediante una convocatoria para hacer una audición y no por el departamento de personal. Ellos son miembros del reparto, no empleados. Visten disfraces, no uniformes. Atienden a los invitados y miembros del público, no a turistas. Trabajan en atracciones, no en juegos o galerías. Tienen papeles asignados dentro del espectáculo y representan personajes (incluso como guardias de seguridad), no sólo cubren un puesto. Durante las horas de trabajo están sobre el escenario y deben salir de él para relajarse, comer o socializar.

La intención de este lenguaje alternativo es cambiar la forma en que estos empleados perciben su trabajo, colocarlos en un estado mental que, de otra manera, no adoptarían. En Disney, los empleados de verano están en el negocio del espectáculo (en el escenario, representando un papel, actuando para el público). El cambio del lenguaje ayuda a descongelar las antiguas interpretaciones y a crear otras nuevas. Otro ejemplo es CNN. Cuando la cadena se fundó, los empleados pagaban una multa de \$100 si decían la palabra *extranjero*. La razón: en una organización de noticias de nivel mundial, nadie es extranjero. El pensamiento global exige que el lenguaje cambie, y *extranjero* se convirtió en una palabra prohibida. Liderar un cambio positivo requiere que palabras optimistas remplacen a las palabras pesimistas y que se evite el lenguaje que bloquee el progreso. Por ejemplo, Intel prohíbe frases como “no puede hacerse”, “no funcionará”, “es igual a una idea que ya habíamos probado antes”, “nunca se aprobará”. Estas frases son “asesinas de la creatividad” e inhiben el cambio positivo, la innovación y la mejora.

Bennis y Nanus (1984) observaron que los líderes de mayor éxito en la educación, el gobierno, los negocios, las artes y la milicia son aquellos que han desarrollado un lenguaje especial. Lo más notable es la ausencia en su vocabulario de la palabra *fracaso*. Estos individuos simplemente no se han permitido a sí mismos, ni han permitido a los demás a su alrededor, aceptar la posibilidad del fracaso. Se utilizan términos alternativos como desaceleración temporal, salida en falso, mala interpretación, error, situación embarazosa, tropiezo, obstáculo, decepción o

asunto no exitoso. Estos líderes utilizan un lenguaje alternativo con la finalidad de interpretar la realidad para sus organizaciones, fomentar la disposición para hacer nuevos intentos y alentar una inclinación hacia un cambio positivo. Este lenguaje comunica el hecho de que el fracaso no es una opción. El éxito está a la vuelta de la esquina.

Resumen

La creación de una disposición es un paso diseñado para movilizar a los individuos de la organización a participar activamente en el proceso de cambio positivo. Implica algo más que sólo “descongelar” a las personas. Hacer que la gente se sienta incómoda es una recomendación frecuente para lograr que se prepare para el cambio, y con frecuencia funciona. Sin embargo, hacer que las personas se sientan incómodas por lo general implica provocar miedo, crisis o condiciones negativas. Desde luego, no hay duda de que el cambio también ocasiona un malestar. Las relaciones interpersonales, el poder y el estatus, y las formas rutinarias de comportamiento se ven interrumpidos por el cambio, de manera que este último dista mucho de interpretarse como una condición positiva. Por otro lado, liderar un cambio positivo se enfoca en las formas de crear una disposición que despierte las motivaciones positivas en vez de resistencia y proporciona alternativas optimistas en lugar de temor. Los estándares de modelos a seguir, los símbolos positivos y el nuevo lenguaje son tres formas prácticas de hacerlo, tal como se resume en la tabla 10.2.

Desde luego, establecer una atmósfera positiva y alentar la disposición para el cambio es poco productivo si no existe una idea clara de hacia dónde se dirige el cambio positivo. A esto se debe que la tercera etapa en el marco de referencia se refiera a articular una visión de abundancia clara y motivadora.

ARTICULAR UNA VISIÓN DE ABUNDANCIA

El cambio positivo rara vez ocurre sin que un líder exprese una **visión de abundancia** (véase la figura 10.1). Por abundancia nos referimos a una visión de un futuro positivo, una condición progresivo y un legado que despierte pasión en el personal. Este tipo de visión ayuda a liberar el potencial humano, ya que se relaciona con un deseo humano básico: realizar algo que marque una diferencia, algo que trascienda la propia vida y algo que tenga un efecto duradero. Las visiones de la abundancia difieren de las visiones del logro de metas o de eficacia (como obtener cierto porcentaje de rendimiento, convertirse en el número uno en el mercado o recibir un reconocimiento personal). Más bien, se trata de visiones que se dirigen al corazón y también a la mente.

Por ejemplo, la visión de Richard Bogomolny, el director ejecutivo de Finast Supermarkets en Cleveland,

Tabla 10.2 Alentar la disposición en los demás para lograr un cambio positivo

1. Establecer estándares de modelos a seguir, y comparar el desempeño actual con los estándares más elevados.
 - Presentar a otras personas similares como estándares.
 - Utilizar metas establecidas como estándares.
 - Utilizar mejoras del pasado como estándares.
 - Utilizar un ideal como estándar.
 - Utilizar las expectativas de los demás como estándares.
2. Instituir eventos simbólicos para indicar el cambio positivo.
 - Interpretar eventos o actividades como indicadores del inicio de una nueva era.
 - Manejar las interpretaciones y las imágenes mentales de los incidentes para que refuerzen el cambio deseado.
 - Poner toda la atención posible al significado del cambio como su elemento más importante.
3. Crear un nuevo lenguaje que ejemplifique el cambio positivo.
 - Utilizar palabras asociadas con el cambio, que capten la imaginación de las personas.
 - Utilizar un lenguaje inspirador y apasionado.
 - Utilizar palabras que comuniquen y refuerzen un nuevo camino.

Ohio, era mejorar la calidad de vida de los residentes de las áreas pobres de Cleveland, quienes, de otra forma, jamás habrían tenido acceso a una tienda de comestibles de precios razonables. Él invirtió en supermercados nuevos y modernos en los barrios urbanos pobres, y llenó los anaqueles con comida de grupos étnicos que no era muy común en las tiendas suburbanas, proporcionando un ambiente de seguridad y limpieza, mientras ofrecía precios competitivos frente a los de los centros comerciales suburbanos. Las tiendas Finast se han convertido en sitios de reunión para barrios enteros, han dado capacitación a quienes habían estado desempleados por largo tiempo y, además, se convirtieron en una inversión altamente rentable para la compañía (Bollier, 1996). Sin la declaración concisa del líder de una visión de abundancia, las tendencias abrumadoras de franquear los obstáculos, resolver los problemas y dar retroalimentación negativa dejan fuera los cambios positivos.

La mayoría de las empresas cuentan con algún tipo de declaración de misión o han establecido metas, pero una **declaración de visión** es algo diferente. Las visiones incluyen valores y principios universales que guían el comportamiento; proporcionan un sentido de dirección; ayudan a identificar lo que depara el futuro; dan una idea de las posibilidades y no sólo de las probabilidades; evocan un significado más profundo que las declaraciones de misión o de metas. Infunden optimismo y esperanza.

Por ejemplo, las metas que plantean un incremento del 20 por ciento en el rendimiento del capital, un aumento en la calidad del producto, respuestas más oportunas a los clientes o costos más bajos son valiosas e importantes para las organizaciones, pero no son visiones. Son ejemplos de

metas que la organización quiere alcanzar. Las visiones, por otro lado, se enfocan en ayudar a que los individuos *piensen* en sí mismos y en su futuro de forma diferente. Poseen varias características importantes que son fundamentales para el proceso del cambio positivo.

Incluir aspectos de los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo

Hace muchos años, los neurocirujanos descubrieron que el cerebro consta de dos hemisferios que en realidad pueden funcionar en forma independiente cuando se separan quirúrgicamente. El hemisferio izquierdo controla el lado derecho del cuerpo, pero también controla las actividades cognoscitivas racionales como el pensamiento secuencial, la lógica, la deducción, el pensamiento numérico, etcétera. Actividades como la lectura, la resolución de problemas matemáticos y el análisis racional están dominadas por el *pensamiento del hemisferio izquierdo del cerebro*.

Por otro lado, el hemisferio derecho controla el lado izquierdo del cuerpo, así como las actividades cognoscitivas no racionales, como la intuición, la creatividad, la fantasía, las emociones, las imágenes pictóricas y la imaginación. Es probable que la composición musical, el relato de historias y la creación artística estén muy relacionados con el *pensamiento del hemisferio derecho del cerebro*.

Desde luego, ninguno de los dos hemisferios opera en forma autónoma con respecto al otro, y ambos tipos de actividad mental son necesarios para las tareas complejas. Pero eso es precisamente lo importante. Las declaraciones de visión de los líderes deben incluir metas, objetivos y

planes de acción racionales (componentes del hemisferio izquierdo), así como metáforas, lenguaje colorido e imaginación (componentes del hemisferio derecho). Por desgracia, la mayoría de los directivos y casi todas las empresas destacan el lado izquierdo del cerebro en su declaración de misión o en sus documentos de planeación estratégica (por ejemplo, se enfocan en aumentar la participación de mercado, en convertirse en el número uno de la industria o en elevar los estándares de calidad). Menos son los que describen imágenes del futuro, utilizan lenguaje excitante y hablan a la imaginación de los empleados. En la sección Análisis de habilidades de este capítulo se incluyen diversas declaraciones de visión corporativa para que usted las analice. Observe las diferencias entre ellas respecto al énfasis que dan al pensamiento del hemisferio derecho del cerebro y al del hemisferio izquierdo.

La expresión de la visión desde el punto de vista del *hemisferio izquierdo del cerebro* se facilita al responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son nuestras fortalezas más importantes como organización? ¿Dónde reside nuestra ventaja estratégica?
- ¿Cuáles son los principales problemas y obstáculos que enfrentamos? ¿Qué está bloqueando el camino de una mejora significativa?
- ¿Cuáles son los principales recursos que necesitamos? ¿Qué información se requiere?
- ¿Quiénes son nuestros clientes principales? ¿Qué debe hacerse para responder a sus expectativas?
- ¿Qué resultados mensurables lograremos? ¿Cuáles criterios debemos vigilar?

La expresión de la visión desde el punto de vista del *hemisferio derecho del cerebro* se facilita al responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo mejor que podemos lograr? ¿Qué representa el máximo desempeño?
- ¿Qué historias o eventos podemos comunicar para caracterizar lo que representamos?
- ¿Qué metáforas o analogías podemos utilizar para identificar cómo será el futuro de nuestra organización?
- ¿Qué símbolos son adecuados para ayudar a captar la imaginación de las personas?
- ¿Qué lenguaje colorido y de inspiración puede ejemplificar aquello en lo que creemos?

Las declaraciones de visión más motivadoras (por ejemplo, el discurso de Churchill “Nunca cedas”, el de Kennedy de “No preguntes lo que tu país puede hacer por ti”, el de Mandela “Un sueño por el que estoy preparado para morir”, el de Martin Luther King “Tengo un sueño”) contienen elementos del hemisferio izquierdo y del dere-

cho del cerebro. Los líderes del cambio positivo prestan atención a ambos al expresar sus declaraciones de visión.

Crear declaraciones de visión interesantes

Murray Davis (1971) publicó un artículo, ahora clásico, acerca de qué hace que algunos tipos de información se consideren muy interesantes o poco interesantes. Según Davis, la verdad o veracidad de la información tiene poco que ver con ese juicio. Lo que las personas encuentran interesante depende de qué tanto la información contradice las suposiciones sostenidas débilmente y desafía el *statu quo*. Si la nueva información es congruente con lo que ya se sabe, las personas tienden a desestimarla considerándola como derivada del sentido común. Si la información nueva es evidentemente contradictoria con suposiciones muy arraigadas o si desafía de manera contundente los valores centrales de los miembros de la organización, se considera ridícula, absurda o blasfema. La información que ayuda a generar nuevas formas de ver el futuro, que desafía el estado actual de las cosas (pero no los valores centrales) se considera interesante. Surgen nuevas ideas y las personas se sienten atraídas hacia la información porque las hace pensar, o porque descubren una nueva forma de pensar.

Las declaraciones de visión que inspiran son interesantes; contienen desafíos y estímulos que confrontan y alteran las formas en que las personas piensan acerca del pasado y el futuro. No incluyen mensajes extravagantes ni arrogantes, sólo son provocativas. Por ejemplo, Ralph Peterson, director ejecutivo de CH2MHill (una gran empresa ambiental y de ingeniería), indicó que la “inmortalidad corporativa” era el objetivo final de la compañía, con lo que quería decir que la empresa estaba en el negocio para crear resultados que durarían mucho más que la vida de cualquier individuo. Jeffrey Schwartz, director ejecutivo de Timberland, la empresa de ropa y calzado, adoptó una visión relacionada con hacer el bien para desempeñarse bien (el virtuosismo organizacional es igualmente importante que la rentabilidad organizacional). Tom Gloucer, director ejecutivo de Reuters, planteó la visión de que Reuters se convertiría en la compañía de más rápido crecimiento en el mundo. Ross Perot, mientras formaba parte del consejo administrativo de General Motors, expresó su visión de lo que GM sería si él estuviera al frente del timón. “A partir de este momento, los miembros del personal de GM lucharían en el mercado, no entre ellos. A partir de hoy, el personal de GM trabajaría en conjunto utilizando sus cerebros, ingenios, capacidades creativas e iniciativa como sustitutos del dinero. A partir de hoy, conforme GM experimentara una transformación, todos los sacrificios empezarían en la cima de la jerarquía” (1988).

Desde luego, estos ejemplos no tienen la intención de ilustrar las mejores declaraciones de visión, ni siquiera son declaraciones de visión que energicen en forma personal. Pero en cada caso, transmitieron un mensaje fuerte

y motivador a los miembros de las organizaciones mencionadas. Ayudaron a dibujar una imagen mental. Una de las principales razones es que estas declaraciones de visión son interesantes. Identifican un mensaje que interesa a las personas, pero que desafía la percepción normal de las cosas. Las declaraciones confrontan el *status quo* y representan una nueva forma de pensar acerca de lo que la gente hace en las organizaciones todos los días. El hecho de que sean interesantes es lo que captura la atención y la energía positiva.

Incluir pasión y principios

Las visiones eficaces se basan en los valores fundamentales que han adoptado los miembros de la organización, y por los que sienten pasión. Este tipo de declaraciones de visión incrementan el deseo de las personas de afiliarse a la organización si tienen un gran interés en los principios básicos de la empresa. Por lo tanto, los principios que se adoptan en la visión deben ser personales. Una visión concentrada en “incrementar la productividad” es menos inspiradora y vigorizante que una visión basada en “cambiar la vida de los empleados”. “Ser rentables” es menos atractivo que “lograr que las personas se sientan felices”. Además, este tipo de principios deben plantearse utilizando superlativos. Observe la diferencia en los sentimientos que le despiertan las siguientes comparaciones: “un desempeño fenomenal” contra “exitoso”; o “participar apasionadamente” contra “comprometerse”; o “un crecimiento explosivo” contra “un buen progreso”; o “productos sorprendentes” contra “artículos útiles”. Las visiones que se basan en las primeras frases producen más entusiasmo y pasión que las que se derivan de las segundas.

Considere como ejemplo de este tipo de lenguaje la declaración de visión de John Sculley, ex director ejecutivo de Apple Computer Company:

Todos participamos en una travesía para crear una corporación extraordinaria. Las cosas que pretendemos hacer en los años por venir nunca antes se habían hecho... “Una persona, una computadora” continúa siendo nuestro sueño... Sentimos pasión por cambiar el mundo. Queremos hacer que las computadoras personales se conviertan en un estilo de vida en el trabajo, la escuela y el hogar. El personal de Apple modifica paradigmas... Queremos ser el catalizador para descubrir formas nuevas en que la gente pueda hacer las cosas... La forma de Apple inicia con una pasión por crear productos sorprendentes con un gran contenido de valor distintivo... Para Apple hemos elegido caminos que nos llevarán a concebir ideas maravillosas con las que aún no hemos soñado. (Sculley, 1987)

Los siguientes son dos consejos específicos para articular visiones inspiradoras, apasionadas y centradas en principios:

1. Asegúrese de que la declaración de la visión refuerce *valores centrales* que usted considere importantes. En vez de enfocarse en los resultados finales, como mayor rentabilidad, mayor participación de mercado, medidas de satisfacción del cliente o el logro de una meta, la declaración de la visión debe relacionarse con algo fundamental que despierte pasión en los individuos. Es probable que eso tenga una conexión con el progreso humano, las relaciones interpersonales o un bien ulterior (es decir, algo que hace que valga la pena vivir). Se trata de cosas que superan la vida de una sola persona, algo que crea un efecto de onda que se extiende más allá de la situación inmediata. Resultados como ayudar a la humanidad, ayudar a que la vida o el trabajo sean más gratificantes, acrecentar la libertad de los individuos o mejorar la calidad de vida son términos más atractivos y motivadores que los que se refieren a resultados instrumentales. Las personas pueden sentir pasión por este tipo de aspiraciones.
2. La declaración de la visión debe ser directa y sencilla. Un error común de los líderes es que plantean declaraciones de visión demasiado complicadas, extensas y multifacéticas. La mayoría de los grandes líderes reconocen que sólo tienen tres o cuatro objetivos principales en mente. Sus visiones sirven para enfocar a los demás. Ronald Reagan, Michael Eisner (Disney), Jack Welch (GE), Bill Gates (Microsoft), Jim Hackett (Steelcase) son ejemplos conocidos de líderes que adoptaron públicamente una visión sencilla y directa (generalmente con sólo tres o cuatro componentes principales). Compare esto con el ex presidente y director ejecutivo de Whirlpool Corporation, quien redactó un documento de 15 páginas para describir su visión para la empresa. Los empleados se quejaron de no poder entender con exactitud lo que quería o hacia dónde se dirigía la compañía. ¡Era difícil firmar 15 páginas! Un antiguo directivo criticó el documento al afirmar: “¡Simplemente tiene demasiada visión!” . No fue sino hasta que la declaración de la visión se condensó en cuatro puntos fundamentales que los empleados de la organización pudieron darle credibilidad.

Unir la visión a un símbolo

Las declaraciones eficaces de visión se asocian a un símbolo. Esto es más que un evento simbólico que ayuda a alentar la disposición para el cambio. Más bien, las personas deben asociar la visión con algo tangible que vean o escuchen. La visión no sólo indica las expectativas y

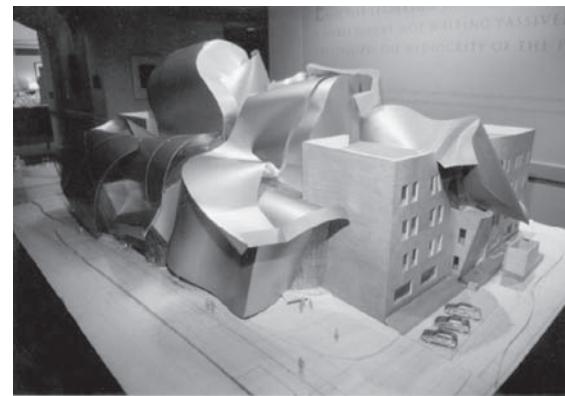
la dirección para los individuos en sus actividades cotidianas, sino que se les debe recordar con regularidad mediante la presencia de un símbolo. Ese símbolo podría ser un logotipo, la frase de un discurso, una bandera, una estructura física o cualquier objeto que pueda servir como recordatorio de hacia dónde está llevando la visión a la organización.

El cambio que hubo en Ford Motor Company después de que William Clay Ford se hizo cargo se simbolizó mediante la reincorporación del óvalo azul de Ford al edificio de las oficinas centrales. Chrysler volvió a su logotipo clásico en vez de la estrella de cinco puntas. Malden Mills reconstruyó una planta que había sido devasta por el fuego en la misma propiedad para simbolizar el compromiso humano y la compasión corporativa. Las estructuras de remplazo de las torres del World Trade Center están dirigidas específicamente para simbolizar un futuro positivo e inspirador luego de la devastadora tragedia. Logotipos como los arcos dorados, la paloma de Nike o Mickey Mouse se publicitan de forma cuidadosa e incluso se protegen, por los mensajes simbólicos que comunican acerca de las compañías que representan.

Uno de los autores de este libro trabajó como decano en una escuela de negocios del Medio Oeste de Estados Unidos durante un tiempo, y una de sus responsabilidades fundamentales era articular una visión motivadora y vigorizante con la finalidad de establecer una nueva dirección para la escuela. La visión que se planteó estaba enfocada en resaltar la reputación de la escuela, en despertar un espíritu emprendedor y de innovación, y en construir un sentimiento de orgullo por la excelencia académica. Se pronunciaron discursos acerca de estas aspiraciones (todos hemos escuchado este tipo de pláticas), pero los discursos rara vez tienen un efecto duradero. Se necesitaba un símbolo para lograr que la visión fuera real y para que sirviera como recordatorio constante. Ese símbolo fue la construcción de un nuevo edificio, diseñado por el arquitecto más famoso del mundo. El nuevo edificio simbolizaba la mejor estructura de su clase y única en su tipo, y significaba que la escuela sería un lugar innovador, emprendedor y único. El orgullo de ser único en el mundo entero fue un mensaje simbólico importante. Para tener una idea de cómo un edificio podía servir como símbolo de todo eso, observe el modelo final del edificio en la figura 10.7.

Como se observa, este diseño comunica mensajes fuertes, tanto a los interesados internos como a los externos. Se interpretó como una representación del siglo XXI y no de los siglos XVIII o XIX (como la mayoría de los edificios más antiguos de universidades estadounidenses). Se utilizó para representar la innovación y el espíritu emprendedor. Comunica humanidad, comodidad e interacción; simboliza movimiento, fluidez y dinamismo; representa lo mejor de su clase. El edificio fue diseñado para fomentar una gran cantidad de interacción, representando el

Figura 10.7 Un ejemplo: Un símbolo de cambio organizacional positivo



hecho de que el aprendizaje es principalmente una actividad social. Toca a la persona en su totalidad, tanto a las emociones y el espíritu, como al intelecto. Estimula el pensamiento extraordinario (Cameron, 2003b). En otras palabras, los discursos acerca de una visión no fueron ni cercanamente tan poderosos como un símbolo tangible que pudieran experimentar diariamente quienes lo veían.

En la tabla 10.3 se resumen algunos comportamientos específicos que se podrían utilizar para articular una intensa visión de la abundancia.

GENERAR UN COMPROMISO CON LA VISIÓN

Una vez que se ha expresado esta visión de abundancia, es necesario que los líderes ayuden a los miembros de la organización a comprometerse con esa visión, a adherirse, a adoptar la visión como propia y a trabajar para su materialización. La intención de una visión es movilizar la energía y el potencial humano de los individuos que la llevarán a cabo y que se verán afectados por ella. Entre las formas de generar el compromiso con una visión están las cuatro que se analizan a continuación. Otras se analizan a profundidad en los capítulos sobre motivación, facultamiento y trabajo en equipo.

Aplicar los principios de la recreación

Chuck Coonradt (1985) identificó un axioma interesante: *“Las personas pagarán por el privilegio de trabajar más arduamente de lo que trabajarán cuando les paguen”*. Piense en ello durante un minuto. “Las personas pagarán por el privilegio de trabajar más arduamente de lo que trabajarán cuando les paguen”. En otras palabras, en ciertas circunstancias, los individuos están

Tabla 10.3 Articulación de una visión de abundancia

| |
|---|
| 1. Concentrarse en crear una desviación positiva y no en corregir una desviación negativa. |
| <ul style="list-style-type: none">• Concentrarse en las posibilidades más que las probabilidades.• Concentrarse en un rendimiento extraordinario y espectacular, y no sólo ganar o en ser considerado exitoso. |
| 2. Incluir imágenes para el hemisferio izquierdo al plantear preguntas como las siguientes: |
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son nuestras fortalezas más importantes como organización?• ¿En qué áreas tenemos una ventaja estratégica?• ¿Qué problemas y obstáculos importantes enfrentamos?• ¿Qué impide una mejora significativa?• ¿Cuáles son los principales recursos que necesitamos?• ¿Qué información se requiere?• ¿Quiénes son nuestros principales clientes?• ¿Qué se debe hacer para responder a las expectativas de los clientes?• ¿Qué resultados mensurables alcanzaremos?• ¿Qué criterios se deben vigilar? |
| 3. Incluir imágenes para el hemisferio derecho al plantear preguntas como las siguientes: |
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo mejor que podemos lograr?• ¿Qué representa el máximo desempeño?• ¿Qué historias o sucesos podemos relatar que caractericen lo que representamos?• ¿Qué metáforas o analogías podemos utilizar para identificar cómo será el futuro de nuestra organización?• ¿Qué símbolos son adecuados para ayudar a captar la imaginación de las personas?• ¿Qué lenguaje colorido y de inspiración podría ejemplificar aquello en lo que creemos? |
| 4. Lograr que la visión sea interesante al desafiar las posiciones débiles. |
| 5. Asegurar la credibilidad de la visión al demostrar: |
| <ul style="list-style-type: none">• Integridad al adherirse a un conjunto consistente de principios.• Conocimiento respecto a las implicaciones de la visión.• Entusiasmo y pasión personal por la visión.• Asociación con valores personales fundamentales.• Un mensaje directo y sencillo.• Un lenguaje emocionante y vigorizante. |
| 6. Asociar la visión con un símbolo para que las personas la recuerden constantemente. |
| <ul style="list-style-type: none">• Crear imágenes visuales como logotipos, banderas o señales.• Asegurarse de que el símbolo visual se relaciona estrechamente con la visión para que se convierta en un recordatorio constante. |

más comprometidos a hacer un trabajo que de hecho les cuesta dinero, que a hacer un trabajo por el que reciben una remuneración. En ocasiones la gente está dispuesta a pagar por trabajar, mientras que no trabajaría si se le pagara por ello. ¿Cómo es eso posible? ¿En qué circunstancias se daría ese caso?

Considere el siguiente ejemplo hipotético. Supongamos que vive en Utah en pleno invierno y, cuando llega al trabajo, descubre que el sistema de calefacción está descompuesto. Cuando la temperatura desciende a 18°C, se pone un abrigo. A los 15°C se queja de que hace demasiado frío para trabajar. A los 12°C se retira, seguro de que nadie

esperaría que trabajara en semejantes condiciones adversas. Entonces se pone su atuendo para esquiar de \$300, toma sus esquíes y botas de \$750 y se enfila rápidamente hacia las pistas para pagar \$75 por un boleto de subida, \$25 de gasolina y \$30 por un almuerzo de comida chatarra. Pasará todo el día bajo una temperatura de -12°C trabajando mucho más intensamente al esquiar de lo que lo hubiera trabajado en la empresa, donde le estarían pagando. Si eso le suena extraño, considere las elevadas tasas de ausentismo en las empresas y en las escuelas cuando cae la primera nevada en las áreas de esquiar, o cuando las olas son altas en las ciudades cercanas a la playa o el primer día de la temporada de caza o pesca. La gente regularmente elige pagar para trabajar más arduamente de lo que trabajaría si se le pagara por ello.

Bueno, dirá usted, eso es porque es divertido. Es diversión. Y tiene razón. Pero no hay ninguna razón por la que el trabajo que se desempeña en un empleo regular no se caracterice por los mismos principios que la recreación. En otras palabras, lo que ocasiona que las personas *quieran* participar en un trabajo recreativo también puede ser lo que les causa estar igualmente comprometidos con su empleo. Un **trabajo recreativo** tiene al menos cinco características comunes (Coonradt, 1985).

1. Las metas están claramente definidas.
2. El registro de lo que sucede es objetivo, autodirigido, auditado por los compañeros y comparado con un desempeño anterior.
3. La retroalimentación es frecuente.
4. Hay elección personal; las reglas son consistentes y no cambian sino hasta que la temporada ha terminado.
5. Hay un ambiente competitivo.

Considere el juego de fútbol americano. Cada año, la Universidad de Michigan atrae a un promedio aproximado de 106,000 aficionados por juego, cada uno de los cuales sabe exactamente cuál es la meta: anotar más puntos que el oponente. No hay necesidad de un sistema periódico de evaluación del desempeño, ya que el marcador cambia sólo cuando un equipo cruza la línea de anotación o patea un gol de campo. No hay necesidad de adivinar cómo seguir adelante. La retroalimentación no sólo es frecuente, sino continua. Si el reloj avanza, detienen el juego. Nadie consideraría jugar si el tiempo y el marcador no se revisaran continuamente. Dentro de las reglas del juego, cada participante y aficionado tiene posibilidades de decisión. Los jugadores pueden ir a toda velocidad o no; los aficionados pueden gritar o no; el equipo puede correr con la pelota o dar un pase. Nadie obliga a las personas a desempeñar un rol que no desean. Existe coordinación y control porque todos conocen las reglas y éstas no cambian. Un fuera de juego es un fuera de juego, un primero y diez es un primero y diez, y una anotación es

una anotación. Cuando un receptor se abre y realiza una atrapada sencilla en la zona de anotación, nadie imaginaría a un comité de la NCAA deliberando acerca de cuántos puntos vale esa anotación. Nadie diría: "Atrapada fácil; muy abierta; vale sólo 4.5 puntos". Nadie aceptaría eso y 106,000 personas se volverían locas. En la recreación, las reglas simplemente no cambian. Además, el ambiente es de competencia, tanto contra un oponente como contra el desempeño pasado. El estímulo de competir contra algo es divertido. Jugar contra un oponente que es mucho menos hábil y ganarle 100 a 0 no es tan divertido.

A pesar de la motivación y el compromiso asociados a estos principios, muchos líderes no los aplican de manera consistente. No han establecido una visión clara y precisa; no hay un sistema de evaluación objetivo que se administre por sí solo. El sistema de evaluación se controla en forma jerárquica (por los directivos con un nivel superior), en vez de que sea continuo y auditado por los compañeros, como ocurre en la recreación. Los criterios de evaluación son vagos y se aplican de manera inconsistente. La retroalimentación de la organización a menudo sólo surge cuando se tabulan los estados de cuenta trimestrales y generalmente se enfoca en los errores. Con demasiada frecuencia, la libertad personal se restringe, como lo demuestran las estructuras burocráticas elaboradas que son comunes en la mayoría de las grandes compañías. Con frecuencia, los criterios de éxito cambian a mitad del juego, en especial si un nuevo directivo se hace cargo. Además, la mayoría de los empleados nunca ven cómo lo que realizan contribuye para alcanzar la meta final, o ganarle a un competidor.

Lo importante es que una de las formas en que los líderes pueden generar un compromiso con la visión consiste en: identificar metas que sean claras y congruentes con la visión; identificar los criterios que indicarán el progreso hacia el logro de la visión, que cada miembro de la organización puede supervisar; establecer mecanismos para una retroalimentación frecuente con los miembros de la organización; dar a los individuos una elección personal y la mayor discreción posible; permitir que las reglas y las expectativas del juego sean consistentes y estables; e identificar un estándar competitivo para evaluar el desempeño. Al igual que el compromiso con la recreación, si el compromiso con la visión se basa en principios similares, también se volverá firme y duradero.

Garantizar compromisos públicos

Otra forma bien documentada de resaltar el compromiso con una visión es hacer que las personas declaren sus compromisos en voz alta, en público. Los individuos están motivados a comportarse de manera congruente con sus declaraciones públicas (Salancik, 1977). La necesidad interna de congruencia asegura que las declaraciones públicas irán seguidas por acciones coherentes. Luego de hacer pronunciamientos públicos, los individuos se mues-

tran más comprometidos y exhiben un comportamiento más coherente con aquello que declaran (Baker, 2001; Cialdini, 2000).

Por ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial, los buenos cortes de carne eran escasos en Estados Unidos. Lewin (1951) encontró que existía una diferencia significativa entre el nivel de compromiso de los compradores que prometían en voz alta comprar cortes de carne más abundantes pero menos deseados (por ejemplo, hígado, riñones, sesos) y el de quienes hacían la misma promesa en privado. En otra investigación, los estudiantes de una clase universitaria se dividieron en dos grupos. Todos los estudiantes establecieron metas sobre cuánto leerían y qué calificaciones obtendrían en los exámenes. Sólo a la mitad de los estudiantes se les permitió expresar esto en público al resto de la clase. A la mitad del semestre, los estudiantes que habían expresado sus metas públicamente mejoraron en promedio un 86 por ciento. Los estudiantes que no expresaron sus metas públicamente registraron una mejoría promedio del 14 por ciento.

Cuando la Tennessee Valley Authority (TVA) intentaba construir una presa a finales de la década de 1940, encontró que los granjeros locales se resistieron con vehemencia, ya que la tierra se inundaría. Para superar esta resistencia y conseguir el compromiso de los granjeros con el proyecto, TVA los convirtió en miembros del consejo que supervisaría los trabajos de construcción. Esos granjeros locales comenzaron a hacer declaraciones públicas en nombre del proyecto de la TVA, y con el paso del tiempo terminaron muy comprometidos con él (Selznick, 1949).

Lo importante es que los líderes del cambio positivo busquen oportunidades para lograr que los demás hagan declaraciones públicas a favor de la visión o la replanteen. La asignación de individuos para que representen la visión con los grupos externos o con otros empleados, o la formación de grupos de discusión para que otros puedan ayudar a refinar o aclarar la visión son ejemplos de cómo se pueden fomentar oportunidades para declaraciones públicas con la finalidad de incrementar el compromiso.

Instituir una estrategia de pequeños triunfos

Las personas se comprometen con el cambio cuando ven el progreso o el éxito logrados. Todos estamos más comprometidos con los ganadores que con los perdedores. Los aficionados asisten a más juegos cuando su equipo tiene una buena temporada que cuando tiene una mala temporada. El número de personas que afirman haber votado por un candidato ganador siempre excede por un gran margen al número real de votos recibidos. En otras palabras, cuando tenemos éxito, o cuando se hace algún progreso, estamos más comprometidos a responder en forma positiva, a seguir ese camino y a ofrecer nuestro apoyo.

Los líderes del cambio positivo brindan esta clase de apoyo al identificar los pequeños triunfos (estrategia que se analizó en el capítulo 2 acerca del manejo del estrés, y que se mencionó en el tema de solución de problemas y facultamiento). Esta estrategia de los pequeños triunfos puede aplicarse a una gran variedad de actividades para el desarrollo de habilidades, de manera que repetiremos parte de su análisis. El mensaje principal es que identificar y hacer públicos los pequeños triunfos crea compromiso e ímpetu para el cambio deseado (Weick, 1981). Por ejemplo, hemos observado líderes al comienzo de una nueva iniciativa de cambio, que empiezan con cambios pequeños, como una nueva capa de pintura, eliminar los espacios de estacionamiento reservados, agregar una vitrina para exhibir premios, colocar una bandera, organizar actos sociales con regularidad, instituir un sistema de sugerencias, etcétera. Cada uno de estos pequeños cambios (y cientos más) están diseñados para crear compromiso con el cambio visualizado.

En otras palabras, una estrategia de pequeños triunfos está diseñada para provocar una sensación de ímpetu al crear cambios menores y rápidos. La regla básica para los pequeños triunfos es: *Encontrar algo que sea fácil de cambiar. Cambiarlo. Hacerlo público o reconocerlo públicamente. Luego, encontrar un segundo aspecto que sea fácil de cambiar, y repetir el proceso.*

Los pequeños triunfos generan un compromiso porque: **1.** reducen la importancia de cualquier otro cambio (“no es gran cosa realizar este cambio”); **2.** reducen las demandas en cualquier grupo o individuo (“no hay mucho qué hacer”); **3.** aumentan la confianza de los participantes (“al menos puedo hacer eso”); **4.** ayudan a evitar la resistencia o las represalias (“incluso si no están de acuerdo, es sólo una pequeña pérdida”); **5.** atraen aliados y crean el efecto de querer unirse a los ganadores (“quiero estar relacionado con este éxito”); **6.** crean una imagen de progreso (“las cosas parecen estar avanzando”); **7.** si no funcionan, sólo provocan un pequeño fiasco (“no hubo un daño importante y no tuvo efectos duraderos”); **8.** proporcionan iniciativas en múltiples áreas (“la resistencia no puede coordinarse u organizarse en una sola área”) (Weick, 1993).

Comunicar la visión

Los líderes eficaces del cambio positivo comunican la visión, luego la comunican otra vez y otra vez, y luego otra vez. Si los líderes dejan de comunicar la visión o si cambian los temas cuando se dirigen a los miembros de la organización, éstos tienden a pensar que la visión ya no es importante. A menos que los líderes expresen la visión de manera continua y consistente, ésta pierde su poder, y el compromiso se desgasta. Ser acusado de repetición es mucho menos grave que ser acusado de negligencia. Se requiere de la transmisión persistente y continua del mensaje de la visión, pero sorpresivamente los líderes fallan

en esto con frecuencia. Dan un discurso o entregan una hoja con la visión escrita; luego piensan que su trabajo está completo. En realidad, apenas ha comenzado.

Por ejemplo, nadie escuchó a Nelson Mandela hablar en Sudáfrica sin que expresara repetidamente su visión de la dignidad humana y el trato igualitario para todas las personas. Para comunicar la visión también se debe recurrir a diversos métodos. Esto significa referirse a la visión en declaraciones públicas, boletines de noticias, celebraciones y ceremonias, discursos, memorandos e interacciones cotidianas. Los líderes modelan la visión con su comportamiento personal. Al observar y escuchar al líder, no debe haber dudas sobre lo que es la visión. Por ejemplo, Jan Carlzon, ex presidente de Scandinavian Airlines (SAS), tomó el control de la aerolínea cuando ésta registraba pérdidas por \$20 millones al año. En el primer año incrementó los ingresos en \$80 millones y logró que su empresa fuera considerada “la mejor aerolínea del mundo” por la revista *Fortune*. He aquí lo que dijo acerca de comunicar su visión.

Los buenos líderes dedican más tiempo a la comunicación que a cualquier otra actividad. Desde mi

primer día en SAS he hecho de la comunicación, en particular con nuestros empleados, una prioridad. De hecho, durante el primer año pasé exactamente la mitad de mis horas de trabajo en el campo hablando con el personal de SAS. Se corrió la voz de que cada vez que se reunían tres empleados, era probable que apareciera Jan Carlzon y empezara a hablar con ellos.

Cuando comenzamos a reorganizar SAS, nuestros críticos se mofaban de nuestros esfuerzos como meras artimañas promocionales. Afirmanaban que nos habíamos vuelto muy orientados al marketing, pero en realidad no habíamos incrementado nuestro presupuesto de marketing ni un centavo. Más bien, estábamos gastando nuestro dinero más eficazmente en mensajes que se entendieran con facilidad. (Carlzon, 1987, pp. 88, 92)

En otras palabras, se crea más compromiso al aplicar principios del trabajo recreativo, al brindar oportunidades para hacer declaraciones públicas de compromiso, al instituir pequeños triunfos y al comunicar la visión

Tabla 10.4 Creación de compromiso con la visión

1. Aplicar los principios de la recreación al trabajo asociado con la visión:

- Definir las metas con claridad.
- Asegurarse de que las evaluaciones sean objetivas, autodirigidas, auditadas por los compañeros y que se comparan con el desempeño anterior.
- Proporcionar retroalimentación frecuente (o continua).
- Brindar oportunidades de elección personal.
- Asegurarse de que las reglas sean consistentes y que no cambien.
- Fomentar un ambiente competitivo.

2. Brindar oportunidades para que las personas se comprometan públicamente con la visión:

- Organizar eventos donde la gente pueda expresar verbalmente su compromiso.
- Pedir a las personas que enseñen a otros la visión o que logren que se comprometan con ella.

3. Instituir una estrategia de pequeños triunfos:

- Encontrar algo que sea fácil de cambiar.
- Cambiarlo.
- Hacer público el cambio.
- Repetir el proceso muchas veces.

4. Comunicar la visión con frecuencia:

- Nunca dar un discurso o hacer una presentación sin mencionar la visión.
- Asegurarse de que todos los mensajes escritos hagan referencia a la visión.
- Evitar cambiar los mensajes.

ampliamente con frecuencia y consistencia. Como se resume en la tabla 10.4, en esencia, los líderes logran un compromiso con lo que *dicen*, con lo que *hacén* y lo que *recompensan*, no necesariamente con lo que *desean*.

INSTITUCIONALIZAR LA VISIÓN

El reto final de los líderes del cambio positivo es hacer del cambio parte de la vida cotidiana de la empresa. Los oficiales generales del ejército estadounidense se refieren a este paso como “**creación de un ímpetu irreversible**”, es decir, hay que asegurarse de que el cambio positivo gane tal impulso que no pueda revertirse (U.S. Army, 2003). El desafío consiste en separar la visión del visionario, hacer que otros se adueñen y se conviertan en campeones del cambio, crear procesos que refuerzen el cambio positivo sin tener que apoyarse continuamente en el líder. El objetivo es garantizar que incluso si el líder se va, el cambio positivo continuará gracias al ímpetu sostenible que generó. Si Bill Gates fuera encarcelado por competencia desleal, si Jan Carlzon sufriera un accidente aéreo, si Lee Iacocca fuera atropellado por un automóvil o Jack Welch fuera electrocutado por un refrigerador defectuoso, Microsoft, SAS, Chrysler y General Electric no darían un solo paso atrás. Los cambios positivos dirigidos por estos líderes continuarán porque ya forman parte de sus culturas organizacionales. Se institucionalizaron y lograron un ímpetu irreversible.

Desde luego, la institucionalización de un cambio no es un proceso rápido, y los cuatro pasos anteriores para el cambio positivo (establecer una atmósfera positiva, alentar una disposición, expresar una visión y generar un compromiso) primero se deben completar con éxito. Sin embargo, la institucionalización es el paso final necesario para que la empresa logre con éxito un cambio positivo. ¿De qué manera institucionalizan los líderes sus cambios positivos? Daremos tres consejos para lograrlo.

Convertir a los estudiantes en maestros

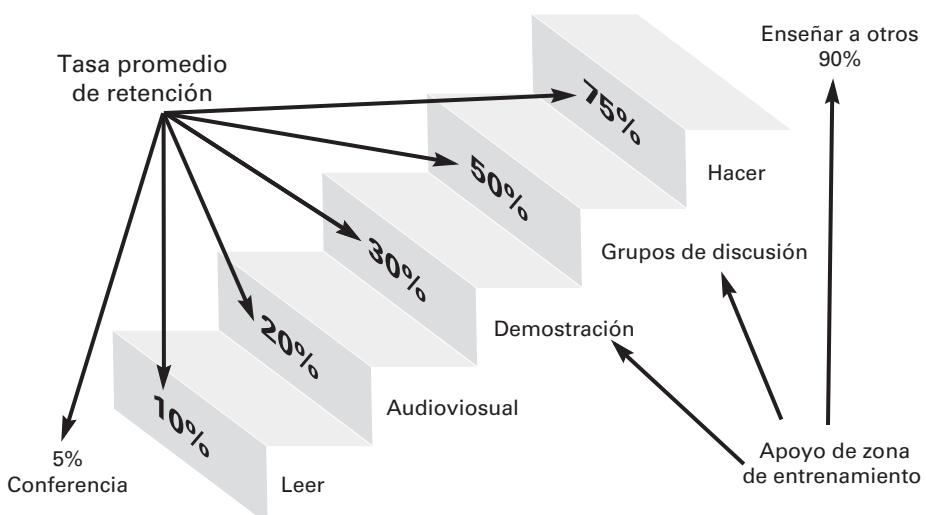
La mayor parte del tiempo suponemos que el líder es el responsable de expresar la visión de abundancia, y que todos los demás la escuchan y la aceptan. Los maestros enseñan lo que los alumnos necesitan aprender para el examen. El jefe indica la dirección y los demás lo siguen.

Sin embargo, los líderes más eficaces ofrecen a todos los empleados la oportunidad para que manifiesten la visión o enseñen a los demás el cambio positivo deseado. Este proceso requiere que cada persona desarrolle un “punto de vista fácil de enseñar” (Tichy, 1997). Desarrollar un punto de vista personal fácil de

enseñar significa que los individuos llegan a creer en algo y que pueden explicar qué es y por qué. En otras palabras, las personas llegan a un punto en el que son capaces de manifestar la visión con sus propias palabras. Se les brindan oportunidades de enseñar a los demás lo que entienden por cambio positivo. Se les pide que desarrollen su propia perspectiva del cambio positivo en una forma que se pueda explicar y exemplificar a otros individuos. Se les transforma de estudiantes u oyentes a maestros o visionarios.

Investigadores de National Training Laboratories en Bethel, Maine, desarrollaron una “escalera de aprendizaje” (véase la figura 10.8). En sus estudios encontraron que las personas recuerdan el 5 por ciento de lo que escuchan en una conferencia, el 10 por ciento de lo que leen, el 20 por ciento de lo que ven en un video, el 30 por ciento de lo que ven en una demostración, el 50 por ciento de lo que discuten en un grupo, el 75 por ciento de lo que aplican y el 90 por ciento de lo que enseñan a los demás. Es decir, al enseñar a alguien más acerca de la visión o el cambio positivo que se busca, los individuos lo recuerdan, se comprometen con él y lo hacen parte de su propia agenda personal.

Una manifestación de este principio ocurrió en Xerox, bajo el mando de Rex Kern, un líder notable que cambió por completo a la empresa a finales de la década de 1980 y principios de la de 1990. Kern se concentró en institucionalizar rápidamente un proceso de cambio positivo al convertir a los estudiantes en maestros. Pasó un tiempo compartiendo su visión del cambio positivo con su equipo principal de liderazgo. Luego pidió a esos líderes que aplicaran lo que habían escuchado, es decir, que llevaran a cabo agendas personales de acción y que hicieran cambios personales. Luego, algo más importante, les pidió que enseñaran la visión del cambio positivo a alguien más. ¿A quién le enseñarían? Al siguiente nivel de líderes en la empresa. También les pidió evaluar o supervisar el cambio positivo, con la finalidad de encontrar identificadores medibles, hechos memorables y datos concisos para asegurarse de que el cambio positivo realmente se estuviera produciendo. Fue una forma de evitar los discursos sin contenido. ¿Qué evaluaron? Las agendas de acción y los experimentos directivos efectuados por los líderes a los que habían enseñado. El proceso continuó hacia abajo, a través de todos los niveles de la organización. En otras palabras, cada persona fue expuesta a la visión cuatro veces: cuando la aprendió de su líder, cuando la aplicó, cuando la enseñó a otros, y cuando la evaluó. En el transcurso de un año, Xerox logró resultados sorprendentes. Se reconoce ampliamente que este proceso fue fundamental para cambiar por completo a Xerox como empresa y para colocar a Rex Kern como uno de los grandes líderes corporativos del siglo XXI.

Figura 10.8 Las escaleras de aprendizaje (del Instituto NTL)**Retención del aprendizaje**

FUENTE: *The Learning Stairs; NTL Institute for Applied Behavioral Science, 1091 South Bell street, 300, Arlington, VA 22202.*

Esto es similar al proceso utilizado por ciertas divisiones dentro de Hewlett-Packard. Estas divisiones requieren ingenieros que dediquen tiempo al reclutamiento en las universidades. Lograr que los ingenieros realmente recluten a estudiantes de áreas como negocios, matemáticas, ciencias físicas, artes y humanidades, así como ingeniería, es riesgoso porque los ingenieros no son reclutadores capacitados. Sin embargo, la estrategia funciona porque se pide a los ingenieros que expresen la visión, que elogien públicamente a Hewlett-Packard y que expliquen a los candidatos interesados cómo funciona la compañía. Se pide a los ex “estudiantes” de HP que se conviertan en “maestros”. Tal vez estos ingenieros no convenzan a muchos candidatos novatos, pero al manifestar el estilo de HP, ellos mismos lo internalizan. Como resultado, Hewlett-Packard tiene la tasa de rotación de ingenieros más baja de la industria, una de sus principales competencias reconocidas.

Construir capital humano

Para que un cambio positivo tenga poder duradero, para que perdure más que la vida del líder, el personal de toda la organización debe haber desarrollado la capacidad de liderar la visión, de instituir el cambio positivo y de continuar bajo su propia iniciativa. En otras palabras, el capital humano bien desarrollado siempre es el principal factor de predicción del crecimiento del capital financiero. El

conjunto de habilidades del personal es la piedra angular sobre la que se construye el éxito organizacional. Ninguna compañía puede ganar dinero con el tiempo sin un capital humano bien desarrollado (es decir, empleados capaces y hábiles). La institucionalización del cambio positivo ocurre cuando los individuos en toda la organización desarrollan la capacidad de liderar un cambio positivo por sí mismos. Desde luego, esto puede suceder de muchas formas, pero un buen ejemplo del principio fundamental lo constituye una gran empresa asiática en la que realizamos una investigación.

Esta compañía en particular requiere que cada vez que un alto directivo recibe un ascenso, tome un permiso de ausencia de tres meses. La persona realmente tiene que dejar de trabajar durante tres meses completos. Durante uno de los meses, el ejecutivo debe estudiar intensamente ética o religión y luego plasmar esa experiencia, generalmente en un informe escrito. Durante otro mes se pide al individuo que estudie historia o a un personaje histórico importante y que luego elabore un informe escrito. El tercer mes tiene que estudiar negocios, en términos generales. Así que al final de los tres meses debe preparar tres documentos. Si después de los tres meses el negocio continúa funcionando sin fallas ni dificultades importantes, entonces se le otorga el ascenso. Es decir, el ascenso ocurre al final del periodo de ausencia de tres meses, no antes. ¿Por qué una empresa grande pondría en práctica un sistema de ascensos tan extraño, a un costo y un riesgo

tan altos? ¿Por qué no simplemente enviar al directivo a un programa de educación para ejecutivos de una semana de duración en alguna universidad?

La razón es que esto forma parte del proceso para institucionalizar la visión de la empresa. Un valor fundamental de la empresa se relaciona con el desarrollo del capital humano, además del capital financiero y el capital físico. Saben que el capital humano es el motor directo del éxito a largo plazo. Desde luego, la ausencia de tres meses ofrece una oportunidad de desarrollo y enriquecimiento personales, además de ampliar la perspectiva. Los altos ejecutivos deben estudiar religión o ética porque todas las decisiones de negocios se basan en cierto conjunto de valores o normas. La empresa quiere asegurarse de que estas personas inviertan su tiempo en forma inteligente mediante su propio sistema de valores. Para evitar la trampa de adoptar una orientación a corto plazo, el estudio de la historia les ayuda a ampliar sus puntos de vista y a asegurarse de que no se repitan los errores del pasado. Estudiar los principios de los negocios sirve para ampliar su base de conocimientos y competencias. Sin embargo, lo más importante es que la ausencia de tres meses es realmente una prueba. El valor fundamental en esta compañía es que debe desarrollarse el capital humano si se pretende lograr el éxito, de manera que el permiso de ausencia sirve como prueba para saber si el directivo realmente ha desarrollado a sus empleados. Si la organización se desempeña con menos eficacia cuando los subalternos están a cargo, entonces el directivo no está preparado para recibir el ascenso. Todos los directivos tienen la responsabilidad de ayudar a desarrollar a los demás para que se vuelvan tan competentes como ellos para liderar el cambio positivo, y los directivos son los responsables de ese desarrollo.

Lo importante es que la clave para garantizar que el cambio positivo continúe consiste en contar con individuos capaces. Ofrecer a los miembros de la organización oportunidades de desarrollo, es decir, oportunidades para incrementar su propio conjunto de habilidades, es una inversión a largo plazo para el futuro de la empresa y para el éxito continuo del cambio positivo.

Métrica, medición, hechos memorables

Un tercer aspecto de la institucionalización es el establecimiento de una **métrica** (o un conjunto de indicadores específicos de éxito), **mediciones** (o métodos para evaluar los niveles de éxito) y **hechos memorables** (o estándares de comparación para determinar cuándo ocurre un progreso detectable). Estos tres factores ayudan a asegurar la responsabilidad del cambio, dejan en claro si hay progreso o no, y proporcionan indicadores visibles de que el cambio se logró con éxito. El adagio “uno obtiene lo que mide” es una ilustración de este principio. El cambio se institucionaliza cuando se

vuelve parte de lo que las personas se responsabilizan de lograr. Cuando las medidas son claras, los individuos tienden a responder a ellas. Si se evalúa a un alumno con base en sus puntuaciones en el examen en clase, pero no con base en la lectura adicional que realice, lo más probable es que el alumno dedique más tiempo a estudiar para los exámenes que a leer material adicional. Es sólo hasta que se mide con un criterio distinto que se logra cambiar el enfoque. En consecuencia, institucionalizar un cambio positivo significa identificar métricas claras, establecer un sistema de medición, e identificar un hecho memorable que indique cuándo se deberá lograr el cambio.

Un ejemplo de lo anterior es el enfoque de Jan Carlzon (1987) para institucionalizar su visión en Scandinavian Airlines, una empresa que alguna vez enfrentó dificultades:

Los empleados en todos los niveles deben entender exactamente cuál es el objetivo y la mejor manera de alcanzarlo. Una vez que el personal del frente... haya asumido la responsabilidad de tomar decisiones específicas, estos empleados deberán contar con un sistema de retroalimentación preciso para determinar si las decisiones que están tomando son, de hecho, las que conducirán al logro de las metas generales de la compañía... La necesidad de medir los resultados es particularmente crucial para aquellos empleados que afectan el servicio a clientes, pero que no tienen un contacto directo con ellos. Los vendedores de boletos obtienen retroalimentación inmediata sobre el desempeño de su trabajo cientos de veces al día por parte de los clientes a los que atienden. Sin embargo, otros empleados, como los que manejan el equipaje, no tienen esas ventajas. De hecho, cargar y descargar el equipaje es probablemente el trabajo más ingrato que tenemos en SAS... Los que manejan el equipaje nunca tienen contacto con el pasajero y, por lo tanto, nunca obtienen retroalimentación positiva ni negativa. Ante esta falta, necesitan metas claras y otros medios para medir qué tan bien están cumpliendo con sus objetivos. (pp. 108-109)

Las claves para establecer métricas, medidas y hechos memorables eficaces para un cambio positivo son:

1. Identificar dos o tres métricas o indicadores que especifiquen el resultado que se debe lograr. (Un error común es medir demasiados factores. La clave es enfocarse en unos cuantos aspectos fundamentales). No debe tratarse de métricas asociadas con el esfuerzo o con los métodos, sino que

se deben enfocar en los resultados. En específico, deben referirse a los resultados deseados de la visión de abundancia. En SAS Airlines una métrica incluye el tiempo que transcurre entre la llegada del avión a la puerta de desembarque y la primera maleta que se entrega en la banda de equipaje.

2. Determinar un sistema de medición. Se deben recopilar datos a ciertos intervalos de tiempo, en formas específicas. Esto podría consistir en informes, encuestas o reuniones cara a cara. En SAS se llevan bitácoras diarias del desempeño del personal que maneja el equipaje. Estas medidas no se enfocan en las horas trabajadas o en cuántas maletas se manejan, sino en los resultados deseados, es decir, la exactitud y la rapidez de entrega.
3. Especificar hechos memorables, lo que significa que en cierto momento se habrá logrado una cantidad de progreso medible. Por ejemplo, a fin de mes, el tiempo que tarda el personal de equipaje mejorará un 1 por ciento. Al final del año mejorará un 15 por ciento. Los hechos memorables simplemente crean un marco de tiempo para hacer un seguimiento del progreso real.

En resumen, institucionalizar una visión de abundancia y un cambio positivo depende de hacer de éste parte de la vida cotidiana y del comportamiento habitual que manifiestan los individuos en toda la organización. Ningún cambio positivo puede sobrevivir si depende únicamente del líder. Por lo tanto, para garantizar el éxito en la institucionalización del cambio positivo habrá que emprender acciones como ayudar a las personas a desarrollar un punto de vista fácil de enseñar acerca del cambio

positivo y brindarles oportunidades para que lo enseñen, construir el capital humano al desarrollar las habilidades de liderazgo de los demás, e instituir métricas, medidas y hechos memorables para asegurar la responsabilidad. En la tabla 10.5 se incluyen comportamientos específicos que están relacionados con esas estrategias.

Resumen

La mayoría de los modelos de cambio se concentran en superar desafíos, vencer obstáculos y resolver problemas. En este capítulo se identifica un modelo alternativo del cambio, cuya meta consiste en crear abundancia y un cambio extraordinariamente positivo. Presenta técnicas y consejos diseñados para ayudarle a obtener lo mejor de los seres humanos o el mayor potencial de los equipos y de las organizaciones.

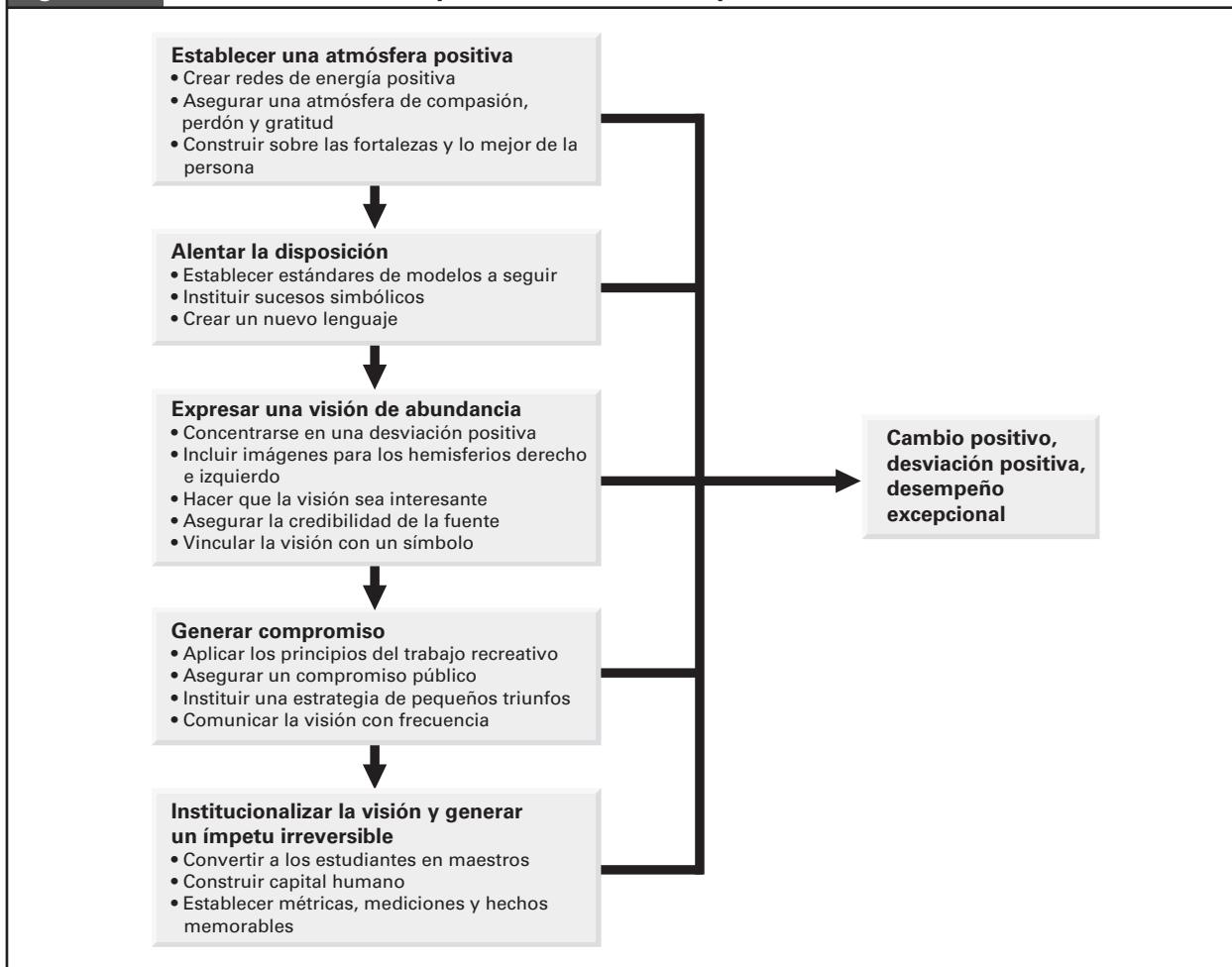
Líderar el cambio positivo (es decir, apuntar hacia objetivos positivos o enfocados en la abundancia, y no hacia objetivos basados en las deficiencias y centrados en los problemas) revela el *efecto heliotrópico*. Para explicar este efecto, se planteará la siguiente pregunta: ¿Qué ocurre luego de un tiempo si uno coloca una planta junto a una ventana? La respuesta, desde luego, es que la planta empieza a inclinarse hacia la luz, ya que todo sistema viviente muestra una inclinación natural hacia la energía positiva (hacia la luz) y una tendencia a alejarse de la oscuridad. Esto se debe a que la luz da vida y transmite energía, y todos los sistemas vivientes se inclinan hacia lo que promueve la vida.

Cuando una persona es capaz de fomentar el cambio positivo en las organizaciones, activa el efecto heliotrópico y logra resultados que, de otra manera, serían imposibles. Algunas de las formas para producir el efecto heliotrópico

Tabla 10.5 Institucionalización de la visión y creación de un ímpetu irreversible

| |
|--|
| 1. Convertir a los estudiantes en maestros. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Brindar oportunidades para que las personas desarrollen un punto de vista fácil de enseñar. • Asegurarse de pedir a los demás que articulen la visión por sí mismos. |
| 2. Construir capital humano. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar oportunidades de capacitación y desarrollo para los demás, con la finalidad de que puedan convertirse en líderes del cambio positivo. • Alentar la formación de redes y amistades que brinden apoyo. |
| 3. Identificar métricas, medición y hechos memorables. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Determinar cuándo se alcanzará un progreso mensurable. • Determinar cuáles serán los criterios específicos para evaluar el éxito. • Establecer cómo se determinará el éxito en el logro de la visión. • Mantener la responsabilidad por el éxito del cambio positivo. |

Figura 10.9 Marco de referencia para liderar el cambio positivo



incluyen fomentar el virtuosismo, la energía positiva, las fortalezas, los objetivos de aspiración y un lenguaje inspirador. Este efecto se ha demostrado de diversas maneras dentro de las organizaciones y en los individuos (a nivel fisiológico, psicológico, emocional, visual y social) (véase Cooperrider, 1990; Cameron, 2003b; Bright, Cameron y Caza, 2006). Tal efecto también está documentado en un estudio de Cameron y Lavine (2006).

En este capítulo se presentó un marco de referencia sencillo y fácil de recordar para lograr el cambio positivo y provocar el efecto heliotrópico. Se explicaron cinco conjuntos de habilidades y actividades: 1. establecer una atmósfera positiva, 2. alentar la disposición para el cambio, 3. articular una visión de abundancia, 4. generar compromiso con la visión, y 5. institucionalizar el cambio positivo. A continuación se ofrecen guías de comportamiento específicas para implementar este modelo del cambio.

Guías de comportamiento

En la figura 10.9 se resume el conjunto de habilidades necesarias para liderar un cambio positivo. Como el cambio es tan penetrante en las organizaciones, cada líder debe manejar el cambio gran parte del tiempo. Sin embargo, un cambio positivo va en contra de la corriente y de las tendencias de la mayoría de los líderes. Las preocupaciones negativas y enfocadas en los problemas consumen a la mayoría de los líderes y los directivos. Liderar un cambio positivo requiere de un conjunto de habilidades diferentes. Las siguientes son guías de comportamiento para lograr un cambio positivo:

1. Establezca una atmósfera positiva al crear redes de energía positiva, al garantizar una atmósfera de compasión, perdón y gratitud, y al identificar las fortalezas y competencias únicas de las personas para darles retroalimentación al respecto.

2. Aliente la disposición en los demás para buscar un cambio positivo al establecer estándares de modelos a seguir y comparar el desempeño actual con los estándares más altos, instituir sucesos simbólicos para señalar un cambio positivo, y crear un nuevo lenguaje que ilustre el cambio positivo.
3. Exprese una visión de abundancia al enfocarse en la creación de una desviación positiva en vez de corregir la desviación negativa; incluya imágenes de los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro; logre que la visión sea interesante al desafiar las suposiciones sostenidas débilmente; y garantice la credibilidad de la visión y del visionario.
4. Genere un compromiso con la visión mediante la aplicación de los principios del trabajo de recreación asociados con la visión; brinde oportunidades para que las personas se comprometan públicamente con la visión; instituya una estrategia de pequeños triunfos; y comunique la visión con frecuencia.
5. Institucionalice la visión o genere un ímpetu irreversible al convertir a los estudiantes en maestros. Para ello, ayude a las personas a desarrollar puntos de vista fáciles de enseñar y a que expresen la visión por sí mismos; construya capital humano e identifique métricas, mediciones y hechos memorables del éxito.



CASOS RELACIONADOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CAMBIO POSITIVO

Declaraciones de visión corporativa

A continuación se presentan ejemplos de cuatro declaraciones de visión de líderes de empresas reconocidas, con sede en Estados Unidos: Google, Toyota, Johnson & Johnson y Microsoft. En su momento, cada uno de los dirigentes de estas compañías fue considerado uno de los líderes del cambio de mayor éxito en el mundo. Analice sus declaraciones a partir de los principios analizados en la sección Aprendizaje de habilidades de este capítulo. ¿Qué tan eficaces son cada una de estas declaraciones de visión? ¿Qué tan exitosas cree que serían estas empresas con base en las declaraciones de sus líderes?

Lo que Google ha descubierto que es verdadero

1. Enfocarse en el usuario, y todo lo demás vendrá solo.

Desde el principio nos concentraremos en ofrecer la mejor experiencia posible para el usuario. Ya sea que estemos diseñando un nuevo buscador de Internet o una nueva mejora para la apariencia de la página principal, tenemos mucho cuidado en asegurarnos de que le sirvan a **usted** y no a una meta o a un resultado interno. La interfaz de nuestra página principal es clara y sencilla, y las páginas se cargan al instante. Nunca hemos vendido los lugares en los resultados de las búsquedas, y la publicidad no sólo está marcada claramente como tal, sino que ofrece contenido relevante y no provoca distracción. Y cuando creamos nuevas herramientas y aplicaciones, creemos que deben ser tan eficientes para que usted no piense que podrían haberse diseñado de otra forma.

2. Es mejor hacer algo verdaderamente bien.

Investigamos. Con uno de los grupos de investigación más grandes del mundo enfocado de manera exclusiva en resolver problemas de búsqueda, sabemos cómo hacer las cosas bien y cómo podríamos hacerlas mejor. Mediante la iteración continua de problemas difíciles, hemos sido capaces de resolver asuntos difíciles y ofrecer mejoras continuas a un servicio que ya ha hecho de la búsqueda de información una experiencia rápida y sin interrupciones para millones de personas. Nuestra dedicación al mejoramiento de las búsquedas nos ayuda a aplicar lo que hemos aprendido a nuevos productos, como Gmail y Mapas Google. Esperamos aplicar el poder de la búsqueda en áreas que no se han explorado, y ayudar a las personas a tener acceso y usar aún más la creciente información en su vida.

3. Rápido es mejor que lento.

Sabemos que su tiempo es valioso, de manera que cuando busca una respuesta en la Web la necesita de inmediato, y nuestra meta es complacerlo. Tal vez seamos los únicos en el mundo que podemos decir que nuestra meta es que la gente salga de nuestra página lo más rápido posible. Al eliminar el exceso de bits y bytes de nuestras páginas y al incrementar la eficiencia de nuestro entorno de servicio, hemos roto muchas veces nuestras propias marcas de velocidad, de manera que el tiempo promedio de respuesta en una búsqueda es de una fracción de segundo. En cada producto que ofrecemos, pensamos en la rapidez, ya sea una aplicación móvil o Google Chrome, un buscador diseñado para ser lo suficientemente veloz para la Web moderna. Y seguimos trabajando para lograr que sea todavía más veloz.

4. La democracia en la Web funciona.

El buscador Google funciona porque se basa en los millones de individuos que establecen vínculos en los sitios de Internet para ayudar a determinar qué otros sitios ofrecen un contenido con valor. Evaluamos la importancia de cada página Web utilizando más de 200 señales y diversas técnicas, que incluyen nuestro algoritmo patentado PageRank™, el cual analiza cuáles son los sitios que han recibido más “votos” de otras páginas como las mejores fuentes de información. Conforme la Web crece, este método mejora, ya que cada nueva página se convierte en otra fuente de información y en otro voto por contar. Del mismo modo, estamos trabajando en el desarrollo de software para fuentes abiertas, donde la innovación se lleva a cabo mediante el esfuerzo colectivo de muchos programadores.

5. Usted no necesita estar ante su escritorio para requerir una respuesta.

El mundo es cada vez más móvil: la gente quiere tener acceso a la información dondequiera que esté, siempre que la necesite. Estamos explorando nuevas tecnologías y ofrecemos nuevas soluciones para servicios móviles que ayudan a las personas de todo el mundo a realizar varias actividades con su teléfono, desde revisar su correo electrónico y su agenda, hasta ver videos, sin dejar de mencionar las muy diversas formas de tener acceso al buscador Google en un teléfono. Además, esperamos añadir más innovaciones a los usuarios móviles de todo el mundo con Android, una plataforma móvil gratuita y de fuente abierta. Android brinda la apertura que permitió a Internet entrar al mundo móvil. No sólo beneficia a los consumidores, quienes tienen más opciones y experiencias móviles nuevas e innovadoras, sino que también ofrece oportunidades de negocios a los portadores, fabricantes y creadores.

6. Usted puede ganar dinero sin hacer ningún daño.

Google es un negocio. Las utilidades que generamos se derivan de la tecnología de búsqueda que ofrecemos a las empresas y de la venta de la publicidad que se exhibe en nuestro sitio y en otros sitios de Internet. Cientos de miles de anunciantes de todo el mundo utilizan AdWords para promocionar sus productos; cientos de miles de publicistas aprovechan nuestro programa AdSense para colocar anuncios relevantes de acuerdo con el contenido de sus sitios. Para asegurarnos de estar sirviendo a todos nuestros usuarios (ya sean anunciantes o no), contamos con un conjunto de principios orientadores para nuestros programas y prácticas de publicidad:

- No permitimos que los anuncios se muestren en nuestras páginas de resultados a menos que sean relevantes para el lugar donde se presentan. Además, creemos con firmeza que los anuncios pueden brindar información útil si, y sólo si, son relevantes para lo que usted está buscando; por eso es posible que ciertas búsquedas no incluyan ningún anuncio.
- Creemos que la publicidad puede ser efectiva sin que necesariamente sea llamativa. No aceptamos anuncios que aparecen de manera súbita (*pop-ups*), ya que interfieren con su necesidad de observar el contenido que solicitó. Hemos descubierto que los anuncios de texto que son relevantes para quien los lee dan por resultado tasas mucho más elevadas de clics que los anuncios que aparecen de forma aleatoria. Cualquier anunciante, ya sea pequeño o grande, puede aprovechar este medio dirigido con suma precisión.
- La publicidad que aparece en Google siempre se identifica claramente como “vínculos patrocinados”, de manera que no compromete la integridad de nuestros resultados de búsqueda. Nunca manipulamos el orden para colocar a nuestros socios en los primeros lugares de los resultados de búsqueda, y nadie puede comprar un mejor indicador de relevancia de la página. Nuestros usuarios confían en nuestra objetividad y ninguna ganancia de corto plazo podría justificar una traición a esa confianza.

7. Siempre hay más información allá afuera.

Una vez que fuimos capaces de listar más páginas HTML en Internet que cualquier otro servicio de búsqueda, nuestros ingenieros dirigieron su atención a la información que aún no era accesible. En ocasiones sólo era cuestión de integrar nuevas bases de datos en las búsquedas, como

añadir la búsqueda de un número telefónico y una dirección, y un directorio de negocios. Otros asuntos requirieron un poco más de creatividad, como la capacidad de buscar nuevos archivos, patentes, revistas científicas, miles de millones de imágenes y millones de libros. Y nuestros buscadores continúan indagando formas de llevar toda la información del mundo a las personas que buscan respuestas.

8. La necesidad de información no tiene fronteras.

Nuestra empresa fue fundada en California, pero nuestra misión consiste en facilitar el acceso a la información de todo el mundo, y en cualquier idioma. Para ello, contamos con oficinas en docenas de países, mantenemos más de 150 registros de dominio, y proporcionamos más de la mitad de nuestros resultados a individuos que viven fuera de Estados Unidos. Ofrecemos la interfaz de búsqueda de Google en más de 110 idiomas, ofrecemos a los usuarios la posibilidad de restringir el contenido de los resultados escritos en su propio idioma, y deseamos ofrecer el resto de nuestras aplicaciones y productos en todos los idiomas posibles. Con nuestras herramientas de traducción, la gente puede descubrir contenidos escritos al otro lado del mundo en idiomas que no entiende. Con estas herramientas y la ayuda de traductores voluntarios, hemos podido mejorar mucho tanto la variedad como la calidad de los servicios que podemos ofrecer incluso en los rincones más remotos del mundo.

9. Usted puede ser serio sin vestir un traje.

Nuestros fundadores crearon Google alrededor de la idea de que el trabajo debe ser desafiante, y que el desafío debe ser divertido. Creemos que las cosas grandiosas y creativas se vuelven posibles con la cultura organizacional correcta, y eso no sólo significa tener lámparas de lava y esferas de hule en nuestras oficinas. Se pone énfasis en los resultados de equipo y en el orgullo por los logros individuales que contribuyen a nuestro éxito general. Invertimos mucho en nuestros empleados, individuos energéticos y apasionados de diversos orígenes con estilos creativos de trabajo, juego y vida. Tal vez nuestra atmósfera sea casual, pero conforme surgen nuevas ideas en la fila del café, en una reunión de equipo o en el gimnasio, esas ideas se negocian, se prueban y se ponen en práctica a toda velocidad, y quizás se conviertan en la plataforma de lanzamiento de un nuevo proyecto destinado a difundirse mundialmente.

10. Grandioso no es suficientemente bueno.

Consideramos que ser grandiosos en alguna actividad es el punto de partida y no la finalidad. Establecemos metas que sabemos que aún no podemos alcanzar, porque sabemos que al estirarnos para alcanzarlas lograremos llegar más lejos de lo esperado. Mediante la innovación y la repetición, deseamos adoptar aquello que funciona bien y mejorar en formas inesperadas a partir de ahí. Por ejemplo, cuando uno de nuestros ingenieros se dio cuenta de que la búsqueda funcionaba bien al anotar las palabras con la ortografía correcta, se preguntó qué pasaría con los errores tipográficos; eso lo condujo a crear un verificador de textos intuitivo y más útil.

Incluso si usted no sabe exactamente qué es lo que está buscando, encontrar una respuesta en la Web es nuestro problema y no el suyo. Tratamos de anticiparnos a las necesidades que nuestra audiencia global aún no ha expresado, y satisfacerlas con productos y servicios que establezcan nuevos estándares. Cuando lanzamos Gmail, tenía más espacio de almacenamiento que cualquier servicio de correo disponible. En retrospectiva, ofrecer eso parece una necesidad evidente, pero porque ahora contamos con nuevos estándares para el almacenamiento del correo electrónico. Éste es el tipo de cambios que deseamos hacer, y siempre estamos buscando nuevos lugares para establecer una diferencia. A fin de cuentas, nuestra constante insatisfacción con el estado actual de las cosas se convierte en la fuerza impulsora que está detrás de todo lo que hacemos.

Actualización: Escribimos estas 10 ideas hace varios años. De vez en cuando revisamos la lista para ver si aún es válida. Esperamos que lo sea o usted puede indicarnos lo contrario (septiembre 2009).

FUENTE: Utilizado con autorización de google.com/corporate/tenthings.html

Misión y principios guía de Toyota

Establecidos en 1990, revisados en 1997. (Traducción del original en japonés).

1. Honrar el lenguaje y el espíritu de la ley de cada nación y realizar actividades corporativas abiertas y justas para ser un buen ciudadano corporativo del mundo.
2. Respetar la cultura y las costumbres de cada país, y contribuir al desarrollo económico y social mediante actividades corporativas en las comunidades.
3. Dedicarnos a ofrecer productos limpios y seguros, y a mejorar la calidad de vida en cualquier lugar mediante todas nuestras actividades.
4. Crear y desarrollar tecnologías avanzadas y ofrecer productos y servicios sobresalientes que cubran las necesidades de los clientes en todo el mundo.
5. Fomentar una cultura corporativa que incremente la creatividad individual y el valor del trabajo en equipo, y al mismo tiempo honrar la confianza y el respeto mutuos, así como el respeto entre la fuerza laboral y la administración.
6. Buscar el crecimiento en armonía con la comunidad global mediante una administración innovadora.
7. Trabajar con socios de negocios en la investigación y creación para lograr un crecimiento y beneficios mutuos estables y de largo plazo, mientras seguimos abiertos a nuevas sociedades.

Cinco principios básicos de Toyota

- Ser siempre fiel a sus obligaciones, contribuyendo así a la empresa y al bienestar general.
- Ser siempre estudioso y creativo, luchando por estar a la vanguardia de la época.
- Ser siempre práctico y evitar las frivolidades.
- Luchar siempre por crear una atmósfera hogareña en el trabajo, que sea cálida y amistosa.
- Ser siempre respetuosos de Dios, y recordar ser agradecidos todo el tiempo.

FUENTE: www2.toyota.co.jp/en/vision/philosophy/index.html

Johnson & Johnson

Nuestro credo

James Burke, Director ejecutivo

Creemos que nuestra primera responsabilidad es con los médicos, las enfermeras y los pacientes, con las madres y con quienes utilizan nuestros productos y servicios.

Al satisfacer sus necesidades, todo lo que hacemos debe ser de alta calidad.

Debemos luchar constantemente por reducir nuestros costos para mantener precios razonables.

Los pedidos de los clientes deben atenderse con prontitud y exactitud.

Nuestros proveedores y distribuidores deben tener la oportunidad de obtener una ganancia justa.

Somos responsables con nuestros empleados, los hombres y las mujeres que trabajan con nosotros en todo el mundo.

Todos deben ser considerados como individuos.

Debemos respetar su dignidad y reconocer su mérito.

Deben tener un sentimiento de seguridad en su trabajo.

La remuneración debe ser justa y adecuada, y las condiciones de trabajo deben garantizar limpieza, orden y seguridad.

Debemos estar atentos de las formas en que podemos ayudar a nuestros empleados a cumplir con sus responsabilidades familiares.

Los empleados deben sentirse libres de hacer sugerencias y expresar quejas.

Debe haber igualdad de oportunidades para el empleo, el desarrollo
y el progreso de quienes están calificados.

Debemos tener una administración competente,
y sus acciones deben ser justas y éticas.

Somos responsables ante las comunidades en las que vivimos y trabajamos,
y también ante la comunidad mundial.

Debemos ser buenos ciudadanos: apoyar las buenas causas y la caridad,
y pagar nuestra parte justa de impuestos.

Debemos alentar las mejoras cívicas y una mejor salud y educación.

Debemos mantener en orden la propiedad que tenemos el privilegio de utilizar,
protegiendo el ambiente y los recursos naturales.

Nuestra responsabilidad final es ante nuestros accionistas.

El negocio debe brindar un alto rendimiento.

Debemos experimentar con nuevas ideas.

Se debe realizar investigación, desarrollar programas innovadores y pagar por los errores.

Se debe comprar equipo nuevo, proveer nuevas instalaciones
y lanzar nuevos productos.

Se deben crear reservas para sostenernos en tiempos adversos.

Cuando operemos de acuerdo con estos principios,
los accionistas deberán recibir un rendimiento justo.



FUENTE: Cortesía de Johnson & Johnson.

Microsoft

Bill Gates

Extractos, 2004

Microsoft se fundó sobre la base de la innovación y nuestro futuro depende de ello. Nos encontramos en una posición extraordinaria para entregar un valor aún mayor a los clientes mediante un amplio conjunto de tecnologías, diseñadas para que se complementen entre sí y con muchos productos y servicios de terceros. A esto nos referimos por *innovación integrada*, que es fundamental para nuestra estrategia de negocios.

Para impulsar la innovación, Microsoft tiene un compromiso de largo plazo con la investigación y el desarrollo. Lo que hemos invertido hasta ahora ha producido casi todos los productos de éxito que ofrecemos en la actualidad, y ha creado un almacén cada vez más valioso de propiedad intelectual. En el año fiscal 2004 solicitamos más de 2,000 patentes de algunas de nuestras innovaciones recientes. Durante el siguiente año, planeamos obtener otras 3,000 patentes, lo que nos convierte en uno de los mayores propietarios de patentes del mundo. Nuestras innovaciones están disponibles para su uso general en los productos de otros mediante nuestros programas de licencias de patentes.

Un aspecto fundamental de nuestra innovación es la seguridad. Más allá de los avances en Windows XP SP2, estamos desarrollando tecnologías avanzadas que servirán para aislar las computadoras de los ataques de Internet y para hacerlas más resistentes cuando sean atacadas. Estamos ayudando a los clientes a que mantengan sus sistemas actualizados con nuestros programas más recientes y más seguros.

Además, estamos colaborando con otros líderes de la industria para desarrollar más respuestas comunitarias eficaces ante las amenazas a la seguridad, y trabajamos estrechamente

con los gobiernos de todo el mundo para que los criminales ciberneticos sean castigados. Mediante este método amplio y multifacético, nuestra meta consiste en proporcionar mejoras importantes a la seguridad, y ayudar a preservar los beneficios de la tecnología para todos.

Nuestra innovación también se enfoca en oportunidades de mercado emocionantes en todos nuestros negocios, las cuales creemos que tienen un gran potencial de crecimiento durante los próximos años.

Conforme innovamos en tecnología, también nos enfocamos en una ejecución precisa. En particular, estamos trabajando para entregar una experiencia sin igual al cliente y a los socios. En toda la empresa hemos creado nuevas formas de escuchar, de retroalimentar y sistemas de respuesta que nos acerquen más a los clientes y que respondan con rapidez y de manera adecuada. Gracias a las tecnologías automatizadas de reporte de errores hemos identificado la gran mayoría de los colapsos de las computadoras y los congelamientos notificados por los clientes, y nuestro sistema de respuesta de campo fortalecido ha resuelto favorablemente la mayoría de los problemas no técnicos que informan los clientes.

Microsoft compite de manera vigorosa y siempre lo hará. Al mismo tiempo, estamos comprometidos en mantener relaciones positivas dentro de nuestra industria, incluyendo a los competidores, y a fomentar relaciones firmes con los gobiernos. También estamos comprometidos en contribuir a que la tecnología sea más segura y más fácil de usar. Trabajamos para ayudar a proteger la seguridad en línea de los niños, por ejemplo, mediante nuestra sociedad con el Centro Internacional de Niños Perdidos y Explotados. Estamos profundamente comprometidos con los esfuerzos que hace la industria por proteger la privacidad en línea de las personas, luchar contra el problema del robo de identidad y reducir la epidemia de correo basura.

FUENTE: *Reporte anual 2004. Reproducido con permiso de Microsoft Corporation.*

Preguntas para análisis

Primero responda las siguientes preguntas por su cuenta, y luego forme un equipo con sus compañeros y compartan sus respuestas. Lleguen a un consenso respecto al orden de importancia.

Paso 1: Ordene a las siguientes cuatro empresas con base en las declaraciones de sus famosos líderes en relación con sus empresas (número 1 = la mejor, y 4 = la peor).

| | Google | Toyota | J&J | Microsoft |
|---|--------|--------|-----|-----------|
| 1. ¿Cuál de las declaraciones de visión cree que representa el liderazgo positivo más eficaz? | — | — | — | — |
| 2. Con base en esas declaraciones, ¿cuál es su pronóstico del éxito futuro que tendrá cada compañía en los siguientes 10 años, de la más a la menos exitosa? Ignore el estado de salud de la industria (por ejemplo, computadoras, automóviles, software, productos farmacéuticos), y pronostique qué futuro tendrá cada compañía dentro de su propia industria a partir de esas declaraciones. | — | — | — | — |
| 3. ¿Cuál declaración tiene la visión más clara y más inspiradora para el futuro? | — | — | — | — |
| 4. ¿Cuál declaración cree que se ha institucionalizado más ampliamente y cuál menos? | — | — | — | — |

Paso 2: Con base en lo que se sabe acerca de liderar el cambio positivo, ¿qué consejo daría a cada uno de estos líderes si tuviera que hacer sugerencias sobre la forma más eficaz para alentar disposición para el cambio, para articular una visión de abundancia, para generar compromiso, etcétera?

La transformación de Chrysler de Lee Iacocca: 1979-1984

Ésta es una transcripción de algunos discursos de Lee Iacocca dirigidos al equipo de directivos de alto nivel de Chrysler desde el momento en que se convirtió en presidente y director ejecutivo de esa empresa en 1979, hasta que se completó la drástica transformación en 1984. Las videogramaciones, que antes eran confidenciales, fueron compiladas y editadas por el profesor Kim S. Cameron, en la Universidad de Michigan, y se utilizan para ejemplificar el liderazgo del cambio. Iacocca pretendía que estos discursos se dirigieran sólo para una audiencia interna de forma confidencial, no para la prensa, los accionistas o el público en general. Está estrictamente prohibida la reproducción sin la autorización de la escuela de negocios de la Universidad de Michigan.

La transcripción comienza con el nuevo presidente de Chrysler, Paul Bergmoser, quien explica el estado de la empresa y de la economía en 1979. Luego presenta a Iacocca con el equipo directivo por primera vez. La transcripción completa de ahí en adelante corresponde a discursos de Iacocca.

1979

Paul Bergmoser, presidente:

No tengo que decírselos que nos encontramos en un momento crítico en la historia de la corporación. No necesitan que les relate los problemas que estamos enfrentando. Aunque el volumen y la penetración en el mercado han bajado, nosotros estamos en contra del programa de producción más costoso en la historia de Chrysler. Mientras hacemos la planeación para el año 1980, no hay margen de error. Nuestra primera diapositiva de hoy les ofrece una perspectiva de la situación actual. Muestra cómo nos estamos desempeñando hasta ahora en 1979. Dije hasta ahora, porque el año no ha terminado aún. En la presentación que hicimos al gobierno, pronosticamos que perderíamos \$1,071 millones. Eso es aproximadamente lo que resultaría si activáramos el banco de ventas, las importaciones, si logramos la manufactura más eficiente y si cumplimos todos los compromisos de aquí al 31 de diciembre. En algunas áreas estamos llegando al objetivo, en otras vamos por debajo. Por ejemplo, nuestra participación de mercado fue menor a lo que habíamos esperado, en gran parte, porque el mercado se volvió loco. Los consumidores comenzaron a perder la confianza cuando nuestros problemas llegaron a los titulares de los periódicos. Estamos viendo una economía lenta, una inflación de dos dígitos, altas tasas de interés que presionan mucho tanto a los concesionarios como a los clientes al menudeo. Se ha escrito y se ha hablado mucho acerca de la crisis de Chrysler y sus causas. Se ha generado una gran cantidad de retórica para afirmar que la administración pasada fue una de las principales causas de esa situación. Permitanme decirles cómo veo el asunto en este momento. Todos ustedes han sobrevivido a reducciones de personal y reorganizaciones corporativas. Ustedes son ahora, ante los ojos de los externos, la nueva directiva. Eso va para mí, yo soy nuevo, pero cada uno de ustedes es igualmente nuevo en términos de la nueva corporación Chrysler. En 1980 y 1981 se nos juzgará por lo que hagamos. Hemos afirmado al gobierno y al mundo que éstos serán los años en que Chrysler se recuperará de su posición actual de pérdida sin precedentes. No viviremos para ver 1981 si no hacemos el trabajo en 1980. Así que, desde mi punto de vista, no sirve de nada mirar hacia atrás y culpar de los problemas a los directivos anteriores. Permitan a Iacocca y a mí manejar el pasado. Ustedes serán un éxito o un fracaso dependiendo de lo que hagan en 1980.

Va a ser un año realmente duro, muy duro, ¡tal vez el más duro en la historia de su vida corporativa! Si no sienten que desean estar en mi equipo en esta lucha, es mejor que vengan a verme y háganlo lo más pronto posible, porque estoy contando con cada uno de ustedes para hacer el mejor trabajo que se haya hecho anteriormente. Si los objetivos son demasiado ambiciosos, demasiado difíciles y demasiado disciplinados, vengan a verme ahora, porque necesito la ayuda de cada uno de ustedes. Tengo confianza en que podemos lograrlo. Ahora, señores, pienso que con el paso del tiempo las personas van a mirar a este equipo directivo con respeto y admiración por el trabajo que haya hecho. Ésta es la nueva corporación Chrysler. Y quiero presentarles al hombre que estará encabezando el liderazgo y la dirección para que todos realicemos nuestra actividad diaria, el presidente del consejo, Lee Iacocca. ¡Lee!

Lee Iacocca, presidente y director ejecutivo

Como dije en mi declaración inicial ante el Congreso, éste no ha sido un año de cosecha para mí, para Chrysler, para la industria automotriz o para todo el país. Y supongo que algunos de ustedes deben sentirse igual. Como dijo Paul, perdimos mucho dinero. Más de mil millones de dólares es mucho dinero. Nuestra penetración de mercado al momento está por debajo de lo que podríamos llamar niveles deplorables. Algunos de nuestros clientes, o tal vez deba decir, de nuestros ex clientes, ya no tienen tanta confianza en que lo vamos a lograr. Sin embargo, hay algo bueno que decir acerca de 1979. Creo que ha sido un año en el que hicimos más que sólo sobrevivir. Se redujeron nuestros costos fijos. Procedimos a poner en marcha un plan de producto que nos ayudará a tener un rendimiento provechoso. Tomamos medidas para mejorar nuestros márgenes de utilidad. En pocas palabras, invertimos mucho tiempo y dinero para nuestro futuro.

Primer, quisiera darles una evaluación de lo que está sucediendo con nuestra solicitud de préstamo de garantía* en Washington, y en segundo lugar quiero ampliar el concepto de la “Nueva Corporación Chrysler” que mencionó Paul en su presentación. Se ha hablado mucho acerca de nuestras oportunidades para conseguir una legislación por parte del Congreso a tiempo para ayudar a Chrysler Corporation. Bien, quiero decírselos las cosas de primera mano; hasta esta tarde al menos, se ven bien. La situación de la energía es más confusa y amenazadora que nunca. Acabo de leer en el periódico esta tarde que Arabia Saudita anunciará un incremento de seis dólares por barril en el precio del crudo. Eso significa que los demás querrán un aumento de siete u ocho, y éas son malas noticias. La continua crisis en Irán; los recortes de producción por parte de las demás naciones de la OPEP, Libia, Iraq y algunos otros, así como la falta de una política de energía nacional sólida y razonable aquí; todo esto, en conjunto, es lo que realmente podríamos llamar malas noticias, no buenas noticias. Pero lo que tenemos que hacer es sobrevivir, y más que eso, volvernos rentables tan pronto como podamos. Y, como dijo Paul, no será fácil. De hecho, los primeros seis meses de 1980 serán un infierno total, en mi opinión, y es mejor decirlo de esa forma. Habrá desafíos demandantes que todos tendrán que enfrentar, al igual que yo, en los siguientes meses. Esto me lleva al segundo asunto del día que quiero tratar de forma breve.

Cuando digo que nosotros enfrentamos esos desafíos, quiero que sepan que “nosotros” significa ustedes y yo. Y se trata de la nueva corporación Chrysler. Desde el día en que el presidente Carter autorice el programa de préstamo de garantía de Chrysler, comenzará una nueva era en Chrysler. Y no se equivoquen, habrá mucho que lograr a partir de ese día. Se les pedirá mucho, y se esperará mucho de ustedes. Para comenzar, tendremos que volver a lanzar a Chrysler. Tenemos que reconstruir la confianza, primero entre nosotros y luego con el resto de la familia Chrysler y, lo más importante, con nuestros clientes. Y esto no será fácil. Sin embargo, las primeras señales indican claramente que es factible. A pesar de un mercado flojo este año, hemos logrado algunos resultados significativos y positivos. Tomamos ciento treinta mil pedidos de vehículos en noviembre. Activamos veinte mil de nuestro banco de ventas.** Y tengo que mencionar al banco de ventas una vez más, porque tal vez sea la última vez que me escuchen decirlo. Eso está en su lecho de muerte. En el camino hacia aquí estuve pensando que tenemos planes para activar esos últimos diez mil automóviles a precios muy castigados y olvidar que alguna vez los fabricamos. Y pensé, quiero que conservemos uno. Y quiero hacer lo que hacen cuando finalmente se termina de pagar una hipoteca: quemarla en el jardín delantero. ¡Quiero quemar el maldito último automóvil en el jardín frente a la oficina central, para que todo el mundo sepa que se terminó!

Durante los siguientes 90 días, cada uno de los que estamos en esta sala tenemos que fungir como vendedores. Y para eso, todo lo que tienen que hacer es entrar en uno de nuestros automóviles, y exhibirlo, mostrarlo a alguien. Ésos son nuestros cuatro automóviles nuevos, y

*Chrysler había solicitado al gobierno federal que garantizara sus préstamos bancarios, porque la cantidad solicitada en préstamos era mayor al valor de la compañía en ese tiempo.

**El banco de ventas se refiere al exceso de inventario de automóviles sin vender.

ese mercado aún es muy bueno, aunque un poco bajo. Y esos cuatro automóviles (si ustedes los han conducido últimamente) no sólo son comerciales, sino que son automóviles finos de los que todos aquí deberíamos sentirnos orgullosos. Son automóviles atractivos. Tienen buenas características y no suenan ni gotean tanto como sus predecesores del año anterior. En la nueva corporación Chrysler los fabricaremos mejor y les daremos un mejor soporte. Si no lo hacemos, ya nada más importará de todas formas, y no tendremos a quién culpar sino a nosotros. Lo que se requerirá para hacer este tipo de cosas, para mantenerlas como promesas y no permitir que se conviertan tan sólo en palabrería de ventas, es un trabajo duro y dedicación y, más que todo, la apreciación de que la nueva corporación Chrysler es un equipo. Un equipo que discute abiertamente sus problemas e intercambia ideas con libertad acerca de cómo mejorar nuestros esfuerzos y que acepta de buena gana la responsabilidad de su desempeño. Lo que se requerirá para reconstruir la confianza en esta compañía es una participación activa en su esfuerzo de supervivencia.

Durante los siguientes meses la nueva corporación Chrysler participará en esfuerzos por conseguir una gran cantidad de capital. Pero, con los productos que tenemos, con las mejoras que hemos hecho, con los planes para el futuro, siendo tan excitantes como creo que lo son, ese dinero estará disponible para nosotros. Cuenten con ello. De hecho, lo que está sucediendo en esta corporación en este momento no tiene precedentes en la historia de nuestra industria y tal vez tampoco en todo el país. Sólo piénsenlo. La UAW está dispuesta ahora a reabrir su negociación de contrato para participar en el esfuerzo de la nueva corporación Chrysler y para hacerla rentable. El alcalde Coleman Young afirmó que Detroit está dispuesto a ofrecer 150 millones de dólares en apoyo a Chrysler. Esperamos un mínimo de 300 millones de dólares canadienses. Digo \$300 millones, pero podrían ser hasta \$1,200 millones por operaciones en Canadá, así que podemos ir en primera clase en un par de programas que tenemos planeados. Otros estados con plantas y operaciones de Chrysler han expresado su disposición para ayudar, y su compromiso alcanza alrededor de cien millones de dólares. Tenemos confianza en que los bancos japoneses restablecerán nuestro contrato de carta de crédito con el que podremos continuar importando vehículos de Mitsubishi. También estamos ofreciendo ahora, o debería decir dentro de muy poco, una oferta preferencial de acciones para los proveedores y concesionarios de Chrysler. Si somos tan buenos como creemos, venderemos 400 millones de dólares de acciones de interés variable a nuestra familia, proveedores y concesionarios. Si no somos buenos vendedores, venderemos 200. Así que el número va de 200 a 400 millones de dólares. Para mediados de enero discutiremos el papel que tendrán los proveedores y los concesionarios en esta oferta. Los esfuerzos de cabildeo que hicieron nuestros concesionarios en Washington a nombre nuestro fueron nada menos que sensacionales y creo que tendrán una gran participación en el cambio de este Congreso.

Antes de que se vayan a casa para las fiestas, me gustaría pedirles que hagan esto. En unos cuantos minutos, quiero que se preguntan, honestamente, qué han hecho para ayudar a esta empresa, su empresa, durante los últimos 12 meses. Escríbanlo. No luchen con ello. Sólo escríbanlo. Luego, deséchenlo. Si quieren leerlo a su esposa e hijos, está bien, pero luego deséchenlo. Despues de que lo hayan hecho, la parte más importante es que consigan una hoja de papel limpia. Anoten lo que planean hacer por su empresa y por ustedes mismos, en los siguientes 12 meses, en 1980. Tendremos el voto de confianza que necesitamos del gobierno. Con seguridad, es decir, estoy seguro. Luego dependerá de todos nosotros en la nueva familia Chrysler el difundir esa confianza, primero entre los que estamos en esta sala, luego difundiéndola a todos los miembros de la familia y, por último, a la familia más grande de todas: nuestros clientes allá afuera. Lo que estoy diciendo es que tenemos todo lo esencial donde debe estar. Lo básico está aquí. Y lo más importante: tenemos a las personas, el equipo, para hacerlo. Déjenme aclarar que esta nueva Chrysler no es una bolsa con una mezcla de algunos parásitos sociales y un poco de talento nuevo proveniente de otras corporaciones. No es nada de eso. Es un nuevo y unificado equipo que comienza una nueva década. Recuerden, el día de Año Nuevo, el primero de enero comenzamos un periodo de 10 años.

Un pensamiento final para todos ustedes. Alguien escribió una canción de éxito llamada "We are family", y Willie Stargell la adoptó como modelo para inspirar a su equipo para ganar

el campeonato de la Serie Mundial. Bien, la razón por la que lo menciono es que nosotros, la nueva corporación Chrysler, somos una familia. Si no, ¿cómo es posible recaudar 1,500 millones de dólares de las personas interesadas? Tenemos mucho que hacer, y va a ser duro. Pero como somos familia, lo podemos lograr. Así que eso es todo lo que tengo que decirles hoy, además de desear una linda Navidad a todos ustedes, y ¡comencemos el Año Nuevo con un Bang!

1980

Mientras la economía se venía abajo a nuestro alrededor, armamos un paquete financiero para recaudar más de 2,000 millones de dólares en fondos no garantizados. Armamos un plan operativo que mostró que podíamos continuar como un negocio en crecimiento sin ninguna ayuda gubernamental después de 1983. El secretario Miller y el señor Volcker dijeron que, por mucho, fue el paquete más complicado en toda la historia de los negocios de Estados Unidos. Involucró a los gobiernos de cinco naciones, gobiernos locales, más de 400 prestamistas y todos los participantes de una compañía industrial muy grande: proveedores, concesionarios, empleados y accionistas. Armamos todo el paquete en un tiempo récord. Dentro de las dos semanas del vencimiento que nosotros mismos nos fijamos, el Departamento del Tesoro, el Consejo de Préstamos de Garantía y algunos concienzudos consultores revisaron (y créanme que revisaron muy bien) todos nuestros planes y cada aspecto de nuestros negocios. Y todos ellos vinieron y dijeron que les gustó lo que vieron. No importa lo que hayan leído en la prensa, eso es lo que ellos terminaron diciendo. Afirman que nuestro código de plan operativo era realista y factible. Dijeron que demostramos que podíamos continuar como un negocio en crecimiento y eso, en términos sencillos, es la razón por la que nos dieron la garantía. Las garantías nos dan la oportunidad de lucha que necesitamos para completar nuestro programa de reconstrucción.

Mientras tanto, necesitamos seguir haciendo bien todo lo que es esencial para nuestro futuro. Hablamos acerca de lo que eso incluía aquí en diciembre pasado y me gustaría tomar sólo un minuto para mirar la ficha del informe y ver cómo nos ha ido desde la última vez que nos reunimos como grupo. Primero, hablamos acerca de las personas. Ésa es la fortaleza de cualquier organización de negocios. Conservamos a casi todos, no a todos, pero casi a todo nuestro personal de altos vuelos. Hemos sido capaces de trasladar a algunos a puestos clave, como Jack Withrow en ingeniería. Hemos atraído a algunas personas nuevas muy capaces en la organización para reforzar a nuestro personal actual. Don Dellerosa se incorporó como vicepresidente de diseño. Trabajé con él durante mucho tiempo. Es el mejor diseñador de automóviles compactos del mundo. Dick Dow se unió al equipo como vicepresidente ejecutivo de operaciones diversificadas. Dick estuvo a cargo de la producción en la VW de Estados Unidos y antes de eso estuvo en GM, donde fue el director de planta más joven en su historia. Dave Platt se unió como vicepresidente de adquisiciones y suministros. Él tiene mucha experiencia. Se asegurará de que todos nuestros proveedores cumplan con sus metas de calidad. Podría continuar, pero lo que estoy tratando de decir es que la dirección es fuerte.

Contamos con los planes y programas para cumplir nuestros objetivos, así que espero que todos en esta sala los conozcan y los entiendan. Tenemos un gran equipo directivo. Creo que es el mejor en el negocio. Tenemos el programa de ventas. Estamos mejorando la calidad. Ford y GM tendrán que alcanzarnos de ahora en adelante. Tenemos las innovaciones que nos diferencian de la competencia. Tenemos los productos que dan el valor que los clientes quieren hoy. Así que, a pesar de las dificultades que surgieron, y todos los obstáculos que se han puesto en el camino, nuestros planes finalmente están empezando a cumplirse. Ahora vemos la verdadera luz del día.

El Consejo de Préstamos de Garantía revisó muchos factores cuando consideró nuestra solicitud: proyecciones de costos, volumen de la industria, la carga de la deuda, los planes de productos. Pero cuando hablé con ellos en privado, la consideración más importante de todas fue si el equipo Chrysler tenía las agallas, la capacidad y la habilidad para completar este programa hasta el final y colocar a Chrysler nuevamente como una empresa rentable. El individuo que me preguntó eso es alguien a quien yo admiro mucho, Paul Volcker, de la Reserva Federal. Preguntó: "¿Estás realmente seguro de que tienes a las personas correctas para lograrlo?". Nos observaron mucho, a ustedes en realidad. Observaron lo que han logrado hasta ahora y lo que queda por hacer. Deben haber visto ganadores en algunos de ustedes, porque decidieron poner

el dinero del país en manos de ustedes. Lo que es una gran apuesta. Pusieron en riesgo 1,500 millones de dólares.

1982

Buenas noches. Anunciamos nuestros resultados de 1981 esta mañana. Durante todo el año perdimos 476 millones. Esto es un poco menos que lo que los analistas dijeron que perderíamos. Dijeron que perderíamos, de seguro, 500 millones. Hace un año (si sólo se detienen a pensar lo que estaba en las noticias hace cuatro meses), todo el dinero inteligente de Wall Street apostaba a que las escandalosas tasas de interés de Volcker, la llegada del automóvil 'J', la nueva competencia de GM, y el colapso total del mercado de automóviles y camiones seguramente acabaría con Chrysler en 1981. Éste sería el año de su muerte. El dinero inteligente se equivocó nuevamente, porque no sólo sobrevivimos a la peor depresión en la historia de la industria automotriz, sino que pienso en que ustedes coincidirán en que hemos salido de ella como una empresa más fuerte y más competitiva.

Continuamos nuestro programa para reducir costos y volvemos aún más productivos en 1981. Realizamos una cirugía mayor para tener nuestros costos bajo control. Observamos todas nuestras operaciones, planta por planta y puesto por puesto, y durante los dos últimos años hemos consolidado estas operaciones. Ahora hemos cerrado un total de 20 plantas. Redujimos nuestros costos fijos en mucho más de 500 millones de dólares en los últimos cuatro meses. Y redujimos nuestros empleados asalariados a la mitad, de alrededor de 40,000 a 21,000. Nuestro balance es ahora la mitad de lo que era hace dos años. Veinte mil personas estamos haciendo el trabajo de 40,000, pero estamos vendiendo y fabricando más automóviles. ¿Qué rayos estábamos haciendo mal? Desde el primer día de este año, hemos emprendido varias acciones importantes para tener un colchón adicional de efectivo para salir de la recesión y proteger nuestros programas futuros. El viernes pasado llegamos a un acuerdo para vender Chrysler Defense, el negocio de tanques, a General Dynamics por 348.5 millones de dólares. Tengo que decirles, damas y caballeros, que la decisión fue muy difícil. Chrysler Defense es una subsidiaria fuerte con grandes personas, muchas de las cuales trabajaron para esta empresa durante muchos años. Tenemos 40 años de historia vinculados con el negocio de los tanques. Formamos parte del arsenal de la democracia en la Segunda Guerra Mundial. Puedo decirles que nuestra gente diseñó y construyó el mejor tanque de batalla en todo el mundo. Tenían algunos productos nuevos muy excitantes y rentables en el pizarrón, y teníamos algunos de los mejores talentos en esta organización dirigiendo esa parte del negocio. Nadie quería ceder eso, pero en el clima económico de hoy, tuvimos que ponderar nuestro apego a esa compañía contra la necesidad de tener un colchón de efectivo sustancial con el cual sobrevivir a esta grave depresión económica en la que estamos. Nuestro objetivo es concentrarnos en automóviles y camiones. Por esta razón obtuvimos el préstamo de garantías, y es por eso que estamos aquí. Nuestro trabajo consiste en fabricar los mejores automóviles y camiones, y ganar a los japoneses, incluso sólo por ser patrióticos, pero ése es nuestro trabajo.

Éste es nuestro problema, expuesto en la forma más sencilla que puedo hacerlo. Hoy nos cuesta exactamente 7,900 dólares fabricar un automóvil Chrysler promedio y los vendemos a un promedio de 7,500 dólares. Hoy ganamos dinero por medio del financiamiento Chrysler en México y la venta de refacciones. Es mejor que aprendamos cómo hacer dinero con los automóviles y los camiones porque, de nuevo, ése es nuestro negocio. Tenemos que vivir dentro de nuestros presupuestos en 1982, tan apretados como están sin ningún costo de más, y ¡eso incluye a todos!

Ahora permitanme terminar con esta nota. Todos hemos superado dos años infernales. Sé que todos nos sentimos de ese modo, lo sé. Pero juntos hemos ubicado a Chrysler como un líder en la reconstrucción de la industria automotriz estadounidense, y tal vez de toda la industria de este país. Juntos hemos dado un ejemplo de lo que los estadounidenses con determinación pueden lograr al enfrentar una gran adversidad. Estamos al borde del éxito. No estamos todavía ahí, pero estamos en el verdadero borde del éxito. Si la dirección, el sindicato, todos nuestros empleados, así como los concesionarios y los proveedores continuamos trabajando juntos hacia nuestras metas comunes, podemos dar los toques finales en lo que tal vez sea el mejor capítulo en la historia de los negocios en Estados Unidos.

1983

Realmente estamos equilibrados, no importa lo que la economía nos lance, no importa lo que los japoneses o Ford o General Motors nos lancen, no sólo para continuar en el negocio, sino para prosperar y hacerlo realmente bien. También les dije a finales de julio, en una reunión con el presidente Carter, que ahora somos dueños nuevamente de nuestra empresa. Anuncié que estábamos pagando los préstamos y eso significa que estamos solos ahora, que podemos tomar nuestras propias decisiones y que podemos cometer nuestros propios errores.

Tenemos que dejar atrás todo esto de la calidad. Hemos recorrido un camino muy largo. La garantía ha estado por debajo del 38 por ciento en los últimos dos años y nuestra calidad ha aumentado, pero como ustedes saben, se trata de la vía rápida. Ford está mejorando en lo que le había salido mal; GM y nosotros no estamos tan bien como ellos, y los japoneses todavía nos superan en todo. Así que podemos tener altas y bajas, podemos tener buenos motores y podemos tener garantías de cinco años y pensar en garantías de 10 años, pero tenemos que deshacernos de parte de estas tonterías que estamos haciendo. Tenemos algunos problemas, pero no pienso que sean muy graves.

Me gusta pensar que los funcionarios, el primer equipo, digamos que el equipo titular, es lo suficientemente bueno para que cada uno de nosotros de los directivos de alto nivel tengamos diez cargos. Puedo mirar alrededor de esta sala y siento que 10 de ustedes son mis protegidos. Miro para ver lo que están haciendo. Miro a su futuro y llego a conocerlos bien, cuido de ustedes, porque ustedes me cuidan a mí y a la empresa. A nuestro nivel, este nivel, todos están en el equipo. Todos han recibido el mensaje. Nadie cree que haya una antigua forma de hacer las cosas. Bueno, se les dividió el trabajo y su tarea es la siguiente. Es una muy general, pero es lo único que hará que esta compañía funcione. De las 300 personas que están aquí, cada uno debe aceptar a su cargo a 10 subalternos. Trescientos por 10 son 3,000, y ese es el grupo que estamos observando. Los siguientes 3,000 tienen que correr la voz. Ésa es la única forma en la que vamos a continuar construyendo sobre el progreso que hemos logrado, y hemos logrado un progreso fantástico. Espero que ustedes sientan que son parte importante de él, porque lo son. Cada uno mírese y mire dentro de sí. Cuando ustedes dirigen, un buen director es un multiplicador y un motivador. Eso es todo lo que es. Se puede multiplicar a sí mismo, cada día, donde sea que esté. Las personas lo admiran y las personas trabajan porque saben cuál es su objetivo, y salen y empujan, y lo hacen porque el jefe los está conduciendo y motivando. Ahora, si ustedes hacen sólo eso, tendremos un gran año por delante. Mientras contamos los 2,000 millones de dólares que regresan a casa, ustedes realmente estarán sembrando la semilla de maíz donde se requiere. Multiplíquense 10 veces y nada nos detendrá.

Cuando la prensa me preguntó qué fue lo más importante que obtuvimos en los últimos cinco años, yo respondí: "Muchísimas cosas. Ha sido agotador". Pero hice algo. Me di cuenta de que 600,000 personas tiraban en la misma dirección. Remaban en la misma dirección. Todos sintieron que estaban recibiendo lo justo, la vieja igualdad del sacrificio. Es sorprendente cómo podemos mover una montaña. Así que si ven a alguien empujando para otro lado, o que no quiere estar en un equipo, lo tienen que alinear. Terminaré esta nota. Les aseguro que así como estamos pagándoles por haber reducido los costos de garantía, por lograr menos cambios de ingeniería y una mayor participación de mercado, el nuevo barómetro será el desempeño que tengan con su pequeño nido de 10 personas. Algunos de ustedes, lo sé, tienen 20 o 30, pero comiencen con 10. Me conformo con eso si todos aquí se comprometen a hacerlo.

1984

Pensaría que en los próximos cinco años comenzaremos una nueva era. Tenemos que hablar de innovación en los productos, en el servicio y en los procesos de manufactura. Creo que ésa va a ser la clave del buen desempeño de esta corporación. Creo que estamos en el umbral de hacer juntos grandes cosas. Pienso que siempre que una empresa, por la razón que sea, declara 1,500 millones de dólares en seis meses, debe sentirse muy orgullosa. Como dijo uno de los reporteros "ése es su nivel máximo". Dos analistas lo secundaron ayer, y dijeron: "Chrysler nunca volverá a ganar más de 800 millones de dólares en un periodo de tres meses". Lo hicieron parecer

como si fuera un golpe de suerte. Bueno, les vamos a enseñar que no es un golpe de suerte. Es verdad, ha sucedido por el volumen, por las mezclas afortunadas, pero también por el impulso de las mejoras en la productividad y en la calidad, y por tener los productos adecuados para el mercado: convertibles atractivos y (minivans) T-115 que son un éxito.

Pero las dos áreas que no son impulsadas por el mercado, sino por la dirección de la empresa, son las dos en las que ustedes no lo están haciendo tan bien. Se trata de la calidad y la participación de mercado. La participación de mercado, si incluyen a las T-115, está muy bien. Pero no vamos a alcanzar el 12 por ciento. Y la calidad es decepcionante. GM nos ha alcanzado. Los japoneses están muy por delante de nosotros y Ford ya nos dejó atrás. No les quito nada a ustedes o a este equipo directivo, pero tienen que ver la situación completa ahora. ¿Por qué en los dos aspectos más duros, compitiendo cabeza con cabeza diariamente en el mercado, incluso con restricciones voluntarias por parte de los japoneses, en contra de GM y Ford, parece que no podemos lograr nuestros objetivos de calidad, y en la participación de mercado estamos fallando? Ahora, aunque lo digo de esa manera, hemos recorrido un largo camino desde hace tres años. Francamente estábamos embarcando cosas de calidad inferior. Y ahora ustedes pueden estar orgullosos de lo que están embarcando. Me alegra escucharlo, espero que no lo hagamos todos los días, pero me alegra escuchar de vez en cuando que cerramos una línea para transmitir el mensaje de que la calidad no sólo es nuestra más alta prioridad, sino que bien puede ser nuestra única prioridad en los siguientes 12 o 24 meses.

Vamos a tener que unirnos con la nueva tecnología y vamos a tener que eliminar un puesto de nosotros en electrónica de Chrysler, y desde luego, incorporar nuevos materiales y compuestos de todos tipos. Eso está en nuestra lista de estrategias. Pregunté a uno de nuestros 10 empleados principales por qué no puedo simplemente ordenar mañana, en una solicitud, un automóvil deportivo, y que me gustaría hacerlo en 24 meses. Ustedes dicen que no pueden hacerlo. Pregunto: ¿por qué? Me dicen, no sabemos cómo hacerlo. Pero rayos, es un automóvil y se están vendiendo como pan caliente. ¿No sabemos cómo? Bueno, pues se tienen que preguntar ¿por qué no? No pueden decir que es por dinero. Tenemos mucho dinero si queremos hacer algo así. Aunque todos están reaccionando ante nuestra T-115, nosotros tenemos que reaccionar hacia ellos en algunos de estos mercados. No son pequeños nichos de mercado. Puede ser el mercado del futuro para los jóvenes.

Preguntas para análisis

1. En 1979, con la empresa en tan malas condiciones y la economía tan decaída, ¿qué hizo Iacocca para crear una atmósfera positiva? ¿Qué símbolos se utilizaron? ¿Qué pequeños triunfos se identificaron? ¿Qué resulta interesante de su lenguaje?
2. ¿De qué manera Iacocca consiguió credibilidad en 1980? ¿Quién era el enemigo? ¿Qué resulta interesante de su lenguaje?
3. ¿De qué manera mantuvo Iacocca una actitud positiva en 1982? ¿Cuál era la visión de la compañía? ¿Qué hechos simbólicos se utilizaron? ¿Cómo se desarrolló el compromiso?
4. ¿Cómo se institucionalizó la visión de 1983? ¿De qué manera ejemplificó personalmente Iacocca los principios que seguía?
5. Ante el cambio drástico que experimentó la empresa en 1984, ¿por qué Iacocca no celebró? ¿Cuál era su motivación? ¿Por qué combina confrontación y reto en su mensaje positivo?



EJERCICIOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CAMBIO POSITIVO

La mejor descripción de uno mismo

En la sección Evaluación de habilidades de este capítulo se le pidió identificar a 20 personas que pudieran darle retroalimentación de momentos en los que usted demostró su máximo desempeño. Ahora que ya obtuvo esa retroalimentación acerca de sus fortalezas, querrá analizar esos datos para crear la mejor imagen de usted mismo. Lea toda su retroalimentación y tome notas acerca de los comentarios fundamentales. Busque los denominadores comunes entre los individuos que le proporcionaron esa retroalimentación. Identifique temas en los que haya encontrado similitudes y vincúlelos con los ejemplos. Tal vez le sea útil usar una tabla como la siguiente:

| Aspectos comunes/Temas | Ejemplos dados | Mi interpretación |
|------------------------|---|---|
| 1. Creativo | 1. Diseñador innovador de nuevos proyectos en el trabajo. 2. Encontró nuevas soluciones para problemas añejos. 3. Guió al equipo para que se transformara a sí mismo. | Mis ideas suelen ser interesantes y creativas. Tiendo a sugerir nuevas ideas a mis compañeros de trabajo. Mi método para resolver problemas es innovador. |
| 2. | 1. 2. 3. | |
| 3. | 1. 2. 3. | |

Paso 1: Ahora, elabore un retrato de lo mejor de usted mismo, que incluya la sabiduría que demuestran los datos. Identifique sus mejores momentos, así como los atributos y las capacidades que manifiesta. Redacte al menos un párrafo en el que se describa en tercera persona, utilizando los datos sobre sus mejores momentos. A continuación se presentan algunas preguntas de reflexión que podría considerar mientras describe su autorretrato.

- ¿Qué aprendió acerca de sus fortalezas y singularidades fundamentales?
- ¿Qué le sorprendió de la retroalimentación que recibió?
- ¿Qué circunstancias hacen surgir su mejor desempeño?
- ¿Cómo pretende dar seguimiento o aprovechar esta retroalimentación?
- ¿Qué implicaciones de carrera o de vida tiene esta retroalimentación?
- ¿Qué ha cambiado, o podría cambiar, como resultado de esta retroalimentación?

Anote sus conclusiones y sus comentarios después de leer detenidamente la retroalimentación. Escribirlo tendrá un efecto de aclaración y de enfoque, y es poco probable que obtenga

esta clase de datos muy a menudo en su vida. No pierda la oportunidad de crear algo significativo para usted.

Paso 2: Lea la descripción de sus mejores momentos con un equipo de compañeros. Solicite una retroalimentación verbal acerca de lo que escribió. Con esto, sus compañeros le ayudarán a aclarar y a especificar sus mayores atributos.

FUENTE: www.bus.umich.edu/positive

Ejercicio de diagnóstico organizacional positivo

Paso 1: Seleccione una organización que pueda diagnosticar. Si actualmente no trabaja en una empresa, ni funge como voluntario ni dirige alguna, seleccione su propia escuela o universidad. Su objetivo consiste en identificar las fortalezas, las experiencias más elevadas y ejemplos de desviaciones positivas en la organización, más que los problemas y los retos. Las organizaciones no acostumbran reunir este tipo de datos, por lo que no se pregunta al personal con frecuencia esta clase de información. Sin embargo, en cada empresa algo funciona bien. Cuando se les induce a hacerlo, las personas siempre pueden identificar hechos que son espectaculares en su organización. Además, las preguntas que hacemos y el lenguaje que utilizamos sirven para determinar nuestra visión del futuro. Las personas se sienten más cómodas dirigiéndose hacia un futuro incierto si traen consigo episodios del pasado. Esto es, cuando han experimentado éxito en el pasado, se muestran más dispuestas a buscar una visión del futuro, sabiendo que han logrado un éxito extraordinario en algún momento anterior. Confían en que lo pueden lograr otra vez.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de preguntas que usted debe hacer para diagnosticar los aspectos positivos de una organización, un grupo o incluso su propia familia.

- La mejor de su género:* póngase en los zapatos de los clientes. ¿Qué dirían ellos que hace de esta organización la mejor que hay en su género?
- Carreras:* ¿Qué le gusta mucho de esta organización que le hace desear venir a trabajar cada día?
- Liderazgo:* ¿Quiénes son los líderes en su organización que usted admira más y por qué? ¿Qué es lo que hacen?
- Comunicación:* ¿Cuándo tuvo un intercambio extremadamente satisfactorio y productivo con alguien que le interese mucho?
- Trabajo en equipo:* ¿Cuándo se ha sentido deleitado por una cooperación y un trabajo en equipo extraordinarios en esta organización?
- Cultura:* ¿Qué es especialmente divertido, vigorizante, revitalizante acerca de la cultura organizacional? ¿Qué hace que se sienta activo?
- Aspiración:* ¿Cuáles son sus aspiraciones más altas en esta organización? ¿Qué espera realmente?
- Trabajo:* ¿Cuál es el mayor logro que ha visto en este trabajo? ¿Qué se logró que haya excedido las expectativas de todos?

Cuando haga este tipo de preguntas, detectará que la persona que responde muestra mayor entusiasmo, y notará que se va liberando una energía positiva. Esto contrasta con las preguntas más comunes utilizadas en el diagnóstico organizacional:

- ¿Cuáles son sus principales desafíos y problemas?
- ¿Cuáles son sus deficiencias?
- ¿Qué resulta problemático para los individuos en esta organización?
- ¿Qué necesita arreglarse?
- ¿En qué áreas está perdiendo sus objetivos?
- ¿Quién tiene un mejor desempeño que usted y por qué?

Diseñe su propio formato de entrevista para hacer un diagnóstico positivo de una organización, un grupo o una familia. Utilice las preguntas positivas anteriores como una guía. Entreviste a una muestra representativa del personal de esa organización (o a todos los miembros de su familia).

Paso 2: Ahora, escriba el equivalente de la mejor imagen de la organización. Plantee las siguientes preguntas.

- ¿Cuáles son las fortalezas y cualidades únicas de esta organización?
- ¿En qué formas podría sacar ventaja de las competencias de la organización?
- ¿Cuál es la visión que impulsa a la organización?
- ¿Qué recomendaciones haría para un cambio positivo?

Agenda de un cambio positivo

Escriba un plan detallado para liderar un cambio positivo en una organización en la que esté participando. No necesita ser el líder formal de esa organización, ya que la mayor parte del cambio verdadero se inicia en lugares dentro de la organización que no son la oficina del líder. Muchos grandes líderes simplemente aprovechan las ideas y agendas de su personal.

Al elaborar su plan, considere las siguientes preguntas con ideas muy específicas y viables. No diga simplemente algo como “trataré mejor a las personas”. Eso no es lo suficientemente específico y no identifica una acción. En vez de eso, diga “elogiaré a alguien cada día”. Eso es más fácil de realizar y de medir.

1. ¿En qué forma trabajará para crear una atmósfera laboral positiva? ¿Qué hará en realidad?
2. ¿De qué manera fomentará la disposición en los demás para que busquen un cambio positivo?
3. ¿Cuál es su visión específica de abundancia? ¿Cómo la comunicará para que sea aceptada y vigorizante para las personas?
4. ¿Cómo generará un compromiso con esa visión entre los demás? Describa acciones específicas.
5. ¿Qué hará para institucionalizar y generar un impulso irreversible para su cambio positivo?

Ahora, identifique las actividades específicas que necesitará realizar personalmente para ejemplificar y modelar su cambio positivo. ¿Cómo mejorará su propia credibilidad?



ACTIVIDADES PARA LIDERAR UN CAMBIO POSITIVO

Actividades sugeridas

1. Encuentre a alguien que conozca bien que esté trabajando en una organización. Enséñele los principios para liderar un cambio positivo. Utilice los conceptos, principios, técnicas y ejercicios presentados en este capítulo. Describa lo que enseñó y registre los resultados en su diario.

2. Brinde retroalimentación positiva genuina de manera habitual y consistente a uno o más de sus colegas. Hágalo al menos diariamente. Observe el grado en el que su relación cambia durante el mes siguiente.

3. Realice un análisis sistemático de los sucesos que ocurren en su vida por los que se sienta agradecido. ¿Qué va bien y qué hace que la vida valga la pena vivirse? Considere su trabajo, familia, escuela y vida social. Lleve un “diario de gratitud” al menos por un semestre (o un trimestre). Haga anotaciones al menos una vez por semana. Observe qué otras cosas cambian en su vida en comparación con lo que hacía antes de que escribiera el diario.

4. Identifique al menos a una persona en su círculo de conocidos que le infunda de energía positiva. Cuando está cerca de ella, simplemente se siente mejor. Asegúrese de interactuar con esa persona de forma frecuente y continua.

5. Identifique un modelo a seguir. Es decir, encuentre a una persona o una organización que sea única al representar lo mejor que hay en alguna categoría. Trate de identificar qué es lo que explica ese desempeño extraordinario. ¿Qué factores podrían generalizarse para los demás o para otros entornos?

6. Establezca una agenda de abundancia que aspire a cumplir este año. Hágala compatible con las prioridades de su vida. Especifique los comportamientos, los mecanismos de informe y los criterios de éxito que establecerá. Comparta este plan con otros individuos que conozca para que tenga el incentivo de seguirlo incluso después de haber terminado esta clase.

7. Identifique un símbolo que pueda servir como recordatorio constante de su propia visión de abundancia (o la de su organización). Seleccione algo que transmita energía positiva y que cada vez que lo vea pueda recordarle que está buscando una visión significativa e inspiradora.

8. Establezca una relación cercana con algún mentor, que puede ser alguien con quien trabaja o estudia. Su mentor podría ser un profesor, un alto directivo o alguien que tenga más experiencia que usted. Esa relación debe fomentar su autoestima y ser vigorizante. Sin embargo, asegúrese de que la relación sea recíproca y no unívoca.

Plan de aplicación y evaluación

El objetivo de este ejercicio es ayudarlo a aplicar este conjunto de habilidades en la vida real y fuera del escenario del salón de clases. Ahora que se ha familiarizado con las guías de comportamiento que constituyen la base de un desempeño eficiente de habilidades, mejorará más probando esas guías en el contexto cotidiano. A diferencia de la actividad en el salón de clases, donde la retroalimentación es inmediata y los demás podrían ayudarlo con sus evaluaciones, esta actividad de aplicación de habilidades la debe completar y evaluar por su cuenta. Esta actividad consta de dos partes. La parte 1 le ayudará a prepararse para aplicar la habilidad. La parte 2 le servirá para evaluar y mejorar su experiencia. Asegúrese de anotar las respuestas de cada reactivos. No utilice atajos al saltarse etapas.

Parte 1. Planeación

1. Escriba los dos o tres aspectos de esta habilidad que sean los más importantes para usted. Podrían ser áreas de debilidad, las áreas que más desea mejorar, o las áreas más relevantes para un problema que esté enfrentando en este momento. Identifique los aspectos específicos de esta habilidad que deseé aplicar.

2. Ahora identifique el escenario o la situación en donde aplicará esa habilidad. Establezca un plan de desempeño anotando una descripción de la situación. ¿Quién más participará? ¿Cuándo lo hará? ¿Dónde se llevará a cabo?
Circunstancias:
¿Quién más?
¿Cuándo?
¿Dónde?

3. Identifique comportamientos específicos que realizará para aplicar esta habilidad. Elabore una definición operativa del desempeño de la habilidad.

4. ¿Cuáles son los indicadores de éxito en el desempeño? ¿Cómo sabrá que ha sido eficaz? ¿Qué le indicará que se ha desempeñado en forma competente?

Parte 2. Evaluación

5. Una vez que haya completado la parte 1, registre los resultados. ¿Qué pasó? ¿Cuánto éxito obtuvo? ¿Qué efecto tuvo en los demás?
6. ¿Cómo podría mejorar? ¿Qué modificaciones haría la próxima vez? ¿Qué haría diferente en una situación similar en el futuro?
7. Al revisar toda la práctica de la habilidad y la experiencia aplicada, ¿qué aprendió? ¿Qué le sorprendió? ¿De qué manera le ayudará esta experiencia en el largo plazo?



Evaluación de la dirección de un cambio positivo

Clave de resultados

| SUBESCALAS | REACTIVOS |
|--|--|
| Capacidad personal para liderar un cambio positivo | 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 20 |
| Habilidad para movilizar a los demás hacia un cambio positivo | 1, 4, 8, 11 |
| Capacidad para crear una desviación positiva en las organizaciones | 14, 15, 18, 19 |

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Compare sus puntuaciones con tres estándares:

1. La máxima puntuación posible = 100.
2. Las puntuaciones de otros estudiantes de su clase.
3. Los datos obtenidos de más de 5,000 estudiantes de escuelas de negocios.

| <u>Evaluación previa</u> | | <u>Evaluación posterior</u> | |
|--------------------------|---|-----------------------------|--------------|
| 98.33 | = | media | = 105.24 |
| 106 o más | = | cuartil superior | = 114 o más |
| 99 a 105 | = | segundo cuartil | = 107 a 113 |
| 92 a 98 | = | tercer cuartil | = 99 a 106 |
| 91 o menos | = | cuartil inferior | = 98 o menos |

Ejercicio de retroalimentación del reflejo de lo mejor de uno mismo™

Este ejercicio no tiene una solución o datos comparativos. Las respuestas variarán entre los estudiantes.

Escala de maquiavelismo: MACH IV

Clave de resultados

Esta escala mide la orientación general de los individuos hacia el trato con otras personas, especialmente el grado en el que tienden a manipular a los demás en situaciones interpersonales. Puntuaciones altas en esta escala indican lo opuesto a las cualidades necesarias para un liderazgo eficaz del cambio positivo. Es decir, ser auténtico, genuino, optimista, agradecido, humilde y

con sensibilidad emocional son características de los líderes eficaces del cambio positivo, aunque esta escala mide el grado en que la gente es cínica, desconfiada y manipuladora.

INSTRUCCIONES: Para calcular la puntuación total, asegúrese de tomar en cuenta los valores positivos y negativos en la escala de respuestas. Para calcular el total deberá INVERTIR las puntuaciones de los siguientes reactivos. Es decir, +3 se convierte en -3, +2 se convierte en -2, +1 se convierte en -1, etcétera. Invierta los reactivos 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 14 y 16.

La puntuación más baja posible es -60, y la más alta posible es +60. Una puntuación de 0 es un punto neutral.

Las tres subescalas de este instrumento son:

Duplicidad: Reactivos 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 15, 17 (invertir puntuación: 3, 6, 7, 9, 10)

Negativismo: Reactivos 5, 8, 12, 13, 18, 19, 20

Desconfianza: Reactivos 4, 11, 12, 14, 16 (invertir puntuación: 4, 11, 14, 16)

Datos comparativos (N = 5,000 estudiantes)

Puntuación promedio: -17.18

Cuartil superior: -8 o más

Tercer cuartil: -18 a -9

Segundo cuartil: -27 a -19

Cuartil inferior: -28 o menos

ANÁLISIS DE HABILIDADES

La transformación de Chrysler por Lee Iacocca: 1979-1984

En una encuesta del 2000, publicada en *USA Today*, Lee Iacocca fue calificado como el mejor vendedor de nuestros tiempos. Los otros cinco, en orden, fueron: Bill Gates, Bill Clinton, Ronald Reagan, Michael Dell y Ted Turner. En otras palabras, Iacocca fue considerado como la quintaesencia de un ejemplo de influencia positiva.

Algunos hechos que podrían ser útiles para analizar el caso son los siguientes:

1979: El nombre de la compañía fue cambiado para señalar en forma simbólica una nueva era. El “banco de ventas” era simplemente un inventario excesivo, y Chrysler realmente quemó el último automóvil en el jardín delantero de las oficinas centrales. Ésta fue la primera vez en la historia de Estados Unidos en la que se solicitaron garantías de préstamo, y en el momento del discurso no se había recibido apoyo de ningún tipo por parte del gobierno federal o del Congreso. Fue sólo mediante la influencia persuasiva de Iacocca que se otorgaron las garantías de préstamo.

1980: El salario de Iacocca era de 1 dólar al año. La razón: para fomentar la credibilidad. Considere cuánto tiempo Iacocca empleó en sus discursos aspectos del hemisferio derecho y del hemisferio izquierdo del cerebro. Por lo general, despedir personal y contratar a nuevos empleados crea un antagonismo con los trabajadores actuales. ¿Por qué el anuncio de Iacocca tuvo el efecto contrario?

1982: Iacocca hace que una pérdida de \$476 millones suene como una gran ganancia. ¿Cómo? ¿Por qué vendió el negocio de los tanques? ¿Qué hizo con el dinero? ¿Pagó a los acreedores? Transmitió un mensaje fuerte: “Pondré mi dinero donde está mi boca”. ¿Por qué se refiere al patriotismo?

1983: Iacocca está increíblemente cerca del cliente, como prueba su conocimiento del problema de la apertura del capó. ¿Pueden los directores ejecutivos realmente hacer eso? Este discurso tiene mucho que ver con institucionalizar la visión. ¿Cómo logra eso?

1984: Hasta entonces, ninguna empresa había ganado más de \$1,600 millones en seis meses. Ése fue un logro increíble. Entonces, ¿por qué Iacocca no celebra? Él está alejando la disposición para el cambio nuevamente, y trata el cambio como un asunto cíclico, no como un logro lineal de una sola vez. Su esposa murió en 1984; se le pidió postularse para presidente, luego para el Congreso; presidió la celebración de la Estatua de la Libertad; así que Chrysler titubeó por el resto de la década. Sin embargo, casi al final de 1990, Iacocca nuevamente tomó las riendas y logró otra transformación drástica de una compañía en hundimiento. Chrysler, cuyos expertos predijeron que no podría sobrevivir la década de 1990, se convirtió nuevamente en un ícono de las empresas automotrices. Sin embargo, una década después de que Iacocca se fue, la compañía fue vendida a Daimler, una empresa alemana que fabrica los automóviles Mercedes Benz. El intento de fusionar estas dos empresas automotrices fue tan desastroso que todo el valor económico de Chrysler quedó destruido durante los siguientes cinco años. Daimler despojó a Chrysler en 2007, y en 2009 la empresa se declaró en bancarrota. Como vendió sus principales bienes a Fiat ese año, la bancarrota sólo duró dos meses y su futuro económico es esperanzador pero aún no está garantizado.

Parte IV

Habilidades específicas de comunicación

A P É N D I C E S

A ELABORACIÓN DE PRESENTACIONES ORALES Y ESCRITAS

Formulación de estrategias utilizando un estilo mejorado

B REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS

Realización de entrevistas generales

Realización de entrevistas con propósitos específicos

C CONDUCCIÓN DE REUNIONES DE TRABAJO

Conducción de reuniones productivas

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Elaboración de presentaciones orales y escritas
- Elementos esenciales de las presentaciones eficaces
- Resumen y guías de comportamiento

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Hablar como líder
- Círculos de calidad en Battle Creek Food



Elaboración de presentaciones orales y escritas

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- ELABORAR PRESENTACIONES ORALES ATRACTIVAS Y QUE CAUSEN UNA BUENA IMPRESIÓN
- ESCRIBIR DE MANERA CLARA Y PERSUASIVA
- RESPONDER DE FORMA ADECUADA A PREGUNTAS Y RETOS

Elaboración de presentaciones orales y escritas

Taylor Billingsley fue contratada como representante de ventas en Apex Communications Corporation en 1972. Con capacitación y trabajo arduo, avanzó por distintos niveles de la organización, para llegar finalmente a ocupar el puesto de vicepresidente de personal. Aunque había anticipado que este puesto requeriría algunos ajustes, estaba sorprendida por los desafíos que enfrentó durante sus primeras semanas en el cargo. Taylor tenía muchas ideas acerca de cómo hacer que la división de personal funcionara con mayor eficiencia, pero casi de inmediato se dio cuenta de que tenía que convencer a los demás de adoptarlas. Además, tenía que establecer su propia credibilidad, es decir, lograr que sus empleados y los interesados externos entendieran y apreciaran sus compromisos personales y su estilo administrativo.

Durante los primeros días en el puesto, Taylor tuvo diversas oportunidades de comunicar su filosofía y sus expectativas durante varias reuniones con los departamentos de su división. Algunas de las reuniones fueron formales, como cuando ella aceptó el cargo; otras fueron más informales, incluyendo las reuniones para almorzar con los jefes de división. Inmediatamente después del anuncio de su nombramiento, también escribió un comunicado a los jefes de su división y a sus empleados, con la finalidad de plantear algunas ideas para que el departamento avanzara. En memorandos por separado, se dirigió al departamento de desarrollo de personal y al de prestaciones financieras, con la finalidad de presentar un nuevo proyecto y alentarlos a hacer un gran esfuerzo tendiente a desarrollar una nueva política para los equipos de investigación.

Luego, Taylor comenzó una ronda de visitas con personas que trabajaban en su división. Habló en forma individual con varios empleados y respondió a las preguntas planteadas por grupos informales. Se le pidió un informe escrito sobre el ánimo de los empleados de su división para enviarlo al director ejecutivo corporativo. Los últimos informes financieros emitidos por la oficina del contralor de la empresa revelaron que las cifras trimestrales habían descendido en forma inesperada; parecía que ciertos costos se habían elevado de manera drástica. Taylor estaba preocupada y modificó un informe que había escrito para una reunión programada con los altos ejecutivos de la región para reflejar estos nuevos sucesos. Más tarde, habló con un grupo de empleados reunidos en la cafetería, en un esfuerzo por apaciguar sus temores acerca de un recorte de personal. En otras instalaciones ubicadas en

un difícil ambiente urbano, la actividad resultó más difícil. Los empleados se mostraron abiertamente críticos de la empresa y cuestionaron gran parte de la información que ella les presentó. Después de estas reuniones, Taylor tuvo que ser oradora en una cena de la Cámara de Comercio.

Taylor Billingsley estaba experimentando los desafíos de la administración en su nuevo puesto. Durante sus primeras dos semanas habló con docenas de grupos acerca de una amplia gama de temas; escribió aún más informes y memorandos. En la mayoría de sus comunicados, no sólo presentaba hechos, sino que transmitía apoyo, señalaba una nueva dirección, generaba entusiasmo, comunicaba un sentido de interés, creaba buena voluntad y subrayaba el valor del trabajo en equipo. Algunas situaciones requerían mensajes amables y ceremoniosos; otras, en cambio, eran de confrontación. Algunos mensajes trataban un material familiar; otros requerían de su capacidad de encontrar las palabras correctas para transmitir sus ideas. Al final de las dos primeras semanas, Taylor comenzó a apreciar la importancia de las habilidades de comunicación.

Los directivos tienen que dominar los elementos básicos de la comunicación pública y ser lo suficientemente flexibles para adaptarlos a diversas situaciones (Barrett, 1977; Mambert, 1976; Peoples, 1988; Sanford y Yeager, 1963; Wilcox, 1967). Al igual que Taylor Billingsley, es probable que usted tenga que enfrentarse a muchos públicos diferentes mediante discursos y documentos escritos. Como ella, probablemente descubrirá con mucha rapidez que su eficacia como directivo depende en gran parte de su capacidad de comunicarse con sus compañeros de trabajo y clientes. Por desgracia, a menudo los nuevos directivos carecen de estas habilidades. De acuerdo con una encuesta reciente de importantes reclutadores de negocios, la mayor deficiencia de los graduados universitarios en la actualidad es la falta de buenas habilidades de comunicación oral y escrita (*Endicott Report*, 1992). Los investigadores han observado que los programas de capacitación elaborados son poco eficaces si no se cuenta con habilidades básicas, como la escritura (Maruca, 1996). Considerando que las habilidades para expresarse en forma oral y escrita son fundamentales para una buena administración, y que muchos empleados nuevos también son relativamente débiles en estas áreas, debemos prestar atención a la manera en que los directivos podrían desarrollar estas dos habilidades esenciales. Primero nos enfocaremos en los ingredientes básicos de la buena comunicación, y luego examinaremos los requisitos específicos del habla y de la escritura.

Elementos esenciales de las presentaciones eficaces

¿Cómo puede alguien satisfacer todas las demandas de comunicación que enfrenta un buen directivo? Existen cinco pasos básicos para realizar presentaciones eficaces, que llamaremos las cinco reglas. Estas cinco reglas son secuenciales, ya que cada etapa se construye sobre la anterior. La buena comunicación depende en gran parte de la disposición y la preparación adecuada. Como se muestra en la figura A.1, los primeros tres pasos implican preparación; el cuarto y el quinto se enfocan en la presentación oral o escrita. Una preparación adecuada es la piedra angular de una comunicación eficaz (Collins y Devanna, 1990; Gelles-Cole, 1985; Wells, 1989).

1. Formular una *estrategia* para la audiencia y la ocasión específicas. En esta etapa se desarrollan los objetivos en relación con la audiencia y la situación.
2. Desarrollar una *estructura* clara. Esta etapa traduce la estrategia general en un contenido específico.
3. *Sustentar* las ideas con ejemplos, ilustraciones y otro material adaptado para la audiencia. Esto reforzará las ideas.
4. Preparar el material para crear un *estilo* de presentación que enriquezca las ideas. La forma en que se presenten las ideas suele ser tan importante como lo que se presenta.
5. *Complementar* la presentación con respuestas seguras e informadas a las preguntas y los desafíos. El desempeño en una discusión espontánea y de libre flujo o en un intercambio de memorandos debe ser tan impresionante e informativo como el contenido que se presenta.

A lo largo de este texto hemos afirmado que el desempeño personal eficaz depende de las habilidades, el conocimiento y la práctica. Esto es especialmente verdadero en el caso de la comunicación. La clave para sentir confianza al hacer presentaciones orales y escritas es la preparación y la práctica. Si usted sigue los cinco pasos

básicos, estará preparado para transmitir mensajes eficaces. En las siguientes secciones se presentarán guías específicas para implementar los cinco pasos.

ELABORAR UNA ESTRATEGIA ESPECÍFICA

Identifique su propósito

Michael Sheehan, un importante consultor de comunicaciones y cuyos clientes incluyen a los directores ejecutivos de grandes empresas y a candidatos presidenciales, dice que su regla principal para una comunicación efectiva es la siguiente: “Conozca su objetivo, conozca a su audiencia. Parece fácil, pero en realidad se trata del arte más difícil de la comunicación” (Reingold, 2004). Con base en esta recomendación, antes de reunir información o escribir notas, debe aclarar cuál es su objetivo general para hablar o escribir. ¿Está tratando de motivar, informar, persuadir, demostrar o enseñar? Si está dando información, demostrando una técnica o rindiendo un informe, su propósito general es comunicar. Cuando su propósito es informar, le interesa la transmisión y retención de ideas y hechos. Por otro lado, cuando intenta motivar a los empleados para lograr una mayor producción, convencer a los demás de adoptar sus ideas o estimular un sentimiento de orgullo en la empresa, su objetivo general es persuadir. La persuasión requiere del uso de un lenguaje motivador y argumentos convincentes, así como de adaptarse a la audiencia. Su objetivo general afectará la forma en que estructura su mensaje y cómo complementa sus ideas y su estilo de presentación. Por eso es importante identificar primero su objetivo general.

Una vez que ha identificado su objetivo general, debe ser más fácil determinar su objetivo específico (véase la figura A.2). Para descubrir este último, pregúntese: “¿Qué quiero que la audiencia aprenda?” o “¿Qué comportamientos o actitudes quiero que adopte mi auditorio?”. Su respuesta podría ser: “Quiero que mi audiencia aprenda los seis pasos de nuestro nuevo procedimiento de contabilidad” o “Quiero que dediquen más tiempo a los clientes”. Cada uno de estos enunciados expresa un objetivo específico. Determina la manera en que adaptará el resto de su

Figura A.1 Las cinco reglas para una presentación efectiva

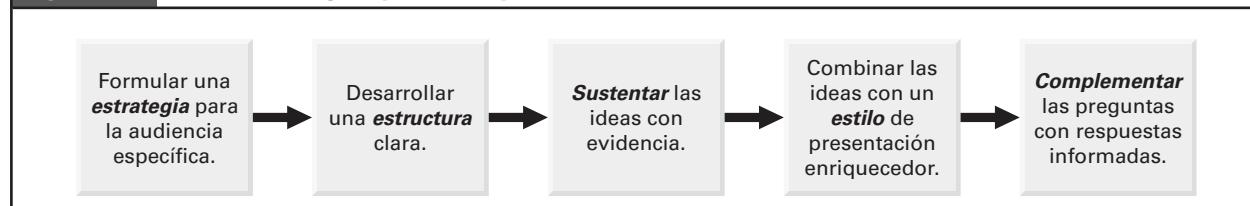
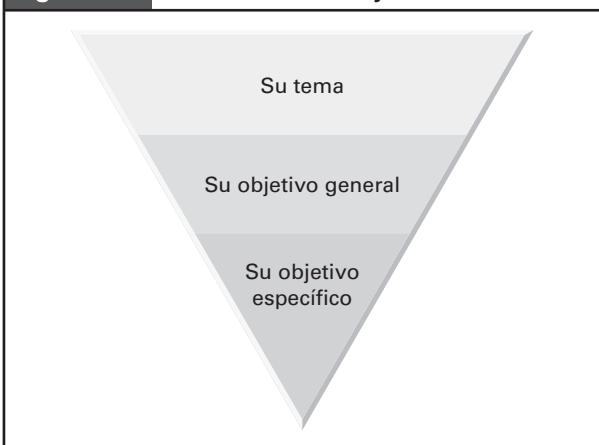


Figura A.2 Determine su objetivo



presentación de acuerdo con su audiencia y las demandas de la situación.

Adapte el mensaje a la audiencia específica

El éxito de su comunicación depende, en parte, del entendimiento y la receptividad de su audiencia.

La clave para desarrollar un mensaje adecuado para la audiencia consiste en saber cuál es el conocimiento de sus receptores sobre el tema, su actitud hacia su mensaje y las expectativas ante su presentación. Si los receptores ya saben lo que usted está tratando de enseñarles, se aburrirán y quizás se vuelvan hostiles. Comience con lo que ellos ya saben, luego extiéndase sobre eso. Si está enseñando un nuevo procedimiento contable, comience con el que su auditorio utiliza actualmente y luego agregue pasos

nuevos. Recuerde que la gente retiene mucha más información si el material se relaciona con algo que ya sabe, si se replantea y repite, si se refuerza con auxiliares visuales y si se limita a tres o cinco ideas nuevas. Una audiencia motivada retiene más, así que al inicio de su mensaje explique el uso que podrían dar a la información.

También es muy importante considerar las actitudes de la audiencia hacia su mensaje. Los receptores hostiles no aprenden con tanta rapidez como los receptores dispuestos. Si su audiencia es hostil, comience por fijar metas realistas. Si trata de hacer demasiado, podría generar un efecto de búmeran en el que la audiencia se vuelve aún más hostil. Ponga de relieve las bases comunes al compartir valores similares o metas paralelas. Por ejemplo, podría señalar que el incremento de utilidades es bueno para todos en la empresa, o que de todos depende que mejoren las condiciones de la planta.

En el caso de tener una audiencia hostil o poco comprometida, es importante desarrollar un mensaje bidireccional (véase la tabla A.1). Presente ambos aspectos del tema. Utilice argumentos fuertes basados en evidencias lógicas y amplias (Sprague y Stuart, 1996). Elija un lenguaje neutral para desarrollar sus ideas. En estas situaciones también es importante aumentar su credibilidad. Muéstrese calmado, justo, razonable y bien informado. Utilice el humor dirigido a usted mismo para relajar la tensión (Sprague y Stuart, 1996).

Satisfaga las demandas de la situación

Las expectativas de los receptores acerca de su presentación también son relevantes. La situación con frecuencia determina expectativas, como el nivel de formalidad. Algunas situaciones claramente demandan presentaciones más formales. Si se espera que usted se dirija a un

Tabla A.1 Mensajes bidireccionales y unidireccionales

Debe utilizar mensajes unidireccionales cuando:

- Su audiencia ya esté a favor de su posición.
- Su audiencia, en general, no tenga un nivel educativo muy alto o no esté bien informada acerca del tema.
- Usted requiera de un compromiso público por parte de su audiencia.

Debe utilizar mensajes bidireccionales cuando:

- Su audiencia inicialmente esté en desacuerdo con su posición.
- Su audiencia, en general, tenga un alto nivel educativo o esté bien informada acerca del tema.
- Su audiencia experimente un efecto contrario a la persuasión acerca del tema.

Las investigaciones sugieren que la mejor forma de presentar un mensaje bidireccional consiste en dar primero los argumentos que apoyan su posición. Organice esos argumentos empezando con el más débil y terminando con el más fuerte. Luego, presente el argumento de oposición. Organice los argumentos opuestos comenzando con el más fuerte y terminando con el más débil. De esta manera aprovechará la tendencia de su audiencia a recordar lo más reciente que escuchó: su argumento fuerte contra el argumento débil de la oposición.

Fuente: Adaptado de Sproule, 1991.

consejo directivo, debe prepararse con sumo cuidado. Por otro lado, si se le piden comentarios en el momento, no es adecuado ni práctico llevar un discurso preparado. En este caso, está permitido presentar más comentarios espontáneos. La comunicación escrita también implica ciertas expectativas. La invitación a un día de campo de la empresa se podría publicar en tableros de avisos, pero las invitaciones a una junta del consejo directivo se envían de forma individual. Algunas situaciones son engañosas. Por ejemplo, la televisión a menudo parece informal; sin embargo, debe pensar con detenimiento sus comentarios cuando se incluyan en este medio. Los banquetes y las ceremonias podrían alentar una atmósfera informal y amistosa, pero no se deje engañar. No se trata de situaciones similares a las reuniones de dos personas o de un grupo pequeño.

Los escenarios de las presentaciones de negocios podrían crear diversas restricciones que debe anticipar. (Recuerde que la disposición y la preparación son claves para una comunicación eficaz). Considere los siguientes sucesos que se presentan comúnmente. La reunión está por terminar, así que debe condensar su presentación de 20 a cinco minutos. Prepare una versión breve que destaque la información que servirá para su estrategia. Después de presentar la propuesta de comité para cambiar los procedimientos del servicio a clientes, que el comité estudió durante tres meses, una persona influyente que no es miembro del comité comunica el planteamiento de una propuesta competitiva. Prepárese para responder críticas específicas de su propuesta mientras mantiene un tono de profesionalismo cordial.

El lenguaje también se ve afectado por la situación. Las situaciones formales demandan enunciados con una estructura más correcta y un lenguaje más formal. Las expresiones coloquiales y una gramática menos rígida pueden agregar soltura al entorno informal. Determine las expectativas de su audiencia y adapte su lenguaje a ellas. La mayoría de los expertos coinciden en que su lenguaje debe ser un poco más intenso que el de su audiencia.

DESARROLLE UNA ESTRUCTURA CLARA

Comience con un pronóstico

En general, una introducción eficaz logra tres cosas. Primero, capta la atención de los que escuchan y establece un tono para el mensaje. Segundo, ofrece a la audiencia una razón para escuchar o leer. Finalmente, les da un mapa del camino o un rápido esbozo del mensaje.

En una reunión de supervisores, podría iniciar su plática sobre un nuevo plan para lograr cambios en la producción de la siguiente manera: “¿Se dan cuenta de que no hemos cambiado nuestro proceso básico de producción en cuatro años? Durante ese tiempo, siete nuevos competidores han entrado al mercado y hemos perdido 9 por

ciento de nuestra participación de mercado. No obstante, con tres cambios podríamos obtener más producción y, con esto, generar 3 por ciento más de utilidades y aumentos de sueldo en el siguiente año fiscal. Primero, reorganizamos Bay 2; segundo, instalamos una pista entre el cuarto de partes y la línea de ensamblado, y tercero, establecemos una conexión telefónica entre el cuarto de partes y la línea de ensamblado. Permítanme dedicar unos minutos a darles los detalles de cada cambio y a explicarles por qué estos cambios nos permitirán ahorrar dinero”.

Esta introducción capta la atención de su audiencia porque plantea la inmediatez del problema y muestra por qué están tan implicados en lo que usted tiene que decirles. Al establecer el contexto más general de mayor competencia, usted intensifica las razones para que lo escuchen y contrarresta alguna posible resistencia al cambio, lo que es común en las organizaciones.

Elija un patrón de organización adecuado

La organización de un mensaje es un aspecto fundamental porque influye en la comprensión del receptor. Los aprendices retienen más cuando los mensajes están organizados. La organización también afecta su credibilidad como orador o escritor. Una persona organizada tiene una imagen más positiva que una que no lo es, y la organización afecta el cambio de actitud. Es más probable que su audiencia se vea influida por su punto de vista si éste se encuentra organizado. Por último, un mensaje organizado tiene más probabilidades de ser recordado por quien lo escucha y, por lo tanto, de influir en el receptor.

Existen muchos patrones de organización entre los cuales elegir (véase la tabla A.2). En general, usted debe ordenar sus pensamientos con base en procesos continuos, como tiempo, dirección, relaciones entre causa y efecto, o secuencia de solución de problemas, complejidad, espacio o familiaridad. Una técnica relacionada consiste en organizar su material como una serie de respuestas a preguntas comunes. Otra técnica utilizada con frecuencia es la llamada de *emparedado* e incluye tres pasos. Primero, usted destaca las ventajas del plan. Segundo, evalúa en forma realista los riesgos o las preocupaciones asociados con éste. Tercero, refuerza los beneficios al mostrar cómo se compensan los costos, cómo se pueden reducir los riesgos proponiendo salvaguardas o cómo se podría superar la resistencia al cambio.

Conforme planea su mensaje, considere la orientación de su audiencia. La principal pregunta que se debe plantear es: “¿Qué es lo que piensa o sabe mi audiencia?”. Comience desde ese punto, luego diríjase hacia el conocimiento o punto de vista deseado.

La comunicación escrita y la oral varían en la cantidad de información detallada que puede comunicarse en un solo esfuerzo. Como es posible volver a leer un memorando o un informe, el receptor no tiene que recordar toda la información. Sin embargo, los discursos no pueden vol-

Tabla A.2 Patrones comunes de organización

| ESTRATEGIA | EXPLICACIÓN |
|----------------------------------|--|
| Cronológico | Establece el orden de los acontecimientos en una secuencia de tiempo (como pasado, presente y futuro, o primer paso, segundo y tercero). |
| Espacial | Ordena las ideas principales en términos de distancia física (como norte, centro y sur) o dirección entre uno y otro (como interno y externo). |
| Causal | Desarrolla ideas a partir de la causa (como diagnosticar la enfermedad a partir de sus causas) hasta el efecto o los resultados causados (por ejemplo, de los síntomas a la enfermedad). |
| Temática | Menciona los aspectos del tema (como tamaño, color, forma o textura). |
| Secuencia motivada de Monroe | Sigue un proceso de cinco pasos: |
| | 1. Captar la atención |
| | 2. Mostrar una necesidad |
| | 3. Presentar una solución |
| | 4. Visualizar los resultados cuando se implementa la solución |
| | 5. Llamar a la acción para poner en marcha la solución |
| Familiaridad/orden de aceptación | Comienza con lo que la audiencia sabe y cree, y se dirige hacia ideas nuevas. |
| Orden de indagación | Desarrolla el tema en pasos, de la misma forma en que usted adquiere la información o resuelve un problema. |
| Pregunta-respuesta | Plantea y responde una serie de preguntas de la audiencia. |
| Problema-solución | Primero establece que existe un problema y luego desarrolla un plan para resolverlo. |
| Orden de eliminación | Investiga todas las soluciones disponibles y elimina de manera sistemática cada posibilidad hasta que queda sólo una. |

verse a escuchar. Es más importante limitar la cantidad de información que se presenta en forma oral. ¿Cuántas ideas puede transmitir en un discurso? La mayoría de los oyentes prefieren tres ideas principales, pero muchos receptores pueden recordar hasta cinco. El límite aproximado de la memoria inmediata a corto plazo de una persona es de siete elementos de información en un momento dado. Como la gente debe recordar lo que usted dijo para poder actuar en consecuencia, dividir su discurso en no más de cinco partes principales debería permitir que sus ideas sean fáciles de recordar (Miller, 1967). Si su presentación es extensa, considere la posibilidad de utilizar auxiliares visuales, como diapositivas de PowerPoint o resúmenes escritos para reforzar el mensaje.

Utilice transiciones o señales para indicar su progreso

Es importante que entregue a su audiencia un “mapa del camino” al inicio de su mensaje. No se detenga ahí. Continúe ayudándolos a seguirlo a través de su exposición. Para hacer esto, señale cuando esté cambiando de una idea a otra resumiendo la primera y luego anunciando la siguiente. Esto es especialmente importante en la comunicación oral, ya que la audiencia sólo escuchará

su mensaje una vez; es fundamental que incluya señales durante su discurso. Deberá indicar las principales transiciones entre las ideas, como: “Acabamos de ver cómo operan los dos tipos estándar de almacenamiento de datos; ahora veamos las ventajas y desventajas de cada sistema de almacenamiento”. En la comunicación escrita, las transiciones se señalan al separar, numerar o utilizar viñetas para resaltar la información. Puede dirigir la atención de sus lectores hacia las palabras clave mediante itálicas o negritas.

Concluya con un comentario contundente

Dos importantes conceptos psicológicos trabajan en la comunicación: la primacía y la novedad. La primacía es la primera impresión recibida y la novedad es la última. La gente tiende a recordar lo primero y lo último que lee o escucha en los mensajes. Es fácil entender por qué las partes más importantes de cualquier presentación son la primera y la última impresión que crean. En su introducción, usted establece un sentimiento inicial que matiza el resto de la presentación, y la impresión creada durante la conclusión influye en la evaluación general que hace la audiencia de su mensaje. Como éstos son los segmentos

más importantes de su presentación, requieren de mayor preparación. Debe planear su mensaje con el comienzo y el fin en mente, es decir, hay que considerar la declaración de su objetivo específico mientras desarrolla su introducción y conclusión. Algunas personas escriben la conclusión primero, porque esto les permite organizar el resto de su material para que fluya en forma natural hacia la conclusión.

Llegue al cierre al final de su discurso o mensaje escrito resumiendo sus ideas. La investigación indica que este tipo de reforzamiento ayuda a los receptores a retener la información. Por lo general, las personas recuerdan menos del 20 por ciento de lo que escuchan o leen. Si presenta una vista previa de la información en su introducción, la refuerza en resúmenes internos y luego la sintetiza en la conclusión, incrementará las posibilidades de que los receptores recuerden sus ideas.

Las últimas declaraciones que haga luego de su resumen deben crear una sensación de cierre y añadir más probabilidades de recordar su mensaje. Estas afirmaciones pueden adoptar diversas formas. Podría incitar a la acción, reforzar el compromiso de la audiencia hacia la acción o establecer sentimientos de buena voluntad (véase la tabla A.3 para mayores sugerencias). Por ejemplo, podría hacer hincapié en la legitimidad al resaltar diversas citas de expertos, destacar el tema “estoy aquí para ayudar”, pronosticar condiciones futuras, subrayar la utilidad de su propuesta al destacar el efecto que tendrá el resultado final o utilizar

una exhortación emocional para incrementar el compromiso y la lealtad.

SUSTENTE SUS IDEAS

Elija diversos apoyos

Existen muchas razones para utilizar materiales de apoyo, o evidencia, conforme desarrolla su mensaje. La mayoría de las investigaciones concluyen que el material de apoyo hace una gran diferencia en el efecto que provocan las ideas. Esto es verdad incluso si sus receptores no lo conocen bien o si consideran que su credibilidad es de moderada a baja. ¿Qué tipo de apoyo debe elegir? En la tabla A.4 se ilustran algunos de los muchos tipos de materiales de apoyo disponibles. Los mensajes tienen más fuerza cuando se elaboran sobre una diversidad de materiales de apoyo. Por ejemplo, es conveniente reforzar datos estadísticos acerca del reparto de utilidades con un caso específico, como la forma en que esos números afectarán a un empleado en la línea de ensamble.

Considere a su audiencia cuando elija el apoyo

Los tipos de materiales de apoyo que elija dependen en parte de su audiencia. Si la evidencia es nueva para ellos, tendrá mayor efecto. Las cintas de video, las grabaciones o las fotografías también tienen un efecto importante. Las

Tabla A.3 Tipos de introducciones y conclusiones

Cuando seleccione una introducción o conclusión, pregúntese si ésta orienta a su audiencia hacia los objetivos que usted persigue o si claramente indica el inicio o el final de su discurso.

1. Referirse al tema u ocasión.
2. Utilizar una referencia personal o un saludo.
3. Plantear una pregunta retórica.
4. Hacer una declaración asombrosa.
5. Utilizar una cita.
6. Contar una historia divertida.
7. Utilizar un ejemplo.
8. Plantear un desafío o una exhortación.
9. Utilizar el suspenso.
10. Apelar al interés personal del receptor.
11. Utilizar un auxiliar visual.
12. Referirse a un incidente reciente.
13. Elogiar a la audiencia o a un miembro de la audiencia.
14. Referirse al orador anterior.
15. Solicitar una acción específica.

Tabla A.4 Tipos de materiales de apoyo

| | |
|--------------------|---|
| Ejemplos | Casos específicos que ilustran o aclaran una idea. Por ejemplo, "nuestras plantas de Detroit y Sacramento utilizan círculos de calidad". |
| Datos estadísticos | Cifras que expresan relaciones de magnitud, segmentos o tendencias. Por ejemplo, "actualmente un total del 32 por ciento de nuestra fuerza laboral participa en la toma de decisiones de círculos de calidad, y eso representa un incremento del 17 por ciento respecto a los dos últimos años". |
| Testimonios | Las opiniones o conclusiones de otras personas, sobre todo de expertos. Por ejemplo, "después de estudiar nuestras plantas, el profesor Henry Wilson, de la escuela de negocios de Harvard, comentó que los empleados estadounidenses no se sienten motivados por el grupo. Concluyó que, por esa razón, no se puede esperar que los empleados estadounidenses respondan bien a los círculos de calidad". |

personas que son muy dogmáticas se ven más afectadas por la evidencia que las que no lo son tanto. La gente tiende a creer en evidencias que coinciden con su propia postura más que con las que no concuerdan. Así que su postura inicial determina qué tanto considerarán creíbles las evidencias. Si sus receptores consideran que la fuente o el tipo de información son creíbles, su presentación será más eficaz (véase la tabla A.5).

Utilice auxiliares visuales como apoyo

Existen tantas razones para utilizar auxiliares visuales como tipos de ellos (véase la tabla A.6). Los auxiliares visuales sirven para que los individuos procesen y recuerden datos

(Seiler, 1971). Además de mejorar la comprensión y la memoria, los auxiliares visuales pueden incrementar el efecto de persuasión de sus ideas si comprometen a los receptores activamente en el intercambio de comunicación. Su credibilidad y su capacidad de persuasión mejoran mediante auxiliares visuales adecuados. Con estas funciones en mente, recuerde que los auxiliares visuales deben ser simples, claros y profesionales (véase la tabla A.7). La finalidad de un auxiliar visual es mejorar su presentación, no remplazarla ni actuar como distractor. Por desgracia, muchos profesionales ignoran esto y tratan las presentaciones como exhibiciones de transparencias, en las cuales lo que se muestra en pantalla o los efectos de sonido, y no el presentador, se vuelven el centro de atención.

Tabla A.5 Uso de materiales de apoyo

Existen muchas investigaciones sobre el uso de materiales de apoyo o evidencias en las presentaciones orales. Al parecer, surgen los siguientes patrones:

1. Si su credibilidad es de baja a moderada, tal vez las evidencias aumenten la eficacia de su persuasión.
2. Parece haber una diferencia mínima entre evidencia emocional y lógica.
3. En general, es mejor utilizar evidencia que no hacerlo.
4. Parece que existe poca diferencia entre fuentes sesgadas y fuentes objetivas en su efecto final sobre la audiencia.
5. Un buen discurso puede mejorar la fuerza de la evidencia cuando las fuentes se desconocen o tienen poca credibilidad.
6. La evidencia puede reforzar la eficacia de la persuasión a largo plazo.
7. La evidencia es más eficaz cuando los receptores no están familiarizados con ella.
8. La gente es más proclive a creer en evidencias que coinciden con su propia postura.
9. Las personas muy dogmáticas se ven más afectadas por la evidencia que las menos dogmáticas.
10. La evidencia produce un mayor cambio de actitud cuando se da información sobre la calidad de la fuente.
11. Los oradores con baja credibilidad se consideran más creíbles cuando citan evidencias.
12. El uso de evidencias irrelevantes o fuentes de baja calidad pueden producir un efecto opuesto al que pretende el orador.

Fuente: De Persuasion: Reception & Responsibility, 6a. edición por Larson. © 1992. Reproducido con autorización de Wadsworth, una división de Thomson Learning: www.thomsonrights.com. Fax 800 730-2215.

Tabla A.6 Funciones de los auxiliares visuales

Según las investigaciones, el uso de auxiliares visuales eficaces en una presentación oral:

- Hace que la presentación sea 50 por ciento más memorable.
- Aclara significativamente la información compleja o detallada.
- Lo hace ver como una persona más profesional y mejor preparada.
- Acelera la toma de decisiones de grupo.
- Reduce el tiempo de las reuniones hasta en un 28 por ciento.
- Hace que su mensaje sea 43 por ciento más persuasivo.

Fuentes: Osborn & Osborn, 1991, y Gronbeck et al., 1992.

Las gráficas asistidas por computadora ayudan considerablemente a complementar sus ideas principales con materiales visuales. Sin embargo, también facilitan la crea-

ción de imágenes visuales y sonidos desordenados y excesivos que distraen a la audiencia de su mensaje estratégico. Seleccione y diseñe los auxiliares visuales de manera que refuercen su estrategia y sus ideas para hacerlas más claras. Tenga en mente que cada tipo de auxiliar visual comunica información en forma distinta. En general, los auxiliares visuales como las transparencias, las fotografías y los carteles ayudan a que la audiencia se *sienta* como usted. Enriquecen la dimensión emocional de una presentación. Por otro lado, los materiales descriptivos o escritos sirven para que la audiencia *piense* como usted. Las cifras y los cuadros refuerzan los procesos cognoscitivos; las fotografías refuerzan los procesos afectivos. Utilice tablas y gráficas para resaltar las relaciones y los patrones, no para comunicar datos detallados. Si es necesario, distribuya copias de cuadros y tablas.

USE UN ESTILO MEJORADO

Hasta este punto, la preparación de mensajes orales y escritos es muy similar. Si pretende dar un discurso o

Tabla A.7 Lista de verificación para el uso de auxiliares visuales

Mientras prepara sus auxiliares visuales, hágase las siguientes preguntas:

- ¿Puedo evitar que el auxiliar visual se convierta en el aspecto más importante de mi discurso? ¿Será algo más que sólo un adorno?
- ¿Puedo traducir cifras complejas en gráficas de barras o de líneas para facilitar una mayor comprensión?
- ¿Me siento cómodo al utilizar el auxiliar visual? ¿He practicado con él para que el hecho de usarlo sea natural y no interrumpe el flujo de ideas en mi discurso?
- ¿Es lo suficientemente grande para que todos lo vean sin esfuerzo?
- ¿Todo el material impreso es breve y nítido?
- ¿El auxiliar visual es colorido y atractivo? Los estudios demuestran que el color incrementa el recuerdo de la información.
- ¿Mis auxiliares visuales son profesionales, es decir, limpios, atractivos y precisos?
- ¿Hice los arreglos necesarios para usar auxiliares visuales especiales con anticipación?
- ¿Puedo utilizar el auxiliar visual sin bloquear la visibilidad de mi audiencia hacia él? ¿Seré capaz de mantener buen contacto visual con mi audiencia mientras utilizo el auxiliar visual?
- ¿Puedo evitar tener que estirar mi cuerpo para ver el material o agitar el auxiliar visual frente a mi rostro?
- ¿Puedo evitar distraer a mi audiencia al mantener el auxiliar visual cubierto y fuera de la vista antes y después de usarlo?
- ¿Qué haré si el auxiliar visual no funciona? ¿Estoy preparado para contingencias inesperadas, como una bombilla fundida del proyector o una sala que no pueda oscurecerse?
- ¿He planeado con anticipación la ayuda de voluntarios en caso de que se requiera?
- ¿Se necesitará un señalador?
- ¿Las gráficas estarán aseguradas para que no las tenga que buscar en el piso a la mitad de mi discurso?
- ¿Estoy utilizando diversos auxiliares visuales para aumentar el interés de mi audiencia?
- Si voy a utilizar material escrito, ¿puedo ajustarme a la distracción que habrá al momento de distribuirlo? ¿Puedo competir con las personas que leerán el material escrito en vez de escucharme?
- ¿Mi voz será más fuerte que el ruido de un proyector o de otro aparato?

escribir un memorando, necesita desarrollar su estrategia al identificar sus objetivos, estructurar su mensaje y sustentar sus ideas con evidencias. El cuarto paso requiere que nos refiramos por separado a los mensajes orales y los escritos porque son formas de comunicación con estilos muy diferentes. Nos enfocaremos primero en las presentaciones orales.

ESTILO EN LA COMUNICACIÓN ORAL

Prepare sus notas

Los presentadores eficaces se distinguen por una aparente falta de esfuerzo. Algunos oradores tienen tal dominio de su material que parece que están improvisando. Casi todos preferimos ese estilo de conversación (véase la tabla A.8), pero no se deje engañar por las apariencias. Horas de preparación y práctica preceden al desempeño real. Ya se describieron los tres pasos de la preparación, pero, ¿cómo se desarrolla la cuarta etapa de la preparación de una comunicación oral?

Después de considerar su estrategia, estructura y sustento de forma cuidadosa, debe preparar sus notas. Para hacer esto, simplemente anote sus ideas fundamentales

en un bosquejo sencillo, siguiendo los patrones de organización que haya elegido. Lo que haga a continuación dependerá de su método de presentación. Con frecuencia, usted utilizará un estilo de conversación que no requiere memorizar o leer el mensaje; a esto se le llama forma de hablar improvisada. Las presentaciones improvisadas son adecuadas porque son naturales y flexibles, y se aplican a la mayoría de las situaciones. Para prepararlas, copie las palabras clave en tarjetas de notas para estimular la memoria; las páginas estándar a menudo distraen. Escriba citas, datos estadísticos o cualquier información que requiera palabras exactas o cifras. Resalte los lugares donde pretenda utilizar auxiliares visuales y donde vaya a hacer pausas para las preguntas o presentar alguna exposición. Para ensayar, repase el discurso, expresando sus ideas en un lenguaje que parezca natural. Tal vez descubra que expresa las ideas con distintas palabras cada vez. Eso está bien. Incrementará la calidad de conversación de su discurso porque sus palabras serán más propias de un estilo oral y de la expresión natural. Le ayudará a desarrollar flexibilidad, permitiéndole ajustarse a distintas palabras y flujos de ideas.

Si la ocasión es formal y demanda palabras exactas o una prosa exquisita, debe preparar un manuscrito palabra por palabra para memorizarlo o leerlo. Luego debe ensayar con el manuscrito, tratando de lograr un flujo en el diálogo tan natural como sea posible. Esta forma de presentación es poco común, pero podría requerirse para analizar temas legales y financieros, hacer anuncios a la prensa o conducir ceremonias especiales. De otra manera, evite utilizar libretos escritos o memorizarlos porque esto interrumpe el flujo natural del estilo conversacional e interrumpe el contacto visual con su audiencia. Como los manuscritos primero se elaboran de forma escrita, por lo general adoptan el estilo de un lenguaje escrito. A menos que tenga práctica como escritor de discursos, su manuscrito sonará como un discurso escrito en vez de oral (véase la tabla A.9).

Tabla A.8 Diferencias entre hablar en público y una conversación

- La sabiduría popular sostiene que dar un discurso es igual que platicar con otra persona. Aunque es verdad que la mayoría de la gente prefiere un estilo de conversación similar a hablar en público, existen al menos tres diferencias importantes entre dar un discurso y sostener una conversación:
1. Hablar en público es una labor mucho más estructurada. Requiere de una planeación y un desarrollo más detallados. Se pueden imponer límites específicos de tiempo, y el orador no tiene la ventaja de ser capaz de responder en forma individual a quienes lo escuchan.
 2. Hablar en público requiere de un lenguaje más formal. El uso de expresiones coloquiales, jerga y gramática deficiente disminuye la credibilidad del orador, incluso en las situaciones de discursos informales. Los que escuchan suelen reaccionar de forma negativa ante malas elecciones del lenguaje. De hecho, muchos estudios demuestran que ciertos tipos de lenguaje, como el obsceno, disminuyen de manera drástica la credibilidad del orador.
 3. Hablar en público requiere un método diferente de transmisión. Se debe ajustar el volumen y la proyección de la voz del orador, la postura debe ser correcta, y se deben evitar los ademanes y hábitos verbales que distraen.

Fuente: Adaptado de Lucas, 1989.

Practique su presentación

Es adecuado que ensaye su presentación en condiciones simuladas (en una habitación similar, con una audiencia que le pueda dar sugerencias para mejorar). Tome el tiempo de su presentación para que sepa si es necesario ampliar o recortar sus ideas. Las investigaciones revelan que practicar un discurso por períodos breves durante el transcurso de varios días es más útil para reducir la ansiedad y para mejorar la memoria que una práctica concentrada. Practique el discurso para usted mismo durante el desayuno, en su descanso, mientras se dirige a una reunión a media tarde y antes de dormir. La práctica distribuida es más eficiente y arroja mejores resultados que la práctica continua.

Tabla A.9 Diferencias entre los estilos orales y escritos

¿Por qué reconocemos de forma instantánea un discurso memorizado? ¿Por qué la transcripción de una reunión suena extraña? La respuesta a ambas preguntas es que el estilo oral difiere del estilo escrito. Los discursos que se memorizan de los manuscritos revelan su estilo escrito, y las conversaciones que se leen revelan su estilo oral. El estilo oral y el estilo escrito difieren en lo siguiente:

1. El tamaño promedio de un enunciado es menor en las conversaciones (unas 16 palabras).
2. El vocabulario es más limitado al hablar que al escribir. "Yo" y "usted" o "tú" conforman casi el 8 por ciento de las palabras que se utilizan al hablar; casi la mitad del vocabulario total que utilizamos al hablar incluye menos de 50 palabras.
3. El vocabulario hablado consiste de palabras más cortas.
4. Los oradores utilizan más palabras para referirse a ellos mismos como "yo", "mi" y "nosotros"; los que escuchan califican esto como más interesante.
5. Al hablar se utilizan más términos calificadores (como "muchos", "varios" y "demasiados") y términos totalitarios (como *ninguno, nunca y siempre*).
6. Al hablar se utilizan más frases y términos que indican duda, como "me parece que", "aparentemente", "en mi opinión" y "tal vez".
7. Al hablar se utilizan pocas cifras exactas.
8. Los oradores utilizan más expresiones coloquiales.

Una observación final sobre el lenguaje: existe cierta evidencia de que el uso de un léxico diverso revela el nivel socioeconómico, las habilidades y las similitudes percibidas del orador.

Fuente: Copyright 1978 de Oral and Written Style, por L. Einhorn. Reproducido con autorización de Taylor & Francis Group, LLC. www.taylorandfrancis.com.

Practique utilizando sus auxiliares visuales

Esto le ayudará a acostumbrarse a manejarlos y a darle cierta idea de cuánto tiempo durará su discurso con los auxiliares visuales. Prepárese para lo inesperado. ¿Qué pasaría si el ruido de un avión que en ese momento pasa por el cielo apaga su voz? ¿Qué pasaría si de pronto el micrófono no funciona, se abre una ventana o si la sala de presentación se vuelve extremadamente calurosa? Compense las pequeñas interrupciones al disminuir su velocidad, elevar un poco el volumen de su voz y continuar. Alentará a la audiencia a escuchar su mensaje en vez de distraerse momentáneamente. Para otras interrupciones, una buena regla consiste en responder de la misma manera que usted lo haría si formara parte de la audiencia. Quítese el saco si hace demasiado calor, cierre la ventana, levante la voz si el auditorio no lo puede escuchar o haga pausas para lograr que se capte una idea compleja.

Mientras practica, piense cómo canalizará su ansiedad. La mayoría de los oradores informan que se sienten ansiosos antes de hablar; es normal. Para manejar su ansiedad, conviértala en energía positiva. Prepárese con mucha anticipación para el discurso (desarrolle sus ideas, susténtelas y practique la manera en que las expresará). Incluso si está ansioso, tendrá algo importante que decir. Tal vez sea útil visualizar la situación del discurso. Cierre los ojos, relájese y piense cómo se va a sentir y cómo serán los

miembros de su audiencia mientras lo miran. Espere sentir un poco de pánico momentáneo mientras se levanta para hablar, pero éste desaparecerá conforme avance su discurso. Recuerde pensar en sus ideas y no en lo nervioso que se siente. Concéntrese en el mensaje. También recuerde que la ansiedad de hablar en realidad nunca se elimina. Muchos oradores experimentados aún sienten pánico escénico. La ventaja de la experiencia es que uno aprende a convertir la ansiedad en energía y entusiasmo. Eso le da una chispa adicional mientras habla. Nunca diga a su audiencia que está nervioso. Esto distraerá la atención de sus ideas hacia su ansiedad. Por lo general, la audiencia no puede saber si un orador está nervioso, sólo él lo sabe y debe mantenerlo en secreto.

Transmita un entusiasmo controlado por su tema

Cuando se realizó una encuesta con 1,200 personas pidiéndoles que identificaran las características de las presentaciones eficaces (Peoples, 1988), los resultados contenían adjetivos como flexible, cooperativa, orientada a la audiencia, agradable e interesante. Lo sorprendente de estos resultados fue que sólo el último reactivo de la lista de 12 características sobresalientes estuvo específicamente relacionado con el contenido de las presentaciones. Esto sugiere que la explicación anterior acerca de un formato eficaz, aunque necesario, no es suficiente para garantizar el éxito. En otras palabras, una presentación

poco concisa y mal organizada seguramente producirá una evaluación negativa en general. Por otro lado, una presentación bien organizada, muy lógica y fácil de seguir que se transmite de manera inadecuada, también será poco apreciada. Este estudio sugiere que el estilo es extremadamente importante en la comunicación oral.

Años de investigación sobre la forma en que los estudiantes evalúan el desempeño de la enseñanza en los salones de clase han demostrado de manera consistente que el sello de un buen maestro es el entusiasmo. Los estudiantes perdonarán otras deficiencias si es evidente que al profesor le gusta mucho el tema y está genuinamente interesado en transmitir ese aprecio a los estudiantes. Lo mismo ocurre con los expositores. Su postura, tono de voz y sus expresiones faciales son importantes indicadores de su actitud. Hable de pie; si es posible, muévase en ocasiones y utilice ademanes para comunicar una actitud de honestidad. Recuerde que su audiencia se contagiará de su entusiasmo.

Aunque el entusiasmo es importante, debe ser controlado. No confunda el entusiasmo con el escándalo. Una buena regla es utilizar tonos de voz e inflexiones vigorosas, pero adecuadas para una conversación. Evite vociferar o sermonear a su auditorio. Asegúrese de que puede ser escuchado con facilidad y que su tono es lo suficientemente empático para transmitir con eficacia el significado. En general, su discurso debe parecerse a una conversación animada o vivaz.

Utilice la forma de transmitir su mensaje para enriquecerlo

Otra clave para mantener la atención del auditorio es una transmisión eficaz. El contacto visual es la herramienta más importante para captar la atención de la audiencia. Esto hace que los miembros de la audiencia se sientan como si estuvieran participando en una discusión individual y casi privada con usted. En la cultura occidental se valora el hecho de ser directos y honestos. Una de las expresiones de estos valores es el contacto visual directo. Un contacto visual eficaz implica mirar directamente a los miembros de la audiencia, uno a la vez, de manera aleatoria al girar la cabeza. En general, cuanto más pequeño sea el grupo, más podrá mirar a cada persona. Mantener el contacto visual también es la principal fuente de retroalimentación de la audiencia durante su presentación. Si su auditorio parece confundido, tal vez deba detenerse y revisar sus ideas clave.

Es importante utilizar el espacio físico y los movimientos del cuerpo para enriquecer su mensaje. Recuerde que las presentaciones son como películas, no como fotografías. Hay que alternar movimientos y permanecer estático, hablar y escuchar, hacer y pensar. Intercale su discurso con el uso de la pizarra, la demostración, la participación de la audiencia y los auxiliares audiovisuales para que ninguna actividad ocupe una porción mayoritaria de la pre-

sentación. Agregue algún condimento a su presentación al incluir anécdotas personales, referencias a miembros del grupo, hechos inusitados, información vital e imágenes vibrantes. Siempre que sea adecuado, arregle el área del podio para permitir el movimiento físico; esto le permitirá señalar ideas importantes, indicar transiciones, establecer contacto con una persona que haga una pregunta, resaltar el interés de segmentos específicos de la audiencia, y para ayudar a los oyentes a permanecer alerta al reenfocar su atención.

Otros aspectos de espacio físico afectan la calidad de su presentación. De ser posible, arregle el área del podio y la forma en que se sentará el auditorio, para eliminar cualquier distracción. En entornos más íntimos, agrupe a los participantes para que haya menos espacio entre ellos. Elimine del podio materiales innecesarios o de distracción, como equipo, letreros y pantallas que no se utilicen. Mantenga sus auxiliares visuales cubiertos hasta que se utilicen y mantenga limpia la pizarra. Enfoque la atención de su auditorio en usted y en su mensaje.

Podría utilizar el espacio para comunicar intimidad o distancia. Ubíquese aproximadamente a la mitad del auditorio de derecha a izquierda y en un punto donde pueda mantener un contacto visual cómodo. Con esto en mente, podrá alterar el estilo de su presentación de manera deliberada para incrementar el contacto con los miembros de la audiencia. Colóquese más cerca si pretende establecer intimidad o tensión; aléjese a una distancia más cómoda cuando sus ideas sean neutrales.

Los ademanes también resultan útiles en una presentación. Deben parecer espontáneos y naturales para que puedan reforzar su mensaje, más que quitarle la atención. Deben ser relajados, no rígidos. Utilícelos para acentuar su modo normal de expresión. Hasta cierto punto, cuando se concentre en su mensaje y no en sus movimientos, los ademanes apropiados saldrán de manera natural. Recuerde que sus ademanes deben ser suaves, relativamente lentos, ni demasiado bajos (por debajo de su cintura), ni demasiado altos (por arriba de sus hombros), ni demasiado amplios (a más de 60 cm de su cuerpo). Si utiliza un podio, permanezca ligeramente atrás o a un lado para que no oculte sus movimientos de la visión de su audiencia. Las reglas generales para los ademanes cambian conforme se incrementa su audiencia. Debe adaptarse a grupos grandes al hacer ademanes más evidentes o más notorios.

Evite cualquier ademán o movimiento que distraiga de su mensaje. Los movimientos irrelevantes, como hacer sonar monedas en un bolsillo, jugar con las notas, cambiar de un pie a otro, acomodarse el cabello o ajustarse los lentes, son molestos. De hecho, cualquier movimiento que se repita con demasiada frecuencia provoca una distracción. Practique utilizando una variedad de movimientos del cuerpo para ilustrar o describir, enumerar, agregar énfasis o dirigir la atención. Para variar, algunos ademanes deben incluir la parte superior completa del cuerpo, no sólo su mano dominante.

ESTILO EN LA COMUNICACIÓN ESCRITA

Al igual que la comunicación oral, la comunicación escrita es una habilidad que puede aprenderse. La comunicación escrita sigue los mismos tres pasos de preparación que la comunicación oral. El escritor determina las estrategias, la estructura y el sustento antes de plasmar sus ideas en el papel. Al igual que sucede con las presentaciones eficaces, un buen escrito requiere de un análisis cuidadoso de la audiencia y de la situación. En un entorno de negocios, “cada documento es una respuesta a un problema o una oportunidad que requiere que se logre cierto consenso o que se tome alguna acción” (Poor, 1992, p. 38).

Existen diferencias significativas entre los estilos de comunicación oral y escrito. La comunicación escrita, aunque carece de la dimensión interpersonal de la inmediatez, ofrece una enorme ventaja sobre la comunicación oral: perdura. Los documentos escritos pueden conservarse, estudiarse, duplicarse y archivarse para el futuro. Esto significa que, en esencia, son capaces de transmitir información mucho más detallada. Aunque la comunicación escrita ofrece estas ventajas, también demanda diferentes aspectos del comunicador; la comunicación escrita exige precisión.

Desarrolle precisión mecánica en su escritura

Su imagen profesional se juzga por la apariencia de su comunicación escrita. Tachones, borrones, errores tipográficos o cualquier otro descuido demerita su mensaje escrito, al igual que los ademanes torpes pueden distraer la atención de su mensaje oral. También se requiere precisión gramatical: errores de ortografía, de puntuación y gramaticales son señales de escritores con escasa educación. Desde luego, ésta no es la imagen que usted quiere transmitir. Tal vez cuente con la ayuda de una secretaria o un empleado de oficina para detectar y corregir estos problemas, y muchas veces así sucede. Sin embargo, cuando firma o avala de alguna forma el producto final, sólo usted es responsable por cualquier error que éste pueda contener. Es esencial desarrollar el hábito de revisar cuidadosamente los borradores finales antes de firmarlos.

Las violaciones a las reglas gramaticales y de puntuación pueden afectar más que la credibilidad. También podrían interrumpir a su lector. Si el lector se distrae por errores tipográficos, gramática confusa o pronombres ambiguos, sus ideas podrían perderse y esos errores afectarían el efecto de su mensaje. Algunos reclutadores desechan currículos que contienen errores de escritura. Su razonamiento es que si los aspirantes a un puesto no se toman el tiempo para leer cuidadosamente un breve currículum, también podrían ser descuidados en el trabajo. Algunos lectores se sienten insultados por una gramática deficiente; otros se consideran automáticamente superio-

res al escritor. Aunque éstas tal vez no sean reacciones lógicas, pueden ocurrir y, lo que es más importante, bloquean la eficacia del emisor. Tal vez piense que una gramática y una puntuación correctas no son vitales. Quizá no lo sean, pero usted se arriesga cada vez que presenta un trabajo escrito con descuido a otro lector. Considere la campaña de Charles Day para un puesto en un gobierno local. Sus volantes de campaña, entregados de casa en casa, llevaban la leyenda: “Vote por Charles Day para el consejo escolar”. ¿Usted querría votar por un hombre que al parecer no sabe escribir correctamente, para que tome decisiones sobre asuntos académicos de las escuelas de su vecindario? La impresión es que si usted no tiene el tiempo o la motivación para revisar sus propios escritos, no pondrá atención a los detalles en el trabajo de los demás.

Sea preciso al describir los hechos en sus escritos

Es importante tener los hechos correctos. Si envía un memorando citando a una reunión, pero registra una fecha incorrecta para su realización, sufrirá las consecuencias de incomodar a los demás. La precisión es fundamental, pero ése sólo es el inicio. Depende del escritor construir enunciados que transmitan el mensaje con toda claridad al lector. Muchas veces los escritores conocen los hechos, pero omiten importantes detalles al escribirlos. La omisión ocurre cuando usted conoce todos los hechos o las circunstancias, y mientras escribe, supone que el lector también los conoce. Escriba teniendo en mente al lector. Esto supone que usted ha analizado quiénes son sus lectores y sabe qué información necesitan y esperan. ¿Qué información básica es importante que sus lectores conozcan para poder entender su mensaje? En vez de iniciar con la parte central del mensaje, primero dé los antecedentes, como: “En respuesta a su memorando del 2 de febrero, en el que solicita correcciones a nuestra política sobre las quejas, hemos tomado tres acciones. Primero...”. Si no está seguro sobre qué incluir, pida a alguien que no conozca los detalles de la situación que lea lo que escribió.

La ambigüedad es otra barrera para una escritura clara. Muchas veces escribimos como hablamos, construyendo frases como lo haríamos en forma oral. A diferencia de los oradores, los escritores no tienen la posibilidad de utilizar indicios no verbales para transmitir significados o asociaciones específicos. Como es probable que los lectores no tengan la posibilidad de hacer preguntas o de recibir retroalimentación inmediata, ellos mismos deben determinar las asociaciones. Considere cómo la ambigüedad provoca la falta de significado real y preciso en el siguiente memorando:

La siguiente reunión del departamento está programada para la próxima semana. Matt Olsen pidió a Leo Robinson que prepare un informe

acerca de las elecciones del sindicato. Su informe irá después de los anuncios. Elegiremos nuevos funcionarios en la siguiente reunión.

Este comunicado no aprueba el examen estándar de escritura clara. Si el memorando se envió el viernes y se recibió el lunes, ¿en qué semana será la reunión? ¿Quién dará el informe? El adjetivo posesivo "su" ocasiona confusión, ya que podría referirse a Matt Olsen o a Leo Robinson. ¿En qué "siguiente" reunión será la elección de los funcionarios? ¿Será en la que se menciona en el memorando o en otra "siguiente reunión"? Como esto puede crear confusión, molestia y pérdida de tiempo, un comunicado escrito con tanto descuido podría tener un efecto adverso en la relación entre el emisor y los receptores, que afectaría su comunicación posterior. Visto de esa manera, los memorandos que un directivo escribe de manera rutinaria son un factor importante para manejar las relaciones de manera estratégica y productiva.

Redacte mensajes escritos con precisión verbal

Lograr una precisión verbal no es lo mismo que lograr una precisión mecánica o factual. La precisión verbal se basa en la exactitud de las palabras elegidas para expresar las ideas. En un mundo ideal, las palabras podrían dar el significado exacto que usted busca, pero las palabras no pueden reproducir la realidad. Más bien, las palabras son símbolos de objetos e ideas. Agregue a esta representación inexacta los sutiles matices de significado del propio lector, y podrá ver por qué es difícil lograr precisión verbal. Dicho de otra manera, una palabra tiene dos niveles de significado: uno denotativo, es decir, el significado acordado por la mayoría de las personas que utilizan la palabra, y uno connotativo, que se refiere a la dimensión personal del significado que el receptor da a la palabra.

La comunicación depende de una mezcla de los significados denotativos y connotativos. Considere el sustantivo *Greenpeace*. Su referencia denotativa es de una organización ambiental internacional específica. El significado connotativo varía ampliamente. Para muchos ambientalistas, Greenpeace está al frente de una cruzada valiosa. Sin embargo, para algunos gobiernos y empresas, la organización es, en el mejor de los casos, una molestia. Éstas son las referencias connotativas de una sola palabra. Considere la dificultad para crear la mezcla correcta de significados denotativos y connotativos en documentos completos. Necesita estar consciente de dos tipos de significados de las palabras que utiliza. Es probable que a menudo reconozca su propio significado connotativo, pero que no esté consciente de cómo podrían reaccionar los demás. Aunque con frecuencia la connotación es un asunto personal, usted podría tratar de juzgar este significado al pensar desde el punto de vista de sus receptores. ¿Cuál será su reacción más probable?

La clave para la precisión verbal en la escritura es la claridad. Las preguntas fundamentales que debe hacerse son: "¿La palabra o frase transmite mi significado sin confusión?" o "¿cualquier persona que lea este comunicado por primera vez podría comprender las ideas de manera directa y sencilla?". Una pregunta secundaria es si el mensaje escrito comunica significados no intencionales estimulados por los significados connotativos de palabras o frases. El efecto de connotaciones significativas una vez más subraya la importancia de conocer a su audiencia y de estar consciente de lo que es apropiado para una u otra audiencia.

Preste atención al tono

El tono de su escritura está directamente relacionado con su dicción o elección de palabras. Por ejemplo, compare estas dos declaraciones: "nuestra compañía adquirirá el producto" y "lo compraremos". La segunda suena más informal porque utiliza un pronombre y un sujeto tácito. En general, las palabras y los enunciados más extensos tienden a transmitir un tono más formal.

Utilizar el nivel adecuado de formalidad en sus escritos requiere que analice la naturaleza de la situación de la escritura. Una invitación a una recepción para el consejo directivo de una empresa requiere un lenguaje formal. Si está escribiendo a extraños o a funcionarios de alta jerarquía, es más seguro ser formal. Cuando se comunica de manera lateral o hacia abajo de la jerarquía, muchas veces podría ser informal. Sin embargo, una carta para reprender a un subalterno debe redactarse en un tono formal.

El tono de la escritura de negocios va más allá de su formalidad relativa. Refleja la naturaleza del escritor como persona y, por lo tanto, afecta los sentimientos del lector hacia el escritor. Su efecto puede ser significativo y a menudo inesperado. Por ejemplo, una carta sucinta podría interpretarse como sarcástica o de enojo incluso si el escritor no tenía esa intención. Considere a un cliente que escribe una extensa carta expresando sus problemas con un producto. Qué pensaría el cliente si le respondieran de esta forma: "Gracias por su carta del 12 de enero. Siempre disfrutamos tener noticias de nuestros clientes". Aunque esta respuesta lleva implícita la trampa de la cortesía, parece poco sincera y hasta sarcástica. Difícilmente parece que quien la responde leyó la carta del cliente (no dice nada acerca de su contenido) o que haya disfrutado el leerla. Aunque la respuesta muestra precisión mecánica y con respecto a los hechos, el tono es inapropiado y potencialmente dañino para la relación con ese cliente.

En la mayoría de los casos, incluso las noticias decepcionantes se pueden expresar de manera positiva. Considere a un empleador que responde al aspirante a un puesto con el siguiente escrito: "En una empresa tan respetada como la nuestra, rara vez tenemos el tiempo para considerar solicitudes como la suya". No sólo se trata de malas noticias, sino que, además, el tono arrogante humilla al solicitante

sin ninguna necesidad. Una respuesta con un tono más positivo podría ser: "Leímos su solicitud con interés, pero actualmente no tenemos un puesto vacante en su especialidad. Reciba nuestros mejores deseos en la continuación de su búsqueda". Las noticias siguen siendo malas, pero el tono educado muestra respeto por el aspirante y promueve una imagen profesional de la compañía.

Compare el siguiente enunciado y su versión más positiva: "Ante la fuerte demanda reciente, no podremos embarcar los artículos que usted ordenó sino hasta el 15 de julio" y "Aunque la demanda reciente ha sido muy elevada, el 15 de julio podremos embarcar los artículos que usted ordenó". Una pequeña variación en el fraseo cambia un tono de indolencia por uno de ayuda.

En la mayoría de las situaciones de escritura de negocios se debe ser cordial. Hay que expresar tacto y amistad acordes con la relación con el lector. Esta actitud tendrá un efecto positivo en la elección de palabras, lo que a la vez transmitirá un tono apropiado.

Una dimensión moderna de los escritos de negocios, donde el hecho de no prestar atención al tono ha provocado muchos sentimientos negativos y pérdida de tiempo, es el correo electrónico. Por su naturaleza, el correo electrónico alienta el intercambio rápido, en especial cuando los empleados ocupados enfrentan una bandeja de entrada llena de mensajes, muchos de los cuales son imprudentes o poco claros. El correo electrónico no es una conversación telefónica en la que el tono de voz y otras señales pueden aclarar lo que se quiere decir y en la cual se leen los indicios orales de quien escucha. Sin embargo, muchas personas que se comunican por correo electrónico parecen haber olvidado la diferencia. No establecen el contexto de su mensaje; no dan la información antecedente requerida; no organizan su mensaje y tampoco eligen las palabras de forma cuidadosa para transmitir un tono cordial. Al no tomarse el tiempo para considerar su mensaje dependiendo de la situación y del receptor, quienes envían mensajes de correo electrónico podrían transmitir tonos demandantes, inapropiados o de desaprobación si sus solicitudes no se satisfacen con rapidez. El antagonismo creado por el tono inadecuado de los mensajes de correo electrónico podría retrasar la solución del problema de negocios que se enfrenta, y afectar de manera negativa las relaciones de trabajo de quienes se comunican por este medio.

Utilice el formato adecuado

Nos guste o no, las primeras impresiones cuentan, incluso en la comunicación escrita. El descuido sugiere que el escritor no toma el mensaje con seriedad; los formatos extraños o poco convencionales indican que el escritor es ignorante o poco profesional. Usted debería familiarizarse con la distribución física de las cartas, los memorandos, las propuestas y otros formatos escritos comunes en la comunicación de negocios. Otros esperan que usted posea este

conocimiento básico; muchos manuales y programas de cómputo están disponibles para guiarle en el desarrollo de estos formatos. Algunas empresas cuentan con guías de estilo que describen con precisión los formatos para todos los documentos que representen a la compañía.

Aunque existen varios formatos aceptables para la comunicación escrita, como las cartas de negocios, el lector debe ser capaz de percibirse de la información específica con un vistazo. En la carta de negocios, esta información incluye: el supuesto receptor de la carta, el remitente, la dirección del remitente para recibir respuesta, cualquier anexo y los receptores de las copias de la carta. Toda esta información está separada del cuerpo de la carta y debe distinguirse con claridad.

Como el memorando tiene la intención de comunicar asuntos dentro de una organización, su formato es distinto al de las cartas. En vez del membrete de las cartas de negocios, se utiliza un membrete de memorando. La información básica también se obtiene de un vistazo. La parte superior del memorando debe incluir encabezados tales como: Para, De, Fecha y Asunto. En general, los saludos y las despedidas no se consideran necesarios dentro de la organización.

Las propuestas son mucho más extensas y requieren de atención especial a la información de apoyo, como tablas, gráficas y cuadros. Las mejores formas de representar dichos datos pueden encontrarse en fuentes fácilmente disponibles sobre escritos de negocios.

Cualquiera que sea el formato final, existe un objetivo en toda la comunicación de negocios escrita: el mensaje debe ser sencillo, directo y claro. Cualquier cosa que interrumpa el movimiento del lector a través de su escrito limita su eficacia. Cualquier imprecisión (falla mecánica, omisión de hechos o una palabra extraña) llama la atención hacia ella y, al igual que un ademán extraño en la comunicación oral, desvía la atención de sus ideas. Como escritor, usted debe tratar de lograr una transmisión clara y directa de su mensaje.

COMPLETE SU PRESENTACIÓN AL RESPONDER A PREGUNTAS Y DESAFÍOS

Prepárese cuidadosamente para enfrentar las preguntas

Responder a las preguntas y objeciones es parte vital del proceso de comunicación porque permite interactuar directamente con quienes lo escuchan. Podemos saber lo que piensan y conocer sus respuestas a nuestras ideas gracias a sus preguntas; es una calle de dos sentidos.

La clave para formular respuestas eficaces es la misma que para desarrollar buenos discursos: una preparación cuidadosa. Lea extensamente y hable con expertos en

su campo. No lea solamente el material que sustenta su punto de vista, sino también lea lo que dice la oposición. La mejor defensa suele ser una buena ofensiva, y ésta no es la excepción. Pida a sus colegas que critiquen su material, discuta sus preguntas y objeciones con ellos, y recopile documentos o pruebas de apoyo. También puede practicar sus respuestas. Comience pensando lo que su audiencia podría preguntar o encuentre a alguien que esté en contra de su postura y pídale que le prepare una lista de preguntas. Luego, practique sus respuestas a esas preguntas.

A pesar de sus mejores esfuerzos, podría recibir una respuesta sumamente hostil de su audiencia. No tenga miedo de mostrarse en desacuerdo con ellos. Tal vez las personas no estén de acuerdo con usted, pero respresarán su sinceridad. Si alguien le lanza una pregunta difícil, no se disculpe ni salga del paso con palabrería dando una respuesta inadecuada. Sea honesto y directo; si no conoce la respuesta, es mejor que lo diga. Invítelos a analizar el problema más adelante y dé seguimiento a esta invitación. La próxima vez que alguien le haga esa misma pregunta, usted estará preparado.

Responda a las objeciones de manera ordenada

En general, responda las preguntas en forma tan concisa como sea posible. Divagar en las respuestas lo hará verse evasivo o inseguro. También sugiere incapacidad para pensar en forma concisa. Puede responder a las objeciones en cuatro pasos:

1. *Replantee la objeción.* Esto le da tiempo de pensar, muestra su interés y asegura que todos entienden la pregunta. El replanteamiento reconoce la objeción y la aclara para todos en la audiencia.
2. *Establezca su postura.* Haga una declaración concisa y directa de lo que cree para dejar en claro su postura.
3. *Ofrezca sustento a su postura.* Ésta es la parte esencial de la respuesta. Dé evidencia que demuestre que su postura es la correcta.
4. *Indique el significado de su refutación.* Muestre el efecto de adoptar su postura. Ofrezca las razones para hacerlo.

Al seguir los cuatro pasos que describimos, una buena respuesta a una objeción podría adoptar la siguiente forma:

1. Joe planteó que un sistema de administración por objetivos no funcionaría en nuestra fábrica porque los supervisores no desean la intervención del piso de corte (reafirmación de la objeción).

2. Pienso que un sistema de administración por objetivos funcionará e incrementará la satisfacción de los trabajadores (declaración de su postura).
3. Baso mi postura en un conjunto de estudios que se efectuaron en nuestra planta de Newark el año pasado. La producción aumentó en un 0.5 por ciento durante el primer mes y, lo más importante, los trabajadores reportaron mayor satisfacción laboral. También solicitaron menos días de permiso por enfermedad (sustento para la postura).
4. Si nuestra planta es similar a la de Newark (y pienso que sí lo es), entonces creo que nuestros supervisores notarán los mismos beneficios aquí. Hasta que Joe pueda darnos una razón para permanecer con el sistema actual, pienso que debemos probar el sistema nuevo. Estamos a favor de obtener mayor producción y mayor satisfacción laboral (significado de la refutación).

Practique este formato para incorporarlo hasta que se vuelva automático. Construya su propio caso mientras responde a la objeción. Como este formato razonablemente afirma su postura, también incrementa su credibilidad. Asimismo, aumenta las probabilidades de que los demás estén de acuerdo con usted.

Mantenga el control de la situación

Necesita equilibrar el hecho de ser sensible a la retroalimentación y ser lo suficientemente flexible para responder a preocupaciones legítimas al evitar intercambios prolongados e improductivos. Reconocer el derecho que tienen todos de hacer preguntas y de ofrecer posturas alternativas es importante porque garantiza el respeto de los miembros de la audiencia. Por otro lado, usted también tiene el derecho de decidir lo que es relevante para su consideración. No debe permitir que uno o dos miembros de su audiencia determinen el ritmo o la dirección de su presentación. Esto lo colocaría en una posición de debilidad y socavaría su credibilidad. Si debe alterar su postura, asegúrese de que la mayoría de sus receptores lo vean como un cambio responsable y no como un esfuerzo por aplacar la voz de una minoría.

Mantenga los intercambios en un nivel intelectual. Las discusiones y refutaciones pueden degenerar en situaciones ofensivas que sirven poco. Es mucho más probable que ocurra una comunicación eficaz cuando se impone la calmada voz de la razón que cuando usted riñe con su audiencia.

Pronto aprenderá que los individuos no siempre hacen preguntas sólo cuando quieren información. Algunos buscan atención; otros tratarán de sabotear su postura si perciben sus ideas como una amenaza. La planeación de estas posibilidades le dará más opciones; la previsión le permitirá responder de manera adecuada. Podría responder a las preguntas hostiles con más preguntas, anulando los

argumentos de su interlocutor y retomando la ofensiva. O bien podría ampliar la discusión. No quede atrapado en una discusión con una persona. Aliente la participación de otros para determinar si se trata de una preocupación aislada o de un asunto legítimo. Por último, podría expresar su disposición para analizar asuntos especiales o detallados, pero difiera la discusión extensa hasta el final de su presentación.

Resumen y guías de comportamiento

Un aspecto fundamental de la administración es la comunicación, y las presentaciones formales son una herramienta esencial de comunicación. Por lo tanto, los directivos eficaces deben ser capaces de crear mensajes informativos y persuasivos eficaces. Usted puede mejorar su forma de hablar y de escribir mediante la preparación y práctica constantes. En este capítulo se han establecido varias guías que se basan en el modelo de las cinco reglas:

1. Formule una *estrategia* para la audiencia y la ocasión específicas.
2. Desarrolle una *estructura* clara.
3. *Sustente* sus ideas con evidencias adaptadas a su audiencia.
4. Practique la presentación de su material con un *estilo* que enriquezca sus ideas.
5. *Complemente* su presentación al responder eficazmente a preguntas y desafíos.

Estrategia

1. Identifique sus propósitos generales y específicos.
2. Adapte el mensaje a su audiencia.
 - ❑ Entienda sus necesidades, deseos, nivel de conocimiento y actitud hacia su tema.
 - ❑ Asegúrese de que su enfoque se centre en la audiencia.
 - ❑ Presente ambos aspectos del tema si su audiencia es hostil o no está comprometida.
3. Satisfaga las demandas de la situación.
 - ❑ Las situaciones más formales demandan un lenguaje y una estructura de enunciados más formales.
 - ❑ Las situaciones informales permiten el uso de expresiones coloquiales y un lenguaje menos rígido.

Estructura

4. Comience con un pronóstico de sus principales ideas.
 - ❑ Capte la atención de su audiencia mientras empieza.
 - ❑ Proporcione una razón para escuchar o leer.
 - ❑ Entregue un bosquejo del mensaje para que ellos puedan darle seguimiento.

5. Elija su patrón de organización de manera cuidadosa.

- ❑ Comience con lo que su audiencia ya sabe o piensa.
- ❑ Utilice la organización para aumentar su credibilidad.
- ❑ Vaya de lo familiar a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo, de lo viejo a lo nuevo, o utilice otro tipo de procesos continuos para organizar sus pensamientos.
- ❑ No transmita más de tres a cinco ideas principales en una comunicación oral.

6. Utilice transiciones para señalar su progreso.

7. Concluya con un comentario contundente.

- ❑ Aproveche una mayor atención de la audiencia para concluir su mensaje.
- ❑ Llegue a un cierre mediante el reforzamiento a través de un resumen de sus ideas.
- ❑ Utilice sus últimas declaraciones para incitar a la acción, reforzar el compromiso con la acción o establecer un sentimiento de buena voluntad.

Apoyo

8. Elija diversos apoyos.

- ❑ El apoyo más eficaz es el que no conoce su audiencia.
- ❑ El apoyo incrementa su credibilidad.
- ❑ Puede utilizar una amplia variedad de materiales de apoyo.

9. Consideré a su audiencia cuando elija el apoyo.

- ❑ Las evidencias nuevas y los videos grabados en vivo tienen mayor efecto.
- ❑ La postura inicial de la audiencia determina el grado en que considerará creíble la evidencia.
- ❑ Es mejor utilizar evidencias que no hacerlo.

10. Utilice auxiliares visuales como apoyo.

- ❑ Los auxiliares visuales tienen un gran efecto en la comprensión y retención.
- ❑ Los auxiliares visuales también incrementan la persuasión.
- ❑ Utilice auxiliares visuales sencillos y eficaces.

Estilo en la comunicación oral

11. Prepare sus notas.

- ❑ Recuerde que el efecto crucial está en el estilo de conversación.
- ❑ La presentación informal requiere notas limitadas combinadas con la práctica de entrega frecuente.
- ❑ Las situaciones formales demandan un fraseo preciso que requiere un discurso manuscrito o memorizado.

12. Practique su presentación.
 - Utilice la práctica distribuida más que la práctica continua.
 - Practique el uso de sus auxiliares visuales y prepárese para lo inesperado.
 - Planee para canalizar su ansiedad al hablar.
13. Transmite entusiasmo controlado por su tema.
 - Los oradores eficaces comunican emoción por sus temas.
 - Su postura, tono de voz y expresiones faciales indican su actitud.
 - Su discurso debe parecerse a una conversación animada.
14. Logre que su audiencia participe ofreciéndole una entrega eficaz.
 - El contacto visual es la herramienta más esencial.
 - Utilice un espacio físico y el movimiento del cuerpo para avivar su mensaje.
 - Utilice el espacio para comunicar intimidad o distancia.
 - Utilice ademanes para acentuar su modo normal de expresión.
 - Evite cualquier movimiento que distraiga a la audiencia de su mensaje.
18. Preste atención al tono.
 - El tono está directamente relacionado con la elección de las palabras.
 - Ajuste el tono de su mensaje a la formalidad de la situación.
 - El tono afecta los sentimientos de los lectores hacia el escritor.
 - La escritura debe expresar una cordialidad apropiada.
 - Es preferible utilizar frases positivas que negativas.
19. Utilice el formato adecuado.
 - Usted es responsable de crear una impresión de profesionalismo.
 - Las cartas de negocios, los memorandos y las propuestas tienen formatos especiales.

Estilo en la comunicación escrita

15. Desarrolle precisión mecánica en su escritura.
 - Proyecte una imagen profesional.
 - Los errores podrían distraer a sus lectores y perturbar el efecto de su mensaje.
16. Sea preciso al describir los hechos en su escritura.
 - La precisión garantiza que su mensaje sea comunicado con claridad.
 - La ambigüedad evita la precisión factual.
17. Construya mensajes escritos con precisión verbal.
 - Las palabras no pueden reproducir la realidad.
 - Considere los significados denotativos y connotativos de las palabras mientras las escribe.
 - La clave para la precisión verbal es la claridad.

20. Anticipe las preguntas y prepare cuidadosamente las respuestas.
 - Ensaye respuestas a preguntas difíciles.
 - Maneje a los receptores hostiles siendo honesto y directo.
21. Responda a las objeciones en forma ordenada.
 - Replantee la objeción.
 - Establezca su postura.
 - Ofrezca sustento para su postura.
 - Indique el significado de su refutación.
22. Mantenga el control de la situación.
 - Equilibre las demandas de individuos específicos con el interés del grupo.
 - Mantenga los intercambios a un nivel intelectual.
 - Prepárese para algún interrogador con agenda personal.

Complemento: preguntas y respuestas



EJERCICIOS PARA ELABORAR PRESENTACIONES ORALES Y ESCRITAS EFICACES

Hablar como líder

Como vimos en el caso inicial acerca de Taylor Billingsley, de Apex Communications, uno de los principales retos que enfrentan los líderes es la necesidad de elaborar una amplia gama de presentaciones. Los comunicadores eficaces deben tener la habilidad de informar y de inspirar; deben ser capaces de manejar audiencias hostiles, así como de impresionar a expertos y fomentar la confianza en los novatos. Deben ser hábiles para crear consenso, indicar nuevas direcciones y explicar temas complejos. Este ejercicio de Richard Linowes, que aquí se presenta adaptado, ofrece la oportunidad de practicar las habilidades orales en diversos temas de liderazgo.

Actividad

Para practicar la interpretación de este importante rol de liderazgo, prepare una plática y un memorando acerca de uno de los siguientes temas. Su discurso debe durar de tres a cinco minutos, a menos que se le indique algo distinto. Su memorando no debe exceder de dos páginas. Debe crear un contexto para su comunicación, suponiendo que desempeña un rol directivo en una organización conocida. Antes de comenzar, explique los detalles del contenido a su audiencia (en un resumen oral o escrito). Explique brevemente su posición organizacional, la conformación de la audiencia y las expectativas que tiene la audiencia acerca de su presentación. (Para el memorando, anexe una página con una declaración de antecedentes). El contenido específico de su comunicación es menos importante que la forma en que se prepare y qué tan persuasivamente lo comunique. Prepárese para responder preguntas y retos.

Al preparar su presentación, revise las guías de comportamiento al final de la sección Aprendizaje de habilidades. La lista de verificación de este ejercicio también le será útil. Recibirá retroalimentación basada en los criterios del Formato de retroalimentación del observador.

Temas para discursos de liderazgo

1. **Hacerse cargo de un grupo establecido.** El orador es un director recientemente asignado a un grupo que ha trabajado en conjunto bajo la administración de otros directivos desde hace algún tiempo.
2. **Anuncio de un nuevo proyecto.** El orador anuncia una nueva empresa a los miembros de su departamento y pide que todos apoyen este esfuerzo.
3. **Solicitud de un mejor servicio a los clientes.** El orador está motivando a todos los empleados para ser tan atentos y serviciales con los clientes como sea posible.
4. **Solicitud de un trabajo de excelencia y alta calidad.** El orador está motivando a todos los empleados a desempeñar su trabajo con el compromiso de satisfacer los estándares más altos posibles.
5. **Anuncio de la necesidad de reducciones de costos.** El orador solicita que cada quien busque formas de reducir costos y comenzar inmediatamente a disminuir los gastos.
6. **Celebración por un trabajo bien hecho.** El orador felicita a un grupo de personas que han trabajado arduamente por un largo periodo para lograr resultados sorprendentes.
7. **Calmar a un grupo de personas atemorizadas.** El orador intenta restituir la calma y la confianza en aquellos que sienten pánico al enfrentar acontecimientos de negocios preocupantes.

8. **Enfrentar una oposición desafiante.** El orador presenta una postura personal ante una audiencia crítica, incluso hostil.
9. **Mediación entre partes contrarias.** El orador funge como juez o árbitro entre dos grupos que tienen una postura completamente opuesta en un tema fundamental.
10. **Asumir responsabilidad por los errores.** El orador es el vocero de una institución cuyos actos han producido un resultado desafortunado que afecta a la audiencia.
11. **Reprimir comportamientos inaceptables.** El orador habla con ciertos individuos que no han logrado desempeñarse a la altura de los niveles requeridos.
12. **Solicitud de concesiones especiales.** El orador presenta el caso de una institución que busca ciertos derechos que deben ser autorizados por algún organismo externo.

Lista de verificación para desarrollar presentaciones eficaces

1. ¿Cuáles son mis objetivos generales y específicos?
2. ¿Cuál es el contexto de mi comunicación? (Mi audiencia, la situación, etcétera).
3. ¿Cómo abriré y cerraré la comunicación?
4. ¿Cómo organizaré mi información?
5. ¿Cómo obtendré y mantendré la atención de mi audiencia?
6. ¿Qué materiales de apoyo utilizaré?
7. ¿Qué auxiliares visuales (gráficas, cuadros, objetos, etcétera) utilizaré?
8. ¿Cómo adaptaré la presentación a mi audiencia?
9. ¿Qué formato utilizaré en mi presentación?
10. ¿Qué preguntas o respuestas es probable que se presenten?

Círculos de calidad en Battle Creek Foods

Una herramienta administrativa muy difundida en Japón es utilizada ampliamente por las empresas estadounidenses. En forma irónica, el estadounidense Edward Deming fue el primero en introducir el concepto de “control estadístico de calidad”, una herramienta administrativa, a los japoneses en los primeros años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Los japoneses combinaron estas ideas con la suposición de que el individuo que realiza un trabajo es quien mejor sabe cómo identificar y corregir sus problemas. Como resultado, los japoneses, con la ayuda de Deming, desarrollaron el “círculo de calidad”. Un círculo de calidad es un grupo de personas (generalmente alrededor de 10) que se reúnen en forma periódica para analizar y desarrollar soluciones a problemas relacionados con la calidad, la productividad o el costo de un producto.

El objetivo de este ejercicio es brindarle la oportunidad de hacer una presentación acerca de este importante tema.

Actividad

Usted es el director de personal de Battle Creek Foods, una compañía productora de cereales para el desayuno que ocupa una posición de liderazgo. La productividad ha estado decayendo en toda la industria, y su organización está comenzando a sufrir los efectos de ello en la rentabilidad. En respuesta, el comité ejecutivo corporativo le ha solicitado que realice una presentación oral de 20 minutos (o preparar un memorando de cinco páginas) sobre los círculos de calidad (CC). El comité ha escuchado que su principal competidor ha implementado CC en diversas plantas, y quiere escuchar su recomendación acerca de si Battle Creek Foods debe seguir su ejemplo. La única exposición previa del comité a los CC es lo que cada miembro ha leído en la prensa. Utilice el siguiente material de referencia y elabore una presentación acerca de los círculos de calidad. Explique la estructura y el proceso de los CC, así como sus ventajas y desventajas. La sección final de la presentación debe incluir una recomendación en cuanto a la adopción de esa práctica en las plantas de la compañía. Prepárese para hacer frente a preguntas y desafíos.

Al elaborar su presentación, consulte las guías de comportamiento para presentaciones eficaces al final de la sección Aprendizaje de habilidades y la lista de verificación del ejercicio anterior. Recibirá retroalimentación con base en el Formato de retroalimentación del observador.

Un vistazo a algunas evidencias

Los círculos de calidad, en general, parecen estar haciendo una contribución positiva a la calidad de los productos, a las utilidades, al estado de ánimo e incluso a la asistencia de los empleados (DuBrin, 1985, pp. 174-185). La atención generalizada que han recibido los cc en los años recientes ha provocado lógicamente que los hombres de negocios y los investigadores los evalúen. Aquí nos basaremos en varios tipos de métodos de evaluación, y mostraremos primero la evidencia positiva y luego la negativa.

Resultados favorables con los cc

Honeywell, una empresa de alta tecnología en electrónica, se ha convertido en un pionero en la aplicación de los cc en Norteamérica. Actualmente, Honeywell opera varios cientos de cc en Estados Unidos. Por lo general, alrededor de media docena de trabajadores de ensamblado se reúnen cada dos semanas con un supervisor de primer nivel o un líder de equipo. “Creemos que este tipo de programa administrativo participativo no sólo aumenta la productividad”, afirma Joseph Riordan, director de Honeywell Corporate Productivity Services, “sino que también mejora la calidad de la vida laboral de los empleados. Los trabajadores de línea sienten que participan más en la acción. Hemos encontrado que, como resultado, mejora la calidad de trabajo, y el ausentismo se reduce. Con este tipo de participación, en muchos casos hemos sido capaces de incrementar la capacidad de una línea sin agregar herramientas o turnos”.

Honeywell utilizó el método de círculos de calidad para manejar el problema de ganar una licitación renovable para un contrato gubernamental. “Ésta era una situación”, relata Riordan, “en la que ya habíamos reducido la tasa de rechazos, donde todo el aprendizaje efectivamente había dado avance al proceso”. El problema se asignó al círculo de calidad representante de esa área de trabajo en particular. “Hicieron la sugerencia de automatizar más el proceso, lo que nos permitía mejorar nuestra posición competitiva en aproximadamente un 20 por ciento y ganar el contrato”.

En un intento por determinar si los cc resultaban adecuados para las empresas estadounidenses, un equipo de investigadores estableció un experimento de campo con duración de un año en una instalación de fabricación de piezas metálicas en una empresa de productos electrónicos.

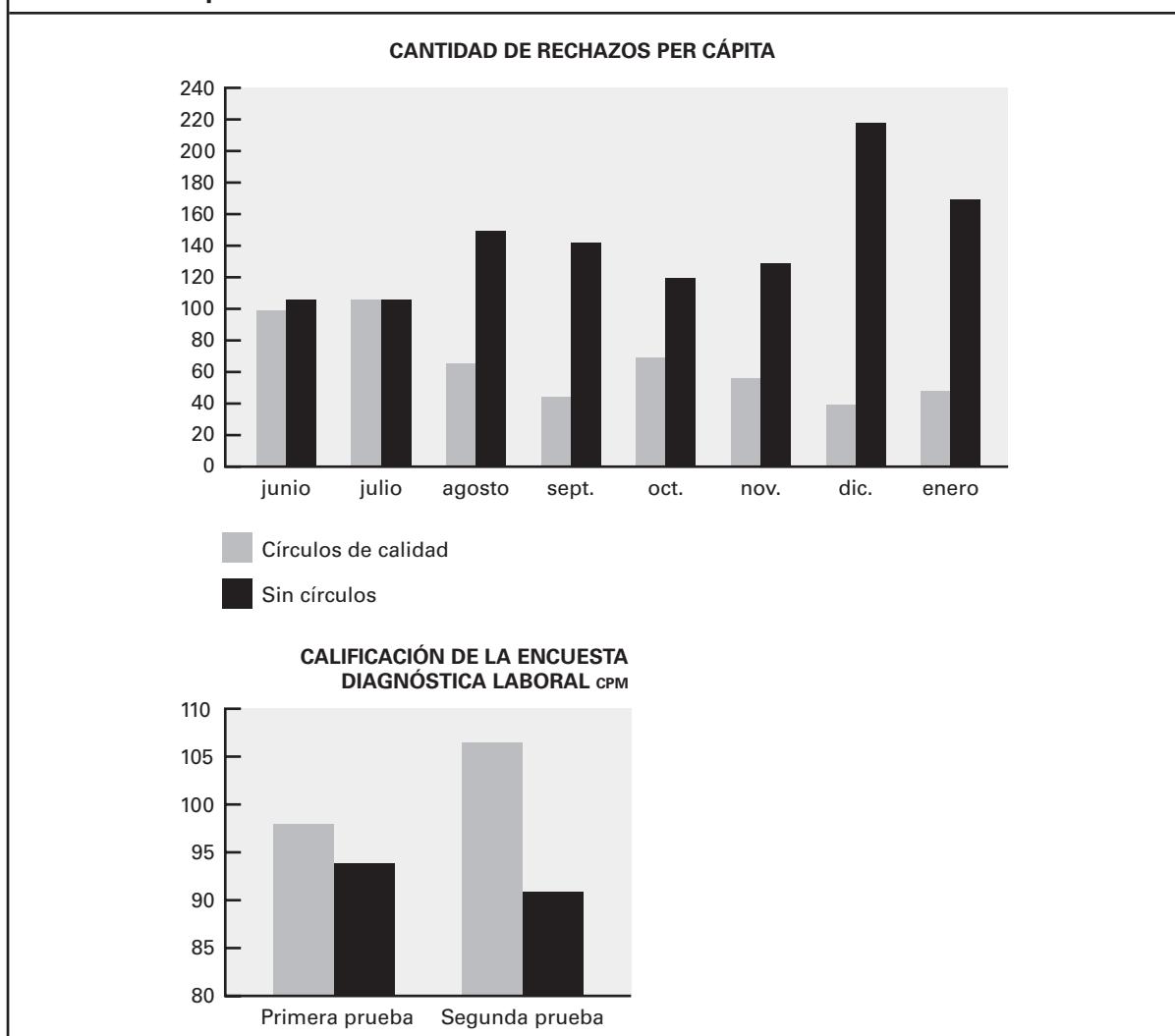
Se establecieron 11 círculos de calidad, con un promedio de nueve empleados de producción cada uno. El desempeño se evaluó mediante un sistema de supervisión computarizado, creado por el sistema de información del desempeño de empleados que ya existía en la empresa. Se tomaron medidas tanto de calidad como de cantidad. También se evaluaron las actitudes de los empleados, utilizando el método de Calificación Potencial de Motivación (CPM) de la encuesta Hackman-Oldham Job Diagnostic.

El principal resultado del programa de cc fue su efecto positivo en la tasa de rechazos, como se muestra en la mitad superior de la figura A.3. Tres meses después de que inició el programa, las tasas de rechazo per cápita de los participantes en el círculo de calidad bajaron entre un tercio y un medio respecto a las tasas anteriores. Sorpresivamente, las tasas de rechazo del grupo de control se incrementaron durante el mismo periodo.

Una explicación que ofrecieron los investigadores para estos resultados es que los miembros del círculo consideraron los temas de comunicación interna como un aspecto de alta prioridad. Por ejemplo, uno de los proyectos iniciales efectuados mediante los cc fue mejorar los manuales y procedimientos de capacitación, incluyendo la traducción de los materiales a la lengua materna de los trabajadores si éstos así lo deseaban. La atención cuidadosa para una mejor capacitación en los aspectos fundamentales evitó muchos errores.

Los miembros del círculo también cometieron menos errores. Además, era menos costoso reutilizar o moldear las partes defectuosas que fabricaron los miembros del círculo. La explicación de estos resultados es que la capacitación de círculos de calidad instruye a los empleados a

Figura A.3 Efecto de los círculos de calidad sobre el desempeño y las actitudes de los empleados



dar prioridad a los problemas con base en el efecto económico que tienen para la compañía. Los ahorros en costos generados por la menor tasa de rechazo representaron una utilidad del 300 por ciento sobre el costo de la inversión en el programa.

El efecto de los cc sobre el nivel de satisfacción laboral de los participantes fue igualmente impresionante. Los resultados que se muestran en la figura A.3 indican que hubo un aumento en la Calificación Potencial de Motivación (CPM) de los individuos que participaron en los círculos, en tanto que el grupo de control mostró una disminución. No hubo otros cambios en el ambiente laboral que pudieran provocar un efecto en el grupo experimental en forma distinta que al grupo de control. Por lo tanto, los investigadores concluyeron que la mejoría en las actitudes laborales de los empleados podía atribuirse al programa de capacitación en círculos y a la actividad de solución de problemas. La característica laboral sobre la que más influyó la actividad de calidad fue la variedad de habilidades: el grado en el que un puesto requiere diversas habilidades.

Resultados negativos con los círculos de calidad

A pesar de los resultados favorables reportados, también ha habido muchos resultados negativos. Una revisión de los resultados de la primera etapa de actividad de los cc en Estados Unidos reveló que el 75 por ciento de los programas inicialmente exitosos ya no estaban en operación luego de algunos años. Incluso Lockheed, uno de los pioneros estadounidenses en emplear este

método, había disminuido su participación con círculos de calidad. Robert Cole, una autoridad reconocida en el estudio de la fuerza laboral japonesa, hizo los siguientes comentarios pesimistas:

El hecho es que los círculos no funcionan muy bien en muchas compañías japonesas. Incluso en las plantas reconocidas por tener los mejores programas operativos, la dirección sabe que tal vez sólo una tercera parte de los círculos están funcionando bien, una tercera parte en el límite, y la última tercera parte simplemente no contribuye. En cuanto a la retórica del voluntariado, en numerosas empresas, los trabajadores claramente perciben la actividad de los círculos como coercitiva. Las empresas niponas enfrentan una lucha continua por revitalizar la actividad de los círculos de calidad para asegurarse de que no degenera en un comportamiento ritualista.

En un estudio de círculos de calidad en 29 compañías, realizado por Mathew Goodfellow, se encontró que sólo ocho de ellas eran rentables en términos de ganancias en productividad. El consultor administrativo Woodruff Imberman investigó los 21 casos de cc que no tuvieron éxito y encontró cuatro principales causas del fracaso. Primero, en muchas compañías a los empleados les disgustaba intensamente la administración. Su antagonismo llegó hasta los círculos de calidad, que algunos empleados percibían como una treta de la dirección para reducir el tiempo extra y la fuerza laboral al incrementar la productividad.

En segundo lugar, la mayoría de las organizaciones hicieron un mal trabajo al hacer la presentación de los cc. En vez de tener discusiones individuales con los empleados, utilizaron diagramas, folletos y presentaciones administrativas formales. Los trabajadores se preguntaban: “¿Y yo qué gano con esto?”.

Tercero, los supervisores elegidos para dirigir los círculos recibieron cierta capacitación en relaciones humanas y dinámica de grupos, pero sintieron que muy poca de esa información satisfizo las necesidades específicas de sus propios departamentos.

En cuarto lugar, la mayoría de las 21 empresas consideraban a los programas de cc únicamente como una forma de mejorar la eficiencia de las técnicas de producción. No se dieron cuenta de que los cc no pueden tener éxito a menos que la alta dirección esté dispuesta a cambiar su filosofía para enfatizar las buenas relaciones entre los empleados, y entre la administración y la fuerza de trabajo. Esto último indica la importancia de establecer las condiciones que permitan que un programa de círculos de calidad tenga éxito.

Elementos fundamentales de un programa exitoso

Los programas de círculos de calidad muestran alguna variación de una empresa a otra, sin importar si se dedican a la manufactura o a los servicios. Difieren con respecto a la frecuencia de sus reuniones, cuánta autoridad se otorga al líder o supervisor del equipo, si existe un facilitador de grupo además de un supervisor, y cuánta coordinación existe con el departamento de control de calidad. Con base en los juicios de varios observadores, los programas exitosos tienen ciertos elementos en común.

Los círculos de calidad funcionan mejor en empresas donde ya existen buenas relaciones entre los empleados y la dirección. No es muy probable que los cc tengan éxito en las empresas donde existen fuertes conflictos entre el sindicato y la administración, o donde existen altos niveles de desconfianza entre los empleados y los directivos.

La dirección está comprometida con el programa. Sin el compromiso de los directivos de nivel superior no es aconsejable iniciar un programa de cc. En vez de eso, el director de un proyecto de círculos de calidad primero debe elaborar informes acerca de otras compañías donde los cc hayan tenido éxito, y presentarlos a los directivos de alto nivel.

Los líderes de los círculos de calidad utilizan un estilo de liderazgo participativo. Laurie Fitzgerald, un consultor de cc, defiende el concepto del líder como un “trabajador para los miembros”. Cuando el líder del círculo asume un papel muy autoritario, los miembros por lo general no responden.

Seleccionar a las personas y el área correctas. Para que los círculos de calidad sean efectivos, el director del programa tiene que ser entusiasta, persistente y trabajador. El facilitador o líder de equipo debe ser energético y cooperador. Otro paso importante para lograr que el programa fun-

cione es la selección de un área de la empresa donde uno pueda esperar cooperación y entusiasmo de los participantes.

Las metas de los programas se establecen de manera explícita. Los objetivos deben aclararse para evitar una confusión o expectativas irracionales del programa de círculos de calidad. Entre las metas de los programas de CC se incluyen mejorar la calidad del producto, aumentar la productividad, mejorar las comunicaciones entre empleados y supervisores, disminuir los costos de productos, mejorar la calidad de vida laboral y preparar al personal para actividades de supervisión futuras.

El programa se anuncia adecuadamente en toda la empresa. Una vez que el programa se pone en marcha, se debe difundir información al respecto ampliamente en toda la compañía. Una mejor comunicación causa menos resistencia y menos rumores negativos acerca del programa. El contenido de la comunicación debe ser abierto y positivo.

El programa comienza y crece lentamente. Una introducción gradual del programa sirve para exponer al personal a nuevos conceptos y para reducir las dudas acerca de su propósito y mérito potencial.

El programa de CC se adapta para satisfacer las necesidades de la empresa. Una fuente sutil de fracaso en algunos programas de CC es el uso de un conjunto de procedimientos que no se ajustan a las circunstancias locales. Un participante de un CC cuyo trabajo es el procesamiento de datos podría tener dificultades para traducir un caso de la industria aeroespacial. Un compromiso factible es el de impartir una capacitación estándar como marco de referencia y, a partir de ello, resolver los problemas específicos de la empresa.

Los círculos de calidad se utilizan como método para el desarrollo de los empleados. Un propósito fundamental de estos círculos es fomentar el desarrollo personal de los empleados que participan. Si los directivos pretenden establecer un CC como herramienta para obtener una ganancia personal, será mejor que no lo pongan en marcha.

La dirección está dispuesta a otorgar reconocimiento para las ideas que se originen en los círculos de calidad. Si la dirección intenta manipular a los voluntarios de los círculos o quitarles el crédito por las mejoras, lo más probable es que el programa tenga resultados adversos. Se perderá más de lo que se ganará.

La participación es voluntaria. Al igual que sucede con el enriquecimiento de los puestos y todas las formas de administración participativa, la preferencia de los empleados es un factor importante. Los empleados que desean contribuir con sus ideas por lo general se desempeñan mejor que los que son asignados arbitrariamente a los círculos de calidad.

Los logros de los círculos de calidad se reconocen como resultado del esfuerzo del grupo, y no de los individuos. Reconocerlos como grupo disminuye los alardes y la competitividad, e incrementa la cooperación y la interdependencia dentro del grupo o departamento. Los círculos de calidad, y no los empleados en forma individual, deben recibir el crédito por las innovaciones y sugerencias para mejorar.

Se brinda amplia capacitación. Los voluntarios del programa por lo general necesitan cierta capacitación en las técnicas de conferencia o dinámica de grupos. Como mínimo, el líder del círculo necesitará habilidades en métodos de participación en grupo. De otra manera, terminará dando sermones acerca de temas como el mejoramiento de la calidad y la productividad. Los líderes y los participantes también necesitarán capacitación en relación con cualquier método estadístico o de solución de problemas que se utilice. A continuación se mencionan las ocho principales técnicas de solución de problemas y sus propósitos.

1. La lluvia de ideas sirve para identificar todos los problemas, incluso aquellos que están más allá del control de los miembros del círculo.
2. Se utiliza una hoja de verificación para registrar los problemas dentro de la esfera de influencia de los círculos de calidad durante cierto periodo.
3. El diagrama de Pareto ilustra gráficamente los datos de la hoja de verificación para identificar los problemas más graves, es decir, el 20 por ciento de los problemas que ocasionan el 80 por ciento de los errores principales.
4. Un diagrama de causa y efecto ilustra gráficamente el origen de un problema en particular.

5. Los histogramas o gráficas de barras se elaboran para mostrar la frecuencia y la magnitud de los problemas específicos.
6. Los diagramas de dispersión o “gráficas de sarampión” identifican las principales áreas de defectos, las cuales aparecen como grupos densos de puntos en las imágenes que representan a los productos.
7. Las gráficas y tablas de control ayudan a supervisar el proceso de producción y se comparan con las muestras de producción.
8. La estratificación, que generalmente se logra al inspeccionar los mismos productos de diferentes áreas de producción, hace aleatorio el proceso de muestreo.

Se alienta la creatividad. Como se ilustró anteriormente, la lluvia de ideas o sus variaciones se acoplan en forma natural al método y la filosofía de los círculos de calidad. Mantener una actitud de que “cualquier cosa se puede hacer” es sumamente importante, incluso si las ideas generales se deben refinar más adelante. Si el líder o los miembros cancelan las ideas a medio procesar, la generación de ideas se extinguirá con rapidez.

Los proyectos se relacionan con las responsabilidades laborales actuales de los miembros. Los círculos de calidad no son arenas para la especulación acerca del trabajo de los demás. Las personas hacen sugerencias acerca de cómo mejorar la calidad del trabajo por el que ya son responsables. Sin embargo, deben estar dispuestas a incorporar la información de clientes y proveedores.

Argumentos a favor y en contra de los círculos de calidad

Un argumento importante a favor de los círculos de calidad es que representan un vehículo eficiente y de bajo costo para liberar el potencial de creatividad de los empleados. En el proceso, se logran los objetivos altamente deseables, como mejoras en la calidad tanto de los productos como de la vida laboral. De hecho, los círculos de calidad se consideran parte de la calidad del movimiento de la vida laboral.

Otra característica favorable de estos círculos es que todos los perciben de manera positiva: la dirección, los empleados, los sindicatos y los accionistas. Por lo tanto, una empresa que contempla la ejecución de dicho programa no tiene el riesgo de oposición interna ni externa. (Sin embargo, es concebible que haya oposición si la dirección no actúa a partir de las sugerencias de los círculos de calidad).

Los círculos de calidad contribuyen a la eficacia organizacional de otra forma importante. Han surgido como método útil para desarrollar a directivos en el presente y en el futuro. Recientemente, una importante firma de manufactura de cómputo estableció un programa de círculos de calidad. Luego de que el programa había estado operando durante dos años, el director de capacitación observó que los supervisores que eran líderes de círculos de calidad se mostraban significativamente más seguros de sí mismos, tenían más conocimientos y eran más equilibrados que otros supervisores que asistían a un programa de capacitación regular. El director consideró que la participación de los supervisores en los programas y las actividades de los círculos de calidad había sido la principal causa de esta diferencia.

Una importante crítica de los círculos de calidad es que muchos no son efectivos en términos de costos. Además, todavía más pesimista es la crítica de que los éxitos informados de los CC podrían atribuirse a otros factores distintos al programa de círculos de calidad. Una explicación es que la atención que la dirección presta a los empleados podría ser la fuerza detrás del aumento de la productividad y la mejora del estado de ánimo (el bien conocido efecto Hawthorne). Otra posible explicación del éxito de los programas de los círculos de calidad es que las mejoras se deben a una mejoría en la dinámica de los grupos y en las técnicas de solución de problemas. Por lo tanto, no es necesario implementar un programa completo de CC para lograr estos beneficios.

Un argumento desalentador sostiene que los círculos de calidad tal vez no sean adecuados para los empleados estadounidenses. Matsushita Electric, usuario líder del método de círculos de calidad en Japón, no utiliza los círculos en su planta de Estados Unidos (ubicada en Chicago) porque considera que los trabajadores estadounidenses no son compatibles con las actividades de círculos de calidad. Tal vez la directiva de Matsushita crea que los estadounidenses se centran demasiado en sí mismos para poder orientarse hacia un grupo.

Es posible demostrar que los círculos de calidad provocan fricciones y confusión de roles entre el departamento de control de calidad y los mismos grupos. A menos que la dirección defina cuidadosamente la relación de los círculos de calidad frente a frente con el departamento de control de calidad, resultará inevitable mucha duplicación de esfuerzos (y por lo tanto, un desperdicio de recursos).

La participación exclusiva de voluntarios en los círculos de calidad podría originar la pérdida de ideas potencialmente valiosas. Muchas personas no assertivas tienden a rehuir los compromisos de participación en los círculos de calidad, a pesar de tener valiosas ideas para mejorar el producto.

Es probable que algunos empleados que participan de manera voluntaria en los círculos de calidad lo hagan por las razones equivocadas. El círculo de calidad podría desarrollar la reputación de ser “una buena forma de alejarse de la línea momentáneamente y disfrutar de un descanso y una buena charla”. (Para contrarrestar el abuso del programa de los círculos de calidad, los miembros del grupo podrían supervisar la calidad de las aportaciones de cada uno de los miembros de su propio grupo).

Guías para la acción

Un paso estratégico inicial para implementar un círculo de calidad consiste en aclarar las relaciones entre el círculo y el departamento formal de control de calidad. De otra manera, el departamento de control de calidad podría percibir al círculo de calidad como una redundancia de sus esfuerzos o una amenaza. Un arreglo eficaz es que el círculo de calidad complemente al departamento de control de calidad; así, este departamento no estará sujeto a la pérdida de autoridad.

La participación en el círculo de calidad debe ser voluntaria y sobre una base de rotación. En muchos casos, a un miembro del equipo pronto se le terminarán las ideas frescas para una mejora de calidad. La rotación de los participantes dará lugar a la generación de una muestra más amplia de ideas. La experiencia sugiere que el tamaño del grupo debe limitarse a nueve miembros.

Los círculos de calidad deben organizarse con base en un programa piloto. Conforme los círculos produzcan resultados y ganen la aceptación de los directivos, así como de los empleados, podrían expandirse mientras aumenta su demanda.

No se debe hacer hincapié en las utilidades financieras inmediatas o en los incrementos de la productividad como resultado de los círculos de calidad. El programa debe verse como un proyecto a largo plazo que elevará la conciencia de calidad de la organización. (Sin embargo, como se señaló en el informe de Honeywell, los resultados positivos inmediatos a menudo están próximos).

La administración debe hacer buen uso de muchas de las sugerencias que resultan del círculo de calidad, y definir los límites de poder y autoridad del mismo. Por una parte, si no se adopta ninguna de las sugerencias del círculo de calidad, éste perderá eficacia como agente del cambio. Los miembros del círculo se desanimarán al percibir su falta de influencia. Por otro lado, si el círculo tiene demasiado poder y autoridad, se considerará como un cuerpo de gobierno para efectuar un cambio técnico. En tales circunstancias, el personal podría utilizar el círculo con fines políticos. Un individuo que quiera lograr la autorización de una modificación técnica podría tratar de influir en un miembro del círculo de calidad para sugerir esa modificación durante una reunión del grupo.

La capacitación en dinámica de grupos y los métodos de administración participativa son especialmente útiles. También podría ser útil designar a un facilitador de grupo desde el principio (un consultor interno o externo) que ayude al grupo a desarrollarse con mayor suavidad.

Formato de retroalimentación del observador

PUNTUACIÓN

1 = Baja

5 = Alta

Estrategia

1. Identificó los objetivos generales y específicos.
2. Adaptó el mensaje a las necesidades, las actitudes, el nivel de conocimiento y otros aspectos de la audiencia.
3. Cubrió las expectativas de la audiencia utilizando un lenguaje y un estilo adecuados.

Estructura

4. Comenzó con un adelanto de las ideas principales y cautivó el interés de los miembros de la audiencia al darles una razón importante para escuchar.
5. Eligió una estructura de organización adecuada, por ejemplo, pasó de lo familiar a lo extraño, y de lo sencillo a lo complejo.
6. Utilizó transiciones, incluyendo resúmenes internos para indicar el progreso.
7. Concluyó con un comentario contundente; reforzó las ideas principales, resumió las acciones clave.

Apoyo

8. Utilizó una diversidad de información de apoyo, ejemplos y otros recursos para incrementar la credibilidad y el entendimiento de las ideas principales.
9. Utilizó material de apoyo (tanto de contenido como el formato de la evidencia y las ilustraciones) adecuado para la audiencia.
10. Empleó auxiliares visuales eficaces y sencillos para aumentar la comprensión y la retención del mensaje.

Estilo en la comunicación oral

11. Utilizó notas para crear un estilo conversacional.
12. Es evidente que ensayó la presentación, incluyendo el uso de auxiliares visuales, etcétera.
13. Transmitió entusiasmo controlado por el tema mediante el tono de voz, la postura y las expresiones faciales.
14. Comprometió al auditorio a través de un contacto visual eficaz, el arreglo físico de la sala y los ademanes adecuados.

Estilo en la comunicación escrita

- _____ 15. El documento fue técnicamente preciso, es decir, no contenía errores que modificaran el mensaje.
- _____ 16. El documento era preciso en relación con los hechos, es decir, el contenido era exacto.
- _____ 17. La elección de palabras permitió comunicar el mensaje en forma clara y sin ambigüedades.
- _____ 18. El tono se ajustaba al tema y a la audiencia (por ejemplo, el grado de formalidad, las emociones, la franqueza).
- _____ 19. Utilizó el formato adecuado al tipo de correspondencia.

Complemento: preguntas y respuestas

- _____ 20. Manejó las preguntas y los desafíos de manera reflexiva, espontánea y asertiva.
- _____ 21. Respondió a las objeciones de manera ordenada; por ejemplo, replanteó las objeciones, reafirmó su postura, ofreció mayor sustento para su postura, y explicó la importancia de su refutación.
- _____ 22. Mantuvo el control de la reunión al equilibrar las demandas de individuos específicos con los intereses del grupo, y al mantener la discusión enfocada en los temas.

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Planeación y realización de entrevistas
- Tipos específicos de entrevistas organizacionales
- Resumen y guías de comportamiento

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- Evaluación del programa de inducción para empleados de nuevo ingreso
- Entrevista de evaluación del desempeño con Chris Jakobsen
- Entrevista para la selección de empleados en Smith Farley Insurance

B

Realización de entrevistas

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- ADOPTAR GUÍAS GENERALES PARA ENTREVISTAS EFICACES
- APlicar guías adecuadas para entrevistas de acopio de información
- UTILIZAR GUÍAS ADECUADAS PARA ENTREVISTAS DE SELECCIÓN DE EMPLEADOS
- IMPLEMENTAR GUÍAS ADECUADAS PARA ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Planeación y realización de entrevistas

Con excepción de las conversaciones, las entrevistas tal vez sean el suceso que ocurre con más frecuencia como forma de comunicación (Sincoff y Goyer, 1984); de hecho, ocurren de manera habitual en las organizaciones. Los individuos se entrevistan para obtener un puesto, para reunir información y desempeñar su trabajo, y los directivos entrevistan a los subalternos para revisar su desempeño y dar orientación y entrenamiento.

Las entrevistas son tan comunes que a menudo se dan por hecho. Las personas consideran las entrevistas como simples conversaciones durante las cuales se recopila información. Aunque las entrevistas son similares a las conversaciones, existen diferencias importantes. Una **entrevista** es una forma especializada de comunicación realizada para un objetivo específico relacionado con una actividad (Downs, Smeyak y Martin, 1980; López, 1975). De hecho, una razón por la que algunos directivos no son buenos entrevistadores es que tratan esta “comunicación intencional” de manera demasiado casual, como si fuera únicamente una conversación. Como resultado de una mala planeación y de la falta de atención para manejar el proceso de entrevista, no logran cumplir su objetivo y a menudo alejan al entrevistado en ese proceso.

Estos resultados se ilustran en la siguiente entrevista de consultoría entre Joe Van Orden, director de servicios administrativos, y Kyle Isenbarger, consultor administrativo de su equipo de trabajo (DuBrin, 1981).

JOE: Kyle, programé esta reunión contigo porque quiero hablar acerca de ciertos aspectos de tu trabajo. Mis comentarios no son tan favorables.

KYLE: Como tienes autoridad formal sobre mí, supongo que no tengo elección. Continúa.

JOE: No soy un juez leyendo un veredicto para ti. Quiero tus comentarios.

KYLE: Pero tú solicitaste la reunión; continúa con tus quejas. Particularmente alguna con fundamento. Recuerdo una vez cuando estábamos almorcando y me dijiste que no te gustaba que utilizara un traje café con camisa azul. Yo pondría eso en la categoría de lo infundado.

JOE: Me alegra que hayas tocado el tema de la apariencia. Pienso que das una impresión por debajo del estándar a los clientes. Se supone que

un consultor debe verse impecable, en particular por las tarifas que cobramos a los clientes. Con frecuencia das la impresión de que no puedes comprarte buena ropa. Tus pantalones están abombados por el uso. Tus corbatas están pasadas de moda y con frecuencia están manchadas de comida.

KYLE: La empresa podrá cobrar esas altas tarifas, pero el dinero que yo recibo no me permite comprar ropa elegante. Además, no tengo ningún interés en tratar de impresionar a los clientes con mi atuendo. No he recibido ninguna queja de ellos.

JOE: Sin embargo, yo pienso que tu apariencia debe ser más la de un hombre de negocios. Ahora, hablemos de otra cosa. Una auditoría de rutina a tu cuenta de gastos revela una práctica que considero inapropiada. Incluiste la cena de un cliente en jueves por la noche, durante tres semanas consecutivas, mientras que tu boleto de avión indica que volviste a casa a las tres de la tarde cada semana. Ese tipo de comportamiento no es profesional. ¿Cómo explicas los cargos por estas cenas “fantasma”?

KYLE: El boleto de avión puede decir 3 p.m., pero con nuestro impredecible clima, el vuelo bien puede haber venido retrasado. Si como en el aeropuerto, entonces mi esposa no tendrá que correr el riesgo de prepararme la cena y luego desperdiciarla. La comida es muy cara.

JOE: Pero, ¿cómo puedes cenar a las tres de la tarde en el aeropuerto?

KYLE: Considero cualquier alimento después de la una de la tarde como cena.

JOE: Está bien, por ahora. Quiero comentar sobre tus informes para los clientes. Manifiestan mucho más descuido de lo aceptable. Sé que eres capaz de realizar un trabajo más meticuloso. Vi un artículo que preparaste para su publicación que era profesional y de primera clase. Sin embargo, en un informe escribiste mal el nombre de la empresa del cliente. Eso es inaceptable.

KYLE: Una buena secretaria debería haber notado ese error. Además, nunca he afirmado que sea capaz de escribir informes perfectos. Hay pocas horas en un día de trabajo para emplearlas escribiendo informes.

Las entrevistas eficaces no sólo suceden. Al igual que otras actividades de comunicación con un objetivo, las entrevistas deben planearse y ejecutarse de manera adecuada. Para ayudarle a convertirse en un entrevistador eficaz, esta sección incluye una serie de guías, organizadas de acuerdo con el esquema que se muestra en la figura B.1. Primero, presentamos guías generales para planear y realizar entrevistas. Estas guías están divididas en dos etapas: la planeación de la entrevista y su realización. Después de este análisis, ofreceremos guías más específicas para realizar entrevistas especializadas con objetivos limitados: reunir información, seleccionar empleados nuevos y revisar el desempeño de los subalternos.

PLANEACIÓN DE LA ENTREVISTA

Establecer el objetivo y la agenda

Como en cualquier proceso de comunicación planeado, es necesario definir con claridad los objetivos de la entrevista. Al igual que en una presentación oral, en una entrevista uno debe preguntarse qué quiere lograr. ¿Desea recopilar información? ¿Persuadir? ¿Aconsejar? ¿Evaluar? No sólo necesita considerar lo que desea lograr en términos del *contenido* de la entrevista, sino también debe tomar en cuenta la *relación* que desea establecer con el otro participante. Considere quién es su compañero de entrevista y cómo lo que usted diga afectará a la relación ya existente. Esto se asemeja al proceso de adaptar el mensaje a su audiencia en una presentación oral, aunque en cierta

forma es más fácil, ya que sólo hay un miembro en su “audiencia” de entrevista. También debe considerarse la situación en la que tendrá lugar la entrevista. ¿Los participantes están bajo presión de tiempo? ¿Puede hacer arreglos para que no lo interrumpan?

Una vez que haya determinado su objetivo, desarrolle una agenda. Piense qué tipo de información necesita obtener de acuerdo con su objetivo. A partir de esto, escriba una lista de temas que se deben cubrir en la entrevista. Aunque estos temas no tienen que mencionarse en ningún orden en particular, quizás usted quiera ponerlos en orden de prioridad.

Formular buenas preguntas que faciliten la revelación de información

Las preguntas surgen de su objetivo y de su agenda, y son los medios fundamentales por los que se obtiene información en una entrevista. Cualquier entrevistador puede hacer preguntas, pero sólo un entrevistador bien preparado hace preguntas eficaces (aquellas que consiguen la información que se requiere). Asegúrese de que las preguntas se expresen con claridad y que soliciten la información que usted desea. Es fundamental que se adapte a su entrevista. Plantee sus preguntas en un lenguaje que el entrevistado pueda entender y en formas que mejoren su relación con esa persona.

Pueden utilizarse diferentes tipos de preguntas para distintos efectos y tipos de objetivos de acopio de información. Las **preguntas abiertas**, por ejemplo, “¿cómo va tu trabajo?” o “¿cómo ha afectado la nueva regulación al estado de ánimo del departamento?”, ofrecen información general. Utilice preguntas abiertas cuando quiera dejar al entrevistado hablar sin restricción. Permiten al entrevistado la libertad de discutir cómo se siente, cuáles son sus prioridades y cuánto sabe acerca de un tema. Por lo tanto, las preguntas abiertas son útiles para establecer una buena relación. Es difícil recordar las respuestas a las preguntas abiertas, en particular si el entrevistado no deja de hablar. Las preguntas abiertas también consumen mucho tiempo y, si se utilizan con demasiada frecuencia, dificultan que el entrevistador controle la entrevista. Sin embargo, si usted está buscando información amplia y general, haga preguntas abiertas.

Por otro lado, si necesita información específica, haga preguntas cerradas. Las **preguntas cerradas**, como “¿cuál fue su último empleo?” o “¿preferiría trabajar en el proyecto A o en el proyecto Z?”, restringen las respuestas que el entrevistado puede dar. Son adecuadas cuando el tiempo es limitado o cuando quiera aclarar un aspecto de una pregunta abierta. En la tabla B.1 se sugiere cuándo utilizar preguntas abiertas o cerradas.

Figura B.1 **Guías para entrevistas eficaces**

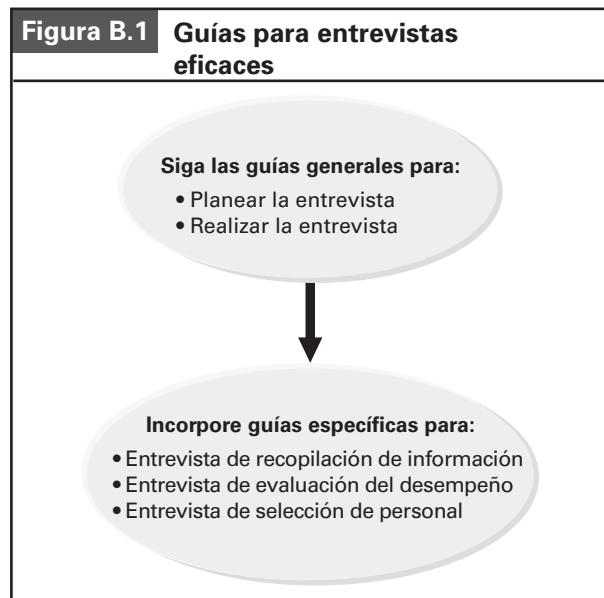


Tabla B.1 Cuándo utilizar preguntas abiertas y preguntas cerradas

- | |
|--|
| <p>Utilice preguntas abiertas cuando quiera:</p> <ul style="list-style-type: none">• Descubrir las prioridades del entrevistado.• Descubrir el marco de referencia del entrevistado.• Permitir al entrevistado hablar sobre sus opiniones sin restricciones.• Evaluar la profundidad del conocimiento del entrevistado.• Evaluar qué tan elocuente es el entrevistado. <p>Utilice preguntas cerradas cuando quiera:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ahorrar tiempo, energía y dinero.• Mantener el control sobre la situación de la entrevista.• Obtener información muy específica del entrevistado.• Alentar al entrevistado a reconstruir un suceso específico.• Alentar a una persona tímida para que hable.• Evitar explicaciones extensas del entrevistado.• Aclarar una idea expresada como respuesta a una pregunta abierta. |
|--|

Fuente: Adaptado de Downs, Sneyak y Martin, 1980.

Cuando planee sus preguntas, preste mucha atención a la forma de expresarlas. A menudo, un entrevistador sin preparación hará preguntas difíciles de responder o que impedirán respuestas abiertas y honestas. Un ejemplo es la **pregunta de doble contenido**:

- Si hay algo que haría que se quedara, ¿qué sería?
- Si usted no tuviera otra opción, más que usar este sistema, ¿cómo lo utilizaría productivamente?
- ¿Por qué debemos adoptar este plan de seguros cuando ninguno de los competidores lo ha adoptado?

Cada una de estas preguntas supone una condición con la que el entrevistado puede no estar de acuerdo, y luego se pide al entrevistado que apoye o defienda esa condición. La primera pregunta da por hecho que el entrevistado está buscando una razón para quedarse; la segunda supone que el sistema puede utilizarse en forma productiva; la tercera sugiere que algo está mal con el plan. Tales preguntas podrían conducir a respuestas hipotéticas que tal vez no reflejen la postura honesta del entrevistado.

Otra pregunta problemática es la **pregunta bipolar falsa**. Una pregunta bipolar ofrece al entrevistado dos opciones: “¿Votó usted a favor o en contra del contrato sindical?”. Ésta podría ser una pregunta pertinente y legítima. Sin embargo, suponga que plantea esta pregunta: “¿Usted aprueba o desaprueba trabajar tiempo extra?”.

La mayoría de las personas no aprueban o desaprueban totalmente el tiempo extra; sin embargo, esta pregunta obliga a los entrevistados a elegir entre opciones limitadas o falsas, ninguna de las cuales tiene probabilidad de representar su verdadera posición acerca del tema. Por lo tanto, si usted utiliza preguntas bipolares, asegúrese de que las opciones que ofrece son las únicas dos posibles opciones; de otra forma, obtendrá información inexacta.

Un último tipo de pregunta problemática es la **pregunta guiada**, en la que se deja saber al entrevistado la respuesta que usted quiere escuchar por la forma en que plantea la pregunta:

- ¿No piensa que utilizar este plan resolverá los problemas que hemos tenido?
- ¿Está a favor de esta política, al igual que todos sus compañeros de trabajo?
- Desde luego, usted quiere lo mejor para su familia, ¿o no?

Para un entrevistado astuto será fácil darse cuenta de lo que usted quiere escuchar, así que usted tiene la posibilidad de obtener respuestas sesgadas. Hacer preguntas guiadas puede ser útil cuando se buscan respuestas sesgadas. Por ejemplo, la pregunta: “Desde luego, usted quiere lo mejor para su familia, ¿o no?” sería útil en una entrevista de ventas si el entrevistador trata de persuadir a un

cliente potencial para que compre una enciclopedia. Sin embargo, si usted no es consciente de haber hecho una pregunta guiada, no sabrá si está recibiendo una respuesta sesgada, lo que puede generar un serio problema. En la tabla B.2 se ofrecen formas de replantear estos tres tipos de preguntas mal construidas.

Estructurar la entrevista utilizando auxiliares de entrevista

Después de determinar el objetivo y la agenda, y luego de formular sus preguntas, el siguiente paso en la preparación de una entrevista es desarrollar la estructura. Para hacer esto, necesita pensar en tres cosas: la guía de la entrevista,

la secuencia de las preguntas, y las transiciones. La guía de la entrevista es un bosquejo de los temas y subtemas que desea cubrir, por lo general con preguntas específicas bajo cada encabezado. En otras palabras, es la versión final de la agenda. Los formatos de guías de entrevistas alternativas se analizarán más adelante.

Mientras elabora la guía de la entrevista, también necesita prestar atención a la secuencia de las preguntas, es decir, cómo se interconectarán. Los dos tipos más comunes de secuencias de preguntas son la **secuencia de embudo** y la **secuencia de embudo invertido**.

La secuencia de embudo comienza con preguntas generales y luego avanza hacia preguntas cada vez más específicas. La secuencia de embudo invertido modifica

Tabla B.2 Replanteamiento de preguntas mal construidas

| PREGUNTA DE DOBLE CONTENIDO | PROBLEMA | MEJOR PREGUNTA |
|---|--|---|
| 1. Si hay algo que haría que se quedara, ¿qué sería? | La pregunta ignora la razón detrás de la decisión del entrevistado e implica que se puede modificar. | ¿Por qué desea abandonar nuestra organización? (Permita que el entrevistado responda). ¿Hay algo que pueda hacer para cambiar su opinión? |
| 2. Si usted no tuviera otra opción, más que usar este sistema, ¿cómo lo utilizaría productivamente? | La pregunta evita un análisis abierto del sistema y obliga al entrevistado a defenderlo. | ¿Cuáles cree usted que son los beneficios de este sistema? (Permita que el entrevistado responda). ¿Cuáles cree que son las desventajas de este sistema? |
| 3. ¿Por qué debemos adoptar este plan de seguros cuando ninguno de los competidores lo ha adoptado? | La pregunta levanta la sospecha de que algo está mal con el plan y exhorta al entrevistado a mostrarse suspicaz en vez de evaluar el plan. | ¿Piensa usted que debemos adoptar este seguro? (Permita que el entrevistado responda). ¿Cree que nos ofrece nuevos beneficios? (Permita que el entrevistado responda). ¿Algunos de nuestros competidores lo han adoptado? |
| PREGUNTA BIPOLAR FALSA | PROBLEMA | MEJOR PREGUNTA |
| 1. ¿Prefiere trabajar con otras personas o prefiere trabajar solo? | La pregunta supone que sólo hay dos opciones posibles. | ¿Trabaja bien con otras personas? (Podría continuarse con un sondeo adecuado). |
| 2. ¿Aprueba o desaprueba el contrato sindical? | La pregunta supone que sólo hay dos formas de ver el tema. | ¿Qué piensa acerca del contrato sindical? |
| PREGUNTA GUIADA | PROBLEMA | MEJOR PREGUNTA |
| 1. ¿No cree que utilizar este plan resolverá los problemas que hemos tenido? | La pregunta identifica la respuesta esperada, dificultando al entrevistado mostrarse en desacuerdo. | ¿Piensa que este plan será útil para resolver los problemas que hemos tenido? |
| 2. ¿Está a favor de esta política, al igual que todos sus compañeros de trabajo? | La pregunta coloca al entrevistado en la posición de tomar partido con el lado "correcto". | ¿Cuál es su actitud hacia esta política? |
| 3. Desde luego, usted quiere lo mejor para su familia, ¿o no? | La pregunta asocia la respuesta con una meta deseada (obtener lo mejor para la familia), dificultando al entrevistado decir que no. | Este producto ofrece algunas ventajas reales. ¿Podría concederme algo de su tiempo para hablarle de ellas? |

Tabla B.3 Secuencias de preguntas de embudo y de embudo invertido

| |
|--|
| Embudo: De lo general a lo específico |
| ¿Cómo se siente acerca de las nuevas regulaciones relacionadas con fumar en el edificio? |
| ¿Son justas estas regulaciones? |
| ¿De qué manera estas regulaciones están reduciendo el tabaquismo entre los empleados? |
| Embudo invertido: De lo específico a lo general |
| ¿Cómo están reduciendo el tabaquismo entre los empleados estas regulaciones? |
| ¿Cree usted que estas regulaciones son justas? |
| En general, ¿cómo se siente acerca de estas nuevas regulaciones? |
| Utilice la secuencia de embudo cuando: |
| • Quiera descubrir el marco de referencia del entrevistado. |
| • Quiera evitar dirigir al entrevistado. |
| • Quiera ampliar al máximo su capacidad para sondar temas. |
| • El entrevistado está dispuesto a hablar acerca de esos temas. |
| Utilice la secuencia de embudo invertido cuando: |
| • Quiera llegar a hechos específicos antes de las reacciones generales. |
| • Quiera motivar a un entrevistado renuente. |
| • Quiera activar la memoria del entrevistado. |

Fuente: *Adaptado de Downs et al., 1980.*

este orden, comenzando con preguntas específicas, para luego avanzar hacia preguntas más abiertas hacia el final. En la tabla B.3 se presentan ejemplos de estas dos secuencias. Su decisión de qué secuencia utilizará depende de lo que quiera lograr en la entrevista. En la tabla B.3 también se resumen las situaciones en que debe utilizar cada una de estas secuencias, dependiendo de sus metas.

Luego de establecer la secuencia de sus preguntas, debe considerar qué tipos de transiciones podría utilizar para que el entrevistado lo siga. Las transiciones en una entrevista desempeñan la misma función que las transiciones en una presentación oral: sirven para que los escuchas se mantengan enfocados y conscientes de la ubicación del orador en términos de la organización general. Es difícil preparar con anticipación las transiciones en las entrevistas no estructuradas, aunque un buen entrevistador recordará que las transiciones deben utilizarse cuando ocurre un cambio de tema. Una simple declaración, como: “Ya veo lo que está diciendo acerca de esa situación. ¿Cree que me podría ayudar con otro tema?”, le permitirá cambiar de un tema a otro. También podría utilizar un breve resumen de las respuestas del entrevistado para cerrar un tema antes de pasar al siguiente.

Planeación del entorno para mejorar la relación

La ubicación de la entrevista puede tener un efecto importante sobre la atmósfera y el resultado. Si realiza la entrevista en su oficina o en la sala de juntas de una empresa, creará una atmósfera formal. Por otro lado, si realiza la entrevista en un lugar más neutral, como un restaurante, el clima será más relajado. La elección del entorno depende de sus metas para la entrevista. Lo más importante que hay que recordar acerca del entorno es que, de ser posible, debe tratar de realizar la entrevista en un entorno que fomente el tipo de comunicación que usted busca.

Anticipar los problemas y preparar las respuestas

Cuando se prepare para una entrevista, debe considerar qué tipos de problemas podría enfrentar. Imagine cómo respondería el entrevistado a lo que usted tiene que preguntar y prepárese para sus objeciones y preguntas. Considere la personalidad del entrevistado y cómo tendrá usted que adaptarse para permitir que el individuo se explaye o para controlar la tendencia de éste a dominar.

Ante todo, cuánto tiempo necesitará para hacer sus preguntas y de cuánto tiempo dispone el entrevistado. Cada entrevista planteará problemas únicos. Si puede planear algunas de estas situaciones, será capaz de manejarlas mejor durante la entrevista real que si no las considera en absoluto.

En la tabla B.4 se presenta una lista de verificación para ayudar a preparar una entrevista.

REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

Combine una preparación minuciosa con una ejecución sensible. Como una entrevista es una situación de comunicación interpersonal, en esta sección revisaremos brevemente el concepto de comunicación de apoyo aplicado a las entrevistas. Luego estudiaremos las tres etapas de la entrevista (introducción, cuerpo y conclusión) y analizaremos las funciones de cada una. Ofreceremos sugerencias para desarrollar las habilidades necesarias para realizar una entrevista en forma eficaz. Por último, comentaremos las formas para registrar la información de la entrevista.

Establecer y mantener una atmósfera de comunicación de apoyo

La atmósfera de la entrevista se refiere al tono y a la atmósfera general en que ocurre la entrevista. Una entrevista, como cualquier otro acto de comunicación interpersonal, debería ser una interacción de apoyo en la que los participantes se sientan libres de comunicarse con precisión. Como entrevistador, usted establece la atmósfera de

la entrevista en la introducción, cuando empieza a entablar una buena relación con el entrevistado. En general, debe tratar de establecer una atmósfera de comodidad y apertura, libre de incongruencias. Para mantener una atmósfera productiva y de apoyo es necesario que constantemente analice y se adapte a la interacción conforme ésta se desarrolla. Cuando sienta que ya no hay una atmósfera de apoyo, aléjese del nivel de contenido de la entrevista y ocúpese del nivel de relación. Considere este extracto de una entrevista para obtener información:

ENTREVISTADOR: Gracias por tomarse tiempo para hablar hoy conmigo.

ENTREVISTADO: Oh, no hay problema, ¿qué puedo hacer por usted?

ENTREVISTADOR: Bien, me estaba preguntando si podría hablar un poco acerca del incidente que ocurrió en el piso de ventas la semana pasada. Primero, ¿tiene idea de cómo comenzó todo?

ENTREVISTADO: No, realmente no. Yo estaba haciendo mi trabajo, y luego de pronto, ahí estaban los dos.

ENTREVISTADOR: Ya veo. ¿No los escuchó discutir antes de que comenzaran a pelear?

ENTREVISTADO: No, como le dije, parece que empezó de la nada.

ENTREVISTADOR: ¿No estaba usted poniendo atención?

ENTREVISTADO: ¿Cómo iba yo a saber que iban a pelear?

Tabla B.4 **Lista de verificación para la preparación de una entrevista**

1. ¿Ya determiné mi objetivo general?
2. ¿Ya anoté mis objetivos específicos y mi agenda?
 - a) ¿Sé con exactitud lo que deseo lograr en términos del contenido?
 - b) ¿Sé con exactitud lo que deseo lograr en términos de la relación con el entrevistado?
3. ¿Todas mis preguntas se relacionan con mis objetivos y con mi agenda?
4. ¿Mis preguntas están claramente planteadas en un lenguaje que el entrevistado pueda entender?
5. ¿Mis preguntas están planteadas sin ningún sesgo?
6. ¿Elegí una estructura de entrevista adecuada para la situación?
7. ¿Elegí una secuencia de preguntas adecuada para la situación de entrevista?
8. ¿Identifiqué posibles transiciones para utilizarlas en la entrevista?
9. ¿Elegí un entorno físico adecuado para los temas y para el entrevistado?
10. ¿Planeé formas de enfrentar los problemas que podrían surgir durante la entrevista?

Para este momento, las preguntas evidentemente están comenzando a irritar al entrevistado. El entrevistador ha seguido insistiendo en un tema que el entrevistado piensa que ya se trató lo suficiente. Ahora, el entrevistador debe alejarse de este asunto y tratar de disminuir el malestar del entrevistado antes de continuar.

ENTREVISTADOR: Tiene razón. Realmente no estaba en la posición de anticipar esta situación. Sin embargo, tal vez pueda describirme lo que sucedió después de la pelea.

Es probable que en este momento el entrevistado dude en dar toda la información. Tal vez el entrevistador tendrá que seguir reforzando el apoyo de la relación hasta que el entrevistado se sienta cómodo para responder a las preguntas.

Una atmósfera de apoyo no se mantiene sólo con comportamientos verbales. Escuchar en forma analítica también es esencial para mantener la atmósfera de una entrevista. Si usted no demuestra que está escuchando y respondiendo a lo que dice el entrevistado, éste no querrá seguir hablando con usted. En general, debe escuchar para lograr la *comprensión* del contenido de la entrevista, para sentir *empatía* por el entrevistado y para *evaluar* la información y los sentimientos (Stewart y Cash, 1985).

Introducción de la entrevista

La comunicación de apoyo comienza de manera inmediata en la introducción, donde usted establece el tono y la atmósfera de la entrevista. Debe saludar al entrevistado en una forma que ayude a establecer una buena relación. Las impresiones creadas en los minutos iniciales de una entrevista son cruciales para su éxito (Stewart y Cash, 1985). Por lo tanto, debe tratar de transmitir una impresión tan favorable como sea posible. Luego de saludar, necesita motivar al entrevistado a participar con disposición en la entrevista. Algunas formas comunes de lograr esto incluyen solicitar la ayuda del entrevistado o decirle por qué lo eligió como fuente de información. Por último, la introducción debe ofrecer orientación respecto a la entrevista completa. Debe decir al entrevistado: **1.** el objetivo de la entrevista; **2.** cómo ayudará él o ella a satisfacer ese propósito, y **3.** cómo se utilizará la información obtenida durante la entrevista. La introducción debe terminar con la transición hacia el cuerpo de la entrevista. El uso de un enunciado de transición, como “ahora, permítame comenzar por preguntar...”, o “ahora que usted comprende lo que sucederá en los próximos minutos, pasemos a las preguntas”, indica al entrevistado que la entrevista “real” está a punto de comenzar.

Desarrollo del cuerpo de la entrevista

Por lo general, el cuerpo de la entrevista seguirá la guía de la entrevista, que es una secuencia predeterminada de preguntas. Existen tres tipos de guías: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Si la guía de la entrevista es estructurada, usted simplemente leerá las preguntas de la guía y registrará las respuestas del entrevistado. Una guía semiestructurada incluye diversas preguntas recomendadas para cada tema. Entonces el entrevistador selecciona las preguntas más adecuadas para un candidato específico. En la tabla B.5 se presenta la guía para una entrevista de empleo semiestructurada.

Si la guía de entrevista es no estructurada, entonces utilizará la guía sólo como una agenda. Por ejemplo, una guía de entrevista no estructurada para una entrevista de renuncia al trabajo podría incluir simplemente unos cuantos temas para discusión, como: “¿Qué le gustó y qué le disgustó acerca del trabajo y de la empresa?”, “¿por qué se va?”, “¿alguna sugerencia para mejorar?”. En particular en una entrevista no estructurada, el entrevistado necesitará que usted lo aliente para responder a sus preguntas de la forma más cabal posible. Para alentar respuestas completas, usted deberá seguir las respuestas iniciales con preguntas de sondeo. El sondeo depende directamente de su capacidad para escuchar bien y analizar el contenido y la información relacionada que el entrevistado le ofrece. Las preguntas de sondeo rara vez se planean con anticipación porque usted no puede pronosticar cómo responderá el entrevistado. Usted querrá sondear cuando sienta que, por cualquier razón, está recibiendo una respuesta inadecuada a su pregunta.

El tipo de sondeo que realice dependerá de las respuestas de su entrevistado y del tipo de información que usted esté buscando. Si considera que la respuesta es superficial o inadecuada debido a la falta de información, es recomendable utilizar un **sondeo de elaboración**, como:

- “Dígame más acerca de ese tema”.
- “¿Por qué supone que sucedió en esa forma?”.
- “¿Estaba ocurriendo algo más en ese momento?”.

Si necesita aclarar la información que da el entrevistado, utilice un **sondeo de esclarecimiento**, como:

- “¿Qué significa para usted la satisfacción laboral?”.
- “Usted mencionó no estar feliz con esta política. ¿Podría decirme específicamente qué aspectos lo hacen sentir así?”.
- “Anteriormente mencionó que le gusta trabajar con otras personas. ¿Podría darme un ejemplo específico?”.

Tabla B.5 Ejemplos de preguntas para una entrevista de empleo

| ESCOLARIDAD | EXPERIENCIA LABORAL | AUTOEVALUACIÓN |
|--|---|--|
| • ¿Qué es lo que le atrajo de su carrera? | • ¿Cómo obtuvo su empleo actual? | • Qué sabe acerca de nuestra industria o empresa? |
| • ¿Cuál fue su experiencia más satisfactoria en la universidad? | • ¿Qué actividades ocupaban la mayor parte de su tiempo? | • ¿Qué le interesa acerca de nuestro producto o servicio? |
| • ¿Qué materias le costó más trabajo dominar? ¿Por qué? | • ¿Qué aspectos de su trabajo le gustaban más y cuáles menos? | • ¿Cuál es su objetivo de carrera a largo plazo? |
| • Si tuviera que empezar de nuevo sus estudios universitarios, ¿qué cursos tomaría? | • ¿Cuál ha sido su mayor frustración y su mayor alegría? | • ¿Cuáles son sus mayores fortalezas y debilidades? |
| • ¿Qué problemas tuvo para llevarse bien con otros estudiantes y con los profesores? | • ¿Qué aspectos le gustan y le disgustan de su supervisor? | • ¿Qué ha hecho que haya demostrado iniciativa y disposición para trabajar con esmero? |
| • ¿Qué aprendió de sus actividades extracurriculares? | • ¿Qué críticas ha recibido acerca de su trabajo? | • ¿Qué piensa usted que determina el progreso de un individuo en una buena empresa? |

También se utiliza el **sondeo reflexivo** cuando se requiere una explicación o aclaración. Es de naturaleza no directiva y por lo general en él se refleja o repite algún aspecto de la respuesta que el entrevistado acaba de darle:

- “Entonces, ¿piensa que esta política funcionará?”.
- “¿Está diciendo que su supervisor no ofrece el tipo de supervisión que usted necesita?”.
- “¿Es correcto suponer que usted estaría dispuesto a reubicarse?”.

Si el entrevistado no responde a su pregunta, quizás deba utilizar un **sondeo de repetición**. Simplemente, parafrasee la pregunta o repítala palabra por palabra. Si quiere que el entrevistado continúe hablando libremente, utilice el *silencio* para alentarlo a continuar. El silencio tiende a comunicar que usted espera más del entrevistado. Pero tenga cuidado de no esperar demasiado: dé al entrevistado el tiempo suficiente para pensar, pero no tanto como para que se sienta incómodo. Respuestas como “ya veo”, “ajá” y “bien, continúe” son formas no directivas y no evaluativas de alentar al entrevistado a hablar. En la tabla B.6 se resumen estos sondeos y se indica cuándo utilizarlos.

El uso eficaz de las preguntas de sondeo es tal vez la habilidad más importante que un entrevistador puede

desarrollar. También es la más difícil de desarrollar. Con demasiada frecuencia un entrevistador termina una entrevista y piensa acerca de todo lo que podría haberse discutido si hubiera realizado los sondeos adecuados. O tal vez la entrevista fue ineficaz porque el entrevistador sondeó temas irrelevantes y, por lo tanto, empleó demasiado tiempo recopilando información relativamente inútil. Un entrevistador eficaz necesita aprender cuándo sondear y cuándo detenerse. Si usted ha hecho una planeación adecuada, estará consciente de los temas que desea cubrir y con qué profundidad. Siga los indicios de su entrevistado y su agenda para determinar cuándo y qué tanto sondear los temas.

Conclusión de la entrevista

La tercera etapa de la entrevista es la conclusión. Para concluir una entrevista, debe cumplir cuatro propósitos. Primero, asegúrese de indicar explícitamente que la entrevista está a punto de terminar. Diga algo como: “Bien, éas son todas las preguntas que tengo” o “usted ha sido de gran ayuda”. Esto sirve para que el entrevistado entienda que si tiene alguna pregunta, es el momento de hacerla. En segundo lugar, trate de resumir la información que obtuvo. Esto sirve para verificar la exactitud de la información que acaba de obtener: el entrevistado

Tabla B.6 Tipos de sondeos y cuándo utilizarlos

- Utilice un sondeo de *elaboración* cuando una respuesta parezca superficial o inadecuada de alguna manera:

ENTREVISTADOR: ¿Qué ha hecho para adaptarse a las responsabilidades de su nuevo empleo?

ENTREVISTADO: Bueno, cada día enfrento un nuevo desafío.

ENTREVISTADOR: Platíqueme algo más acerca de un desafío específico.

- Utilice un sondeo de *esclarecimiento* cuando necesite aclarar la información que da el entrevistador:

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se siente al trabajar tiempo extra?

ENTREVISTADO: Bueno, algunas veces está bien.

ENTREVISTADOR: ¿Podría decirme específicamente cuándo está dispuesto a trabajar tiempo extra?

- Utilice un sondeo *reflexivo* cuando quiera explicación o aclaración, pero de una manera no directiva:

ENTREVISTADOR: Así que, ¿cómo se está adaptando a sus nuevas responsabilidades?

ENTREVISTADO: Bueno, cada día enfrento un nuevo desafío.

ENTREVISTADOR: ¿De verdad? ¿Algo nuevo cada día?

- Utilice un sondeo de *repetición* cuando el entrevistado no responda a su pregunta:

ENTREVISTADOR: ¿Cuál cree que sea el aspecto más difícil de su trabajo?

ENTREVISTADO: Bueno, ésa no es una pregunta fácil. Mi supervisor dice que tengo problemas para cumplir con las cuotas de productividad.

ENTREVISTADOR: Pero, ¿cuál cree *usted* que sea el aspecto más difícil de su trabajo?

- Utilice el *silencio* cuando quiera alentar al entrevistado a seguir hablando:

ENTREVISTADOR: ¿Cree usted que debemos continuar nuestra política en relación con el ausentismo?

ENTREVISTADO: Sí, lo creo.

ENTREVISTADOR: (pausa de 10 segundos)

ENTREVISTADO: Sí, pienso que es una buena política porque...

puede corregir sus impresiones si parecen estar equivocadas. Tercero, permita que el entrevistado sepa lo que va a suceder después: ¿Necesitarán reunirse de nuevo? ¿Realizará usted un informe? Por último, asegúrese de seguir reforzando la relación al expresarle su aprecio por el tiempo y por sus juiciosas respuestas.

Registro de la información

Aunque haya planeado la entrevista perfectamente y haya realizado todas las preguntas y los sondeos correctos, si no logra recordar con precisión la información obtenida, la entrevista no puede considerarse como un éxito. Después de todo, usted preparó y condujo la entrevista para obtener información, no simplemente porque deseaba conversar con alguien. El primer aspecto que necesita reconocer respecto al recuerdo de la información de la entrevista es sencillo: la memoria no funcionará por sí sola. Confiar únicamente en la memoria deja abierta la posibilidad de olvidar información o de reajustarla para satisfacer sus propias necesidades. Incluso si resume la entrevista tan

pronto como termine, corre el riesgo de reinterpretar la información en formas que se alejan de la intención del entrevistado. Sin embargo, si resumir la entrevista es su opción preferida, asegúrese de escribir su resumen inmediatamente después de haber terminado. Además, quizás desee utilizar su guía de entrevista como base para elaborar el resumen: revise sus preguntas y escriba las respuestas del entrevistado.

Una mejor forma de recordar la información es tomar notas durante la entrevista. Asegúrese de avisar al entrevistado que lo hará. Tome las notas con la mayor discreción posible, para no hacer sentir incómodo al entrevistado. Aprenda cómo escribir notas mientras mantiene el contacto visual con el entrevistado. Ésta es una habilidad difícil de dominar, pero es posible; los periodistas la utilizan a menudo con gran éxito. Desarrolle su propia taquigrafía para que, en realidad, tome notas y no registre la entrevista de forma literal. Si necesita una transcripción literal de la entrevista, entonces es aconsejable utilizar una grabadora. Primero, pregunte al entrevistado si no tiene inconveniente en que se utilice una grabadora.

Mantenga la grabadora fuera de la vista si es posible, para que ni usted ni el entrevistado se sientan amenazados por ella. Otra forma para recordar la información de la entrevista consiste en pedir a un segundo entrevistador que participe en la entrevista. Luego de la entrevista, hablar con él servirá para comprobar los recuerdos de cada uno acerca de lo que ocurrió.

Tipos específicos de entrevistas organizacionales

La información presentada en las secciones anteriores le ayudará a planear y a realizar casi cualquier tipo de entrevista. Sin embargo, aquí hay ciertos tipos especiales que se deben planear y considerar. En esta sección describiremos brevemente los tipos más comunes de entrevistas organizacionales, y aplicaremos los principios descritos anteriormente para los temas y las circunstancias específicos.

ENTREVISTAS PARA OBTENER INFORMACIÓN

La entrevista para obtener información es la que se realiza con más frecuencia en las empresas y también es la que más se parece a una conversación. Tal vez deba realizar este tipo de entrevista cuando necesite reunir información sobre diversos hechos relacionados con un asunto o ayudar a solucionar un problema. Si trata estas misiones de búsqueda de hechos como entrevistas, estará en una mejor posición para recabar información precisa y útil, porque dedicará tiempo a planear con anticipación. Desde luego, necesita seguir los pasos de planeación que se analizaron antes: determinar un objetivo general y elaborar una agenda, desarrollar preguntas y la estructura de la entrevista, planear el entorno y anticipar los problemas.

Asimismo, la entrevista para recabar datos es la única en la que puede elegir al experto. En otras entrevistas organizacionales, como la entrevista de selección o la entrevista de evaluación del desempeño, usted tiene pocas opciones respecto a los entrevistados. Sin embargo, cuando quiere recabar información acerca de algún tema o problema, usted elige al entrevistado. Esta elección se basa en dos factores: quién *puede* darle la información que necesita y quién *está dispuesto* a hacerlo (Stano y Reinsch, 1982). Con demasiada frecuencia, los entrevistadores hablan con los entrevistados que tienen la disposición, pero que no tienen la información necesaria. Por ejemplo, suponga que su organización está considerando establecer un horario de trabajo flexible y que a usted le asignaron la responsabilidad de escribir un reporte de factibilidad. Aunque quizás obtenga algunas opiniones interesantes de un colega acerca de las ventajas de dicho horario, sería mejor si usted pudiera encontrar a un experto en horarios flexibles para su entrevista. Por otro lado, si

quisiera averiguar qué tan bien recibido sería ese cambio, entonces hablaría con los colegas en vez de hacerlo con un experto.

La naturaleza de una entrevista para recabar información es tal que el entrevistado quizás no se percate de que está siendo entrevistado. Por lo tanto, es más difícil mantener al entrevistado concentrado en el tema y atento a sus preguntas. Más que en ninguna otra entrevista, como entrevistador debe actuar de manera flexible y adaptarse a su interlocutor. Elija un entorno físico que aliente la plática y fomente una atmósfera apropiada. La secuencia de embudo funciona bien en las entrevistas para recabar información porque permite obtener de inmediato información general y conocer los sentimientos del entrevistado respecto al tema. Sin embargo, el embudo invertido podría ser una mejor elección si debe entrevistar a varias personas acerca del mismo tema y necesita ser consistente al evaluar sus respuestas.

ENTREVISTAS DE SELECCIÓN DE PERSONAL

La entrevista de empleo se utiliza para ayudar a que los miembros actuales de la empresa elijan a los nuevos miembros. Durante la entrevista de selección, el entrevistador trata de evaluar si los candidatos a un puesto se adaptarán a la organización y si cuentan con las habilidades necesarias para el puesto. Además, el entrevistador a menudo trata de presentar favorablemente la organización al entrevistado. Las preguntas que se hacen durante la entrevista de selección se refieren a cuatro temas generales: experiencia laboral previa, escolaridad y capacitación, características de personalidad, y actividades e intereses relacionados. La naturaleza del puesto y el entrevistado determinarán qué temas destacarán.

Como se observa en la tabla B.7, existen tres fuentes de información que debe revisar al formular preguntas para una entrevista de selección:

Tabla B.7 Elaboración de preguntas para una entrevista de selección

- Utilice la descripción del puesto para elaborar preguntas acerca de habilidades relacionadas con la actividad laboral y acerca de características personales.
- Utilice el formato de evaluación para la entrevista de selección para elaborar preguntas que le ayuden a evaluar al aspirante con base en los criterios generales de su empresa para contratar empleados.
- Utilice el currículo y la carta de presentación para elaborar preguntas acerca de las habilidades específicas y de la experiencia laboral del aspirante.

- Revise la *descripción de puesto* para evaluar las habilidades técnicas y la experiencia que se requieren. Revise también el ambiente laboral para determinar las cualidades personales deseables. Las preguntas se formulan con base en estas revisiones. Evite hacer únicamente preguntas genéricas.
- Consiga el *formato de evaluación* que utiliza su empresa para evaluar a los posibles empleados. Asegúrese de que algunas de sus preguntas se relacionen con los temas de ese formato de evaluación. Por ejemplo, si uno de los temas en el formato es la habilidad de comunicación, haga preguntas que se refieran específicamente a ese tema. En tal caso, quizás desee preguntar al aspirante acerca de sus habilidades de escritura y cómo las ha utilizado en el pasado.
- Otra información que debe utilizar para elaborar preguntas para una entrevista de selección es el *currículu* y la *carta de presentación* del aspirante. Hay que leer cuidadosamente estos documentos. Si existen lapsos entre los empleos, hay que preguntar al aspirante al respecto. Si la información en el currículu es demasiado general, habrá que hacer preguntas para obtener datos específicos. Cabe recordar que la mayoría de las personas escriben el currículu con un objetivo en mente: conseguir una entrevista. Por lo tanto, la información tiende a ser un resumen de todos los buenos aspectos de la carrera de esa persona hasta la fecha. Además, toda la información suele estar escrita en un lenguaje brillante. Es necesario estar preparado para indagar más allá de ese lenguaje con la finalidad de obtener información aclaratoria. Por ejemplo, suponga que se encuentra este párrafo en la carta de presentación: "Tengo muchos años de experiencia en puestos de liderazgo". Evidentemente, querrá pedir a este aspirante información más específica: "¿Cuántos años?", "¿qué clase de puestos fueron?", "¿cuáles fueron sus responsabilidades específicas de liderazgo?".

Al elaborar preguntas de entrevista, asegúrese de incluir algunas que se enfoquen en experiencias específicas. Por ejemplo, podría preguntar algo como: "¿Puede hablarme acerca de alguna ocasión en la que cumplió con éxito alguna meta que haya establecido?". Es probable que el entrevistado se muestre renuente a ser específico, pero usted debe sondar hasta que le ofrezca información útil y específica acerca de su comportamiento.

¿Por qué la información conductual es tan importante? Muchos expertos creen que la mejor forma de prever el desempeño laboral futuro es evaluando el comportamiento previo. Si puede averiguar cómo se comportó el entrevistado en situaciones reales en el pasado, que

hayan sido similares a las que probablemente enfrentará en su organización, usted podrá determinar si su estilo se ajusta a su empresa y si trabajará bien con los demás miembros.

Asegúrese de plantear series balanceadas de preguntas: pida información tanto negativa como positiva, ya que esto le ayudará a obtener una imagen completa del entrevistado y a revelar sesgos ocultos. Por ejemplo, después de una pregunta positiva, tal vez podría continuar con algo como: "Bueno, ahora hábleme de una ocasión en la que no haya alcanzado una meta que se planteó". De nuevo, asegúrese de que la persona le dé información conductual específica.

En conclusión, recuerde que su principal objetivo en una entrevista de selección es encontrar a un individuo que esté calificado para un puesto específico en su organización. En la tabla B.8 se detalla un proceso de seis pasos (que se identifica con el acrónimo PEOPLE) utilizado por una empresa importante para ayudar a los entrevistadores a cumplir con su objetivo. Luego se presenta el modelo de entrevista general delineado en la primera mitad de este apéndice.

ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

La entrevista de evaluación del desempeño por lo general forma parte de un sistema de evaluación profesional más amplio. La meta de este sistema es evaluar a un miembro de una organización y a menudo dar retroalimentación a un subalterno sobre formas para mejorar su desempeño en un puesto. Aunque cada organización difiere en los detalles de la aplicación del sistema de evaluación del desempeño, existen algunos aspectos comunes.

Por lo general, antes de la entrevista de evaluación del desempeño, el subalterno, el superior o ambos preparan evaluaciones escritas. Existen muchos tipos de formatos de evaluación, incluyendo un formato de ensayo, en el que el directivo hace una descripción del trabajo del subalterno, sin un formato establecido; las *clasificaciones de elección forzada*, en las que el directivo elige entre muchos enunciados uno que describa al subalterno en cierta área; o una *escala de calificación gráfica*, en la que el directivo califica al subalterno en diversas áreas en una escala numérica del 1 al 7. Sin embargo, en la mayoría de los casos se le pedirá que respalte su evaluación del subalterno con información específica y concreta. Por ejemplo, si está utilizando una escala de calificación gráfica e indica que el empleado se desempeñó de manera insatisfactoria, debe explicar en términos objetivos por qué hizo esa evaluación. El subalterno tiene derecho de saber, y usted tiene la responsabilidad de respaldar sus decisiones con evidencias.

Es responsabilidad del entrevistador preparar la estructura de la entrevista de evaluación del desempeño.

| Tabla B.8 Formato para una entrevista de selección (proceso PEOPLE) | |
|--|---|
| P = Preparación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la solicitud, el currículo, las transcripciones y otra información antecedente. 2. Preparar tanto preguntas generales como individuales y específicas. 3. Preparar arreglos adecuados en el ambiente físico. |
| E = Establecer una buena relación. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tratar de que el aspirante se sienta cómodo. 2. Transmitir un interés genuino. 3. Comunicar una actitud de apoyo con la voz y los modales. |
| O = Obtener información | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer preguntas. 2. Sondear. 3. Escuchar de manera cuidadosa. 4. Observar a la persona (vestimenta, modales, lenguaje corporal). |
| P = Proporcionar información. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir oportunidades laborales presentes y futuras. 2. Presentar las características positivas de la compañía. 3. Responder a las preguntas del aspirante. |
| L = Llevar al cierre | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aclarar las respuestas. 2. Brindar la oportunidad al aspirante de dar información final. 3. Explicar qué ocurrirá después. |
| E = Evaluar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar si las habilidades técnicas se ajustan a los requisitos del puesto. 2. Juzgar cualidades personales (liderazgo, madurez, orientación de equipo). 3. Hacer una recomendación. |

El entrevistador debe establecer un tiempo y un lugar definidos para la entrevista, considerando los efectos que estas decisiones tendrán en la entrevista y el entrevistado. El entrevistador debe decidir acerca del objetivo general de la entrevista y la agenda. Los temas comunes que a menudo surgen en las entrevistas de evaluación del desempeño incluyen conocimiento del trabajo, desempeño laboral, metas del puesto, metas y oportunidades de carrera, y habilidades interpersonales.

El aspecto difícil de la entrevista de evaluación del desempeño es que las personas tienden a sentirse intimidadas al evaluar a los demás o al ser evaluadas de forma individual. Es probable que los dos participantes en una entrevista de evaluación del desempeño se sientan aprensivos. Como entrevistador, necesita asegurar al entrevistado que usted realiza la entrevista de evaluación del desempeño

como un medio de contribuir al desarrollo del entrevistado. No olvide que a la gente no le gusta que la critiquen, y que usted deberá equilibrar sus críticas con reafirmaciones yelogios.

Al realizar una entrevista de evaluación del desempeño debe decidir sus objetivos de antemano. Entonces, los objetivos dictarán la forma de la entrevista. En general, hay tres tipos de entrevistas de evaluación que buscan satisfacer objetivos específicos (Maier, 1958), y un cuarto tipo podría utilizarse para satisfacer múltiples objetivos (Beer, 1987). Estos tipos de entrevista se resumen en la tabla B.9.

El primer tipo de entrevista de evaluación se conoce como entrevista de *decir y vender*. Este método es evaluativo. Primero, usted *dice* al subalterno cómo lo evalúa y luego le *vende* las formas que eligió para mejorar su

Tabla B.9 Tipos de entrevistas para evaluar el desempeño

Entrevista de decir y vender

Se utiliza únicamente para evaluación. El directivo informa al empleado la evaluación y luego lo convence de que siga recomendaciones para mejorar.

Entrevista de decir y escuchar

Se utiliza únicamente para evaluación. El directivo informa al empleado la evaluación y luego escucha sus reacciones a la evaluación sin emitir juicios.

Entrevista de solución de problemas

Se utiliza para contribuir al desarrollo de los empleados. El directivo no ofrece una evaluación, sino que deja que el empleado decida cuáles son sus áreas débiles y trabaja con él para desarrollar un plan de mejora.

Entrevista de modelo mixto

Se utiliza para evaluar y para contribuir al desarrollo de los empleados. El directivo inicia la entrevista con una sesión de solución de problemas y concluye con un método de decir y vender más directo.

desempeño. Este tipo de entrevista se utiliza cuando usted debe ser muy claro acerca de sus expectativas. Este formato también es eficaz con los empleados jóvenes a quienes se les dificulta autoevaluarse, con empleados muy leales o con aquellos que se identifican mucho con la organización o con el evaluador, y con empleados que no desean opinar sobre la manera de cómo desarrollar su trabajo o papel en la organización (Downs *et al.*, 1980).

Sin embargo, si desea permitir que el empleado responda a su evaluación, debe utilizar el formato de evaluación de *decir y escuchar*. En esta entrevista, primero se dice al empleado su evaluación; luego se escuchan sus reacciones sin mostrar acuerdo ni desacuerdo. El objetivo de esta entrevista es el de evaluar, pero también el de escuchar los puntos de vista del subalterno y trabajar con él para ayudarle a aceptar su evaluación. Escuchar activamente con el objetivo de ayudar al subalterno a manejar los sentimientos provocados por la evaluación y el desempeño pasado le ayudará a completar con éxito una evaluación de decir y escuchar. Este tipo de entrevista funciona mejor con individuos que tienen una gran necesidad de participar en su trabajo, con entrevistados que tienen casi el mismo estatus que el entrevistador y con subalternos con un alto nivel de escolaridad (Downs *et al.*, 1980).

El tercer tipo general de evaluación del desempeño es la entrevista de *solución de problemas*. En esta entrevista, evaluar a la persona ya no es la meta, sino que el papel del evaluador consiste en ayudar al empleado a desarrollar un plan para mejorar su desempeño. Las deficiencias en el desempeño están determinadas por el subalterno, no por el supervisor. La meta del entrevistador es evitar juicios y evaluaciones; en vez de ello, debe ofrecer sugerencias para solucionar los problemas definidos por el entrevis-

tado. Usted forma una sociedad con el subalterno para resolver los problemas que él o ella mencionen.

Por último, si sus objetivos son realizar una evaluación y ofrecer *coaching* encaminado al desarrollo, podría elegir una entrevista de *modelo mezclado* (Beer, 1987). En este tipo de entrevista de evaluación, usted comienza con un marco de referencia de solución de problemas y termina la entrevista con un enfoque más directo de decir y vender. De esta manera, puede ayudar a que un subalterno cumpla las metas de desarrollo y ofrecer su propia evaluación y plan de desarrollo.

No importa qué tipo de entrevista elija, una entrevista de evaluación del desempeño debe contener todos los elementos de una entrevista general: establecer una buena relación y orientar al entrevistado sobre el tema; desarrollar el cuerpo de la entrevista con apoyo; concluir especificando lo que va a suceder después. Además, la entrevista de evaluación del desempeño suele incluir el análisis de un plan específico para mejorar o cambiar.

Resumen y guías de comportamiento

Aunque muchas personas consideran que las entrevistas son un proceso que simplemente sucede, hemos argumentado que las entrevistas eficaces requieren de planeación y reflexión. Los pasos que se muestran en la figura B.1 constituyen un marco de referencia para mejorar sus habilidades para realizar entrevistas. El primer paso, una preparación detallada, es esencial para tener éxito en una entrevista. La planeación implica tomar decisiones respecto a los objetivos, las preguntas, la estructura, el entorno y las respuestas a problemas previstos. Durante la entrevista real, trabaje para establecer y mantener una atmósfera productiva y de apoyo. Tenga en mente que

cada entrevista debe incluir introducción, cuerpo y conclusión, y que necesita desarrollar formas para registrar la información que obtenga durante ella.

Existen diversos tipos de entrevistas organizacionales, pero las más comunes son la entrevista para recabar información, la entrevista de selección de personal y la entrevista de evaluación del desempeño. Cada una tiene distintos objetivos y medios específicos para lograrlos. Sea flexible en cómo realiza estas entrevistas. Al igual que en cualquier actividad de comunicación, debe adaptarse a la situación, a su personalidad y al individuo con el que está conversando.

Entrevistar es una habilidad directiva vital. Cuando una entrevista se realiza adecuadamente, le dará información que de otra manera no podría obtener. Entonces esta información puede sustentar mejor las decisiones que tome al desempeñar su función en la organización.

A continuación presentamos guías de comportamiento generales para planear y realizar entrevistas. En los formatos de retroalimentación del observador incluidos en los ejercicios de la sección Práctica de habilidades, se incorporan guías específicas para entrevistas especializadas.

Planeación de la entrevista

1. Especifique sus propósitos y planee una agenda.
 - Determine su objetivo general: obtener información, persuadir, disciplinar o evaluar.
 - Elabore una agenda, dando prioridad a todos los temas.
2. Formule preguntas.
 - Determine el tipo de preguntas (cerradas o abiertas) que serán congruentes con los objetivos.
 - Redacte preguntas específicas para cada tema en la agenda.
 - Utilice un lenguaje adecuado en sus preguntas.
 - Evite preguntas sesgadas o guiadas.
3. Desarrolle la guía de la entrevista.
 - Seleccione el formato adecuado: estructurado, semiestructurado o no estructurado.
 - Utilice la secuencia de preguntas de embudo o de embudo invertido.
 - Formule enunciados de transición entre los temas.
4. Seleccione un ambiente que sea congruente con sus objetivos.
5. Identifique dificultades potenciales que podrían ocurrir durante la entrevista y desarrolle planes de contingencia.

Realización de la entrevista

6. Establezca y mantenga una atmósfera de apoyo.
 - Salude al entrevistado e inicie una conversación social breve.
 - Fomente una atmósfera de comunicación positiva mediante el análisis y la adaptación constantes del proceso de la entrevista.
 - Utilice habilidades eficaces para escuchar y el lenguaje no verbal (contacto visual, postura y ademanes) para fomentar la cooperación.
7. Introduzca la entrevista.
 - Comunique el objetivo de la entrevista.
 - Deje en claro los roles del entrevistado y del entrevistador.
 - Especifique la estructura temporal de la entrevista.
 - Indique cómo se utilizará la información.
 - Utilice una transición para señalar el inicio de la entrevista.
8. Realice la entrevista.
 - Utilice la guía de entrevista para manejar el flujo de la conversación.
 - Utilice las preguntas de sondeo cuando se requiera ampliación o aclaración.
 - Sea flexible y adaptable al flujo de la entrevista.
9. Concluya la entrevista.
 - Señale que la entrevista está a punto de terminar.
 - Resuma la información que recopiló.
 - Aclare los detalles o la información técnica.
 - Describa lo que sucederá como resultado de la entrevista.
 - Fortalezca la relación al expresar aprecio.
10. Registre el contenido de la entrevista, utilizando el formato adecuado.
 - Escriba un resumen inmediatamente después de la entrevista.
 - Tome notas durante la entrevista (manteniendo el contacto visual).
 - Si es necesario, utilice una grabadora (con el permiso del entrevistado).
 - Pida ayuda a un segundo entrevistador para mejorar su memoria.



EJERCICIOS PARA REALIZAR ENTREVISTAS CON OBJETIVOS ESPECIALES

Evaluación del programa de inducción para empleados de nuevo ingreso

Usted trabaja para una empresa de electrónica de alta tecnología que fue adquirida recientemente por un gran corporativo de varios negocios. Su compañía fabrica componentes para equipo de comunicación de alta tecnología para uso del gobierno. Éste es un periodo emocionante, aunque algo confuso, en la historia de la empresa. La nueva matriz, BETA Products, es conocida como una empresa inspirada en el modelo japonés: hace hincapié en altos niveles en productividad, además del compromiso y la lealtad de los empleados.

BETA enviará a un equipo de administración de recursos humanos a inspeccionar su organización dentro de dos semanas. Con anticipación, enviaron una lista de lo que quieren revisar, incluyendo su nuevo programa de inducción para empleados. Su jefe, el vicepresidente de recursos humanos, le encomendó la labor de preparar un informe de 30 minutos de duración acerca de este programa para la fuerza de tarea de BETA. En específico, le ha pedido entrevistar a representantes de diversos grupos en su organización para determinar sus percepciones de los méritos y las deficiencias del programa.

Actualmente, cuando un empleado nuevo ingresa a su organización, es sometido a una extensa sesión de inducción. Durante esta sesión, el nuevo empleado se reúne con un miembro del departamento de recursos humanos para aprender las políticas y los procedimientos de la compañía, y recibe el manual del empleado. Esta sesión puede durar de dos a tres horas, dependiendo de los participantes. Al final de la sesión, al nuevo empleado se le asigna un mentor, un miembro del departamento de empleados de nuevo ingreso que haya trabajado en la empresa por lo menos durante un año. El papel del mentor consiste en ayudar al nuevo empleado a familiarizarse con su trabajo y sus compañeros. Se espera que el mentor se reúna con el nuevo empleado de manera más o menos regular al menos durante seis meses. La relación puede continuar si ambas partes están de acuerdo. Este programa de inducción se ha utilizado aproximadamente durante tres años, pero nunca se ha evaluado de manera formal.

Actividad

Para completar esta actividad, usted programó entrevistas con diversos jefes de departamento, mentores y personal en capacitación. Prepare la entrevista que realizaría con la persona que se le ha asignado, con la finalidad de obtener información acerca del programa de inducción. Antes de comenzar esta actividad, revise las guías de comportamiento para planear una entrevista eficaz al final de la sección Aprendizaje de habilidades. También deberá consultar las tablas B.1 a B.3 y la B.6. En pequeños grupos, compare sus preguntas con otras. ¿Qué dejó usted fuera? ¿Qué preguntas necesitan replantearse? ¿Qué tipos de sondeos podría necesitar? Despues de esta discusión, formen grupos de tres personas e intercambien roles como entrevistador, entrevistado y observador. No vea las siguientes descripciones de los roles mientras planea este ejercicio. Los observadores deben dar retroalimentación utilizando el formato de retroalimentación del observador.

Descripciones de roles para los entrevistados

Persona en capacitación

Se acaba de enterar de que va a ser entrevistado acerca del programa de mentores en el que ha estado participando durante los últimos tres meses. Está muy contento con el programa y le

gustaría que continuara; de hecho, algún día quisiera ser mentor de empleados de nuevo ingreso.

Muchos de sus amigos han señalado que usted tiende a hablar muy rápido, a hablar demasiado y que suele dominar la conversación. Se da cuenta de que cuando se pone nervioso o participa en un tema, realmente habla mucho. En realidad, está nervioso por esta entrevista porque se encuentra muy involucrado en el programa y ha escuchado rumores de que podría ser eliminado, y considera que eso sería terrible. Realmente quiere que el entrevistador sepa cuánto ha aprendido de su mentor y de todo el programa de inducción. Lo que tiene que decir es importante y se quiere asegurar de que el entrevistador escuche todos los aspectos positivos que usted tiene que decir acerca del programa.

Su actitud hacia el programa es particularmente positiva porque contrasta con la experiencia que tuvo en su trabajo anterior. En esa organización apenas le dieron una visión general acerca de los beneficios de la empresa mediante una presentación en video. Además, como no había un programa estándar de mentores, los nuevos empleados se las tenían que arreglar por su cuenta; no se les daba una idea clara de lo que la compañía esperaba de ellos, como tampoco ninguna motivación, y no se alentaba ningún sentido de participación en un esfuerzo de grupo. Como resultado, existía gran confusión y malos entendidos. Aquí, en contraste, usted aprecia que ha podido obtener respuestas a sus preguntas de una persona. En general, considera que este método le permitió dominar su puesto con mucha rapidez.

Jefe de departamento

Acaba de enterarse de que será entrevistado acerca del programa de mentores, y piensa que no se les podría haber ocurrido un peor momento. Acaba de perder a uno de sus mejores empleados y ha estado tratando de encontrar a alguien que lo reemplace. Realmente no le interesa dedicar tiempo a pensar en esta entrevista o participar en ella. Preferiría utilizarlo en entrevistas de empleo para encontrar a un nuevo asistente.

De hecho, suele sentirse incómodo en entrevistas de cualquier tipo. Como es tímido, este tipo de conversación formal cara a cara siempre lo hace sentir incómodo. No le importa tanto cuando usted es el entrevistador (al menos tiene cierto control sobre la situación), pero cree que nunca ha sido un buen entrevistado. Las preguntas directas siempre lo hacen sentir como si estuviera en un juicio; como resultado, se retrae y parece que no quiere cooperar o incluso que está a la defensiva.

Piensa que el entrevistador debería hablar con personas que estén más directamente implicadas en el programa. Usted realmente no tiene mucho que ver con este último, ya que sólo pone en contacto a las personas. Al parecer, el programa funciona bien, pero sin duda el personal en capacitación aprendería igual de rápido si buscara sus propios mentores. Sabe que muchos miembros de su personal sienten que el programa vale la pena, así que lo respaldará, aunque lo haga con renuencia. Sin embargo, preferiría escribir una evaluación del programa que tener que hablar acerca de ello con una persona casi extraña.

Mentor

Se acaba de enterar de que será entrevistado acerca del programa de mentores, en el que ha participado durante seis meses. Cuando se convirtió en mentor por primera vez, se sentía emocionado con las posibilidades. Sin embargo, ahora la experiencia ha demostrado que el programa es una pérdida de tiempo. Con demasiada frecuencia, el personal en capacitación utiliza a sus mentores como apoyo, tanto en el trabajo como en su vida social. El programa inspira una dependencia que considera contraproducente y una pérdida de tiempo.

Se ha encontrado en la posición de tener que hacer prácticamente el trabajo de los individuos en capacitación, porque se acostumbraron a confiar en su experiencia. Ha pensado que esto simplemente tal vez sea el resultado de su propia personalidad (siempre está demasiado dispuesto a ayudar), pero también ha observado este comportamiento en otros mentores y empleados en capacitación.

Además, no ha notado una diferencia significativa en la productividad entre los empleados que han pasado por el programa y los que no lo han hecho. En realidad, a juzgar por el desarrollo

de las relaciones sociales, cree que probablemente la productividad ha disminuido: hay demasiados chismes y errores, y falta concentración en las actividades.

Piensa que la compañía debería abandonar el programa. Aunque una breve inducción podría ser útil a los empleados recién contratados, ya no es posible justificar más el tiempo que usted dedica al programa, con base en los resultados. Incluso esta evaluación del programa le está quitando su valioso tiempo.

Formato de retroalimentación del observador

PUNTUACIÓN

1 = Baja

5 = Alta

Introducción

1. El entrevistador:

- _____ ¿dio un saludo amistoso?
- _____ ¿comenzó a entablar una buena relación?
- _____ ¿planteó el objetivo?
- _____ ¿orientó al entrevistado?
- _____ ¿habló de tomar notas o de grabar la entrevista?

Cuerpo

2. El entrevistador:

- _____ ¿empleó una secuencia adecuada de preguntas?
- _____ ¿utilizó diversos tipos de preguntas?
- _____ ¿utilizó resúmenes internos y transiciones?
- _____ ¿respondió al entrevistado con buenas preguntas secundarias (sondeos)?
- _____ ¿usó el silencio cuando era apropiado?
- _____ ¿mantuvo una buena relación con el entrevistado?
- _____ ¿manejó bien al entrevistado problemático?

Cierre

3. El entrevistador:

- _____ ¿hizo una recapitulación?
- _____ ¿mantuvo o alentó una buena relación interpersonal?
- _____ ¿indicó lo que ocurriría con la información?
- _____ ¿programó otra reunión, si era pertinente?
- _____ ¿agradeció al entrevistado?

Comportamientos no verbales

4. El entrevistador:

- _____ ¿vistió ropa adecuada?
- _____ ¿mantuvo contacto visual con el entrevistado?
- _____ ¿utilizó ademanes adecuados?
- _____ ¿empleó un tono de voz adecuado?
- _____ ¿mantuvo una buena postura?
- _____ ¿se veía entusiasmado e interesado en lo que el entrevistado tenía que decir?

- _____ ¿tomó notas discretamente?
_____ ¿evitó pausas verbales, como oh, mmmh, etcétera?

Comentarios:**Entrevista de evaluación del desempeño con Chris Jakobsen****Información de antecedentes para Pat Ginelli**

Usted es vicepresidente de la división de créditos comerciales del Firstbank, un banco de tamaño mediano con licencia estatal. Ha trabajado en Firstbank durante cuatro años y ha realizado varias entrevistas de evaluación del desempeño. Durante su estancia, ha incrementado las utilidades de su división en un 45 por ciento. Su meta consiste en aumentar este nivel otro 15 por ciento antes de que termine el próximo año. Para hacerlo, necesita tener un personal de créditos emprendedor, dinámico y dedicado que trabaje para usted.

Chris Jakobsen lleva tres años trabajando para Firstbank. Ésta será la primera revisión del desempeño de Chris que usted haga, ya que lo transfirieron a su departamento hace cinco meses para cubrir el puesto vacante que dejó Helen Smith, quien había trabajado en la división de créditos personales. Usted estuvo de acuerdo en la transferencia luego de revisar el currículum de Chris y sus evaluaciones del desempeño anteriores. Chris parecía estar calificado para el puesto, y los informes de evaluación del desempeño indicaron que la calificación del trabajo de Chris iba de superior al promedio hasta sobresaliente.

Por desgracia, usted está sumamente decepcionada por el desempeño que ha tenido Chris en su departamento. Para ser un empleado bancario tan antiguo, parece estar muy poco familiarizado con los procedimientos y el protocolo establecidos. La semana pasada aseguró a una clienta que no habría problema para obtener la aprobación de su solicitud de crédito. Ella quería abrir una boutique en un edificio renovado en el centro de la ciudad. Sin embargo, el comité de revisión la rechazó porque el edificio no se ajustaba a las normas.

Existen otras deficiencias en el desempeño de Chris. En contraste con Helen, Chris parece no estar muy atento a los detalles. A menudo ignora información acerca de solicitudes de crédito, ocasionando retrasos innecesarios en el proceso. Además, no parece siquiera ser capaz de cumplir con su carga de trabajo. Manejar el papeleo de rutina le toma el doble de lo esperado y parece totalmente desconcertado con el sistema de información computarizado de su departamento. Debido a un ambiente de inversión favorable y a la reciente apertura de un parque industrial, la carga de trabajo de su grupo aumentó un 50 por ciento respecto al año anterior. Usted simplemente no puede tolerar el hecho de tener que trabajar más tiempo para asegurarse de que Chris haga las cosas bien desde la primera vez.

Los aspectos favorables de Chris incluyen que es sumamente puntual y que su asistencia ha sido perfecta. También mantiene muy limpia su área de trabajo y se enorgullece de su apariencia. Además, como nativo de la comunidad y líder cívico activo, tiene muy buenos contactos en la comunidad empresarial. También es muy evidente que a todos les agrada Chris. Es jovial y agradable. Es occurrente y aviva incluso la junta de personal más rutinaria y aburrida. Adora invitar a sus compañeros de trabajo a la hora feliz después de la oficina. Por desgracia, a veces pierde la perspectiva y llega demasiado lejos. De hecho, usted se ha preguntado cómo un espíritu libre como él terminó en un empleo en una institución bancaria. Sin duda, su actitud choca con la personalidad de usted, que es más formal y reservada, pero no se puede negar que él tiene encanto y clase.

En general, Chris parece tener mucho potencial, pero en el mejor de los casos su desempeño laboral actual es sólo promedio (una calificación de "lo esperado" en el formato de su empresa). Simplemente no se ha aplicado en su nuevo puesto. Usted se pregunta si éste es el trabajo correcto para él o si tal vez no ha tenido la capacitación adecuada. Usted pasó algún tiempo integrando a Chris con el grupo, y asignó a Jim, un veterano del departamento, para que actuara como su mentor. Sin embargo, en retrospectiva, el reciente auge de los negocios locales ha impedido que usted y Jim ayuden a Chris para que aprenda a desenvolverse. Las jornadas laborales de usted parecen estar llenas de reuniones con inversionistas locales y planificadores de la ciudad. Sin embargo, le molesta que Chris nunca haga preguntas. Si necesita ayuda con los aspectos técnicos del puesto, ¿por qué nunca pide ayuda?

Usted programó la entrevista con Chris para ese día más tarde en su oficina. Sabe que su revisión lo entristecerá y tal vez lo ponga a la defensiva. Evidentemente, él tiene altas aspiraciones para progresar en el banco y ha recibido retroalimentación muy positiva en el pasado. Usted tiene que pensar en alguna forma para que él mejore. Su departamento actualmente tiene poco personal, así que todos deben contribuir con su parte.

Mientras piensa en la desagradable responsabilidad que le espera, reflexiona: "Vaya, realmente extraño a Helen. Con ella nunca hubiera tenido este tipo de conversación".

Actividad para Pat Ginelli

Con la finalidad de prepararse para esta entrevista, complete un borrador del formato de evaluación del desempeño incluido en el Documento 1 (el formato se presenta después de la actividad de Chris). Continuando con la práctica estándar, usted entregó a Chris una copia en blanco del formato y le pidió que hiciera una autoevaluación. Llevará su formato contestado a la entrevista.

Después de que haya completado su borrador, identifique el tipo de entrevista de evaluación del desempeño que considere más adecuada para esta situación (véase la tabla B.9). También revise las guías de comportamiento al final de la sección Aprendizaje de habilidades. Luego, formule una serie de preguntas que sean congruentes con su estrategia general. Por último, anticipé las preguntas y las objeciones que Chris podría plantear y prepare las respuestas. Comparen sus planes en pequeños grupos y hagan revisiones. Utilice la lista de verificación de entrevista de la tabla B.4 para guiar su discusión.

Una vez que termine su discusión en el pequeño grupo, prepárese para realizar la entrevista con Chris. No lea la información de antecedentes del rol de Chris antes de hacer la entrevista. Un observador utilizará el formato de retroalimentación del observador para usted.

Información de antecedentes para Chris Jakobsen

Usted ha trabajado durante tres años en Firstbank, un banco de tamaño mediano con licencia estatal. Durante casi todo ese tiempo trabajó en la división de créditos personales como agente de préstamos. Le gustaba su trabajo, sus clientes y las personas con las que trabajaba. Esperaba que su primer movimiento dentro de Firstbank fuera un ascenso dentro de la división de créditos personales. Sin embargo, hace cinco meses fue transferido a la división de créditos comerciales para sustituir a una empleada que había ocupado ese puesto durante 10 años. En realidad, no deseaba esa transferencia, pero se percató de que ese movimiento, de hecho, lo colocaría en una mejor posición para el siguiente ascenso. Su anterior supervisor le indicó que no tendría que permanecer en ese puesto durante mucho tiempo si continuaba recibiendo buenas puntuaciones en sus formatos de evaluación del desempeño, y siempre había recibido calificaciones sobresalientes o por arriba del promedio. También argumentó que usted realmente necesitaba entrar en contacto con otros departamentos del banco y trabajar con otros directivos. Su nueva jefa, Pat Ginelli, se está convirtiendo en una estrella en el banco.

Cree que su nueva supervisora, Pat, será bastante dura con usted. Se siente frustrado y molesto porque no cree que haya habido ningún cambio en su esfuerzo o compromiso. Desde que llegó al departamento, la actitud de Pat hacia usted ha sido muy distante y formal. Sabe que Pat piensa que la persona que usted sustituyó era una excelente colaboradora que contribuyó mucho a la meta de Pat de lograr un 15 por ciento de incremento en las utilidades este año. No obstante, ella no esperará que usted retome inmediatamente el trabajo donde lo dejó una veterana con 10 años de antigüedad en el puesto.

Además, está el problema de la capacitación. Ella prometió darle una inducción completa cuando usted llegó, pero en vez de eso le asignaron a Jim como mentor. Él parecía sincero e interesado en ayudarle, y le dijo que le hiciera preguntas siempre que necesitara ayuda. Sin embargo, cuando usted preguntó acerca del procedimiento de solicitud de crédito del departamento, él comenzó a hacerle sentir como un tonto por realizar semejantes preguntas básicas, así que nunca más regresó. Además, Pat siempre está en alguna reunión. Usted se da cuenta de que ella está trayendo negocios importantes para el banco, así que considera inoportuno distraerla con sus preguntas básicas.

Esta falta de asistencia ha ocasionado que usted cometa algunos errores, los cuales se deben principalmente al cambio de procedimientos entre los departamentos de créditos personales y comerciales. Usted tenía mucha mayor autonomía y autoridad en su antiguo puesto, tal vez porque los préstamos eran considerablemente menores. Además, hay muchas más regulaciones gubernamentales de las cuales preocuparse aquí. También extraña el contacto cercano con las personas que caracterizaba a su puesto anterior. Ésa fue la razón por la que aceptó su primer trabajo en el banco. Usted siempre ha sido alguien muy orientado hacia la gente y se siente muy satisfecho al poder ayudar a los demás. Ahora, parece que está embrollado en papeles de trabajo y reuniones de comité. Algunos días se arrepiente de haber aceptado la oferta de transferencia. No está seguro de que por dar este paso para progresar haya valido la pena perder lo que disfrutaba en su puesto anterior.

Actividad para Chris Jakobsen

Su entrevista con Pat está programada en la oficina de ella. Con la finalidad de prepararse para la entrevista, Pat le pidió completar una copia del formato de evaluación del desempeño como autoevaluación. Antes de la entrevista, llene el formato del Documento 1. No lea la información de los antecedentes del rol de Pat.

Documento 1 Entrevista con Chris Jakobsen

Evaluación de desempeño del empleado

DATOS COMPLETOS

NOMBRE Chris Jakobsen

FECHA DE NACIMIENTO 22/6/65

AÑOS DE EMPLEO 3

UBICACIÓN DE LA OFICINA SUCURSAL 4 DEPARTAMENTAL 9

DEPARTAMENTO Comercial

TÍTULO DE PUESTO ACTUAL Agente de créditos

CÓDIGO DE CONVERSIÓN 32

AÑOS EN EL PUESTO ACTUAL 6 meses

NÚM. DE SEGURIDAD SOCIAL 555-33-9999

ESCOLARIDAD Licenciatura en administración de empresas

Seleccione el enunciado, bajo cada una de las siguientes categorías, que mejor describa al individuo.

Calidad del trabajo

Excelencia general de resultados con respecto a la precisión, minuciosidad, confiabilidad, sin supervisión cercana.

- Excepcionalmente alta calidad. Exacto, preciso y rápido en forma consistente para detectar errores en el trabajo propio y de los demás.
- El trabajo a veces es superior a lo esperado y por lo regular exacto. Necesitan rehacerse detalles insignificantes. El trabajo en general cumple con los estándares.
- Trabajador cuidadoso. Necesita rehacer una pequeña cantidad del trabajo. Las correcciones se realizan en un tiempo razonable. En general, cumple con los estándares normales.
- Trabaja frecuentemente por debajo de una calidad aceptable. Inclinado a ser descuidado. Necesita rehacer una cantidad moderada de trabajo. La corrección toma tiempo excesivo.

_____ Su trabajo con frecuencia es casi inservible. Casi nunca cumple con los estándares normales. Debe rehacer una cantidad excesiva de trabajo.

Cantidad de trabajo

Considere la cantidad de trabajo útil durante el periodo transcurrido desde la última evaluación. Compare la producción de trabajo que ha establecido para el puesto.

- _____ La producción excede los estándares en forma consistente. Generalmente es un trabajador rápido. La cantidad de producción es excepcional.
- _____ Mantiene una alta tasa de producción. Con frecuencia excede los estándares. Realiza más del esfuerzo normal.
- _____ La producción es regular. Cumple con los estándares de manera consistente. Trabaja a una velocidad promedio constante.
- _____ Con frecuencia entrega una cantidad de trabajo menor a lo normal. Productor de bajo rendimiento.
- _____ Su producción es baja de manera consistente. Empleado excesivamente lento. Producción inaceptable.

Cooperación

Considere la actitud del empleado hacia el trabajo, hacia los compañeros y hacia los supervisores. ¿El empleado aprecia la necesidad de entender y ayudar a resolver problemas con los demás?

- _____ Siempre congenia y es cooperativo. Entusiasta y alegremente servicial en las emergencias. Bien aceptado por los compañeros.
- _____ Coopera bien. Entiende y cumple con todas las reglas. Por lo general, demuestra una buena actitud. Aceptado por los compañeros.
- _____ Generalmente amable y cooperativo. Sigue órdenes, pero a veces necesita recordatorios. Se lleva bien con los compañeros.
- _____ Hace sólo lo que se le solicita en forma específica. A veces se queja acerca de seguir instrucciones. Renuente a ayudar a los demás.
- _____ Poco amistoso y no coopera. Se niega a ayudar a los demás.

Conocimiento del empleo

Grado en el que el empleado ha aprendido y comprende los diversos procedimientos del puesto y sus objetivos.

- _____ Comprensión excepcional de todas las fases. Demuestra un deseo inusual de adquirir información.
- _____ Conocimiento profundo en la mayoría de las fases. Tiene interés y potencial para un crecimiento personal.
- _____ Conocimiento adecuado para un desempeño normal. No busca el desarrollo de manera voluntaria.
- _____ Conocimiento insuficiente del puesto. Se resiste a la crítica y a las instrucciones.
- _____ Ninguna comprensión de los requisitos del puesto.

Confiabilidad

La confiabilidad del empleado al desempeñar las actividades asignadas en forma precisa y dentro del tiempo asignado.

- _____ Excepcional. Se le puede dejar solo y establecerá sus prioridades para cumplir con las fechas límite.
- _____ Muy confiable. Supervisión mínima necesaria para cumplir con las actividades.
- _____ Confiable en la mayoría de las actividades. Requiere una supervisión normal. Empleado productivo.

- Necesita seguimiento frecuente. Requiere estímulos excesivos.
- Siempre pospone el trabajo. Requiere un control fuera de toda proporción.

Asistencia y puntualidad

Considere el registro del empleado, su confiabilidad y capacidad para desempeñar el puesto dentro de las reglas de trabajo de la unidad.

- Cumplimiento y entendimiento inusual de la disciplina laboral. La rutina generalmente excede lo normal.
- Excelente. Cumple con las reglas y ofrece voluntariamente su tiempo cuando aumenta la carga de trabajo.
- Normalmente confiable. Rara vez necesita un recordatorio de las reglas aceptadas.
- Necesita supervisión cercana en esta área. Inclinado a reincidir sin disciplina estricta.
- Poco confiable. Se resiste a las reglas normales. Con frecuencia desea privilegios especiales.

Conocimiento de la política y los objetivos de la empresa

Aceptación, comprensión y promoción de las políticas y los objetivos de la compañía en el área de responsabilidad del puesto del empleado.

- Apreciación e implementación plena de todas las políticas. Capacidad extraordinaria para expresar objetivos y alentar a los demás a cumplir con éstos.
- Refleja conocimiento de casi todas las políticas relacionadas con el puesto.
- Comprensión aceptable pero bastante superficial de los objetivos del puesto.
- Conocimiento limitado de las metas del puesto o de la empresa. Mentalmente restringido.
- No tiene suficiente información o comprensión para permitir una eficiencia mínima.

Iniciativa y juicio

Capacidad e interés para sugerir y desarrollar ideas y métodos nuevos; el grado de sensatez de estas sugerencias y decisiones normales.

- Tiene iniciativa e ingenio. Capacidad superior para pensar en forma inteligente.
- Con muchos recursos. Pensador claro, por lo general toma decisiones inteligentes.
- Bastante progresivo, con un sentido común normal. A menudo necesita motivación.
- Rara vez hace sugerencias. Es necesario supervisar sus decisiones antes de llevarlas a cabo.
- Necesita instrucciones detalladas y supervisión estrecha. Tendencia a suponer y a malinterpretar.

Potencial técnico o de supervisión

Considere la capacidad del empleado para enseñar e incrementar las habilidades de los demás, para motivar y liderar, para organizar y asignar trabajo, y para comunicar las ideas.

- Líder consumado que puede ganar el respeto e inspirar a los demás para desempeñarse. Comunicador, planeador y organizador desenvuelto y hábil.
- Tiene la capacidad de logro y dirige mediante el ejemplo más que por la técnica. Habla y escribe bien, y puede organizar y planear con ayuda.
- Bastante bien informado en temas relacionados con el puesto, aunque tiene algunos problemas para comunicarse con los demás. Nada distintivo acerca de la palabra escrita o hablada.
- Poca capacidad de implementación. Parece poco interesado en enseñar o en ayudar a los demás. Hábitos orales y de escritura descuidados.
- Incapaz de ser objetivo o de razonar con lógica. Poco elocuente y de expresión forzada.

Puntuación general

Existen cinco alternativas en cada categoría. La primera alternativa vale 5 puntos, y la última alternativa vale 1 punto. Coloque un número del 1 al 5 junto a cada una de las alternativas seleccionadas y sume el total de la puntuación de las nueve categorías. Luego seleccione el resultado general apropiado.

- Sobresaliente (de 45 a 39)
- Por arriba de lo esperado (de 38 a 32)
- Esperado (de 31 a 23)
- Por debajo de lo esperado (de 22 a 16)
- Insatisfactorio (de 15 a 9)

Formato de retroalimentación del observador

PUNTUACIÓN

1 = Baja

5 = Alta

Introducción

1. El entrevistador:

- ¿dio un saludo apropiado?
- ¿entabló una buena relación?
- ¿orientó al entrevistado acerca de la entrevista?
- ¿se refirió a tomar notas?

Cuerpo

2. El entrevistador:

- ¿elogió las fortalezas del individuo?
- ¿se enfocó en preocupaciones específicas?
- ¿comparó las percepciones de los problemas?
- ¿hizo un sondeo para indagar causas subyacentes?
- ¿llegó a un acuerdo acerca de las expectativas y metas del desempeño?
- ¿discutió planes específicos de acción para mejorar las deficiencias?
- ¿hizo referencias específicas al formato de evaluación?

Conclusión

3. El entrevistador:

- ¿dio al entrevistado la oportunidad de hacer sugerencias y hacer preguntas?
- ¿resumió la entrevista?
- ¿especificó cuándo se realizaría la siguiente evaluación del desempeño?

Comportamientos no verbales

4. El entrevistador:

- ¿utilizó comportamientos no verbales para mantener una atmósfera abierta y una buena relación?
- ¿evitó el uso de expresiones como “eh” y “hmm”?
- ¿mantuvo una buena postura?
- ¿mantuvo contacto visual?

Comentarios:

Entrevista para la selección de empleados en Smith Farley Insurance

Smith Farley es una empresa de seguros de rápido crecimiento ubicada en Peoria, Illinois. Ofrece líneas de seguros generales, incluyendo seguros de automóviles, contra incendio y de gastos médicos. Se enorgullece de sus tarifas competitivas, de tener agentes con excelentes relaciones y de ofrecer un servicio de reclamación rápido. Los empleados de la empresa aprecian su política de no despedir personal, de otorgar pagos y prestaciones generosas, y de tener cultura orientada a la familia. Después de Caterpillar, es el empleador más grande de la comunidad, una fuente de orgullo de los empleados.

Smith Farley fue la primera compañía en computarizar el negocio de los seguros. Los agentes y empleados de reclamaciones realizan gran parte de sus negocios utilizando computadoras portátiles en sus oficinas y en el campo de trabajo. Además, los agentes y los empleados de reclamaciones están comunicados entre sí y con las oficinas regionales mediante una red. Esto permite una rápida transferencia de información, incluyendo cambios de tarifas, nuevas aplicaciones y reclamaciones.

Para apoyar este sistema de cómputo a gran escala, la empresa ha instalado un equipo informático de vanguardia en sus 10 centros de oficinas regionales. Además, la empresa tiene un gran departamento de desarrollo y mantenimiento de software que ha duplicado su tamaño en los últimos cinco años y ahora emplea a 800 programadores. Estos últimos, por lo general, son reclutados directamente de la universidad. Aunque no se requiere experiencia previa, cualquier experiencia relevante puede ayudar a los nuevos programadores a ascender con rapidez a los puestos directivos o técnicos superiores.

Los programadores y analistas utilizan lenguajes de programación típicos para desarrollar aplicaciones de cómputo para el negocio de los seguros (por ejemplo, nuevos formatos de solicitud de clientes y de manejo de reclamaciones), para el personal de la oficina central corporativa (por ejemplo, registros de contabilidad y de personal) y el propio sistema de cómputo (procedimientos y controles internos). Los puestos de procesamiento de datos van de un diseño extremadamente técnico de redes de cómputo complejas al mantenimiento de rutina de los programas existentes.

Todos los programadores de nuevo ingreso tienen que asistir a una escuela durante 16 semanas, donde reciben inducción acerca de la empresa y del departamento de procesamiento de datos, una actualización rápida sobre los lenguajes y las herramientas de programación relevantes, y donde conocen la cultura corporativa. Para satisfacer la fuerte demanda de aplicaciones de cómputo, el departamento de procesamiento de datos fue autorizado para contratar dos grupos de 60 programadores por año.

Para atraer programadores a la empresa, Smith Farley ofrece salarios iniciales por encima del promedio y ascensos rápidos durante los primeros cinco años. Luego de eso, los individuos pueden continuar con la opción de una carrera técnica, lo que los conduce hacia un alto puesto de analista que paga un salario aproximadamente \$10,000 por arriba del promedio en la industria, o pueden continuar con la carrera administrativa. El alto desempeño consistente de la empresa y su expansión continua del procesamiento de datos ofrecen una gran oportunidad de ascensos hacia puestos superiores.

Usted es J. R. Henderson, un empleado con 20 años de antigüedad en Smith Farley. Durante los últimos 10 años ha trabajado en el departamento de personal, principalmente entrevistando a candidatos para puestos en el departamento de procesamiento de datos. Usted disfruta su trabajo (el contacto constante con graduados universitarios jóvenes y entusiastas es vigorizante), pero a veces considera que el horario de traslado es demasiado pesado.

Por ejemplo, durante la siguiente semana usted viajará a tres ciudades: primero a Bloomington, que está muy cerca, después a Nueva Orleáns y finalmente a Atlanta. Además de las entrevistas regulares de campo que usted ha programado en esas áreas, ha recibido varios currículos en respuesta a anuncios publicados en periódicos locales. Al echar un vistazo a esas solicitudes, tres de ellas llamaron su atención, e hizo arreglos para entrevistar a los tres aspirantes durante este viaje.

Actividad

Revise los documentos 1 al 5 y prepare una lista de preguntas que plantearía a estos tres aspirantes. Utilice el formato de planeación de la guía de entrevista que se incluye al final del capítulo y revise las preguntas generales que debería hacer a los tres. Además, elabore varias preguntas específicas que le gustaría hacer a los candidatos que se le asignen, con base en sus currículos y sus cartas de presentación.

Revise sus preguntas propuestas en grupos pequeños. ¿Qué aspectos pasó por alto? ¿Qué preguntas requieren replantearse o eliminarse?

Utilice las preguntas que piensa que son más adecuadas y prepárese para realizar entrevistas de selección con estos aspirantes en la clase. Antes de cada entrevista, piense en las preguntas que cada aspirante podría hacer respecto a la empresa, la comunidad de Peoria, y los puestos específicos disponibles. Además, identifique sus “puntos de venta”, es decir, las características específicas de la empresa, la comunidad y los puestos que considere que cada candidato encontraría más atractivos. También revise las guías de comportamiento generales y el método PEOPLE de seis pasos para las entrevistas de selección (tabla B.8). Recuerde: el proceso de entrevistas influye en el contenido de la información intercambiada.

Después de la entrevista, dedique unos minutos a evaluar la entrevista en cada uno de los siete criterios de la guía de la entrevista (5 = alta, 1 = baja). Justifique sus puntuaciones con comentarios específicos. Luego dé un informe oral al observador asignado a su entrevista; incluya una recomendación. (Suponga que el observador es el director de reclutamiento de su empresa). Luego de su informe, con respecto a los criterios relacionados con la propia entrevista (en comparación con los antecedentes del rol asignado), discuta sus observaciones con el entrevistado. Después de estos comentarios, el observador le dará retroalimentación de su desempeño como entrevistador utilizando como guía el formato de retroalimentación del observador.

Documento 1 Anuncio de empleo de Smith Farley Insurance

A. PUESTOS VACANTES

1. *Programador/analista.* Vacantes para aspirantes para el procesamiento de datos en empresa de seguros de automóviles y de vida, para conseguir el puesto de programador/analista después de completar el programa de capacitación de *16 semanas*. Esta persona será capacitada en las habilidades de programación necesarias, ya sea para desarrollar programas nuevos o para revisar programas de procesamiento de datos que ayuden a administrar más de 10 millones de pólizas de seguros de automóviles, de vida, contra incendios y de gastos médicos.
2. *Analista.* Vacante para aspirantes en capacitación para apoyar operaciones de cómputo y obtener el puesto de *analista* al concluir un programa de capacitación de *nueve meses*. El apoyo para operaciones de cómputo es responsable de brindar apoyo para las oficinas regionales de procesamiento de datos, incluyendo: desarrollo de procedimientos operativos, desarrollo y manejo de capacitación, resolución de problemas y coordinación para implementar sistemas nuevos y cambios importantes en las oficinas regionales de procesamiento de datos.

B. ESPECIALIDADES CONSIDERADAS

Estamos reclutando para tres departamentos de procesamiento de datos (procesamiento de datos de automóviles, procesamiento de datos de seguros de vida y apoyo a operaciones de cómputo), cada uno con distintos requisitos, que son los siguientes:

1. *Procesamiento de datos de automóviles:* De preferencia, egresados de licenciaturas en ciencias de cómputo aplicadas, tecnología de cómputo y administración de sistemas de información, pero se considerarán otras licenciaturas con antecedentes académicos de 12 a 15 horas en informática. Es muy importante contar con un promedio de calificaciones general de *3.0* (sobre una calificación máxima de *4.0*).

Para el desempeño laboral esperado, es importante el análisis lógico, además de habilidades de solución de problemas y comunicación. Los candidatos deben haber cursado *COBOL, C, C++ o Java*.

2. *Procesamiento de datos de seguros de vida.* Se aceptan egresados de la mayoría de las licenciaturas (es decir, matemáticas, administración o carreras relacionadas, inglés, música y ciencias).

Los estudiantes deben tener un interés verdadero y aptitudes para el procesamiento de datos. Sólo serán considerados los estudiantes con un promedio de calificaciones general de *3.5* (sobre una calificación máxima de *4.0*).

3. *Apoyo para operaciones de cómputo.* Se aceptan egresados de la mayoría de las licenciaturas en administración (es decir, negocios, administración de empresas, finanzas, economía, contabilidad, etcétera, con antecedentes académicos de 6 a 10 horas en informática). De preferencia, un promedio de calificaciones general de 3.0 (sobre una calificación máxima de 4.0). Los estudiantes deben tener un interés verdadero y aptitudes para el procesamiento de datos.

C. REQUISITOS DE CIUDADANÍA

Deben ser ciudadanos o residentes permanentes.

D. UBICACIÓN

Estos puestos serán ubicados en las oficinas corporativas en Peoria, Illinois.

Documento 2 Guía de entrevista para el procesamiento de datos (PD)

NOMBRE DEL ASPIRANTE _____ ESCUELA _____

FECHA DE ENTREVISTA _____ PROMEDIO DE CALIFICACIÓN _____

LUGAR _____ HORA _____ LICENCIATURA _____

| <i>CRITERIO</i> | <i>ENFOQUE</i> | <i>PREGUNTAS GENERALES</i> | <i>PREGUNTAS ESPECÍFICAS AL SOLICITANTE</i> |
|---|---|---|--|
| Aptitud/ conocimiento | Determinar si la exposición y la retención de un lenguaje de cómputo de alto nivel y los métodos de desarrollo son adecuados. | De los cursos de PD que ha tomado, ¿cuál fue el más benéfico y por qué? Explicar con detalle la actividad de PD más difícil que haya enfrentado. ¿Cómo se calificaría como programador y por qué? | |
| Interés/ experiencia | Determinar si el interés y registro de éxito en los estudios o trabajo en PD se han mantenido (por más de 2 años). | ¿Cómo se interesó por primera vez en el PD? ¿Qué le gusta más de eso? ¿Qué le gusta menos? ¿Podría dar un ejemplo de una experiencia relacionada con PD que haya sido satisfactoria para usted? ¿No satisfactoria? ¿Cuál es su meta profesional? | |
| Capacidad para trabajar con otras personas | Determinar el éxito para lograr resultados en un esfuerzo de equipo. | ¿Trabaja mejor de manera individual o en grupo? Describa una situación en la que haya trabajado como miembro de un equipo. ¿Qué método utilizó para unir a las personas y establecer un método común para la actividad? | |

(Continúa)

| CRITERIO | ENFOQUE | PREGUNTAS GENERALES |
|--|--|--|
| Compromiso/ iniciativa | Determinar nivel de éxito para completar las actividades en vista de la complejidad, la adversidad, la carga laboral, el nivel de conocimientos, etcétera. | ¿Qué métodos utiliza para lograr que las personas acepten sus ideas o metas? ¿Cuál ha sido un gran obstáculo que haya tenido que superar para llegar adonde se encuentra ahora? ¿Considera que es un individuo con iniciativa, o se desenvuelve mejor efectuando los planes de los demás? |
| Comuni- cación | Determinar la calidad de la expresión oral y escrita. | ¿Prefiere escribir un informe o hacerlo de manera verbal? ¿Por qué? ¿Piensa que sabe escuchar? ¿Qué cualidades se requieren para saber escuchar? ¿Cómo maneja una situación cuando está explicando algo y la otra persona no entiende? |
| Solución de problemas/ toma de decisiones | Determinar si el aspirante tiene antecedentes de desarrollo de proyectos relativamente complejos. | En su opinión, ¿cuáles son los problemas más difíciles que un programador/analista debe enfrentar? ¿Qué fortalezas particulares posee que le ayudan a enfrentar esos problemas? ¿Qué métodos de diseño utiliza para crear un programa? Describa la forma de utilizarlos. Describa el programa más complejo que haya escrito. |
| Otros: | Estabilidad Madurez Liderazgo Apariencia personal | |

Documento 3 Currículo**William L. Henderson II****Campus**

700 North Camden #107
Normal, IL 61761
(309) 454-6178

Casa

1915 Western Hills
Arlington Heights, IL 60004
(312) 255-5738

| | |
|--|--|
| OBJECTIVO | <i>Analista/procesamiento de datos</i> |
| ESCOLARIDAD | Illinois Wesleyan University, Bloomington, Illinois Título esperado en 2007 Especialidad: Ciencias de cómputo Promedio: 3.75 Administración de empresas Promedio: 3.03 |
| LOGROS | Lista de decano, semestre de primavera 2007 |
| EDUCATIVOS DESTACADOS | Reconocimiento ACM, semestre de primavera 2007 |
| ACTIVIDADES ESTUDIANTILES | <i>ILLINOIS WESLEYAN UNIVERSITY</i> Miembro de la fraternidad Gamma Ray Social (3 años) Presidente de la clase Pledge; actividades internas; intramuros; Presidente del consejo; comité social. Miembro del equipo de fútbol Varsity (2 años) |
| RESUMEN LABORAL (medio tiempo durante la universidad) | CENTRAL STATES INSURANCE, Bloomington, IL Programación corporativa autos/divisional <i>Puesto:</i> Internado en PD |
| (veranos) | ILLINOIS WESLEYAN UNIVERSITY, Bloomington, IL Oficina de Admisiones <i>Puesto:</i> Ayudante de consultoría de admisiones Laboratorio de cómputo <i>Puesto:</i> Asistente de laboratorio PREMIER CHECK PRINTERS, INC., Des Plaines, IL Prensas de impresión (2 años) <i>Puesto:</i> Ayudante de imprenta/operación SOFTWARE, ETC., Arlington Heights, IL Ventas, inventario, embarques, pedidos, administración parcial <i>Puesto:</i> Vendedor |
| DISPONIBILIDAD | Junio de 2008 |
| REFERENCIAS | Referencias disponibles si se solicitan |

Documento 4 Currículum

Bryan E. Jensen
4364 Peachtree Place
Lilburn, Georgia 30247
Casa (404) 381-8909

| | |
|--------------|---|
| OBJETIVO | <i>Líder de proyecto/Analista de sistemas con potencial para supervisión</i> |
| ANTECEDENTES | Anticipé el declive de los empleos en el sector manufacturero y me capacité en ciencias de cómputo. Actualmenteuento con dos títulos adjuntos y cuatro años de experiencia intensiva. Acepté un puesto temporal en Caterpillar para obtener experiencia. La recesión económica en el Medio Oeste aceleró mi reubicación en Atlanta. Acepté el puesto actual para ampliar mi experiencia. Ahora estoy buscando un puesto de carrera permanente en una empresa del Medio Oeste ubicada en una ciudad "más pequeña". Seré valioso para una compañía progresista. Estoy muy motivado, tengo recursos, soy versátil, trabajo bien con otras personas y estoy preparado para aceptar responsabilidad. |

| | |
|---------------|---|
| HARDWARE | IBM 370, modelos 3090E, 3083, 3084, 4341; IBM PC/XT; 486, Power PC |
| SOFTWARE | Herramientas básicas: Knowledgeware GAMMA Bases de datos: IMS-DL/I, DBII-SQL, Access, Oracle Comunicaciones: IMS-MFS, TSO-ISPF Lenguajes: C, C++, Java Relacionados: BTS, DDLTO, Fileaid-IMS, Datavatage, IMS-Online, SPUFI, QMF, OS/MVS-XA, JES2, Fileaid, Panvalet, Infopac, SDSF, JES-Master, Design/I, All-In-One, Diagram Master, Excel, Word, PowerPoint, Dreamweaver |
| EXPERIENCIA | <i>Continental Service Corporation</i> , Macon, Georgia (Corporativo) Analista de sistemas senior/líder de equipo Planeación guiada, cálculos, análisis y desarrollo de áreas principales de sistemas de facturación IMB DB/DC. Tiene una base de 2.5 millones de clientes y se encuentra en 42 estados. Uso de la metodología de ciclo de vida Method/1. Utilicé Pacdesign (Yourdon) para diseño de sistemas y Pacbase para cumplimiento de entregas y generación de códigos. <i>Banco de la Reserva Federal</i> , Savannah, Georgia (Corporativo) Líder de proyectos (10/06 a 03/07) Supervisé a ocho analistas y programadores mediante la implementación de un sistema de facturación para distritos de la Reserva Federal dentro de Estados Unidos. Presenté informes de estatus escritos y orales, revisiones del desempeño de empleados, y cálculos y programas de planeación de tiempo para los directivos de nivel superior. (09/05 a 10/06) Dirigí el desarrollo del sistema de facturación IMS DB/DC. Analicé los requisitos para producir diagramas de flujo de datos y modelo de datos lógicos. Participé en la presentación del sistema en equipos. Elaboré especificaciones del programa. Investigué y resolví problemas de generación de códigos. Brindé apoyo a otros miembros del equipo. (01/05 a 08/05) Recibí el Premio al Mérito por desempeño sobresaliente. Diseñé, programé y probé una interfaz de contabilidad en todas las aplicaciones de IBM y la rama de Unisys. Di capacitación y apoyo durante las pruebas paralelas y la aceptación del sistema contable. Redirigí los esfuerzos de instalación para un módulo de depósito de contabilidad que estaba retrasado. Brindé apoyo de producción a un sistema de contabilidad que se acababa de implementar. (04/04 a 12/04) Instalé un software contable de cinta. Modifiqué todos los JCL para los estándares de distrito. Instalé y modifiqué el sistema de entrega de trabajo. Documenté e instruí a los usuarios acerca del sistema y los resultados de cada puesto. (01/04 a 03/04) Diseñé, escribí, probé y documenté programas de sistema IMB DB/DC utilizados para reportar las cantidades en dólares de cheques al salir de la Reserva. |
| 01/04 a 03/07 | <i>Caterpillar Tractor Company</i> , Chicago, Illinois (Corp.) Líder de proyectos (10/06 a 03/07) Supervisé a ocho analistas y programadores mediante la implementación de un sistema de facturación para distritos de la Reserva Federal dentro de Estados Unidos. Presenté informes de estatus escritos y orales, revisiones del desempeño de empleados, y cálculos y programas de planeación de tiempo para los directivos de nivel superior. (09/05 a 10/06) Dirigí el desarrollo del sistema de facturación IMS DB/DC. Analicé los requisitos para producir diagramas de flujo de datos y modelo de datos lógicos. Participé en la presentación del sistema en equipos. Elaboré especificaciones del programa. Investigué y resolví problemas de generación de códigos. Brindé apoyo a otros miembros del equipo. (01/05 a 08/05) Recibí el Premio al Mérito por desempeño sobresaliente. Diseñé, programé y probé una interfaz de contabilidad en todas las aplicaciones de IBM y la rama de Unisys. Di capacitación y apoyo durante las pruebas paralelas y la aceptación del sistema contable. Redirigí los esfuerzos de instalación para un módulo de depósito de contabilidad que estaba retrasado. Brindé apoyo de producción a un sistema de contabilidad que se acababa de implementar. (04/04 a 12/04) Instalé un software contable de cinta. Modifiqué todos los JCL para los estándares de distrito. Instalé y modifiqué el sistema de entrega de trabajo. Documenté e instruí a los usuarios acerca del sistema y los resultados de cada puesto. (01/04 a 03/04) Diseñé, escribí, probé y documenté programas de sistema IMB DB/DC utilizados para reportar las cantidades en dólares de cheques al salir de la Reserva. |
| 03/03 a 12/03 | <i>Caterpillar Tractor Company</i> , Chicago, Illinois (Corp.) Programador |

| | |
|------------------|---|
| | Programé, probé y documenté programas IMS DB/DC de especificaciones de sistema de administración de personal y material (para iniciarse en 01/04). |
| 04/97 a 06/01 | Operario de comercio especializado (último puesto por recorte de personal) |
| ESCOLARIDAD | Illinois Central College; East Peoria, Illinois: 2001, Adjunto en Ciencias Aplicadas, Tecnología de Procesamiento de Datos, Bradley University; Peoria, Illinois (1998-1999). Adjunto de tiempo parcial en Manufacturing B. S. Illinois Central College; East Peoria, Illinois: 1995. Adjunto en Ciencias Aplicadas, Tecnología de Manufactura. |
| DATOS PERSONALES | Casado, un hijo. Disfruto actividades al aire libre. Muy motivado. Referencias disponibles si se solicitan. |

Documento 5 Currículo

Mary Lynn Smith
3922 North Blair Street
Nueva Orleans, Louisiana 70117
(504) 945-6077

OBJETIVOS PROFESIONALES

Puesto a nivel de ingreso en investigación de inteligencia artificial con una empresa industrial y posterior capacitación administrativa en dicha empresa.

ESCOLARIDAD

Dillard University, División de Ciencias Naturales, Nueva Orleans, LA.

Título en ciencias administrativas, especialidad en matemáticas con curso menor en informática, mayo de 1999; promedio: 3.58/4.0 (general), 3.84/4.0 (especialidad)

Cursos en matemáticas:

| | | |
|------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Cálculo I, II, III | Variables complejas | |
| Álgebra moderna I y II | Álgebra real | Ecuaciones diferenciales |
| Cálculo avanzado | Álgebra lineal | Estadística para ingeniería |

Cursos en informática:

| | | |
|------------------------|--------|----------------|
| Fundamentos de cómputo | BASIC | BASIC avanzado |
| Análisis de sistemas | Pascal | FORTRAN |

HONORES Y ACTIVIDADES

Beca académica universitaria, en las listas universitarias y nacionales del decano, Sociedades Honorarias Kappa Beta Alpha y Beta Kappa Tau Honor, Sociedad de Matemáticas Kappa Delta Pi y Coro de Conciertos de Dillard University.

EXPERIENCIA LABORAL

Computer Services, Inc., Operador de sistemas/procesador de nóminas, Verano, 2007.

- Realicé respaldos de sistema, verificación de archivos, programación y procesamiento de nómina.
- Verifiqué cifras de nómina y preparé declaraciones de impuestos.

Black Computer Operators Association, Maestra, 8/06.

- Preparé al equipo de ciencias de cómputo del sur de Nueva Orleans para una competencia nacional.

Este equipo quedó en primer lugar en dicha competencia.

Escuela primaria Washington, Minicampamento de Verano, Maestra, 7/06 a 8/06.

—Enseñe a los niños cómo utilizar computadoras y software educativo.

Formato de retroalimentación del observador

PUNTUACIÓN

1 = Baja

5 = Alta

Introducción

1. El entrevistador:

¿dio un saludo apropiado?

¿entabló una buena relación ?

¿orientó al entrevistado acerca de la entrevista?

¿utilizó una transición adecuada hacia el cuerpo de la entrevista?

Cuerpo

2. El entrevistador:

¿definió claramente la estructura de la entrevista?

¿utilizó transiciones entre los temas?

¿hizo preguntas basadas en la información disponible y las necesidades?

¿realizó un sondeo cuando fue necesario?

¿solicitó ejemplos conductuales?

Cierre

3. El entrevistador:

¿ofreció información organizacional o del puesto?

¿invitó a hacer preguntas?

¿respondió las preguntas del entrevistado en forma adecuada y específica?

¿informó cuándo y cómo se pondrá en contacto con el entrevistado?

Comportamientos no verbales

4. El entrevistador:

¿se mostró seguro de sí mismo?

¿iba vestido en forma adecuada?

¿se expresó en forma apropiada?

¿actuó con entusiasmo?

¿utilizó un estilo de lenguaje adecuado?

¿mantuvo contacto visual?

¿utilizó ademanes adecuados?

Comentarios:

APRENDIZAJE DE **HABILIDADES**

- **Conducción de reuniones eficaces:** guía breve para directivos y participantes de reuniones
- Las 5 "p" de las reuniones eficaces
- Sugerencias para miembros del grupo
- Resumen y guías de comportamiento

PRÁCTICA DE **HABILIDADES**

- Preparación y conducción de una reunión de equipo en sss Software
- Diagnóstico de roles
- Hoja de trabajo para evaluar reuniones

C

Conducción de reuniones de trabajo

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

- IMPLEMENTAR GUÍAS PARA PLANEAR Y CONDUCIR REUNIONES EFICACES
- INCREMENTAR EL VALOR DE LAS REUNIONES A LAS QUE SE ASISTE

Conducción de reuniones eficaces: guía breve para directivos Y participantes de reuniones

Convertirse en un hábil planeador y conductor de reuniones (es decir, un administrador de reuniones) es un prerequisito para la eficacia directiva y organizacional. Hay varias razones por las que esta habilidad es crucial. Una se debe a que los directivos pasan gran parte de su tiempo en juntas. En un estudio de la compañía 3M, realizado a finales de la década de 1980, se descubrió que las reuniones de trabajo ocupan un gran porcentaje de la semana laboral de un directivo. Estos investigadores encontraron que el número de reuniones se había duplicado durante los últimos 10 años. Conforme se asciende en la jerarquía, la necesidad de organizar reuniones de trabajo se incrementa sustancialmente. Cuanto más alto sea el nivel del directivo, mayor es el número de juntas a las que éste debe asistir (3M, 1994).

Una segunda razón es que las reuniones de trabajo representan un costo importante. Esta investigación encontró que la remuneración de los directivos “que sólo están ahí” casi se había triplicado. Aproximadamente el 15 por ciento del presupuesto de personal de la mayoría de las empresas se utilizó para asuntos relacionados con reuniones de trabajo, y en la última década estas demandas han aumentado sustancialmente. Con organizaciones que tienen menos niveles jerárquicos y que ponen énfasis en los equipos y en el trabajo de equipo, el número de reuniones ha crecido en forma exponencial.

Una tercera razón es que las juntas son el escenario donde realmente se toman o revisan la mayoría de las decisiones corporativas. Por lo tanto, el tema de la calidad de las decisiones (la cantidad de resultados útiles de una reunión) se vuelve crucial para el bienestar de la empresa. Un maestro hábil de las reuniones es capaz de “producir” una junta de trabajo que genere decisiones de alta calidad, no sus decisiones, sino decisiones que realmente reflejan las opiniones del grupo.

Una cuarta razón se relaciona con el concepto de una vida completa, en oposición a una vida de trabajo. En estos tiempos de organizaciones sin fronteras, las habilidades que son útiles en el trabajo también son útiles fuera del ámbito laboral. Muchas personas emplean una porción sustancial de su tiempo en reuniones no orientadas al trabajo. Por ejemplo, cualquier trabajo voluntario comunitario, las actividades religiosas, o la participación en consejos de arte, programas juveniles y asociaciones cívicas requieren de

Agradecemos a John Tropman por preparar esta sección con base en el material que los autores tenían para las ediciones anteriores.

muchas reuniones. Un fracaso aquí puede tener gran efecto en nuestra estructura social. Robert Putnam, de la Universidad de Harvard, desarrolló una tesis acerca de la declinación del “capital social” en la sociedad estadounidense (Putnam, 2000). Al parecer, las actividades colectivas están en declive en una amplia gama de organizaciones. Una de las razones es el predominio de reuniones desorganizadas que frustran a los participantes en vez de ayudarles a contribuir a las metas de la organización. La gente piensa que simplemente no quiere desperdiciar su tiempo.

Puesto que las reuniones son una actividad tan difundida, tanto dentro como fuera de los entornos de trabajo, ser un hábil administrador de reuniones tiene recompensas importantes, más allá de las relacionadas con la organización de equipos. Las reuniones de grupos, si se manejan adecuadamente, pueden generar decisiones de mayor calidad que las individuales. La frase “si se manejan adecuadamente” es la clave. Si no se administran de manera apropiada, las reuniones se convierten en la pérdida de tiempo cívica y organizacional suprema. En realidad, pueden frenar a la compañía al generar pésimas decisiones cuando entran en juego factores problemáticos como la insensatez (Tuchman, 1984), el pensamiento grupal (Janis, 1983), la paradoja de Abilene (Harvey, 1974), el modelo del bote de basura de elección organizacional (Cohen, March y Olsen, 1972) o el “síndrome de la rana hervida” (Tichy y Devanna, 1986).

Las 5 “p” de las reuniones eficaces

Los administradores de reuniones eficaces conocen las cinco etapas de preparación para llevar a cabo reuniones de trabajo: **1. propósito; 2. participantes; 3. planeación; 4. participación, y 5. perspectiva.**

1. Propósito

El **propósito** se refiere a la razón por la que se realiza una reunión. Una reunión cumple tres funciones: hacer anuncios, tomar decisiones y efectuar lluvias de ideas. De estas tres, sólo las dos últimas son verdaderas razones para organizar una reunión. Cuando la información puede transmitirse mediante un memorando o una llamada telefónica, cuando las personas no están preparadas, cuando no pueden asistir, cuando el costo de la reunión es más elevado que la ganancia potencial, y cuando no existe ventaja alguna para sostener una reunión, ésta no se debe realizar (3M, 1994). En resumen, si no hay decisiones que tomar o no hay necesidad de organizar una lluvia de ideas, cancele la reunión.

Las reuniones productivas *resultan* de una buena toma de decisiones y de una buena lluvia de ideas. Una reunión se debe realizar cuando se apliquen una o más de las siguientes condiciones:

- *Compartir información.* Cuando toda la información requerida no esté en manos de una sola persona, cuando se estimulen las ideas al reunir a las personas, y cuando no esté claro qué información se requiere o está disponible.
- *Construcción de compromiso.* Cuando los individuos deban comprometerse con un curso de acción y cuando estén comprometidos en su planeación y ejecución.
- *Difusión de información y retroalimentación.* Cuando muchas personas deben recibir el mismo mensaje en la misma forma, el correo electrónico es lo más adecuado. Sin embargo, cuando el asunto principal no es difundir información, sino medir la reacción y dirimir un asunto, entonces una reunión es muy útil.
- *Solución de problemas.* Los grupos superan el desempeño de los mejores individuos al cumplir tareas complejas y tomar decisiones de alta calidad donde se necesiten diversas políticas o información. Por lo tanto, se deben organizar reuniones para manejar problemas complejos y establecer opciones para decisiones mediante la lluvia de ideas.

2. Participantes

La segunda *p*, **participantes**, se refiere a los individuos invitados a asistir a una reunión. Para organizar una reunión eficaz, es importante determinar el *tamaño*, la *composición* y las *habilidades* de los participantes. Las reuniones pueden fracasar por la asistencia de demasiados o muy pocos participantes. Si una reunión es demasiado grande, la discusión podría ser superficial y difusa; en realidad, pocos miembros tendrían la oportunidad de participar. Si una reunión es demasiado pequeña, no se compartirá suficiente información, y los problemas no se resolverán adecuadamente. Los números nones de participantes funcionan mejor porque los números pares tienen mayor propensión a ocasionar que el grupo se polarice.

La composición de la reunión se refiere a las tres principales dimensiones duales:

- Homogeneidad-heterogeneidad
- Competencia-cooperación
- Actividad-proceso

Un grupo homogéneo está compuesto por miembros con antecedentes, personalidades, conocimientos o valores similares. Los grupos homogéneos producen menos conflictos y desacuerdos, pero sus resultados pueden ser anodinos y sin imaginación. Por otro lado, los grupos heterogéneos suscitan mayores diferencias entre los individuos, que conducen a críticas y disputas, pero también potencialmente a soluciones más novedosas y complejas para los problemas.

Respecto a la dimensión de competencia y cooperación, las investigaciones sobre su efecto en las reuniones de

solución de problemas son reveladoras. Los grupos cuyos miembros trabajan hacia una meta común y que adoptan una posición cooperativa se desempeñan en forma más eficaz y sus miembros tienen niveles más altos de satisfacción que los grupos cuyos miembros están luchando por satisfacer las necesidades individuales o que buscan metas en competencia. Los grupos cooperativos también demuestran una comunicación interpersonal más eficaz, divisiones más completas de las tareas, mayores niveles de participación y mejor desempeño en las actividades.

En lo que se refiere a la dimensión de actividad y proceso, las reuniones son más eficaces si cuentan con participantes que generen un equilibrio entre actividades y procesos. Los participantes orientados a las actividades son “todo negocios”. Tienen poca tolerancia para las bromas o para discusiones de sentimientos y amistades. La tarea se cumple en forma eficiente, pero la satisfacción podría ser baja. Los participantes orientados al proceso enfatizan la participación y el espíritu de equipo. Son sensibles a los sentimientos y a la satisfacción de los participantes. Podrían sacrificar los logros a favor de la alegría de los miembros. (Esto suele convertirse en una mala elección; la mayor satisfacción proviene de los logros). En el caso de los participantes en una reunión, es aconsejable que no dejen de utilizar su estilo (tarea o proceso) acostumbrado, sino que más bien “hagan lo que no se está haciendo”. Si hay demasiado proceso, se podría enfatizar la actividad. Si existe el pensamiento de “todo por la tarea”, entonces añada un poco de proceso.

Las *habilidades* son las competencias que los participantes llevan a la reunión. Podemos pensar en conjuntos de habilidades *generales* y *específicas*. En general, los cuatro conjuntos de habilidades genéricas que Cohen, March y Olsen (1972) identifican deben estar presentes en la reunión *al mismo tiempo*. Primero están los que conocen los problemas: los participantes que tienen cierto conocimiento del problema que se discute. En segundo lugar están los que aportan soluciones: los participantes que son creativos e imaginativos, pero que tal vez no conocen los problemas. En tercer lugar están los controladores de los recursos: los participantes que autorizan el dinero, al personal y los recursos necesarios para la mayoría de las decisiones, por lo que es indispensable incluirlos. Por último, están los “encargados de tomar decisiones en busca de trabajo”: los “arzobispos organizacionales” que “bendicen” o confirman las decisiones. Si todos estos conjuntos de habilidades coinciden en el mismo espacio al mismo tiempo, y el proceso es bueno, la probabilidad de una decisión de alta calidad (oportuna, creativa y participativa) es enorme. En términos de habilidades específicas, el conocimiento específico que podría necesitarse en una situación particular podría evaluarse cuando se planea la reunión, utilizando la regla de las mitades, que se mencionará más adelante en este capítulo. Es verdad que los individuos pueden duplicar sus funciones, y satisfacer más de una de estas categorías. Eso está bien. Sólo asegúrese de contar con todas.

3. Planeación

La tercera *p*, **planeación**, se refiere a la preparación de la agenda para la reunión. Con frecuencia, la justificación para una reunión es clara (por ejemplo, necesitamos determinar cómo llevar combustible a las tropas en el frente) y los individuos indicados están presentes, pero la reunión todavía parece titubear, vagar sin rumbo, o es incapaz de derivar en una decisión final. En tales reuniones a menudo el líder comienza diciendo: “Tenemos un problema que pienso que todos necesitamos discutir”. La suposición errónea del líder es que, como existe un problema y todos los participantes lo entienden, la reunión tendrá éxito. Por desgracia, es probable que los participantes lleguen a la reunión sin preparación, desconozcan información esencial, no tengan claros sus roles específicos y se sientan confundidos acerca de cómo lograr el objetivo. A la inversa, quien planea la reunión podría tratar de incluir demasiados temas en una sola reunión, programar numerosas presentaciones, manejar muchos documentos, o cubrir demasiados negocios. Las investigaciones sugieren la existencia de ciertas reglas para planear reuniones eficaces (Tropman, 1996). La siguiente es una lista de las más importantes:

Regla de las mitades. Todos los temas de una agenda para una reunión que se aproxima deben estar en las manos del programador de la reunión a más tardar a la mitad del intervalo de tiempo entre la última reunión y la siguiente. Si las reuniones se realizan cada semana, la persona que elabora la agenda debe reunir los temas para la siguiente reunión a mediados de la semana. Esto permite dedicar tiempo para clasificar y agrupar los temas, manejar algunos de los asuntos de manera individual fuera de la reunión, y elaborar y distribuir la agenda correspondiente con anticipación. También permite el acoplamiento de habilidades especiales, según se requieran para el cumplimiento de la agenda.

Regla de los sextos. Alrededor de dos tercios de la agenda deben enfocarse en temas de la agenda actual. El tercio restante debe subdividirse en dos sextos. Uno de esos sextos del tiempo de la reunión debe emplearse en temas de la agenda pasada y su seguimiento. El restante sexto de la reunión debe dedicarse a una lluvia de ideas para el futuro. De esa forma se mantiene la continuidad, y los temas de la agenda no se pierden entre los huecos.

Regla de los informes. Las reuniones avanzan mejor si la ronda habitual de “informes” *no* ocurre. En vez de ello, la información contenida en los “informes” se reorganiza en temas específicos, como anuncios, decisiones, lluvia de ideas.

Regla de los tres cuartos. Los paquetes de información, incluyendo minutos de la reunión anterior y

una agenda, deben enviarse a tres cuartas partes del tiempo transcurrido entre las reuniones. Por ejemplo, si se programa una reunión semanal, el paquete se debe enviar aproximadamente dos días antes de la siguiente reunión.

Regla de la agenda. Las agendas para las reuniones deben escribirse con verbos activos o resúmenes de enunciados, no con una sola palabra. En vez de decir “minutas”, por ejemplo, utilice “aprobar minutas”. En lugar de “informe de producción” utilice la frase “determinar programa de producción”. Esto brinda claridad e ímpetu para los objetivos de la reunión. En la figura C.1 se ilustra este proceso.

Regla de los tercios. Todas las reuniones se dividen en tres partes: **1.** periodo de inicio en el que se abordan los temas menos difíciles, mientras llegan los que vienen demorados y la gente comienza a participar en el tema; **2.** periodo de trabajo arduo en el que se consideran los temas más difíciles, y **3.** periodo de descompresión en el que la reunión comienza a disolverse. Los *temas instructivos* deben manejarse en el primer periodo, los *temas de decisión* deben incluirse en el segundo periodo y los temas de *discusión* deben tratarse en el tercer periodo.

Regla de resumen ejecutivo. Los informes enviados a los participantes de la reunión siempre deben contener resúmenes ejecutivos o memorandos de opciones. Un resumen ejecutivo resalta los aspectos clave y las conclusiones del informe. Un memorando de opciones resume

Figura C.1 La reunión semanal

| | |
|--|-----------|
| 1. Aprobar minuta | 2:00–2:05 |
| 2. Anuncios | 2:05–2:10 |
| <i>Solicitud de nuevos escritorios</i> | |
| <i>\$1,000 cada uno a su cuenta</i> | |
| 3. Ubicación de retiro (acción) | 2:10–2:15 |
| <i>Key West parece mejor</i> | |
| 4a. Selección de vendedor (acción) | 2:15–2:25 |
| <i>Un vendedor nuevo de empaques</i> | |
| <i>desea más negocios</i> | |
| 4b. Eliminación de los empaques inservibles (acción) | 2:25–2:35 |
| <i>¿Basura? ¿Vender en el extranjero? ¿Arreglar?</i> | |
| 5. Permiso para embarcar (acción) | 2:35–3:00 |
| <i>¿Embarcar parte con el desecho?</i> | |
| <i>¿Ofrecer un descuento?</i> | |
| 6. Mejorar la calidad (pensar) | 3:00–3:38 |
| 7. Levantar la sesión | 3:38–3:40 |

Fuente: John Tropman.

alternativas que se deben analizar para decidir. Esto elimina la necesidad de manejar muchas hojas para encontrar la información relevante y emplear el tiempo de la reunión revisando las hojas del informe.

Regla de la campana de la agenda. Se trata de una regla más específica acerca de cuándo deben cubrirse ciertos tipos de temas de la agenda. Los temas de la agenda se deben considerar en orden ascendente de controversia, luego se debe dirigir la atención a los temas de discusión y descompresión. En la figura C.2 se muestra una campana típica de agenda para una reunión.

Regla de integridad de la agenda. Todos los temas de la agenda se deben analizar, y los que no estén incluidos en la agenda no deberían discutirse. Esta regla ayuda a garantizar que los participantes no desvíen el rumbo de la reunión con temas tangenciales para los que nadie se ha preparado o para los que no haya información suficiente.

Regla de integridad temporal. Esta regla es sencilla: comience a tiempo y termine a tiempo. Siga un horario en la propia reunión. Eso asegura que se dedique un tiempo adecuado a todos los temas de la reunión, que quienes lleguen tarde no reciban la recompensa de

ser esperados para empezar, y que los participantes puedan tener la certeza de que la reunión terminará a cierta hora.

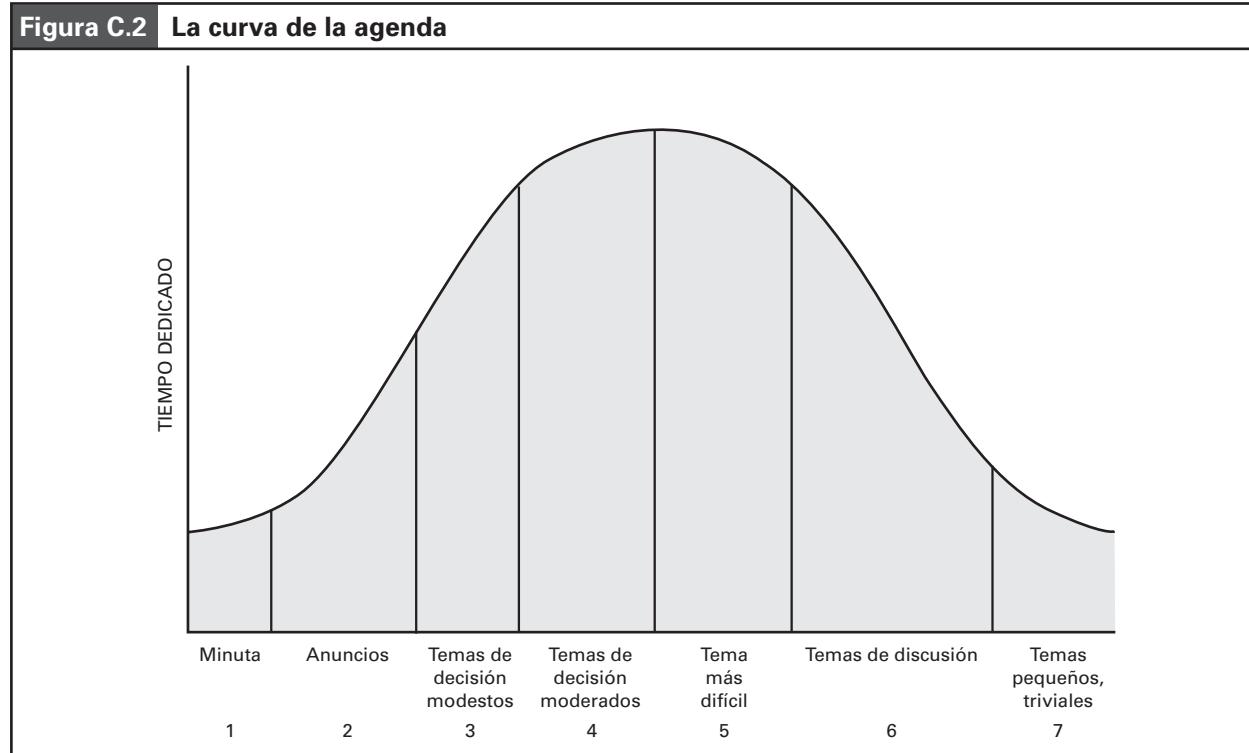
Regla de las minutas. Las minutas de las reuniones deben tener tres características: la relevancia de la agenda (la información registrada se relaciona con un tema de la agenda), la relevancia del contenido (las minutas se deben escribir siguiendo la agenda para que sea más fácil encontrar el material pertinente con una revisión rápida) y el enfoque en la decisión (las minutas deben reflejar decisiones, conclusiones y acciones acordadas, más que los procesos por los que se llegó a las decisiones). Luego de anotar un breve resumen de cada tema, deje en blanco una línea y coloque la acción o el resultado en un recuadro. Aquí es donde se anotan los nombres, los tiempos, etcétera. Así, es fácil que todos vean el tema fundamental.

Estas reglas de preparación de reuniones ayudan a asegurar que cuando los individuos lleguen a una reunión y ésta se inicie, habrá una estructura y un plan para lograr que la reunión sea productiva y eficiente.

4. Participación

La cuarta *p*, **participación**, se refiere al proceso real de las reuniones y los métodos utilizados para asegurar que se incluya a todos los presentes.

Figura C.2 La curva de la agenda



Fuente: John Tropman.

Presentar a los participantes. Es necesario presentar a los participantes entre sí, y ayudarlos a que se sientan cómodos juntos, en especial si se van a tratar temas polémicos.

Establecer reglas básicas. Debe aclararse cuánta participación se espera, qué variaciones de la agenda se tolerarán y cómo se manejará el tiempo. Establecer una estructura para la reunión al inicio sirve para seguir el orden de la reunión.

Establecer reglas de decisión. Las reglas de decisión son normas que permiten que los participantes se sientan cómodos. Necesitan establecerse al inicio de la reunión. Como no hay reglas de decisión neutrales, los administradores de las reuniones por lo general tienen que utilizar varias a la vez (una actividad intelectual compleja). Las más comunes son la regla extensiva, la regla intensiva, la regla de participación, la regla del experto y la regla del poder.

La *regla extensa* es la de la mayoría. Cada participante en la reunión vota por las alternativas, y aquellas alternativas con una mayoría de votos son las que ganan. Sin embargo, existen variaciones a esta regla que deben señalarse:

- ❑ *El total más alto.* Cuando se consideren más de dos alternativas, tal vez ninguna obtenga mayoría de votos. Se adoptará la alternativa con el número más alto de votos.
- ❑ *Votación de prueba.* Se toma un voto sin compromiso para conocer los sentimientos de los participantes hacia las diversas alternativas. Esto puede suceder varias veces antes de que se llegue a una decisión con la finalidad de dejar de tomar en cuenta las opciones que no reciben apoyo.
- ❑ *Calificación ponderada.* Los participantes de las reuniones pueden repartir 100 puntos entre las alternativas para medir la fuerza de su apoyo. Si existen cuatro alternativas, por ejemplo, un participante podría asignar 90 puntos a una y 5 puntos a cada una de otras dos. La alternativa con más puntos gana.
- ❑ *Rango.* Las alternativas se ordenan y aquella que recibe el promedio más alto es la que se adopta.

Si se utiliza la *regla intensiva*, ganan los que muestran más interés. Por medio de la discusión, y no del voto, los individuos que tienen un sentimiento intenso pueden compartirlo con el grupo. Los grupos tratarán de ser tan complacientes como sea posible. Sin embargo, ocurren problemas si la mayoría está muy interesada, pero no “lo más interesada posible”, o si existen dos grupos interesados profundamente, pero en forma distinta. Se requiere de mucha imaginación e intentos por obtener una solución que complazca tanto a los que no están muy convencidos como a los que sí lo están.

En la *regla de participación*, la persona o el subgrupo que tiene que realizar alguna acción es quien elige o toma la decisión. Su participación obligada les da una visión particular, que no siempre es la mejor opción. Si se utiliza la *regla del experto*, gana el participante que tiene a la ley o a la ciencia de su parte. Pero ni la ciencia ni la ley son infalibles; si se aplica la *regla del poder*, entonces el jefe gana.

Cualquiera de estas reglas puede funcionar, pero las decisiones de calidad con las mayores ganancias (y, por lo tanto, con mayor poder de contacto) por lo general provienen del consenso. En este caso, consenso significa que se toma una decisión que satisface, y que puede demostrar que lo hace, cada una de las reglas: satisface a la mayor cantidad de individuos con sentimientos intensos, a los que deben actuar, a los expertos y al jefe.

A veces es necesario proceder “con base en principios”. Aunque no se logre llegar a un acuerdo en todos los detalles específicos, es posible coincidir en ciertos principios generales. Se aceptan los principios, en vez de la propuesta completa. Por ejemplo, usted y su pareja pueden decidir “en principio” cenar comida italiana el viernes por la noche. Los detalles (por ejemplo, si saldrán a un restaurante, o quién cocinará en caso de que decidan quedarse en casa) podrían permanecer sin resolución por el momento, mientras se explora una gama de detalles.

Utilizar una variedad de medios. Para mantener el interés de los participantes de la reunión, utilice diversos medios para presentar la información. La información impresa, las transparencias, las diapositivas, los rotafolios, los videos y los diagramas de pizarrón son útiles para mantener el interés e incrementar la eficiencia con la que se presenta y procesa la información. Los participantes deben ser capaces de utilizar al menos dos de sus sentidos durante una reunión (por ejemplo, la vista y el oído).

Alentar y establecer la participación. La participación en una reunión debe ser equitativa entre todos los asistentes; esto no significa que todos deben hacer exactamente el mismo número de comentarios. Aquellos con más información o quienes tienen más interés en el tema participarán más. Sin embargo, es importante controlar a quien participe demasiado o a la persona que domine la discusión, así como alentar a quienes podrían contribuir, pero que no se sienten inclinados a hacerlo. También debe mantenerse la equidad entre distintos puntos de vista, para que los representantes de un lado de la discusión no la dominen. A continuación presentamos formas de promover la discusión entre los participantes de la reunión:

- ❑ Haga preguntas abiertas en vez de preguntas que puedan contestarse con un “sí” o un “no”.

- Haga preguntas utilizando el lenguaje de los participantes en vez de utilizar jerga o terminología extraña.
- Aliente a los asistentes a compartir experiencias personales que se relacionen con el tema que se esté tratando.
- Utilice ejemplos de su propia experiencia para aclarar ideas.
- Haga contacto visual con quienes está hablando y resuma sus argumentos cuando terminen sus declaraciones.
- Pregunte a los miembros del equipo sus reacciones a los comentarios de otros participantes de la reunión.
- Cuando sea pertinente, invite a los demás a responder una pregunta que se le haga a usted.
- Recuerde que la comunicación incluye dos facetas: la parte de informe (información) y la parte de buena relación (conexión y sentimientos). Asegúrese de atender ambas partes.
- Como líder asegúrese de facilitar la discusión más que dominarla.

Resumir: Es conveniente cerrar la reunión resumiendo las decisiones tomadas, las tareas asignadas, el progreso alcanzado, los aspectos clave discutidos y lo que se aprendió en la reunión. Se revisan los temas de acción que se informarán en la siguiente reunión. Ayude a que los participantes tengan un sentimiento de logro por haber invertido su tiempo en la junta. Tal vez sea un buen momento para anticipar la siguiente al determinar cuándo se distribuirán la minuta y la agenda de la próxima reunión y qué preparación se necesitará.

5. Perspectiva

La última *p* es la **perspectiva**. La perspectiva nos hace ver las reuniones desde la distancia. Significa evaluar cada junta de trabajo y, cada cierto tiempo, valorar las decisiones y el proceso de las series de reuniones. Al final de cada una, por ejemplo, podría utilizarse la metodología MDI para hacer una evaluación rápida y sencilla. Se entrega un hoja de papel a cada participante y se pide a todos que respondan debajo de cada una de las tres letras *M*, *D*, *I*. *M* significa “mantener” (lo que salió bien en la reunión y que debemos conservar o ampliar); *D* significa “detener” (lo que fue improductivo de esta reunión y debe detenerse o eliminarse); *I* significa “iniciar” (lo que no sucedió en esta reunión y que deba iniciarse). Es probable que se reciban respuestas irrelevantes (por ejemplo, “mejores bocadillos”), pero si se buscan patrones serios de retroalimentación, las reuniones podrían mejorarse constantemente. La siguiente semana se entregan los resultados (en forma de

resumen) a los participantes y se les informa la manera en que se está utilizando su retroalimentación para mejorar las reuniones.

Sugerencias para miembros del grupo

Hasta ahora, en este análisis de la administración eficaz de las reuniones, nos hemos enfocado en el papel del administrador (el que cita, planea y sirve como “conductor” de la reunión). Este rol es fundamental para el éxito de cualquier actividad de grupo. Sin embargo, los participantes de las reuniones también son responsables de la eficacia de la reunión. Es importante para cada participante apreciar el efecto de su contribución, tanto en la forma de moldear los resultados de las reuniones a corto plazo, como en la manera en que se ven afectadas las oportunidades de carrera a largo plazo. El éxito de la reunión es responsabilidad de todos los asistentes, e incluso de quienes no están presentes, en el sentido de que estos últimos tienen la responsabilidad de hacer públicos sus puntos de vista con anticipación. Las mejores reuniones son aquellas donde los administradores y los otros participantes asumen alguna responsabilidad por el liderazgo de la reunión.

A continuación se presentan diversas guías para contribuir a la eficacia de una reunión desde una perspectiva diferente de la de un directivo:

1. *Determine si necesita asistir a la reunión.* No asista únicamente porque lo invitaron. Si tiene duda acerca de si la agenda de la reunión le concierne, discuta con el organizador de la junta por qué cree que su presencia sería importante. De acuerdo con la regla de los tres cuartos, sabrá en detalle lo que se tratará de manera más o menos específica. Esta información debería ayudar.
2. *Prepárese.* Familiarícese con la agenda y prepare algún informe o información que ayude a que *los demás* entiendan los asuntos. Vaya preparado con preguntas que le ayuden a entender los temas.
3. *Sea puntual.* Quienes llegan tarde no sólo desperdician el tiempo de los demás al retrasar la reunión o al requerir resúmenes de lo que sucedió, sino que también dañan la conformación de un equipo eficaz y afectan el estado de ánimo.
4. *Pida alguna aclaración acerca de los puntos que sean imprecisos o ambiguos.* Con frecuencia descubrirá que los demás participantes tienen las mismas preguntas, pero que son demasiado tímidos para expresarlas.
5. *Al dar información, sea preciso y vaya al grano.* No aburra a los demás con anécdotas y detalles que agreguen poco a su contribución.

6. *Escuche.* Mantenga contacto visual con quien esté hablando, y trate de descubrir las ideas implícitas detrás de los comentarios. Sea sensible en cuanto al efecto que tiene su comportamiento no verbal sobre los oyentes, como moverse en su asiento, hacer dibujitos o leer.
7. *Apoye a los demás miembros del equipo.* Siga las guías para la comunicación de apoyo, reconozca y construya a partir de los comentarios de los demás. (Por ejemplo, "Como dijo Jane,...").
8. *Asegure una participación equitativa.* Tome la delantera al incitar la participación de los demás, para que se utilicen los talentos de todos. Esto es especialmente importante si conoce la información esencial de puntos de vista específicos que no se incluyen en la discusión. Esto podría rectificarse al alentar a aquellos que rara vez participan. (Por ejemplo, "Jim, tu unidad trabajó en algo similar el año pasado. ¿Cómo fue tu experiencia?").
9. *Haga que los desacuerdos se basen en principios.* Si es necesario estar en desacuerdo o cuestionar los comentarios de los demás, siga las guías para un manejo de conflictos con colaboración incluidas en el libro. Por ejemplo, base sus comentarios en principios o valores comunes. ("Ésa es una idea interesante, Bill, ¿pero cómo se relaciona con el interés del presidente por reducir costos?").
10. *Actúe y reaccione en una forma que mejore el desempeño del grupo.* Deje fuera sus agendas personales y trabaje a favor de las metas grupales.

Resumen y guías de comportamiento

Las reuniones de trabajo son parte importante de la vida organizacional, sobre todo para los directivos. Pocas iniciativas importantes se forjan sin el esfuerzo extensivo e intensivo de grupos. Sin embargo, las reuniones son unos de los aspectos peor logrados de la participación organizacional. Para evitar reuniones mal administradas, se presentó el método de las cinco "p":

1. **Propósito.** Utilice las reuniones para cumplir con los siguientes propósitos:
 - ❑ Decisiones
 - ❑ Un problema complejo requiere solución utilizando la experiencia de varias personas.
 - ❑ Es necesario incrementar el compromiso de los miembros del grupo con una decisión o con ellos mismos.
 - ❑ Lluvia de ideas
 - ❑ Se deben explorar las ideas acerca de un problema, como:
 - ❑ Causas que lo precipitaron y condiciones de predisposición
 - ❑ ¿Cuál es la raíz del problema?

- ❑ ¿Hay formas más efectivas y eficientes para enfrentar este problema?
 - ❑ ¿Cuál es la evidencia?
 - ❑ ¿Qué demuestra esa evidencia?
 - ❑ Anuncios
 - ❑ Se debe compartir la información en forma simultánea entre diversas personas.
2. **Participantes.** Tome decisiones respecto a quién y a cuántas personas invitar con base en lo siguiente:
 - ❑ El tamaño del grupo debe ser adecuado para la actividad. (Para grupos interactivos, cinco a siete participantes tienden a trabajar mejor).
 - ❑ Debe buscarse un equilibrio entre individuos con una fuerte orientación a la actividad e individuos con una fuerte orientación a los procesos de grupos.
 - ❑ Los individuos deben compartir algunas metas o valores comunes.
 - ❑ Toda la experiencia y el conocimiento relevantes deben estar representados.
 - ❑ La composición del grupo debe reflejar las metas de esta reunión. (La homogeneidad alienta la solidaridad y el compromiso; la heterogeneidad fomenta la creatividad y la innovación).
 - ❑ Asegúrese de contar con la asistencia de individuos que tengan habilidades generales para conocer y solucionar el problema, controlar los recursos y tomar decisiones fundamentales.
 3. **Planeación.** Como preparación para la reunión, asegúrese de hacer lo siguiente:
 - ❑ Proporcione espacio físico adecuado, equipo audiovisual, etcétera.
 - ❑ Establezca prioridades al poner en secuencia los temas de la agenda y asignar un tiempo a cada uno.
 - ❑ Prepare y distribuya una agenda antes de la reunión o al inicio de ésta.
 - ❑ Elija la estructura del formato de toma de decisiones más adecuada para cada tema (por ejemplo, discusión de grupo ordinaria, lluvia de ideas o una de varias técnicas de construcción de consenso).
 4. **Proceso.** Al manejar la dinámica de grupos, especifique la duración esperada y destaque las actividades específicas de la siguiente forma:
 - ❑ Establezca reglas básicas de proceso, como la forma en que se tomarán las decisiones.
 - ❑ Permita que los miembros se familiaricen (si es necesario) y hágalos sentir cómodos.
 - ❑ Cuando el pensamiento crítico sea importante, evite expresar fuertes opiniones personales. También asigne la función de evaluador crítico a los miembros del grupo.
 - ❑ Mantenga el flujo de la reunión al utilizar mensajes informativos.

- Aliente al grupo a no desviarse de las tareas asignadas.
- Maneje la discusión para lograr una participación equitativa.
- Desaliente la evaluación prematura de ideas.
- Evite el “ocio social” al asignar responsabilidades específicas y enfatizar la importancia de las actividades de grupo.
- Desaliente la “avaricia conceptual” (la de aquellos que optan por un “arreglo rápido”).
- Contrarreste la tendencia natural de los grupos para tomar decisiones riesgosas al hablar con los participantes antes de la reunión para poder detectar tendencias inducidas en la discusión. (La regla de las mitades ayuda a obtener esta información).
- Aprenda a lidiar con los miembros que interrumpen utilizando comunicación de apoyo y habilidades de manejo de conflicto mediante la colaboración.
- Concluya la reunión resumiendo lo que se logró, revisando las actividades y haciendo arreglos para reuniones posteriores, si fuere necesario.

5. **Perspectiva.** Evalúe cada reunión utilizando la metodología MDI (mantener, detener e iniciar) al preguntar lo siguiente:
- ¿Qué salió bien en esta reunión que se deba mantener?
 - ¿Qué fue improductivo que debamos detener o eliminar?
 - ¿Qué no sucedió en esta reunión que debamos iniciar en el futuro?

6. **Miembros del grupo.** Fomente la dinámica constructiva de grupos como participante al hacer lo siguiente:
- Dedique tiempo a prepararse para la reunión y lograr un claro entendimiento de los objetivos de ésta.
 - Respete a los otros miembros del grupo llegando a tiempo y dejando fuera las agendas personales.
 - Escuche a los demás miembros del grupo, apóyelos, aclare y construya sobre los comentarios de los demás.
 - Aliente la participación de todos los miembros.



EJERCICIOS PARA LA CONDUCCIÓN DE REUNIONES

Preparación y conducción de reunión de equipo en sss Software

Parte 1

Remítase al ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software que se incluye al final de esta sección. Asuma el papel de Chris Perillo. Como usted es nuevo en su puesto, decide realizar una reunión con algunos o todos sus subalternos directos mañana por la tarde (martes). Quiere ponerse al tanto, así como tratar temas de negocios que aparecieron en su correo electrónico, en sus mensajes telefónicos y en memorandos.

1. Revise cada uno de los 16 temas del ejercicio de los mensajes recibidos en sss Software. Es el “negocio” que debe tratar en esta reunión.
2. Determine el *propósito* de la reunión, quiénes serán los *participantes* de la reunión (que deben asistir), el *plan* (escriba una agenda; determine la duración de la reunión), y el *proceso* que seguirá, utilizando las guías de comportamiento correspondientes.

Parte 2

3. Ahora seleccione a las otras nueve personas que asistirán a la reunión y asígneles roles en el Grupo de Servicios Médicos y Financieros. Cada miembro del equipo deberá interpretar su rol asignado de manera realista, incluso si no existe mucha información específica al respecto en los memorandos. Cada miembro deberá actuar como si estuviera asistiendo a la primera reunión de equipo con un nuevo líder. Cada uno deberá estar preparado para hacer recomendaciones en relación con cada elemento incluido entre los mensajes acerca de su papel. El equipo debe estar formado por:

Chris Perillo, vicepresidente

Bob Miller, director del grupo 1

Wanda Manners, directora del grupo 2

William Chen, director del grupo 3

Leo Jones, director del grupo 4

Mark McIntyre, director del grupo 5

John Small, director del grupo 6

Marcus Harper, director del grupo 8

Armand Marke, director de servicio a clientes

Michelle Harrison, administradora de la oficina

4. Cuando concluya la reunión, los observadores asignados darán retroalimentación mediante el uso de la Hoja de trabajo para evaluar reuniones.

Diagnóstico de roles

Este ejercicio tiene la intención de ayudarle a identificar y practicar el desempeño eficaz de roles en las reuniones.

Más adelante se presenta un conjunto de roles organizados en tres categorías. Como usted está observando una reunión de equipo, marque los roles que interpretan los miembros del equipo que está observando cada vez que hagan un comentario o muestren comportamientos que coincidan con alguno de los roles que se mencionan a continuación. Si está analizando a su

propio equipo después de que terminó su reunión, anote los nombres de los miembros del equipo junto a los roles que interpretaron. (Véase los capítulos sobre la construcción de equipos efectivos y trabajo de equipo para obtener mayor información acerca de esos roles).

Roles que facilitan las tareas

Proporciona dirección
Busca información
Da información
Elabora
Coordina
Supervisa
Analiza procesos
Prueba la realidad
Impone
Resume

Papeles de proceso (construcción de relaciones)

Apoya
Armoniza
Libera la tensión
Vigoriza
Desarrolla
Facilita
Procesa

Roles de bloqueo

Analiza en exceso
Generaliza en exceso
Busca fallas
Toma decisiones prematuras
Presenta opiniones como hechos
Rechaza
Usa el rango
Domina
Obstruye

¿Qué sugerencias tiene para mejorar el desempeño de los miembros del equipo? Identifique algunas sugerencias específicas para un mejor desempeño de los roles en la reunión. ¿Quién podía haber hecho más y quién podía haber hecho menos? ¿Por qué?

Hoja de trabajo para evaluar reuniones

Es importante que a los individuos que planean reuniones, las conducen y participan en ellas se les pida periódicamente que evalúen la eficacia del tiempo empleado en reuniones. La siguiente hoja de trabajo se podría utilizar para ese propósito.

Para obtener experiencia en la evaluación de reuniones, utilice las siguientes preguntas para valorar la eficacia de un proyecto relacionado con el trabajo o con la clase, o de una reunión de personal.

1. ¿Cuál es el objetivo específico de la reunión?
2. ¿A quiénes se invitó? ¿Cómo fueron convocados? ¿Fue adecuada la forma en que se anunció la reunión? (Por ejemplo, cara a cara, por correo electrónico, llamada de la secretaría).

3. ¿La agenda que se elaboró fue congruente con las siguientes reglas?
 - Regla de la agenda (utilizar verbos).
 - Regla de los sextos (dedicar dos tercios a temas actuales, un tercio a temas pasados y otro a temas futuros).
 - Regla de los tercios (un tercio para calentamiento, un tercio para trabajar y un tercio para enfriarse).
 - Regla de informes [no existentes; contenido reordenado en temas específicos (anuncios, toma de decisiones y lluvia de ideas)].
 - Regla de campana de la agenda (agenda ordenada de acuerdo con un proceso en forma de campana de “nivel de dificultad”).
 - Regla de integridad temporal (empezar y terminar a tiempo).
 - Regla de minutos (se asignó a alguien la labor de llevar la minuta).
4. ¿Qué se hizo especialmente bien al preparar esta reunión?
5. ¿Qué tanto se siguieron las reglas para un proceso de reunión eficaz en este caso? Califique cada etapa en términos de su eficacia en la reunión del equipo.

| | Ineficaz | Eficaz |
|----------------------------------|----------|--------|
| 1. Revisar el propósito | _____ | _____ |
| 2. Presentar a los participantes | _____ | _____ |
| 3. Establecer reglas básicas | _____ | _____ |
| 4. Presentar información | _____ | _____ |
| 5. Asegurar la participación | _____ | _____ |
| 6. Resumir conclusiones | _____ | _____ |

6. ¿Qué se podría haber mejorado? ¿Qué se omitió?

Memorandos, correos electrónicos, faxes y correos de voz recibidos en sss Software



ELEMENTO 1: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los empleados

DE: Roger Steiner, director ejecutivo

FECHA: 15 de octubre

Me complace anunciar que Chris Perillo es el nuevo vicepresidente de operaciones para servicios de salud y financieros. Chris será responsable de manera inmediata de todas las operaciones administradas anteriormente por Michael Grant. Chris tendrá responsabilidad total del diseño, desarrollo, integración y mantenimiento de software personalizado para los sectores de salud y financiero/bancario. Esta responsabilidad incluye todos los asuntos técnicos, financieros y de personal. Chris también administrará nuestro programa de soporte e integración de software para la fusión recientemente anunciada de tres grandes organizaciones de mantenimiento de la salud. Chris también será responsable de nuestro proyecto anunciado recientemente con un consorcio de bancos y empresas financieras que operan en Tanzania. Este proyecto representa una oportunidad emocionante para nosotros, y la experiencia de Chris es la ideal para la actividad.

Chris llega a este puesto con un título de licenciatura en ciencias de computación del Instituto Tecnológico de California y una maestría en administración de la Universidad de Virginia. Comenzó como miembro de nuestro personal técnico/profesional hace seis años y ha pres-

tado sus servicios más recientemente como director de grupo apoyando proyectos nacionales e internacionales para nuestro sector de aerolíneas, incluyendo nuestro reciente trabajo para el consorcio European Airbus.

Estoy seguro de que todos se unirán conmigo para felicitar a Chris por este ascenso.



ELEMENTO 2 – CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los directivos

DE: Hal Harris, vicepresidente de relaciones públicas y comunitarias

FECHA: 15 de octubre

Para su información, el siguiente artículo apareció el jueves en la página principal de la sección de negocios del periódico *Los Angeles Times*.

En un movimiento que podría causar problemas a sss Software, Michael Grant y Janice Ramos dejaron sss Software para ingresar a Universal Business Solutions Inc. Los analistas del sector ven el movimiento como una victoria más para Universal Business Solutions Inc., en su batalla contra sss Software por una porción del creciente negocio de desarrollo e integración de software. Tanto Grant como Ramos habían trabajado con sss Software por más de siete años. Grant fungió recientemente como vicepresidente de operaciones de toda la empresa sss Software en dos sectores de la industria: salud y hospitalares, y financiero y bancario. Ramos lleva a Universal Business Solutions Inc. su experiencia especial en el área en crecimiento de la integración y el desarrollo internacional de software.

Al respecto, Hillary Collins, analista de la industria de Merrill Lynch, declaró: "La pérdida de personal clave frente a un competidor a menudo puede ocasionar problemas a una compañía como sss Software. Grant y Ramos poseen conocimientos acerca de las limitaciones estratégicas y técnicas de sss Software. Será interesante ver si pueden explotar este conocimiento para dar ventaja a Universal Business Solutions Inc."



ELEMENTO 3: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner

FECHA: 15 de octubre

Chris, sé que en tu puesto anterior como directivo del grupo en la división de servicios a aerolíneas probablemente conociste a la mayoría de los directivos de grupo de la división de servicios de salud y financieros, pero pensé que te gustaría tener más información personal acerca de ellos. Todos se reportarán directamente ante ti en el equipo de administración.

Grupo # 1: Bob Miller, caucásico de 55 años, casado (con Anna), tiene dos hijos y tres nietos. Activo en la política local republicana. Bien visto como un directivo "que no interfiere" y que encabeza un equipo de alto rendimiento. Juega golf regularmente con Mark McIntyre, John Small y un par de vicepresidentes de otras divisiones.

Grupo # 2: Wanda Manners, caucásica de 38 años, soltera, con un hijo en edad escolar. Entusiasta de la buena salud, ha participado en varias carreras de maratón. Algo de experiencia en Alemania y Japón. Considerada una administradora muy emprendedora con un enfoque constante en las actividades que se están realizando. Es la primera persona en llegar cada mañana.

Grupo # 3: William Chen, hombre de 31 años de ascendencia china, casado (con Harriet), tiene dos hijos pequeños de su primer matrimonio. Le gusta el tenis y es bastante bueno para jugarlo. Una estrella en ascenso dentro de la empresa, es muy respetado por sus compañeros como un "hombre de acción" y como un buen amigo.

Grupo # 4: Leo Jones, caucásico de 36 años, casado (con Janet) y tiene una hija pequeña. Recientemente regresó de una licencia por paternidad. Ha realizado muchos viajes relacionados con los proyectos, ya que habla tres idiomas. Le gusta el hockey desde que pasó un tiempo en Montreal. Se le considera un directivo fuerte que obtiene el mayor rendimiento de su personal.

Grupo # 5: Mark McIntyre, caucásico de 45 años, casado con Mary Theresa, una ejecutiva del sector bancario, no tiene hijos. Mucha experiencia en Alemania y Europa oriental. Está escribiendo una novela de misterio. Siempre ha sido un "buen jugador de equipo", pero algunos miembros de su personal técnico no son muy respetados y no ha solucionado el problema.

Grupo # 6: John Small, caucásico de 38 años, recientemente divorciado. Tiene tres hijos que viven con su ex esposa. Un individuo sociable a quien le gustan los deportes. Pasó mucho tiempo en México y América Central antes de llegar a sss Software. Recientemente se ha dedicado a conseguir contratos con el gobierno federal. Un directivo promedio; ha tenido algunos problemas para que su personal cumpla con la agenda.

Grupo # 7: Este puesto está vacante desde que Janice Ramos se fue. Roger piensa que debemos cubrir este puesto con rapidez. Ponte en contacto conmigo si quieras información de cualquier candidato dentro de la empresa para algún puesto.

Grupo # 8: Marcus Harper, afroamericano de 42 años, casado (con Tamara), tiene dos hijos adolescentes. Recientemente ganó un premio en un concurso de fotografía local. Se le considera un directivo fuerte que se lleva bien con sus compañeros y que trabaja turnos largos.

Servicio a clientes: Armand Marke, de 38 años, divorciado. Aficionado al baloncesto. Nativo de Armenia. Anteriormente fue directivo de grupo. Trabajó arduamente para establecer la línea telefónica de servicios técnicos, pero ahora casi la ha dejado de lado.

Administradora de oficina: Michelle Harrison, caucásica de 41 años, soltera. Creció en un rancho y todavía monta a caballo cada vez que puede. Es una administradora estricta.

Hay muchos elementos buenos aquí, pero no funcionan bien como equipo directivo. Creo que Michael tuvo algún favoritismo, especialmente con Janice y Leo. Hay algunas camarillas en este grupo y no estoy segura de qué tan efectivamente las manejó Michael. Creo que será un desafío para ti conformar un equipo unido.



ELEMENTO 4: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Wanda Manners, directora del grupo 2

FECHA: 15 de octubre

CONFIDENCIAL Y RESTRINGIDO

Aunque sé que eres nuevo en el puesto, creo que es importante comunicarte cierta información que acabo de obtener en relación con el trabajo de desarrollo que terminamos recientemente para First National Investment. Nuestro proyecto implicó el desarrollo de software de la administración de activos para manejar sus fondos internacionales. Fue un proyecto muy complejo por los tipos de cambio tan volátiles y las herramientas de proyección que tuvimos que desarrollar.

Como parte de este proyecto, tuvimos que integrar el software y los informes con todos sus sistemas existentes y sus mecanismos para informar. Para hacer esto, nos dieron acceso a

todo su software (en gran parte fue desarrollado por Universal Business Solutions Inc.). Desde luego, firmamos un acuerdo en el que reconocímos que el software al cual se nos dio acceso estaba patentado y que nuestra consulta era únicamente para el propósito de nuestro trabajo de integración de sistemas asociado con el proyecto.

Por desgracia, me enteré de que algunas partes del software que desarrollamos de hecho "toman prestados" algunos elementos de complejos programas de aplicación desarrollados por Universal Business Solutions Inc., para First National Investment. Me parece evidente que uno o más de los diseñadores de software del grupo 5 (el grupo de Mark McIntyre) de forma inapropiada "tomaron prestados" algunos algoritmos desarrollados por Universal Business Solutions Inc. Estoy segura de que el hacer eso nos ahorró tiempo considerable de desarrollo en algunos aspectos del proyecto. Es poco probable que First National Investment o Universal Business Solutions Inc. se enteren de este asunto.

Por último, First National Investment está utilizando con éxito el software que desarrollamos y están muy satisfechos con el trabajo que realizamos. Terminamos el proyecto a tiempo y por debajo del presupuesto. Quizá sepas que nos han invitado a concursar en varios proyectos importantes.

Siento haber llamado tu atención sobre este asunto tan delicado, pero pensé que deberías estar enterado.



ELEMENTO 5A: CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo
 DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner
 FECHA: 15 de octubre
 ASUNTO: Carta de C.A.R.E. Services (copias anexas)

Roger me pidió que trabajara en este proyecto de C.A.R.E. y, desde luego, quiere acciones rápidas. Gran parte del personal está programado para trabajar sin descanso durante las próximas dos semanas. Yo sabía que Elise Soto y Chu Hung Woo tienen la experiencia para trabajar en este sistema y cuando hablé con ellos, me dijeron que estaban relativamente libres. Les pedí que reservaran tentativamente las próximas dos semanas y quería que estuvieras al tanto. Espero que esto te quite una "papa caliente" de las manos.



ELEMENTO 5B: COPIA DE UN FAX

C.A.R.E.
 Child and Adolescent Rehabilitative and Educational Services
 A United Way Member Agency
 200 Main Street
 Los Ángeles, California 90230
 FECHA: 11 de octubre
 Roger Steiner, director ejecutivo
 sss Software
 13 Miller Way
 Los Ángeles, California 90224
 Estimado Roger:

Esta carta es un seguimiento a nuestra conversación después de la junta de consejo de anoche. Aprecio sus comentarios durante la junta de consejo acerca de la necesidad de elaborados sistemas de computación dentro de las organizaciones no lucrativas, y especialmente aprecio

su generosa oferta de que sss Software nos brinde ayuda para resolver el problema inmediato con nuestro sistema de contabilidad. Luego de que el consejo votó en favor de despedir al consultor en informática, estoy muy preocupada por tener nuestros informes a tiempo para cumplir con el ciclo de obtención de fondos de estado.

Gracias de nuevo por ofrecernos su ayuda ante esta crisis.

Atentamente,

Janice Polocizwic

Janice Polocizwic
Directora ejecutiva

ELEMENTO 5C: COPIA DE UNA CARTA



sss SOFTWARE
13 Miller Way
Los Ángeles, CA 90224

FECHA: 12 de octubre

Janice Polocizwic
Directora ejecutiva, C.A.R.E. Services
200 Main Street
Los Ángeles, California 90230

Estimada Janice:

Recibí su fax del 11 de octubre. Le pedí a Paula Sprague, mi asistente ejecutiva, que disponga personal para que trabaje en su sistema de contabilidad lo antes posible. Ella se pondrá en contacto con usted muy pronto.

Atentamente,

Roger Steiner

Roger Steiner
cc: Paula Sprague, asistente ejecutiva



ELEMENTO 6 – CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Michael Grant
DE: Harry Withers, personal técnico del grupo 6
FECHA: 12 de octubre

PERSONAL Y CONFIDENCIAL

Nuestro equipo está teniendo dificultades para cumplir con el plazo del 5 de noviembre para el proyecto Halstrom. Kim, Fred, Peter, Kyoto, Susan, Mala y yo hemos estado trabajando en el proyecto durante varias semanas, pero estamos teniendo algunos problemas y podríamos necesitar tiempo adicional. Titubeo al escribir este mensaje, pero el problema principal es que nuestro directivo de grupo, John Small, está teniendo una relación con Mala. Por otro lado, Mala recibe el apoyo de John para sus ideas y las presenta al equipo como componentes indispensables del proyecto. Sobra decir que esto ha generado algunos problemas en el grupo. La experiencia de Mala es muy valiosa, pero Kim y Fred, quienes han trabajado intensamente en el proyecto, no quieren trabajar con ella. Además, un miembro del equipo no ha estado disponible recientemente porque han tenido que brindar cuidado a uno de sus hijos. El com-

promiso con el proyecto y el ánimo del equipo han caído en picada. Sin embargo, haremos nuestro mejor esfuerzo para terminar el proyecto lo antes posible. Mala estará de vacaciones las próximas dos semanas, así que espero que algunos de nosotros podamos terminarlo en su ausencia.

ELEMENTO 7 – MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Michael. Habla Jim Bishop, de United Hospitals. Quería hablar con usted acerca del proyecto de aseguramiento de calidad en el que ustedes están trabajando para nosotros. Cuando José Martínez comenzó a hablar con nosotros, me impresionó su amabilidad y experiencia. Sin embargo, recientemente no ha logrado mucho y parece distante y tenso en las conversaciones. Hoy le pregunté acerca del calendario del proyecto y me pareció que estaba a la defensiva y no en total control de sus emociones. Estoy bastante preocupado por nuestro proyecto. Por favor, llámeme.

ELEMENTO 8: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Michael. Habla Armand. Quería hablar contigo acerca de algunos asuntos de la línea telefónica de servicios técnicos. He recibido algunas cartas de clientes de la línea telefónica que se han quejado de largos retrasos mientras esperan a que un técnico les conteste el teléfono; también nos reportan que se han encontrado con técnicos que no saben lo suficiente para resolver problemas y, en ocasiones, han recibido un trato grosero. Sobra decir que estoy bastante preocupado por estas quejas.

Creo que la calidad general del personal de la línea telefónica es muy buena, pero continuamos cortos de personal, aun con las nuevas contrataciones. Los técnicos nuevos parecen buenos, pero están trabajando en la línea de asistencia antes de haber terminado totalmente su capacitación. Antolina, nuestra mejor técnica, a menudo trae a su hijo al trabajo, lo cual se suma a la locura que hay aquí.

Creo que debes saber que tenemos mucho estrés. Hablaré contigo pronto.

ELEMENTO 9: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola, Chris. Habla Pat. Felicidades por tu ascenso. Definitivamente eligieron a la persona correcta. Son excelentes noticias, para mí también. Has sido un mentor fabuloso hasta ahora, así que espero aprender mucho de ti en tu nuevo puesto. ¿Qué te parece ir a comer la próxima semana?

ELEMENTO 10: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Chris, habla Bob Miller. Pensé que te gustaría saber que la broma de Joe durante nuestra reunión de planeación perturbó a algunas de las mujeres de mi grupo. Sinceramente, creo que están exagerando, en especial porque todos sabemos que éste es un buen lugar para trabajar, tanto para hombres como para mujeres. Llámame si quieres platicar sobre esto.

ELEMENTO 11: MENSAJE DE CORREO DE VOZ

Hola. Habla Lorraine Adams, del Westside Hospital. Leí en *Los Angeles Times* que usted ocupará el puesto de Michael Grant. No nos conocemos todavía, pero su división terminó reciente-

mente dos grandes proyectos millonarios para Westside. Michael Grant y yo hablamos acerca de una pequeña conversión de una parte del software existente para que sea compatible con los nuevos sistemas. El proveedor original dijo que ellos harían el trabajo, pero se han estado retrasando, y necesito moverme rápidamente. ¿Podría ver si Harris Wilson, Chu Hung Woo y Elise Soto están disponibles para hacer este trabajo lo antes posible? Ellos participaron en el proyecto original y trabajan bien con nuestro personal.

Hmmm... (larga pausa), supongo que debo decirle que recibí una llamada de Michael ofreciendo hacer ese trabajo. Pero creo que debemos quedarnos con sss Software. Llámeme.

ELEMENTO 12: MENSAJE DE CORREO DE VOZ



Hola Chris, habla Roosevelt Moore. Soy miembro de tu personal técnico/profesional. Yo me reportaba ante Janice Ramos, pero ya que ella dejó la empresa, pensé en transmitirte mis preocupaciones directamente. Me gustaría concertar una cita para hablar contigo acerca de mis experiencias desde que regresé después de seis semanas de licencia por paternidad. Algunas de mis responsabilidades principales se las han asignado a otros. Parece que estoy fuera del ruedo y me pregunto si mi carrera está en riesgo. Además, me preocupa que no me apoyen o que no me consideren seriamente para la vacante que dejó la salida de Janice. Francamente, siento que me están fastidiando por haber tomado mi permiso. Me gustaría hablar contigo esta semana.

ELEMENTO 13: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO



PARA: Michael Grant

DE: José Martínez, personal técnico del grupo 1

FECHA: 12 de octubre

Me gustaría programar una reunión contigo lo antes posible. Sospecho que recibirás una llamada de John Bishop, de United Hospital, y quiero asegurarme de que escuches mi versión de la historia primero. He estado trabajando en un diseño personalizado de sistema para garantía de calidad utilizando una variación del producto J-3 que desarrollamos hace algunos años. Tenían una serie de requisitos especiales y algunas rarezas en sus sistemas de contabilidad, así que he tenido que trabajar jornadas sumamente largas; he trabajado mucho para cumplir con sus exigencias, pero siguen cambiando las reglas fundamentales. Yo sigo pensando que solamente estoy trabajando en otro J-3, pero han estado interfiriendo con un diseño elegante que he desarrollado. Parece que no avanza nada en este proyecto. Hace un rato tuve una fuerte discusión con su contralor. Me pidió otro cambio mayor. He estado discutiendo en relación con su fecha límite y creo que este proyecto me está exigiendo demasiado. Luego, Jim Bishop me preguntó si el sistema ya estaba funcionando. Yo estaba alterado por la discusión con el contralor, así que le hice un comentario sarcástico. Me miró de manera extraña y solamente se retiró de la oficina.

Me gustaría hablar contigo acerca de esta situación lo antes posible.

ELEMENTO 14: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO



PARA: Chris Perillo

DE: John Small, director del grupo 6

FECHA: 15 de octubre

Bienvenido a bordo, Chris. Tengo muchas ganas de conocerte. Solamente quería comentarte algo acerca del sustituto de Janice Ramos. Un miembro de mi personal técnico, Mala

Abendano, tiene la habilidad y el empuje para ser una excelente directora de grupo. La he animado a que solicite el puesto. Me daría gusto hablar contigo más de esto cuando te parezca conveniente.



ELEMENTO 15: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Paula Sprague, asistente ejecutiva de Roger Steiner

FECHA: 15 de octubre

Roger me pidió que te informara acerca del gran contrato que obtuvimos en Tanzania. Eso significa que un equipo de cuatro directivos hará un breve viaje para determinar las necesidades actuales. Asignarán a su personal técnico las actividades de desarrollar aquí un sistema y software durante los próximos seis meses, y luego los directivos y quizás algunos miembros del equipo pasarán alrededor de 10 meses en Tanzania, para dirigir la implementación. Roger pensó que tal vez querías tener una reunión inicial con algunos de tus directivos para verificar su interés y disposición para realizar este tipo de actividad. Roger apreciaría un correo electrónico con tus ideas acerca de los asuntos a discutirse en esta reunión, consideraciones adicionales acerca de enviar personal a Tanzania y de cómo formarás un equipo eficaz para trabajar en este proyecto. El memorando del 15 de octubre que te envíe te dará la información que necesitarás para comenzar a tomar estas decisiones.



ELEMENTO 16: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Chris Perillo

DE: Sharon Shapiro, vicepresidente de recursos humanos

FECHA: 15 de octubre

ASUNTO: Próxima reunión

Quiero ponerte al día acerca del efecto que tuvo la broma de carácter sexual de John Small en la reunión de planeación de la semana pasada. Varias empleadas han estado francamente disgustadas y se han reunido de manera informal para hablar de ello. Decidieron hacer una reunión con toda la gente preocupada por este tipo de comportamientos en toda la empresa. Pienso asistir, así que te mantendré informado.



ELEMENTO 17: MENSAJE DE CORREO ELECTRÓNICO

PARA: Todos los directivos de sss Software

DE: Sharon Shapiro, vicepresidente de recursos humanos

FECHA: 15 de octubre

ASUNTO: Ascensos y contrataciones externas

Ascensos y contrataciones externas de este año, actualizadas a la fecha (enero a septiembre)

| Nivel | Raza | | | | | Nativo estadounidense | Género | | Total |
|----------------------------------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------------------|-----------|-----------|-------|
| | Caucásico | Afro-americano | Asiático | Hispano | | | H | M | |
| Contrataciones a nivel ejecutivo | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 |

| Nivel | Raza | | | | | Nativo estadounidense | Género | | Total |
|--|-----------|----------------|----------|---------|----|-----------------------|--------|----|-------|
| | Caucásico | Afro-americano | Asiático | Hispano | H | | M | | |
| Ascensos a nivel ejecutivo | | | | | | | | | |
| Contrataciones a nivel administrativo | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | (0%) | 2 | 1 | 3 |
| Ascensos a nivel administrativo | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | (88%) | 7 | 1 | 8 |
| Contrataciones a nivel técnico/profesional | 10 | 6 | 10 | 2 | 0 | (36%) | 14 | 14 | 28 |
| Ascensos a nivel técnico/profesional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | (0%) | 0 | 0 | 0 |
| Contrataciones a nivel no administrativo | 4 | 10 | 2 | 4 | 0 | (20%) | 6 | 14 | 20 |
| Ascensos a nivel no administrativo | ND | ND | ND | ND | ND | ND | ND | ND | ND |

Informe de clasificación de empleados (ICO) de sss Software al 30 de junio

| Nivel | Raza | | | | | Nativo estadounidense | Género | | Total |
|---------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-----------|-----------------------|-------------|-------------|-------|
| | Caucásico | Afro-americano | Asiático | Hispano | | | H | M | |
| Ejecutivo | 11 (92%) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 11 (92%) | 1 (8%) | 12 |
| Administrativo | 43 (90%) | 2 (4%) | 2 (4%) | 1 (2%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 38 (79%) | 10 (21%) | 48 |
| Técnico/profesional | 58 (45%) | 20 (15%) | 37 (28%) | 14 (11%) | 1 (1%) | 1 (1%) | 80 (62%) | 50 (38%) | 130 |

| Nivel | Raza | | | | | Género | | | Total |
|-------------------|--------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|--------------|--------------|-----|-------|
| | Caucásico | Afro-ameriano | Asiático | Hispano | Nativo estadounidense | H | M | | |
| No administrativo | 29 (48%) | 22 (37%) | 4 (7%) | 4 (7%) | 1 (2%) | 12 (20%) | 48 (80%) | 60 | |
| Total | 141 (56%) | 44 (18%) | 44 (18%) | 19 (8%) | 2 (1%) | 141 (56%) | 109 (44%) | 250 | |

NOTA: El ejercicio de *sss Software* se utiliza con autorización. Copyright © 1995 por Susan Schor, Joseph Seltzer y James Smith. Todos los derechos reservados.

GLOSARIO

A

actitud defensiva: enfoque en la defensa propia y no en escuchar; se presenta cuando el individuo se siente amenazado o castigado por la comunicación. p. 246

algoritmo relacional: técnica de eliminación que combina los atributos no relacionados en la solución del problema al conectar palabras para forzar la relación entre dos elementos de un problema. p. 201

analogías de fantasía: técnica sinéctica para la solución de problemas en la que los individuos se preguntan: “En mis sueños más alocados, ¿cómo desearía que se resolviera este problema?”. p. 196

analogías directas: técnica sinéctica de solución de problemas en la que los individuos aplican hechos, tecnología y experiencia para resolver un problema. p. 196

analogías personales: recomendadas como parte de la sinéctica, son comparaciones en las que los individuos intentan identificarse a sí mismos como el problema y preguntarse: “Si yo fuera el problema, ¿qué me gustaría?, ¿qué me satisfaría?”. p. 196

analogías simbólicas: símbolos o imágenes que se imponen en el problema; se recomiendan como parte de la sinéctica. p. 196

atracción: también conocida como atracción personal, “agrado” que se deriva de un comportamiento agradable y de una apariencia física atractiva; combinación de comportamientos que generalmente se asocian con las amistades que han demostrado contribuir al éxito directivo. p. 289

autoconocimiento: conocimiento de la propia personalidad e individualidad. p. 57

autodeterminación: sensación de que existen opciones. p. 448

autoeficacia: sentimiento facultado de poseer la capacidad y competencia para desempeñar una tarea con éxito. p. 447

autoevaluación básica y esencial: concepto que captura los aspectos fundamentales de la personalidad; incluye las cinco dimensiones de la personalidad (neurotismo, extroversión, escrupulosidad, amabilidad y apertura). p. 62

autonomía: libertad para elegir cómo y cuándo realizar una actividad en particular; una de las características de un empleo intrínsecamente satisfactorio. p. 131

B

bloqueos conceptuales: obstáculos mentales que restringen la manera en que se define un problema y que limitan la cantidad de soluciones alternativas que, de otra manera, podrían tomarse en cuenta. p. 183

C

capital humano: habilidades y competencias de un individuo (“Sé la respuesta a la pregunta”). Compare con el capital social. p. 288

capital social: las conexiones sociales de una persona (“Conozco a alguien que conoce la respuesta a esa pregunta”). Compare con el capital humano. p. 288

características de la meta: las metas eficaces son específicas, coherentes y con un nivel adecuado de desafío. p. 334

castigo: estrategia de influencia que implica una amenaza, como la negación de las recompensas esperadas o la imposición de un castigo. Normalmente provoca una respuesta negativa en el subalterno y un rompimiento en la relación interpersonal. p. 298

centralidad: atributo de un puesto en el que el ocupante es un miembro clave de redes informales de relaciones interpersonales orientadas a la realización de una tarea. El acceso resultante a la información, los recursos y el compromiso personal de los demás es una fuente importante de poder. p. 293

círculos de calidad: proceso de resolución de problemas originado en Japón, en el que los equipos se reúnen para analizar los problemas y hacer recomendaciones a la dirección. p. 610

coaching o entrenamiento: comunicación interpersonal que utilizan los directivos al transmitir consejos e información, o al establecer estándares para sus subalternos. p. 245

compasión: en una empresa, la capacidad para promover percepciones, sentimientos y respuestas de índole colectiva. p. 546

competencia: áreas en las que una persona tiene un buen desempeño, no excelente, pero sí lo suficientemente bueno. p. 549

competencia esencial: suma de las habilidades que posee un miembro de un equipo, como sus conocimientos, estilos, patrones de comunicación y formas de comportamiento. p. 504

competencia interpersonal: habilidad para manejar el conflicto, conformar y controlar equipos de alto desempeño, llevar a cabo reuniones eficaces, capacitar y aconsejar a los empleados, ofrecer retroalimentación negativa de manera constructiva, influir en las opiniones de otros, y motivar e infundir energía a los empleados. p. 130

compromiso: bloqueo conceptual que resulta cuando un individuo adopta un punto de vista, una definición o una solución en particular. p. 188

comunicación bidireccional: comunicación resultante del respeto y la flexibilidad. p. 253

comunicación conjuntiva: conexión de respuestas con mensajes previos, de manera que la conversación fluye con libertad. p. 254

comunicación de apoyo: comunicación que ayuda a los directivos a compartir la información de manera precisa y honesta, sin poner en riesgo las relaciones interpersonales. p. 242

comunicación de evaluación: aseveración que emite un juicio acerca de otros individuos y los cataloga, o califica su comportamiento. p. 248

comunicación de validación: mensaje que ayuda a la gente a sentirse reconocida, comprendida, aceptada y valorada. Es una comunicación respetuosa, flexible, bidireccional y se basa en el común acuerdo. p. 251

comunicación descriptiva: descripción objetiva de un suceso o un comportamiento que requieren modificación; descripción de la reacción ante el comportamiento o sus consecuencias, y la sugerencia de una alternativa más aceptable. p. 248

comunicación disyuntiva: se presenta cuando las respuestas están desconectadas de lo que se dijo antes. Es el resultado de: 1. la falta de oportunidades equitativas para hablar, 2. pausas prolongadas en el discurso o antes de una respuesta, o 3. una situación en la que una persona decide el tema de conversación. p. 254

comunicación flexible: el resultado de la disposición del asesor o consejero para aceptar la existencia de datos adicionales u otras alternativas, así como de reconocer que otros individuos podrían ser capaces de hacer contribuciones importantes tanto para la solución del problema como para la relación. p. 252

comunicación impropia o indirecta: atribución de un mensaje a una persona, grupo o fuente externa desconocidos. Permite al emisor evadir la responsabilidad del mensaje; así, el emisor no tiene que invertir esfuerzo en la interacción. p. 255

comunicación insensible: falla por parte del emisor para reconocer los sentimientos u opiniones del receptor. p. 252

comunicación orientada hacia la superioridad: mensaje que da la impresión de que el emisor está informado mientras que los demás son ignorantes, que es erudito en tanto que los demás no lo son, que es competente mientras que los demás son incompetentes, o que es poderoso en tanto que los demás son impotentes. p. 251

comunicación propia o directa: declaraciones de las que una persona se hace responsable, reconociendo que es la fuente del mensaje; indicación de comunicación de apoyo. p. 255

comunicación que invalida: aquella que niega a otra persona la posibilidad de contribuir a la comunicación. p. 251

comunicación respetuosa: consiste en tratar a los subalternos como individuos valiosos, competentes e inteligentes al enfatizar la solución conjunta del problema en vez de proyectar una posición de superioridad. p. 252

comunicación rígida: proceso de comunicación en el que ésta se representa como absoluta, inequívoca o incuestionable. p. 251

conflicto enfocado en las personas: conflicto entre individuos que tiene un origen personal (por ejemplo, el choque de distintas personalidades o de estilos interpersonales). Compare con el conflicto enfocado en un asunto. p. 378

conflicto enfocado en un asunto: conflictos interpersonales que son sustanciales u orientados al contenido. Véase el conflicto enfocado en las personas. p. 379

congruencia: concordancia exacta de la comunicación verbal y no verbal con lo que siente y piensa un individuo. p. 247

constancia: bloqueo conceptual que resulta de ver un problema (es decir, enfocarlo, definirlo, describirlo o resolverlo) de una sola manera. p. 186

consultoría u orientación: comunicación interpersonal que se utiliza para lograr que los subalternos reconozcan sus propios problemas, en vez de ofrecerles consejo, dirección o una respuesta correcta. p. 245

creación del ímpetu irreversible: consiste en asegurarse de que llegue un momento en el que el cambio positivo se institucionalice y que no caiga en el olvido. p. 562

creatividad con imaginación: la búsqueda de nuevas ideas, avances y métodos radicales para resolver problemas. p. 179

creatividad de incubación: búsqueda de la creatividad mediante el trabajo de equipo, la participación y la coordinación entre individuos. p. 181

creatividad de inversión: búsqueda del logro rápido de una meta y de competitividad. p. 181

creatividad para la mejora: intento de mejorar las ideas existentes. p. 181

credibilidad de la fuente: juicio acerca del grado en el que se puede considerar creíble la información. Se relaciona con tres atributos: confiabilidad, experiencia y dinamismo. p. 566

cultura organizacional: valores y supuestos básicos que caracterizan a una organización. Se refiere a los elementos básicos de una empresa, o “la manera como se desenvuelve”. p. 68

D

debilidades: áreas en las que la persona está menos desarrollada e informada o en las que manifiesta escasas habilidades. p. 549

declaración de visión: documento de liderazgo que detalla los valores y principios que guían a la organización, que brindan un

sentido de dirección y posibilidades, y que inspiran optimismo y esperanza de un futuro mejor. p. 554

deficiencias en la información: fallas en la comunicación de la organización. Son comunes los conflictos que se basan en los malentendidos resultantes, aunque son fáciles de resolver. p. 381

delegación: acción de asignar la responsabilidad de las actividades a los subalternos. p. 443

desacreditación: acción de denigrar a alguien, o el sentimiento que resulta de una comunicación que demerita o hace sentir menos al oyente y que amenaza su sentimiento de autoestima. p. 246

desempeño: el producto de la habilidad multiplicada por la motivación. p. 327

desviación contra el pensamiento: la inclinación a evitar el trabajo mental, un indicador de bloqueo conceptual de pasividad. p. 193

desviación negativa: cambio hacia la enfermedad, el error, el conflicto o aspectos semejantes; por lo regular, se considera como un cambio hacia la zona izquierda de un continuum donde el desempeño normal y saludable se ubica en el medio. p. 540

desviación positiva: cambio hacia la excelencia, la perfección, el “flujo” psicológico y situaciones semejantes, que por lo regular se describen como un cambio hacia lo bueno en un espectro donde el desempeño normal y saludable se localiza en el medio. p. 541

diferencias personales: variaciones entre los valores y las necesidades de los individuos que son producto de diferentes procesos de socialización. Los conflictos interpersonales que derivan de dichas incompatibilidades son los más difíciles de resolver para un directivo. p. 380

dignidad (y libertad): principio ético de decisión que establece que una decisión es correcta y adecuada si respeta la humanidad básica de los individuos y les brinda la oportunidad de tener mayor libertad. p. 73

disciplina: estrategia de motivación mediante la cual algún director reacciona de manera negativa ante el comportamiento indeseable de un empleado, con la finalidad de evitar que éste se repita. La disciplina puede ser útil hasta cierto punto, pero no motiva un desempeño excepcional. p. 339

diseño de trabajo: proceso de ajustar las características del trabajo con las habilidades y los intereses del empleado. p. 342

docena sucia: los doce atributos negativos que se encuentran en las empresas que enfrentan decadencia, conflictos, reducción de personal y cambios. p. 444

E

elasticidad: capacidad para manejar el estrés. p. 134

enfoque de abundancia: lado derecho del continuum del desempeño, caracterizado por conceptos como la lucha por la excelencia y una actitud éticamente virtuosa, lo que es especialmente importante para la habilidad de dirigir un cambio positivo. p. 541

enfoque de colaboración: modo asertivo y cooperativo para la resolución de problemas, en respuesta a un conflicto. Se enfoca en encontrar las soluciones a problemas básicos y asuntos que resultan

aceptables para ambas partes, en vez de tratar de encontrar la falta y al culpable. De los métodos para el manejo de conflictos, ésta es la única estrategia que representa una ganancia para las dos partes. p. 385

enfoque de complacencia: respuesta al conflicto que intenta conservar una relación interpersonal amistosa satisfaciendo las preocupaciones de la otra parte mientras se ignoran las propias. Por lo general, las dos partes pierden. p. 383

enfoque del déficit: lado izquierdo del continuum del desempeño, que se caracteriza por conceptos como la solución de problemas y la obtención de una ganancia; ha recibido mucha más atención que el enfoque de la abundancia, pero resulta menos relevante para la habilidad de dirigir el cambio positivo. p. 541

ensayo: técnica de relajación que sirve para probar distintos escenarios estresantes y reacciones alternativas. p. 145

entrevista: forma especializada de comunicación que se realiza con un propósito específico relacionado con la actividad. p. 620.

equidad: percepción que tienen los empleados acerca de la justicia en la repartición de las recompensas con base en la comparación entre lo que obtienen de la relación laboral (resultados) y lo que aportan a ésta (inversión). p. 348

equilibrio de vida: desarrollo de elasticidad en todas las áreas de la vida personal para controlar el estrés que no puede eliminarse. p. 134

escalera de aprendizaje: modelo desarrollado por investigadores de National Training Laboratories, en Bethel, Maine, Estados Unidos, que califica la retención del aprendizaje. En el nivel inferior, la gente recuerda únicamente el 5 por ciento de lo que escucha en una conferencia, en tanto que en el nivel más alto la gente recuerda el 90 por ciento de lo que enseña a otros. p. 562

esfuerzo: importante fuente de poder que sugiere un compromiso personal. p. 290

establecimiento de metas: la base de un programa motivacional eficaz, el cual consiste en: 1. incluir a los empleados en el proceso de establecimiento de metas, 2. establecer metas específicas, coherentes y desafiantes, y 3. brindar retroalimentación. p. 333

estándar de comparación o benchmarking: comparación de los niveles actuales de desempeño con los estándares más altos disponibles, al encontrar el mejor modelo a seguir, estudiarlo con detalle y planear la forma de superarlo. p. 552

estándares de comparación: parámetros que permiten comparar el desempeño actual con individuos u organizaciones similares; es uno de los diversos tipos de modelos a seguir. p. 552

estándares de las metas: estándares que comparan el desempeño actual con las metas planteadas de manera pública; es uno de los distintos tipos de los mejores modelos a seguir. p. 552

estándares de mejora: parámetros que comparan el desempeño actual con las mejoras realizadas en el pasado; es uno de los distintos tipos de estándares de los mejores modelos a seguir. p. 552

estándares ideales: normas que comparan el desempeño actual con el estándar ideal o perfecto; es uno de los distintos tipos de estándares de los mejores modelos a seguir. p. 552

estereotipo perceptual: resultado de definir un problema mediante el uso de preconcepciones basadas en experiencias, evitando así que el problema se vea de manera novedosa. p. 189

estilo cognoscitivo: la manera en que un individuo reúne y evalúa la información que recibe. p. 74

estilo de aprendizaje: manera en que los individuos perciben, interpretan y responden a la información. Existen cuatro tipos de estilos de aprendizaje. p. 132

estrategia de ejecución: método para el manejo del estrés que crea un nuevo ambiente al eliminar los factores estresantes. p. 116

estrategia de ganancias pequeñas: estrategia para que los individuos manejen el estrés; implica la celebración del éxito en cada paso, especialmente aquellos cambios que son fáciles de llevarse a cabo y que ofrecen motivación durante la realización de un gran proyecto. p. 453

estrategia proactiva: método para el manejo del estrés que inicia la acción para resistir los efectos negativos del estrés. p. 116

estrategia reactiva: método para manejar el estrés, que enfrenta los factores estresantes de manera inmediata, reduciendo así sus efectos de forma temporal. p. 116

estrategias de negociación: dos modelos o perspectivas generales que se utilizan para resolver diferencias o para asignar recursos escasos: estrategias de integración y de distribución. p. 386

estrés inducido por el ambiente: tensión que promueve los conflictos y que es inducida por factores organizacionales, como la limitación del presupuesto o la incertidumbre causada por cambios rápidos y repetidos. p. 382

etapa de alarma: respuesta inicial al estrés, que se caracteriza por un aumento en la ansiedad, el temor, el sufrimiento o la depresión. p. 114

etapa de desempeño: etapa de un equipo en la que éste puede funcionar como una unidad altamente efectiva y eficiente. p. 498

etapa de enfrentamiento o tormenta: etapa de desarrollo del equipo en la que los miembros cuestionan la dirección del equipo, al líder, los roles de los demás miembros y los objetivos de la actividad. p. 498

etapa de formación: primera etapa en el desarrollo del equipo, en la que éste se orienta hacia cada uno de sus miembros y establece el objetivo con claridad. p. 498

etapa de iluminación: en el pensamiento creativo, la tercera etapa, que ocurre cuando se realiza una introspección y se encuentra una solución creativa. p. 195

etapa de incubación: etapa temprana del pensamiento creativo en la que la actividad mental inconsciente combina pensamientos sin relación al buscar la solución de un problema. p. 195

etapa de normatividad: segunda etapa de desarrollo de un equipo, en la que se aclaran las expectativas, se conforma la identidad del grupo y se aclaran y aceptan las normas. p. 498

etapa de preparación: etapa del pensamiento creativo que incluye la recopilación de datos, la definición del problema, la generación de alternativas y el examen detallado de toda la información. p. 195

etapa de resistencia: respuesta al estrés en la que predominan los mecanismos de defensa. p. 114

etapa de verificación: etapa final del pensamiento creativo en la que la solución creativa se evalúa en relación con algún parámetro de aceptabilidad. p. 195

expectativas de los grupos de interés: estándar del mejor modelo posible en el que se compara el desempeño actual con las expectativas de los clientes, los empleadores o de otros grupos de interés. p. 552

experiencias: habilidad cognoscitiva que resulta de una capacitación y una educación formales, o que surge de la experiencia laboral; es una fuente importante de poder en una sociedad tecnológica. p. 288

F

factor de estrés anticipatorio: esperar con ansiedad hechos desconocidos, inciertos o desagradables. p. 120

factor estresante de tiempo: tipo de generador de estrés que se origina por tener mucho que hacer en poco tiempo. p. 117

factor estresante situacional: tipo de factor que genera estrés, que surge del ambiente o de las circunstancias del individuo, como las condiciones laborales desfavorables. p. 118

factores estresantes: estímulos que causan reacciones fisiológicas y psicológicas en los individuos. p. 120

factores estresantes de encuentro: tipo de fuentes de estrés que son el resultado de conflictos interpersonales. p. 118

facultad de innovación: permite fomentar nuevas ideas entre los individuos mediante métodos como colocarlos en equipos distintos y apartarlos, por lo menos temporalmente, de la presión normal de la vida organizacional. p. 445

facultamiento (empowerment): uso del poder adquirido para entregar poder a otros con la finalidad de lograr objetivos; promueve el equilibrio entre la falta de poder y el abuso de éste. p. 443

falta de cuestionamiento: incapacidad para formular preguntas, obtener información o buscar datos; es un ejemplo de bloqueo de pasividad. p. 192

flexibilidad: la libertad de ejercer el propio juicio —un prerrequisito importante para adquirir poder en un puesto— particularmente en tareas muy variadas y novedosas. p. 295

flexibilidad de pensamiento: la diversidad de ideas o conceptos generados. p. 199

fluidez del pensamiento: número de ideas o conceptos generados en un tiempo determinado. p. 199

flujo: estado psicológico en el que la mente de una persona está totalmente dedicada a una tarea desafiante, de manera que pierde la noción del tiempo, de sus necesidades físicas y de las influencias externas. p. 541

fortaleza: combinación de las tres características de una personalidad muy resistente al estrés: control, compromiso y desafío. p. 139

fortalezas: áreas en las que un individuo tiene un desempeño sobresaliente, talentos o habilidades especiales, y en las que se desempeña mejor que la mayoría de la gente. p. 549

G

generador de ideas: persona que ofrece soluciones innovadoras a los problemas. p. 207

gratitud: en una organización, la expresión frecuente de agradecimiento que lleva a un comportamiento recíproco, a la equidad y a la justicia. p. 547

H

habilidad: el producto de la aptitud multiplicada por la capacitación y la oportunidad. p. 327

hitos: puntos de comparación que determinan cuándo se presenta un progreso detectable. p. 564

I

identidad de la actividad o de la tarea: atributo de un empleo que permite que el individuo lleve a cabo un trabajo de principio a fin. pp. 131, 458

ignorancia de las semejanzas: manifestación del bloqueo del compromiso: imposibilidad de identificar semejanzas en situaciones o datos aparentemente distintos. p. 189

ignorar responsabilidades: negligencia de un directivo hacia el desempeño y la satisfacción de los empleados. Tal carencia de liderazgo eficaz podría paralizar a la unidad laboral. p. 331

imaginación y fantasía: técnica de relajación que utiliza la visualización para cambiar el enfoque de los propios pensamientos. p. 145

importancia de la actividad o de la tarea: grado en el que el desempeño de una actividad influye en el trabajo o la vida de otras personas. Cuanto mayor sea la importancia, más significativo resulta el trabajo para el empleado. p. 131

imposición: explotación de los empleados por parte del directivo al asignarles actividades destacando únicamente el desempeño, sin considerar su satisfacción laboral; por lo regular, resulta desastrosa a largo plazo. p. 331

incompatibilidad de roles: diferencia que genera un conflicto entre los empleados cuyas tareas son interdependientes, pero cuyas prioridades difieren porque sus responsabilidades dentro de la organización también difieren. La mejor solución suele ser la mediación de un superior en común. p. 382

incongruencia: incoherencia entre lo que se experimenta y lo que se observa, o incoherencia entre lo que se siente y se expresa. p. 247

indiferencia: tipo de comunicación en la que no se reconoce la existencia o la importancia de la otra persona. p. 252

indulgencia: énfasis de un directivo en la satisfacción del empleado, sin considerar su desempeño; la atmósfera resultante impide la productividad. p. 330

innovación: cambios importantes, visibles y discontinuos; avances. p. 174

integración: estrategia de motivación que enfatiza el desempeño y la satisfacción laboral por igual; el hecho de ponerla en práctica representa un desafío para el directivo, aunque el resultado podría ser

tanto una mayor productividad como un estado de ánimo elevado en los empleados. p. 331

inteligencia emocional: habilidad para controlar las propias emociones y para manejar las relaciones con los demás. p. 61

introducción o venta de un tema: estrategia de influencia que dirige la atención hacia las cuestiones o los problemas que preocupan a quien los propone, sin importar los otros asuntos que compiten en tiempo y atención ante los ojos de sus superiores. p. 303

invertir la definición: herramienta para mejorar y ampliar la definición del problema al invertir la manera en la que éste se concibe. p. 197

L

legitimidad: conformidad con el sistema de valores y prácticas de una organización, que incrementa la propia aceptación y la influencia que uno ejerce en dicha organización. p. 292

lenguajes de pensamiento: las diversas maneras en las que puede considerarse un problema, desde los lenguajes verbales, no verbales o simbólicos, hasta la imaginación sensorial o visual. El uso de un único lenguaje de pensamiento indica un bloqueo de constancia. p. 187

liderar el cambio positivo: habilidad directiva que se enfoca en desencadenar el potencial humano positivo, crear la abundancia y el bienestar, así como reconocer que un cambio positivo implica tanto al corazón como a la mente. p. 542

liderazgo: condición dinámica y temporal que puede desarrollar y demostrar cualquiera que esté dispuesto a adoptar cierto estado mental y poner en práctica ciertas habilidades y competencias clave. p. 538

línea sensible: frontera invisible alrededor de la propia imagen que, si se ve amenazada, evocará una fuerte reacción defensiva. p. 58

lluvia de ideas: técnica diseñada para ayudar a la gente a resolver problemas al generar soluciones alternativas, evitando evaluarlas y rechazarlas de manera prematura. p. 199

locus de control: segunda dimensión de la orientación hacia el cambio; punto de vista por el cual un individuo juzga el grado en el que controla su propio destino. p. 78

locus interno: el punto de vista de un individuo que atribuye el éxito o el fracaso de un comportamiento en particular a sus propios actos. p. 78

M

madurez de valores: nivel de desarrollo moral que manifiestan los individuos. p. 69

marcos de referencia: patrones familiares que los directivos pueden emplear para aclarar situaciones complejas y ambigüas. p. 539

mediciones: métodos para evaluar los niveles de éxito. p. 564

mejora continua: cambios pequeños y crecientes que inician los miembros de un equipo. p. 504

mejora de procesos: etapa en la administración de procesos en donde se modifica el proceso mismo para fomentar el avance. p. 498

metas coherentes: uno de los factores que afectan el potencial motivador del establecimiento de metas; es difícil alcanzar metas incoherentes o incompatibles. p. 334

metas desafiantes apropiadas: uno de los factores que afectan el potencial de motivación de las metas establecidas; las metas difíciles suelen inspirar mayor motivación que las metas sencillas. p. 334

metas específicas: metas que son medibles, claras y conductuales. p. 334

metas Everest: metas que representan un logro máximo, un desempeño extraordinario o un resultado que supera la norma. p. 509

metas SMART: metas que son específicas, medibles, adecuadas, realistas y con límite de tiempo. pp. 453, 509

métrica: indicadores específicos de éxito. p. 564

modelo de necesidades manifiestas: teoría general de la motivación que plantea que los individuos pueden clasificarse de acuerdo con la fuerza de sus diversas necesidades, las cuales suelen ser divergentes y conflictivas. p. 345

modelo jerárquico de necesidades: teoría general de la motivación que establece que el comportamiento está orientado hacia la satisfacción de las necesidades, y que éstas tienden a ordenarse en forma jerárquica (es decir, se deben satisfacer las necesidades de menor nivel para que se presenten necesidades de orden superior). p. 345

motivación: combinación del deseo y el compromiso que se demuestra con el esfuerzo. p. 327

N

necesidad de afiliación: deseo expresado de contar con relaciones sociales. p. 346

necesidad de control: deseo de mantener un equilibrio satisfactorio entre poder e influencia en las relaciones. p. 462

necesidad de logro: deseo expresado de logro y reconocimiento. p. 345

necesidad de poder: deseo expresado de ejercer control o influencia sobre otros. p. 346

nivel de conformidad: segundo nivel de la madurez de valores, en el que el razonamiento moral se basa en obedecer y apoyar las costumbres y expectativas de la sociedad. p. 70

nivel de principios: el tercero y más elevado de los niveles de madurez de valores en el que un individuo distingue el bien del mal mediante principios internalizados que provienen de la experiencia personal. p. 70

nivel egocéntrico: primer nivel de la madurez de los valores. Incluye dos etapas del desarrollo de valores, razonamiento moral y valores instrumentales, los cuales se basan en las necesidades o los deseos personales y en las consecuencias de una acción. p. 70

O

orientación hacia el cambio: adaptabilidad de un individuo hacia niveles siempre crecientes de ambigüedad o turbulencia. p. 62

orientación hacia el colectivismo: énfasis en el predominio de grupos, familias o de la colectividad, y no en los individuos, como

sucede con la orientación individualista. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. También se conoce como comunitarismo. p. 67

orientación hacia el individualismo: énfasis en el yo, en la singularidad y en la individualidad, en contraste con la orientación hacia el colectivismo. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 67

orientación hacia el logro: énfasis en los logros y méritos personales como la base para progresar, en contraste con una orientación hacia la atribución. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 67

orientación hacia el particularismo: énfasis en las relaciones y en las conexiones personales cercanas que gobiernan el comportamiento, en contraste con una orientación hacia lo universal. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 67

orientación hacia la afectividad: énfasis en la aceptación de la demostración abierta de los sentimientos y las emociones, en oposición a una orientación neutral. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 264

orientación hacia la atribución: énfasis en atributos tales como la edad, el género o los antecedentes familiares como la base para progresar, en contraste con una orientación hacia el logro. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 67

orientación hacia la especificidad: énfasis en la separación del trabajo, la familia, los roles personales en la comunidad, en contraste con la orientación hacia la dispersión. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 67

orientación hacia valores difusos: énfasis en la integración del trabajo, la familia y los roles personales en la sociedad, en contraste con la orientación hacia la especificidad. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican las diferencias culturales internacionales. p. 67

orientación neutral: énfasis en los enfoques racional y estoico para la solución de problemas, en contraste con una orientación afectiva. Es una de las dimensiones fundamentales que identifican diferencias culturales internacionales. p. 67

orquestandor: persona que reúne grupos interfuncionales y el apoyo político necesario para facilitar la implementación de una idea creativa. p. 207

P

participación: proceso real de las juntas o reuniones de trabajo, así como los métodos empleados para garantizar que en éstas intervengan todos los presentes. Es la participación de todos los individuos, además del líder, en una actividad. p. 655

participantes: individuos a quienes se invita a una junta o reunión de trabajo. p. 653

pasividad: bloqueo conceptual que se deriva del temor, la ignorancia, la autosatisfacción o la pereza mental, y no de malos hábitos de pensamiento o de supuestos inadecuados. p. 192

patrocinador: individuo que ayuda a brindar los recursos, el ambiente y la motivación que necesita el creador de una idea para trabajar. p. 207

pensamiento ambidiestro: uso de los lados derecho e izquierdo del cerebro, característico de quienes resuelven los problemas de la manera más creativa. p. 193

pensamiento del hemisferio derecho: actividad mental que se relaciona con la intuición, la síntesis, el juego y el juicio cualitativo. p. 193

pensamiento del hemisferio izquierdo: actividad cerebral relacionada con tareas lógicas, analíticas, lineales o secuenciales. p. 193

pensamiento grupal: uno de los puntos débiles en la toma grupal de decisiones que ocurre cuando la presión por llegar a un consenso interfiere con el pensamiento crítico. Cuando el líder de la mayoría parece inclinarse por una solución en particular, quienes disienten se niegan a expresar su punto de vista. p. 205

pensamiento janusiano: implica tener pensamientos contradictorios al mismo tiempo; concepción de dos ideas opuestas para que sean verdaderas de manera concurrente. p. 198

pensamiento vertical: implica definir un problema de una sola forma y, después, seguir tal definición sin desviarse hasta lograr la solución. p. 186

percepción colectiva: característica de las empresas compasivas, que se manifiesta cuando los directivos observan o perciben que un empleado sufre o experimenta alguna dificultad. p. 546

perdón: en una organización, la capacidad para abandonar el resentimiento justificado, la amargura y la culpa, para adoptar un enfoque positivo y de avance como respuesta a la herida o al daño. p. 546

personalidad tipo A: personalidad difícil, hostil, intensa y sumamente competitiva. p. 140

personas que infunden energía negativa: individuos que agotan los buenos sentimientos y el entusiasmo de los demás, y los hacen sentir devaluados o criticados. p. 545

personas que infunden energía positiva: individuos que fortalecen a otros y les infunden vitalidad y ganas de vivir. p. 545

perspectiva: evaluación que se hace a distancia de una reunión de trabajo. p. 657

perspectiva de integración: táctica de negociación que se centra en las formas de colaboración para “expandir el pastel” al evitar puestos fijos e incompatibles. (Contrasta con el enfoque distributivo). p. 386

perspectiva distributiva de negociación: táctica de negociación que requiere que ambas partes sacrifiquen algo para resolver el conflicto; implica dividir “el pastel”. (Compare con el enfoque de integración). p. 386

planeación: preparación de la agenda de una junta o reunión de trabajo. p. 654

pregunta bipolar falsa: pregunta mal formulada que implica que las opciones sean mutuamente excluyentes cuando, de hecho, quienes responden son más proclives a tener sentimientos entremezclados (por ejemplo, ¿aprueba o desaprueba el tiempo extra laboral?). p. 622

pregunta de doble contenido: pregunta confusa que en realidad consiste en dos preguntas que deberían hacerse por separado para evitar que el entrevistado se confunda. p. 622

pregunta guiada: pregunta capciosa de entrevista que incluye la respuesta deseada en la misma pregunta. Aunque resulta útil en las entrevistas de ventas, podría generar respuestas sesgadas en otro tipo de entrevistas. p. 622

preguntas abiertas: preguntas de entrevista diseñadas para obtener información general de los entrevistados: cómo se sienten, cuáles son sus prioridades, y cuánto saben de un tema. Son útiles para establecer una buena relación, aunque podrían requerir de mucho tiempo. p. 621

preguntas cerradas: preguntas de entrevista diseñadas para obtener información específica de los entrevistados al restringir sus respuestas. Son útiles cuando el tiempo es limitado y cuando las respuestas a las preguntas abiertas necesitan aclaración. p. 621

proceso: conjunto secuencial de actividades, diseñado para guiar a un resultado específico. p. 59

proceso de establecimiento de metas: en este proceso lo más importante es considerar que las metas, para que sean eficaces, deben entenderse y aceptarse. p. 333

proceso de solución de problemas: método de resolución de conflictos que se enfoca en identificar los problemas o asuntos subyacentes y en ofrecer soluciones mediante la lluvia de ideas. p. 392

programa de entrevistas para la administración de personal: reunión cara a cara, programada con regularidad, que se lleva a cabo entre el directivo y sus subalternos. p. 261

propósito: razón por la que se lleva a cabo una junta o reunión de trabajo, como compartir información, establecer compromiso, difundir información, resolver problemas o tomar decisiones. p. 652

R

razón: estrategia de influencia que se basa en la persuasión y que recurre a la consideración racional de los méritos inherentes a la solicitud para lograr el cumplimiento. Es explícita, directa y no manipula. p. 300

reabastecimiento: opción administrativa para resolver el problema de falta de habilidad que tiene el empleado; se enfoca en brindar el apoyo necesario para llevar a cabo el trabajo. p. 329

reajuste: adaptación de los requerimientos de un puesto de trabajo a las habilidades de un empleado para así mejorar un desempeño deficiente. p. 329

reasignación: cambio del personal que no tiene buen desempeño hacia puestos que están más acordes con su nivel de aptitudes y habilidades. p. 329

reciprocidad: estrategia de influencia mediante la cual un directorio utiliza la negociación como herramienta para lograr que un subalterno cumpla. Este método opera bajo el principio del interés personal y el respeto por los valores de la relación interpersonal. p. 300

recompensa: estrategia motivacional que une los comportamientos deseados con los resultados valiosos del empleado. Tal refor-

zamiento positivo ofrece más incentivos al empleado por un logro excepcional que las medidas disciplinarias. p. 339

redes de energía positiva: grupos interconectados de creadores con vitalidad y ganas de vivir. Se ha demostrado que el ser miembro de estas redes incrementa más las posibilidades de éxito que pertenecer a una red de información o de influencia. p. 545

redirección: proceso que modela el comportamiento y que surge después de una reprimenda; ofrece al infractor la oportunidad de recibir una recompensa futura al modificar su comportamiento. p. 341

reducción: bloqueo conceptual que es el resultado del enfoque demasiado estrecho de un problema, de la eliminación de muchos datos relevantes o de suposiciones que inhiben la resolución del problema. p. 190

reentrenamiento: herramienta administrativa para resolver el problema de bajo desempeño de un empleado, la cual es especialmente necesaria en los ambientes laborales técnicos que cambian con rapidez. p. 329

reforzar: cuando las recompensas se relacionan con los comportamientos deseados se dice que se reforzaron dichos comportamientos (es decir, se incrementa su frecuencia). p. 342

relaciones interpersonales positivas: relaciones que generan energía positiva, y que tienen consecuencias fisiológicas, emocionales, intelectuales y sociales favorables. p. 238

relajación muscular: técnica de relajación que consiste en liberar la tensión de grupos musculares sucesivos. p. 144

relevancia: característica de un puesto, cuyas tareas se relacionan más estrechamente con las metas competitivas dominantes de una organización y, por lo tanto, incrementan el poder de quien lo ocupa. p. 297

replanteamiento: técnica para la reducción del estrés en la que se redefine una situación como manejable. p. 145

reprimenda: método para modelar el comportamiento, que se utiliza para transformar los comportamientos inaceptables en aceptables; la disciplina debe realizarse con prontitud y enfocarse en el comportamiento específico. p. 341

respiración profunda: técnica de relajación que consiste en hacer varias respiraciones profundas de manera lenta y sucesiva, para después exhalar por completo. p. 145

respuesta colectiva: característica de las empresas compasivas, que se manifiesta cuando los directivos se aseguran de brindar una respuesta adecuada siempre que se requiere sanar o restaurar una situación. p. 546

respuesta de amenaza-rigidez: tendencia de casi todos los individuos, grupos y organizaciones a volverse más rígidos, es decir, más conservadores y autoprotectores, cuando se enfrentan a una amenaza. p. 59

respuesta de asesoría: respuesta que brinda dirección, evaluación, opinión personal o instrucciones. p. 257

respuesta de compromiso: reacción al conflicto que intenta encontrar satisfacción para ambas partes al “dividir la diferencia”. Si se usa de manera continua, envía el mensaje de que resolver el conflicto es más importante que resolver el problema. p. 384

respuesta de desviación: respuesta que dirige la atención del tema del emisor hacia uno elegido por el oyente; se presenta siempre que el oyente cambia el tema. p. 258

respuesta de evasión: reacción poco cooperativa y poco assertiva ante los conflictos, la cual rechaza los intereses de ambas partes al dejar de lado el problema. La frustración resultante podría generar luchas de poder o que otros intenten llenar el vacío de liderazgo. p. 384

respuesta de sondeo: respuesta que formula una pregunta acerca de lo que el emisor acaba de decir o acerca de un tema seleccionado por quien escucha. p. 259

respuesta forzada: respuesta assertiva y poco cooperativa ante un conflicto, que se vale del ejercicio de la autoridad para satisfacer las propias necesidades a expensas de las ajenas. p. 383

respuesta reflexiva: respuesta que sirve para dos propósitos: 1. confirmar un mensaje que ya fue escuchado, y 2. comunicar la comprensión y aceptación de la otra persona. p. 260

resultados extrínsecos: recompensas sobre el desempeño, controladas por alguien ajeno al empleado —por lo general el supervisor—, como el reconocimiento, la seguridad laboral o las condiciones favorables de trabajo. (Compare con los motivadores internos). p. 342

resultados intrínsecos: características laborales inherentes del propio trabajo, sobre las que el directivo no tiene control alguno y que determinan si un empleado en particular considerará que su trabajo es interesante y satisfactorio. (Compare con los agentes de motivación externos). p. 342

retroalimentación: información que por lo regular reciben los individuos por parte de sus superiores acerca de su desempeño en un trabajo. Conocer los resultados permite a los empleados comprender la forma en que su esfuerzo contribuye a alcanzar las metas de la organización. pp. 131, 334

retroalimentación de lo mejor de la persona: técnica de la que disponen los directivos para fomentar una actitud positiva en el personal al brindarle retroalimentación sobre sus fortalezas y capacidades únicas, y no en sus debilidades. p. 549

revelación de uno mismo: acción de compartir aspectos ambiguos o incoherentes de uno mismo con los demás; proceso necesario para el crecimiento. p. 59

rol de mediador: rol de manejo de los conflictos, representado por un tercero que interviene en un conflicto entre “el iniciador” y el que “respondió”. p. 392

rol de quien responde: en un modelo de manejo de conflictos, papel de la persona que presuntamente es la fuente del problema del “iniciador”. p. 392

rol del iniciador: en un modelo de manejo de conflictos, parte que representa el individuo que plantea primero una queja ante otra persona que es la que “responde”. p. 392

roles de bloqueo: comportamientos que impiden o inhiben el desempeño eficaz de un equipo, o que menoscaban la efectividad de un miembro del equipo. p. 515

roles de construcción de relaciones: aquellos que enfatizan los aspectos interpersonales del equipo. p. 513

roles que facilitan las tareas: papeles que desempeñan aquellos que ayudan a que un equipo logre sus objetivos. p. 513

romperreglas: individuo que rebasa los límites y las barreras de la organización para garantizar el éxito de la solución creativa. p. 207

S

secuencia de embudo: secuencia de preguntas de entrevista que comienza con preguntas generales y luego avanza hacia preguntas más específicas. p. 623

secuencia de embudo invertido: secuencia de preguntas de entrevista que comienza con preguntas específicas y continúa con preguntas de índole más general. p. 623

sentimiento colectivo: característica de las empresas compasivas, que se manifiesta cuando los directivos propician circunstancias en las que los individuos pueden compartir sentimientos como el sufrimiento, el apoyo o el amor. p. 546

separación de la figura y el fondo: habilidad de filtrar la información imprecisa, confusa o irrelevante, para que el problema pueda definirse con exactitud y se generen soluciones alternativas. p. 192

sinéctica: técnica para mejorar la solución creativa de problemas al presentar algo que uno no conoce en términos de algo que sí conoce. p. 196

singularidad: áreas en las que la persona tiene capacidades, dones, talentos o habilidades especiales. p. 549

síntesis morfológica: proceso de cuatro pasos que busca aumentar el número de alternativas creativas disponibles para resolver el problema. Implica la combinación de diferentes atributos del problema de forma única. p. 201

solución analítica de problemas: método de solución de problemas que incluye cuatro pasos: **1.** definir el problema; **2.** generar soluciones alternativas; **3.** evaluar y seleccionar una alternativa, y **4.** poner en práctica la solución y hacer un seguimiento. p. 187

solución creativa de problemas: método de solución de problemas que incluye cuatro etapas: preparación, incubación, iluminación y verificación. p. 194

sondeo de aclaración: pregunta(s) diseñada(s) para aclarar la información que brinda el entrevistado. p. 259

sondeo de elaboración: pregunta(s) diseñada(s) para profundizar en un tema cuando el entrevistador responde con información superficial o inadecuada. pp. 259, 626

sondeo de reflexión: preguntas no dirigidas que se utilizan para profundizar en la información o aclararla; generalmente refleja o repite algún aspecto de la última respuesta del entrevistado. p. 259

sondeo de repetición: pregunta repetida o parafraseada que se utiliza en caso de que el entrevistado no haya respondido de manera directa la primera vez. pp. 259, 627

sondeo reflexivo: respuesta a un emisor por medio del reflejo de las palabras de lo que éste acaba de decir. El objetivo es aclarar el mensaje y ayudar a que el emisor se sienta libre y seguro para compartir más mensajes. p. 627

subdivisión: separación de un problema en partes más pequeñas. p. 200

T

tolerancia a la ambigüedad: habilidad que tiene el individuo para enfrentarse a situaciones ambiguas, impredecibles o que cambian rápidamente, en las que la información es incompleta, poco clara o compleja. p. 62

toma ética de decisiones: conjunto de principios morales bien desarrollados que se utilizan para tomar decisiones. p. 72

trabajo recreativo: trabajo en el que la gente participa voluntariamente debido a características como metas claramente definidas, evaluaciones objetivas, retroalimentación frecuente, posibilidades de elegir, reglas consistentes y un ambiente competitivo. p. 559

U

universalismo: principio ético de toma de decisiones en el que la decisión sería correcta y adecuada si todos se comportaran de la misma manera en las mismas circunstancias. p. 67

V

valores instrumentales: aquellos valores que prescriben estándares deseables de comportamiento o métodos para alcanzar una meta. p. 68

valores personales: estándares del individuo que definen lo que es bueno o malo, valioso o carente de valor, deseable o indeseable, verdadero o falso, y moral o inmoral. p. 61

valores terminales: aquellos valores que designan los objetivos o las metas deseables para un individuo. p. 68

variedad de habilidades: atributo de un empleo que aprovecha al máximo los talentos y las habilidades individuales y, así, hace más valioso e importante el trabajo. p. 131

visibilidad: atributo de un puesto para aumentar el poder, que por lo general puede medirse por el número de personas con influencia con las que normalmente se interactúa en la organización. p. 296

visión de la abundancia: imagen de un futuro positivo, una condición floreciente y un legado por el que la gente se preocupa apasionadamente, y que un líder considera para favorecer el cambio positivo. p. 553

REFERENCIAS

REFERENCIAS DE LA INTRODUCCIÓN

- American Management Association. (2000). Managerial skills and competence. Encuesta Nacional elaborada por la AMA, marzo-abril de 2000. (N = 921)
- Andersen Consulting Company. (2000). *Skills needed for the e-business environment*. Chicago: Autor.
- Bandura, A. (1977). *A social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bass, B. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*, 3a. ed. Nueva York: Macmillan.
- Blimes, L., K. Wetzker y P. Xhonneux. (10 de febrero de 1997). Value in human resources. *Financial Times*.
- Boyatzis, R. E. (1996). Consequences and rejuvenation of competency-based human resource and organization development. En Richard Woodman y William A. Pasmore (eds.), *Research in organizational change and development*, vol. 9. Greenwich, CT: JAI Press.
- Boyatzis, R. E. (2000). Developing emotional intelligence. En C. Cherniss y D. Goleman (eds.), *Development in emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Boyatzis, R. E. (2005). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims y J. G. Veres (eds.), *Keys to employee success in the coming decades*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Boyatzis, R. E., S. S. Cowen y D. A. Kolb. (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., D. Leonard, K. Rhee y J. V. Wheeler. (1996). Competencies can be developed, but not in the way we thought. *Capability*, 2: 25-41.
- Brodtbeck, F. et al. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 countries. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73: 1-50.
- Burnaska, R. F. (1976). The effects of behavioral modeling training upon managers' behavior and employees' perceptions. *Personnel Psychology*, 29: 329-335.
- Cameron, Kim S. y Robert E. Quinn. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K. S., R. E. Quinn, J. DeGraff y A. V. Thakor. (2006). *Competing values leadership: Creating value in organizations*. Nueva York: Edward Elgar.
- Cameron, K. y M. Tschirhart. (1988). Managerial competencies and organizational effectiveness. Documento de trabajo, School of Business Administration, University of Michigan.
- Cameron, K. S. y D. O. Ulrich. (1986). Transformational leadership in colleges and universities. En J. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 2 (pp. 1-42). Nueva York: Agathon.
- Cameron, K. S. y D. A. Whetten. (1984). A model for teaching management skills. *Organizational Behavior Teaching Journal*, 8: 21-27.
- Cohen, P. A. (1984). College grades and adult achievement: A research synthesis. *Research in Higher Education*, 20: 281-291.
- Cox, T. H. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cox, T. H. y R. L. Beal. (1997). *Developing competency to manage diversity*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Curtis, D. B., J. L. Winsor y D. Stephens. (1989). National preferences in business and communication education. *Communication Education*, 38: 6-15.
- Davis, T. W. y F. Luthans. (1980). A social learning approach to organizational behavior. *Academy of Management Review*, 5: 281-290.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Greenberg, E. (1999). Transcripción de emisión, National Public Radio Morning Edition, 26 de octubre.
- Hanson, G. (1986). *Determinants of firm performance: An integration of economic and organizational factors*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Michigan Business School.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. Nueva York: Pitman.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38: 647.
- Huselid, M. A. y B. E. Becker. (1997). The impact of high-performance work systems, implementing effectiveness, and alignment with strategy on shareholder wealth. *Academy of Management Best Papers Proceedings*: 144148.
- Katzenbach, J. R. (1995). *Real change leaders: How you can create growth and high performance in your company*. Nueva York: New York Times Business, Random House.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Latham, G. P. y L. P. Saari, (1979). Application of social learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64: 239-246.
- Leonard, D. (1996). *The impact of learning goals on self-directed change in management development and education*. Tesis doctoral sin publicar, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.
- Luthans, F., S. A. Rosenkrantz y H. W. Hennessey. (1985). What do successful managers really do? An observation study of managerial activities. *Journal of Applied Behavioral Science*, 21: 255-270.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53: 49-71.
- Moorehead, B. (s.f.). <http://www.snopes.com/politics/soapbox/paradox.asp>.
- Moses, J. L. y R. J. Ritchie. (1976). Supervisory relationships training: A behavioral evaluation of a behavioral modeling program. *Personnel Psychology*, 29: 337-343.
- Nair, K. (1994). *A higher standard of leadership*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J. y J. F. Veiga. (1999). Putting people first for organizational success. *Academy of Management Executive*, 13: 37-48.
- Porras, J. I. y B. Anderson. (1991). Improving managerial effectiveness through modeling-based training. *Organizational Dynamics*, 9: 60-77.
- Quinn, R. E. (2000). *Change the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E. y J. Rohrbaugh. (1983). A special model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29: 363-377.
- Rhee, K. (1997). *Journey of Discovery: A longitudinal study of learning during a graduate professional program*. Tesis de doctorado sin publicar, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.
- Rigby, D. (1998). *Management tools and techniques*. Boston: Bain and Company.
- Smith, P. E. (1976). Management modeling training to improve morale and customer satisfaction. *Personnel Psychology*, 29: 351-359.
- Staw, B. M., L. Sandelands y J. Dutton. (1981). Threat-rigidity effects in organizational behavior: A multi-level analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26: 501-524.
- Tichy, N. M. (1993). *Control your destiny or someone else will*. Nueva York: Doubleday.
- Tichy, N. M. (1999). *The leadership engine*. Nueva York: Harper Business.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (1998). *Riding the waves of culture*. Understanding diversity in global business. Nueva York: McGraw-Hill.
- U.S. Office of the Comptroller of the Currency. (1990). <http://www.occ.treas.gov>.
- Vance, C. M. (1993). *Mastering management education*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Velsor, E. y L. Jean Britain. (1995). Why executives derail: Perspectives across time and culture. *Academy of Management Executive*, 9: 62-72.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Welbourne, T. y A. Andrews. (1996). Predicting performance of initial public offering firms: Should HRM be in the equation? *Academy of Management Journal*, 39: 891-919.
- Wheeler, J. V. (1999). *Organizational and environmental supports and opportunities for self-directed learning following graduate education*. Tesis de doctorado sin publicar, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.
- Whetten, D. A. y K. S. Cameron. (1983). Management skill training: A needed addition to the management curriculum. *Organizational Behavior Teaching Journal*, 8: 10-15.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 1

- Agor, W. H. (1985). Intuition as a brain skill in management. *Public Personnel Management*, 14: 15-25.
- Alexander, K. L. (22 de febrero de 2000). No Mr. Nice Guy for Disney. *USA Today*: B1-B2.
- Allan, H. y J. Waclawski. (1999). Influence behaviors and managerial effectiveness in lateral relations. *Human Resource Development Quarterly*, 10: 3-34.
- Allport, G., R. Gordon y P. Vernon. (1931, 1960). *The study of values manual*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G., P. Vernon y G. Lindzey. (1960). *Study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Anderson, C. y C. E. Schneider. (1978). Locus of control, leader behavior, and leader performance among management students. *Academy of Management Journal*, 21: 690-698.
- Andrews, K. (septiembre-octubre de 1989). Ethics in practice. *Harvard Business Review*: 99-104.
- Armstrong, S. J. (2000). The influence of cognitive style on performance in management education. *Educational Psychology*, 20: 323-339.
- Armstrong-Stassen, M. (1998). Downsizing the federal government: A longitudinal study of managers' reactions. *Revue Canadienne des Sciences d'Administration*, 15: 310-321.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Users manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bernardi, R. (1997). The relationships among locus of control, perceptions of stress, and performance. *Journal of Applied Business Research*, 13: 108.
- Berscheid, E. y E. H. Walster. (1978). *Interpersonal attraction*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bigoness, W. y G. Blakely. (1996). A cross-national study of managerial values. *Journal of International Business Studies*, 27: 739-752.
- Bilsky, W. y S. H. Schwartz. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8: 163-181.
- Bonnett, C. y A. Furnham. (1991). Who wants to be an entrepreneur? *Journal of Economic Psychology*, 66: 125-138.

- Bono, J. E. y T. A. Judge. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17: 5-18.
- Boone, C. y B. de Brabander. (1997). Self-reports and CEO locus of control research: A note. *Organizational Studies*, 18: 949-971.
- Boyatzis, R. E. (1998). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims y J. G. Veres (eds.), *Keys to employee success in the coming decade*. Westport, CT: Greenwood.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- Boyatzis, R. E., D. Goleman y K. Rhee. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-352). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, N. W. (1997). Description of personality similarities and differences of a sample of black and white female engineering students. *Psychological Reports*, 81: 603-610.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30: 29-50.
- Cable, D. y T. A. Judge. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67: 294-311.
- Cameron, K. S. y R. E. Quinn. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24: 419-444.
- Cavanaugh, G. F. (1980). *American business values in transition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cervone, D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy. *Psychological Science*, 8: 156-165.
- Chan, D. (1966). Cognitive misfit of problem-solving style at work: A facet of person-organization fit. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68: 194-207.
- Chenhall, R. y D. Morris. (1991). The effect of cognitive style and sponsorship bias on the treatment of opportunity costs in resource allocation decisions. *Accounting, Organizations, and Society*, 16: 27-46.
- Clare, D. A. y D. G. Sanford. (1979). Mapping personal value space: A study of managers in four organizations. *Human Relations*, 32: 659-666.
- Coleman, D., G. Irving y C. Cooper. (1999). Another look at the locus of control-organizational commitment relationship: It depends on the form of commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 20: 995-1001.
- Cools, E. y H. Van den Broeck. (2007). Development and validation of the Cognitive Style Indicator. *Journal of Psychology*, 14: 359-387.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Cox, T. H. (1994). *Cultural diversity in organizations*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cromie, S., I. Callaghan y M. Jansen. (1992). The entrepreneurial tendencies of managers. *British Journal of Management*, 3: 1-5.
- Darrow, B. (16 de noviembre de 1998). Michael Dell. *Computer Reseller News*: 124-125.
- Dollinger, S. J., F. T. L. Leong y S. K. Ulicni. (1996). On traits and values: With special reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 30: 23-41.
- Eckstrom, R. B., J. W. French y H. H. Harmon. (1979). Cognitive factors: Their identification and replication. *Multivariate Behavioral Research Monographs*, 72: 3-84.
- Elliott, A. L. y R. J. Schroth. (2002). *How companies lie: Why Enron is just the tip of the iceberg*. Nueva York: Crown Business.
- Elsayed-Elkhouly, S. M. y R. Buda. (1997). A cross-cultural comparison of value systems of Egyptians, Americans, Africans, and Arab executives. *International Journal of Commerce and Management*, 7: 102-119.
- Erez, A. y T. A. Judge. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86: 1270-1279.
- Feist, G. J. y F. Barron. (1996). Emotional intelligence and academic intelligence in career and life success. Ponencia presentada en la Reunión de la American Psychological Association, San Francisco.
- Fisher, S. G., W. D. K. Macrosson y M. R. Yusuff. (1996). Team performance and human values. *Psychological Reports*, 79: 1019-1024.
- Fisher, S. G., W. D. K. Macrosson y C. A. Walker. (1995). FIRO-B: The power of love and the love of power. *Psychological Reports*, 76: 195-206.
- Freud, S. (1956). *Collected papers* (vols. 3 y 4). Londres: Hogarth.
- Gilligan, C. (1979). Women's place in man's lifecycle. *Harvard Educational Review*, 49: 431-446.
- Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, 23: 77-104.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47: 481-517.
- Gilligan, C. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34: 223-237.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76: 92-102.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Haase, R. F., D. Yul Lee y D. L. Banks. (1979). Cognitive correlates of polychronicity. *Perceptual and Motor Skills*, 49: 271-282.
- Hammer, T. H. y Y. Vardi. (1981). Locus of control and career self-management among nonsupervisory employees in industrial settings. *Journal of Vocational Behavior*, 18: 13-29.
- Harris, S. (6 de octubre de 1981). *Know yourself? It's a paradox*. Associated Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth. En R. J. Sternberg y J. Kolligan (eds.), *Competence reconsidered*. (pp. 67-97). New Haven: Yale University Press.

- Hayes, J. y C. W. Allinson. (1994). Cognitive style and its relevance for management practice. *British Journal of Management*, 5: 53-71.
- Henderson, J. C. y Paul C. Nutt. (1980). The influence of decision style on decision making behavior. *Management Science*, 26: 371-386.
- Hendricks, J. A. (mayo-junio de 1985). Locus of control: Implications for managers and accountants. *Cost and Management*: 25-29.
- Hewett, T. T., G. E. O'Brien y J. Hornik. (1974). The effects of work organization, leadership style, and member compatibility upon the productivity of small groups working on a manipulative task. *Organizational Behavior and Human Performance*, 11: 283-301.
- Jacobson, C. M. (1993). Cognitive styles of creativity: Relations of scores on the Kirton Adaptation-Innovation Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator among managers in the USA. *Psychological Reports*, 72: 1131-1138.
- Johnston, C. S. (1995). The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling. *Journal of Psychology*, 129: 583-597.
- Judge, T. A. y J. E. Bono. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86: 80-92.
- Judge, T. A., A. Erez, J. E. Bono y C. J. Thoreson. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83: 693-710.
- Judge, T. A., A. Erez, J. E. Bono y C. J. Thoreson. (2003). The core self-evaluation scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56: 303-331.
- Kirton, M. J. (2003). *Adaptation-innovation in the context of diversity and change*. Londres: Routledge.
- Kohlberg, L. (1969). The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization, the cognitive-developmental approach. En T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in moral development*, vol. 1. Nueva York: Harper & Row, pp. 409-412.
- Kohlberg, L. y R. A. Ryncarz. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. En C. Alexander y E. J. Langer (eds.), *Higher stages of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kolb, D. A., R. E. Boyatzis y C. Mainemelis. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. En R. J. Sternberg y L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kren, L. (1992). The moderating effects of locus of control on performance incentives and participation. *Human Relations*, 45: 991-1012.
- Lickona, T. (1976). Critical issues in the study of moral development and behavior. En T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Liddel, W. W. y John W. Slocum Jr. (1976). The effects of individual-role compatibility upon group performance: An extension of Schutz's FIRO theory. *Academy of Management Journal*, 19: 413-426.
- Locke, E. A., K. McClellan y D. Knight. (1996). Self-esteem at work. *International Review of Industrial/Organizational Psychology*, 11: 1-32.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: D. Von Nostrand.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67: 371-378.
- Miller, D., M. F. R. Kets de Vries y J. M. Toulouse. (1982). Top executive locus of control and its relationship to strategy-making, structure, and environment. *Academy of Management Journal*, 25: 237-253.
- Mitchell, L. E. (2002). *Corporate irresponsibility: America's newest export*. New Haven: Yale University Press.
- Moore, T. (30 de marzo de 1987). Personality tests are back. *Fortune*: 74-82.
- Newton, T. y A. Keenan. (1990). The moderating effect of Type A behavior pattern and locus of control upon the relationship between change in job demands and change in psychological strain. *Human Relations*, 43: 1229-1255.
- Nwachukwu, S. L. S. y S. J. Vitell. (1997). The influence of corporate culture on managerial ethical judgments. *Journal of Business Ethics*, 16: 757-776.
- O'Reilly, B. (1999). The mechanic who fixed Continental. *Fortune*, 140: 176-186.
- Parker, V. y K. Kram. (1993). Women mentoring women. *Business Horizons*, 36: 101-102.
- Phillips, J. y S. Gully. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in self-efficacy and goal-setting processes. *Journal of Applied Psychology*, 82: 792-802.
- Posner, B. y J. Kouzes. (1993). Values congruence and differences between the interplay of personal and organizational values. *Journal of Business Ethics*, 12: 341-347.
- Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the Defining Issues Test: An objective test of moral judgment development*. Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects.
- Rice, Michelle. (1999). Rugged mountains and lifelong connections: Adrian Manger. *Australian CPA*, 69: 36-37.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Rosenthal, R. (1977). The PONS Test: Measuring sensitivity to non-verbal cues. En P. McReynolds (ed.), *Advancement on psychological assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80: 1-28.

- Ryan, L. R. (1970). *Clinical interpretation of the FIRO-B*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Salovey, P. y J. Mayer. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Schein, E. H. (1960). Interpersonal communication, group solidarity, and social influence. *Sociometry*, 23: 148-161.
- Seeman, M. (1982). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32: 273-285.
- Snarey, J. R. y G. E. Vaillant. (1985). How lower- and working-class youth become middle-class adults: The association between ego defense mechanisms and upward social mobility. *Child Development*, 56: 899-910.
- Sosik, J. y L. E. Megerian. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions. *Group and Organization Management*, 24: 367-390.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 47: 487-489.
- Spencer, L. M. y S. M. Spencer. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nueva York: Wiley.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. y L. F. Zhang (eds.). (2000). *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sweeney, P., D. McFarlin y J. Cotton. (1991). Locus of control as a moderator of the relationship between perceived influence and procedural justice. *Human Relations*, 44: 333-342.
- Teoh, H. Y. y S. L. Foo. (1997). Moderating effects of tolerance for ambiguity and risk-taking propensity on the role conflict-perceived performance relationship: Evidence from Singaporean entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 12: 67-81.
- Timothy, A., C. Thoresen, V. Pucik y T. Welbourne. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84: 107-122.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Trompenaars, F. y C. Hampton-Turner. (1998). *Riding the waves of culture*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tubbs, W. (1994). The roots of stress-death and juvenile delinquency in Japan: Disciplinary ambivalence and perceived locus of control. *Journal of Business Ethics*, 13: 507-522.
- Vance, C. M., K. S. Groves, Y. Paik y H. Kindler. (2007). Understanding and measuring linear-nonlinear thinking style for enhanced management education and professional practice. *Academy of Management Learning and Education Journal*, 6: 167-185.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Nueva York: Guilford.
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38: 628-652.
- Weick, K. E. y K. Sutcliffe. (2000). High reliability: The power of mindfulness. *Leader to Leader*, 17: 33-38.
- Wheeler, R. W. y J. M. Davis. (1979). Decision making as a function of locus of control and cognitive dissonance. *Psychological Reports*, 44: 499-502.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 2

- Adler, C. M. y J. J. Hillhouse (1996). Stress, health, and immunity: A review of the literature. En Thomas W. Miller (ed.), *Theory and assessment of stressful life events*. Madison, CT: International University Press.
- Adler, J. (2005). *My prescription for anti-depressive living*. Nueva York: Regan.
- Adler, J. (14 de junio de 1999). Stress, *Newsweek*: 56-61.
- Adler, V. (1989). Little control equals lots of stress. *Psychology Today*, 23: 18-19.
- American Institute of Stress. (2000). www.stress.org/problem.htm.
- Anderson, C. R. (1977). Locus of control, coping behaviors and performance in a stress setting: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 62: 446-451.
- Auerbach, S. M. (1998). *Stress management: Psychological foundations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Balzer, W. K., M. E. Doherty y R. O'Connor. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106: 410-433.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Beary, J. F. y H. Benson. (1977). A simple psychophysiological technique which elicits the hypometabolic changes in the relaxation response. *Psychosomatic Medicine*, 36: 115-120.
- Bell, C. R. (1998). *Managers as mentors*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Benson, H. (1975). *The relaxation response*. Nueva York: William Morrow.
- Bramwell, S. T., M. Masuda, N. N. Wagner y T. H. Holmes. (1975). Psychosocial factors in athletic injuries. *Journal of Human Stress*, 1: 6.
- Brockner, J. y B. M. Weisenfeld. (1993). Living on the edge: The effects of layoffs on those who remain. En J. Keith Murnighan (ed.), *Social psychology in organizations: Advances in theory and research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cameron, K. S. (1998). Strategic organizational downsizing: An extreme case. *Research in Organizational Behavior*, 20: 185-229.
- Cameron, K. S. (1994). Strategies for successful organizational downsizing. *Human Resource Management Journal*, 33: 189-212.
- Cameron, K. S., S. J. Freeman y A. K. Mishra. (1991). Best practices in white-collar downsizing: Managing contradictions. *Academy of Management Executive*, 5: 57-73.
- Cameron, K. S., M. U. Kim y D. A. Whetten. (1987). Organizational effects of decline and turbulence. *Administrative Science Quarterly*, 32: 222-240.
- Cameron, K. S., D. A. Whetten y M. U. Kim. (1987). Organizational dysfunctions of decline. *Academy of Management Journal*, 30: 126-138.

- Cantor, N. y J. F. Kihlstrom. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Coddington, R. D. y J. R. Troxell. (1980). The effect of emotional factors on football injury rates: A pilot study. *Journal of Human Stress*, 6: 3-5.
- Cooper, C. L. y M. J. Davidson. (1982). The high cost of stress on women managers. *Organizational Dynamics*, 11: 44-53.
- Cooper, C. L. (1998). *Theories of organizational stress*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cooper, M. J. y M. M. Aygen. (1979). A relaxation technique in the management of hypcholesterolemia. *Journal of Human Stress*, 5: 24-27.
- Cordes, C. L. y T. W. Dougherty. (1993). Review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18: 621-656.
- Covey, S. (1989). *Seven habits of highly effective people*. Nueva York: Wiley.
- Cowley, C. (14 de junio de 2000). Stress-busters: What works. *Newsweek*: 60.
- Curtis, J. D. y R. A. Detert. (1981). *How to relax: A holistic approach to stress management*. Palo Alto: Mayfield Publishing Co.
- Davidson, J. (1995). *Managing your time*. Indianapolis: Alpha Books.
- Davis, M., E. Eshelman y M. McKay. (1980). *The relaxation and stress reduction workbook*. Richmond, CA: New Harbinger Publications.
- Deepak, M. D. (1995). *Creating health: How to wake up the body's intelligence*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- Dellbeck, M. y S. Shatkin. (1991). *Scientific research on the transcendental meditation process*. Fairfield, IA: Maharishi International University of Management Press.
- Dyer, W. G. (1987). *Teambuilding*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Eliot, R. S. y D. L. Breo. (1984). *Is it worth dying for?* Nueva York: Bantam Books.
- Farnham, A. (7 de octubre de 1991). Who beats stress and how? *Fortune*: 71-86.
- Fisher, C. y R. Gitelson. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and role ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 68: 320-333.
- French, J. R. R. y R. D. Caplan. (1972). Organizational stress and individual strain. En A. J. Marrow (ed.), *The failure of success*. Nueva York: AMACOM.
- Friedman, M. y R. H. Rosenman. (1974). *Type A behavior and your heart*. Nueva York: Knopf.
- Friedman, M. y D. Ulmer. (1984). *Treating type A behavior and your heart*. Nueva York: Alfred A. Knopf, 84-85.
- Friedman, M. (1996). *Type A behavior: Its diagnosis and treatment*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gittell, J., K. Cameron y S. Lim. (2006). Relationships, layoffs, and organizational resilience. *Journal of Applied Behavioral Science*.
- Goldberg, H. (1976). *The hazards of being male*. Nueva York: Nash.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gordon, A. (1959). *A day at the beach*. Copyright © 1959 por Arthur Gordon. Todos los derechos reservados. Reimpreso con permiso del autor. Publicado por primera vez en *Reader's Digest*.
- Greenberg, J. (1987). *Comprehensive stress management*, 2a. ed. Dubuque, IA: William C. Brown Publishers.
- Greenberger, D. B. y S. Stasser. (1991). The role of situational and dispositional factors in the enhancement of personal control in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 13: 111-145.
- Griest, J. H. et al. (1979). Running as treatment for depression. *Comparative Psychology*, 20: 41-56.
- Hackman, J. R., G. R. Oldham, R. Janson y K. Purdy. (1975). A new strategy for job enrichment. *California Management Review*, 17: 57-71.
- Hackman, R. J. y G. R. Oldham. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Santa Mónica, CA: Goodyear.
- Hendricks, W. (1996). *Coaching, mentoring, and managing*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.
- Hepburn, G. C., C. A. McLoughlin y J. Barling. (1997). Coping with chronic work stress. En B. H. Gottlieb (ed.), *Coping with chronic stress* (pp. 343-366). Nueva York: Plenum.
- Hobson, C. J., J. Kamen, J. Szostek, C. M. Nethercutt, J. W. Tiedmann y S. Wojnarowicz. (1998). Stressful life events: A revision and update of the Social Readjustment Rating Scale. *International Journal of Stress Management*, 5: 1-23.
- Holmes, T. H. y R. H. Rahe. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11: 213-218.
- Holmes, T. H. y R. H. Rahe. (1970). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 14: 121-132.
- Hubbard, J. R. y E. A. Workman. (1998). *Handbook of stress medicine: An organ system approach*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Ivancevich, J. y D. Ganster. (1987). *Job stress: From theory to suggestions*. Nueva York: Haworth.
- Ivancevich, J. M. y M. T. Matteson. (1980). *Stress & work: A managerial perspective*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Jourard, S. M. (1964). *The transparent self*. Princeton, NJ: Von Nostrand.
- Judge, T. A. y J. E. Bono. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86: 80-92.
- Kahn, R. L., et al. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Nueva York: Wiley.
- Kahn, R. L. y P. Byosiere. (1992). Stress in organizations. En Marvin Dunnette y L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 571-650). Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Karasek, R. A., T. Theorell, J. E. Schwartz, P. L. Schnall, C. F. Pieper y J. L. Michela. (1988). Job characteristics in relation to the prevalence of myocardial infarction in the U.S. Health Examination Survey and the Health and Nutrition Examination Survey. *American Journal of Public Health*, 78: 910-918.

- Katzenbach, J. R. y D. K. Smith. (1993). *The wisdom of teams*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1-12.
- Kobasa, S. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42: 707-717.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kuhn, A. y R. D. Beam. (1982). *The logic of organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lakein, D. (1989). *How to get control of your time and your life*. Nueva York: McKay.
- Latack, J., A. J. Kinicki y G. Prussia. (1995). An integrative process model of coping with job loss. *Academy of Management Review*, 20: 311-342.
- Lawler, E. E., S. A. Mohrman y G. E. Ledford. (1992). *Employee involvement and total quality management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lehrer, P. M. (1996). *The Hatherleigh guide to issues in modern therapy*. Nueva York: Hatherleigh Press.
- Levinson, J. D. (1978). *Seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Nueva York: Harper & Row.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Locke, E. y G. Latham. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lusch, R. F. y R. R. Serpkenci. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers. *Journal of Marketing*, 54: 85-101.
- Maddi, S. y S. C. Kobasa. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Masten, A. S. y M. J. Reed. (2002). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. López (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Nueva York: Oxford University Press.
- McNichols, T. J. (1973). *The case of the missing time*. Evanston, IL: Northwestern University Kellogg School of Business.
- Mednick, M. T. (1982). Woman and the psychology of achievement: Implications for personal and social change. En H. J. Bernardin (ed.), *Women in the workforce*. Nueva York: Praeger.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63: 371-378.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Nueva York: Harper & Row.
- Mishra, A. K. (1992). *Organizational responses to crisis*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Michigan School of Business Administration.
- Murphy, L. R. (1996). Stress management in work settings: A critical review of health effects. *American Journal of Health Promotion*, 11: 112-135.
- Northwestern National Life Insurance Company (NNL). (1992). *Employee burnout: Causes and cures*. Minneapolis, MN: Autor.
- Orme-Johnson, D. W. (1973). Autonomic stability and transcendental meditation. *Psychosomatic Medicine*, 35: 341-349.
- Peters, T. (1988). *Thriving on chaos*. Nueva York: Knopf.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pilling, B. K. y S. Eroglu. (1994). An empirical examination of the impact of salesperson empathy and professionalism and merchandise salability on retail buyer's evaluations. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 14: 55-58.
- Rahe, R. H., D. H. Ryman y H. W. Ward. (1980). Simplified scaling for life change events. *Journal of Human Stress*, 6: 22-27.
- Rosenthal, R. (1977). The PONS Test: Measuring sensitivity to non-verbal cues. En P. McReynolds (ed.), *Advances in psychological measurement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rostad, F. G. y B. C. Long. (1996). Exercise as a coping strategy for stress: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 27: 197-222.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Savoey y D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Schein, E. H. (1960). Interpersonal communication, group solidarity, and social influence. *Sociometry*, 23: 148-161.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*, 2a. ed. Nueva York: McGraw-Hill.
- Shoda, Y., W. Mischel y P. K. Peake. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26: 978-986.
- Siegman, A. W. y T. W. Smith (eds.). (1994). *Anger, hostility, and the heart*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Singh, J. (1993). Boundary role ambiguity: Facts, determinants, and impacts. *Journal of Marketing*, 57: 11-30.
- Singh, J. (1998). Striking balance in boundary-spanning positions: An investigation of some unconventional influences of role stressors and job characteristics on job outcomes or sales-people. *Journal of Marketing*, 62: 69-86.
- Sorenson, M. J. (1998). *Breaking the chain of low self-esteem*. Stone Mountain, GA: Wolf Publications.
- Spencer, L. M. y S. M. Spencer. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nueva York: Wiley.
- Stalk, G. y T. M. Hout. (1990). *Competing against time*. Nueva York: Free Press.
- Staw, B. M., L. Sandelands y J. Dutton. (1981). Threat-rigidity effects in organizational behavior. *Administrative Science Quarterly*, 26: 501-524.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Stone, R. A. y J. Deleo. (1976). Psychotherapeutic control of hypertension. *New England Journal of Medicine*, 294: 80-84.
- Sutcliffe, K. y T. Vogus. (2003). Organizing for resilience. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Barrett-Koehler.

- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 36: 53-79.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (1998). *Riding the waves of culture*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Turkington, C. (1998). *Stress management for busy people*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Vinton, D. E. (1992). A new look at time, speed, and the manager. *Academy of Management Executive*, 6: 1-16.
- Weick, K. (1984). Small wins. *American Psychologist*, 39: 40-49.
- Weick, K. E. (1993a). The collapse of sensemaking in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38: 628-652.
- Weick, K. E. (1993b). *The KOR experiment*. Documento de trabajo, University of Michigan School of Business Administration.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- William, R. y V. Williams. (1998). *Anger kills: 17 strategies to control the hostility that can harm your health*. Nueva York: Harper Collins.
- Wolff, H. G., S. G. Wolf y C. C. Hare (eds.). (1950). *Life stress and bodily disease*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Yogi, M. (1994). *Science of being and art of living: Transcendental meditation*. New Haven, CT: Meridian Books.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 3

- Adams, J. L. (2001). *Conceptual blockbusting: A guide to better ideas*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Albert, R. S. y M. A. Runco. (1999). A history of research on creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. En L. L. Cummings y B. M. Staw (eds.), *Research in Organizational Behavior*, 10: 123-167.
- Basadur, M. S. (1979). *Training in creative problem solving: Effects of deferred judgment and problem finding and solving in an industrial research organization*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Cincinnati.
- Ben-Amos, P. (1986). Artistic creativity in Benin Kingdom. *African Arts*, 19: 60-63.
- Black, J. S. y H. B. Gregersen. (1997). Participative decision making: An integration of multiple dimensions. *Human Relations*, 50: 859-878.
- Blasko, V. J. y M. P. Mokwa. (1986). Creativity in advertising: A Janusian perspective. *Journal of Advertising*, 15: 43-50.
- Bodycombe, D. J. (1977). *The mammoth puzzle carnival*. Nueva York: Carroll & Graf.
- Cameron, K. S., R. E. Quinn, J. DeGraff y A. V. Thakor. (2006). *Competing values leadership: Creating values in organizations*. Nueva York: Edward Elgar.
- Chu, Y-K. (1970). Oriented views of creativity. En A. Angloff y B. Shapiro (eds.), *Psi factors in creativity* (pp. 35-50). Nueva York: Parapsychology Foundation.
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Collins, M. A. y T. M. Amabile. (1999). *Motivation and creativity*. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Covey, S. R. (1998) "Creative orientation". *Executive Excellence*, 1: 13-14.
- Croitz, H. F. (1970). *Galton's walk*. Nueva York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Nueva York: Harper Collins.
- de Bono, E. (1968). *New think*. Nueva York: Basic Books.
- de Bono, E. (1973). *CoRT thinking*. Blanford, Inglaterra: Direct Educational Services.
- de Bono, E. (1992). *Serious creativity*. Nueva York: Harper Collins.
- de Bono, E. (2000). *New thinking for the new millennium*. Nueva York: New Millennium Press.
- DeGraff, J. y K. A. Lawrence. (2002). *Creativity at work: Developing the right practices to make innovation happen*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dutton, J. E. y S. J. Ashford. (1993). Selling issues to top management. *Academy of Management Review*, 18: 397-421.
- Einstein, A. (1919). Fundamental ideas and methods of relativity theory, presented in their development. (© 1919, G. Holton). Documento inédito.
- Ettlie, J. E. y R. D. O'Keefe. (1982). Innovative attitudes, values, and intentions in organizations. *Journal of Management Studies*, 19: 163-182.
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Finke, R. A., T. B. Ward y S. M. Smith. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Getzels, J. W. y M. Csikszentmihalyi. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding*. Nueva York: Wiley.
- Gladwell, M. (2005). *Blink*. Boston: Little, Brown.
- Goll, I. y A. M. A. Rasheed. (1997). Rational decision making and firm performance: The moderating role of environment. *Strategic Management Journal*, 18: 583-591.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. Nueva York: Collier.
- Hawn, C. (enero de 2004). If heís so smart . . . *Fast Company*: 68-74.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21: 107-112.
- Hermann, N. (1981). The creative brain. *Training and Development Journal*, 35: 11-16.
- Hudspith, S. (1985). *The neurological correlates of creative thought*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Southern California.
- Hyatt, J. (febrero de 1989). The odyssey of an excellent man. *Inc.*: 63-68. Copyright © 1989 por Goldhirsch Group, Inc. Reimpreso con permiso de los editores, 38 Commercial Wharf, Boston, MA 02110.
- Interaction Associates. (1971). *Tools for change*. San Francisco: Author.

- Janis, I. L. (1971). *Groupthink*. Nueva York: Free Press.
- Janis, I. L. y L. Mann. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Nueva York: Free Press. Copyright © 1977 por the Free Press. Reimpreso con permiso de The Free Press, impresión de Simon & Schuster.
- Juran, J. (1988). *Juran on planning management*. Nueva York: Free Press.
- Koberg, D. y J. Bagnall. (2003). *The universal traveler: A soft system guidebook to creativity, problem solving, and the process of design*. Los Altos, CA: William Kaufmann.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Nueva York: Dell.
- Koopman, P. L., J. W. Broekhuijsen y A. F. M. Wierdsma. (1998). Complex decision making in organizations. En P. J. D. Drenth y H. Thierry (eds.), *Handbook of work and organizational psychology*, vol. 4 (pp. 357-386). Hove, Inglaterra: Psychology Press/Erlbaum.
- Kuo, Y-Y. (1996). Taoistic psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 30: 197-212.
- Maduro, R. (1976). *Artistic creativity in a Brahmin painter community* (Monografía 14). Berkeley: University of California Center for South and Southeast Asia Cultures.
- March, J. G. (1994). *A primer on decision making: How decisions happen*. Nueva York: Free Press.
- March, J. G. (ed.). (1999). *The pursuit of organizational intelligence*. Nueva York: Blackwell.
- March, J. G. y H. A. Simon. (1958). *Organizations*. Nueva York: Wiley.
- Markoff, J. (2 de noviembre de 1988). *For scientists using supercomputers, visual imagery speeds discoveries*. Nueva York Times News Service, *Ann Arbor News*, D3.
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- McKim, R. H. (1997). *Thinking visually: A strategy manual for problem solving*. Parsippany, NJ: Dale Seymour Publications.
- McMillan, I. (1985). Progress in research on corporate venturing. Documento de trabajo, Center for Entrepreneurial Studies, Nueva York University.
- Medawar, P. B. (1967). *The art of the soluble*. Londres: Methuen.
- Miller, S. J., D. J. Hickson y D. C. Wilson. (1996). Decision making in organizations. En S. R. Clegg y C. Hardy (eds.), *Handbook of organizational studies* (pp. 293-312). Londres: Sage.
- Mitroff, I. I. (1998). *Smart thinking for crazy times: The art of solving the right problems*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Mumford, M. D., W. A. Baughman, M. A. Maher, D. P. Costanza y E. P. Supinski. (1997). Process-based measures of creative problem solving skills. *Creativity Research Journal*, 10: 59-71.
- Nayak, P. R. y J. M. Ketteringham. (1986). *Breakthroughs!* Nueva York: Rawson Associates.
- Nemeth, C. J. (1986). Differential contributions of majority and minority influence. *Psychological Review*, 93: 23-32.
- Newcomb, T. (1954). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, 60: 393-404.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination*. Nueva York: Scribner.
- Poincare, H. (1921). *The foundation of science*. Nueva York: Science Press.
- Raudsepp, E. (1981). *How creative are you?* Nueva York: Perigee Books/G.P. Putnam's Sons. Copyright © 1981 por Eugene Raudsepp. Reimpreso con permiso del autor, por mediación de Dominick Abel Literary Agency, Inc.
- Raudsepp, E. y G. P. Hough. (1977). *Creative growth games*. Nueva York: Putnam.
- Ribot, T. A. (1906). *Essay on the creative imagination*. Chicago: Open Court.
- Riley, S. (1998). *Critical thinking and problem solving*. Upper Saddle River, NJ: Simon & Schuster.
- Rothenberg, A. (1979). *The emerging goddess*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rothenberg, A. (1991). Creativity, health, and alcoholism. *Creativity Research Journal*, 3: 179-202.
- Rothenberg, A. y C. Hausman. (2000). Metaphor and creativity. En M. A. Runco (ed.), *Creativity research handbook*, vol. 2. Cresskill, NJ: Hampton.
- Roukes, N. (1988). *Design synectics: Stimulating creativity in design*. Berkeley, CA: Davis Publications.
- Scope, E. E. (1999). *A meta-analysis of research on creativity: The effects of instructional variables*. Ann Arbor, MI: Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and Social Sciences.
- Scott, O. J. (1974). *The creative ordeal: The story of Raytheon*. Nueva York: Atheneum.
- Siau, K. L. (1995). Group creativity and technology. *Journal of Creative Behavior*, 29: 201-216.
- Smith, G. F. (1998). Idea-generation techniques: A formulary of active ingredients. *Journal of Creative Behavior*, 32: 107-133.
- Starko, A. J. (2001). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tichy, N. (1983). *Strategic human resource management*. Nueva York: Wiley.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (1987). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealey Publishing.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (2004). *Managing people across cultures*. Mankato, MN: Capstone Publishing.
- Tushman, M. L. y P. Anderson. (1997). *Managing strategic innovation and change*. Nueva York: Oxford University Press.
- Van de Ven, A. (1997). Technological innovation, learning, and leadership. En R. Garud, P. Rattan Nayyar y Z. Baruch Shapira (eds.), *Technological innovation: Oversights and foresights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- von Oech, R. (1986). *A kick in the seat of the pants*. Nueva York: Harper & Row.
- Vroom, V. H. y P. W. Yetton. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Londres: C. A. Watts.

- Ward, T. B., S. M. Smith y R. A. Finke. (1999). Creative cognition. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick, K. E. (1984). Small wins. *American Psychologist*, 39: 40-49.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Williams, W. M. y L. T. Yang. (1999). Organizational creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wonder, J. y J. Blake. (1992). Creativity East and West: Intuition versus logic. *Journal of Creative Behavior*, 26: 172-185.
- Zeitz, P. (1999). *The art and craft of problem solving*. Nueva York: Wiley.
- Zhou, J. y C. E. Shalley. (2003). Research on employee creativity: A critical review and directions for future research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22: 165-217.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 4

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 63: 99-109.
- Athos, A. and J. Gabarro. (1978). *Interpersonal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baker, W. (2000). *Achieving success through social capital*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnlund, D. C. (1968). *Interpersonal communication: Survey and studies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Beebe, S. A., S. J. Beebe y M. V. Redmond. (1996). *Interpersonal communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boss, W. L. (1983). Team building and the problem of regression: The personal management interview as an intervention. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19: 67-83.
- Bostrom, R. N. (1997). The process of listening. En O. D. W. Hargie (ed.), *The handbook of communication skills*. Londres: Routledge.
- Bowman, G. W. (1964). What helps or harms promotability? *Harvard Business Review*, 42: 14.
- Brownell, J. (1986). *Building active listening skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brownell, J. (1990). Perceptions of effective listeners. *Journal of Business Communication*, 27: 401-415.
- Cameron, K. S. (1994). Strategies for successful organizational downsizing. *Human Resource Management Journal*, 33: 89-122.
- Carrell, L. J. y S. C. Willmington. (1996). A comparison of self-report and performance data in assessing speaking and listening competence. *Communication Reports*, 9: 185-191.
- Council of Communication Management. (1996). Electronic communication is important, but face-to-face communication is still rated high. *Communication World*, 13: 12-13.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Crocker, J. (1978). Speech communication instruction based on employers' perceptions of the importance of selected communication skills for employees on the job. Ponencia presentada en la Reunión de la Speech Communication Association, Minneapolis, Minn.
- Cupach, W. R. y B. H. Spitzberg. (1994). *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dutton, J. E. (2003). *Energize your workplace: How to create and sustain high quality relationships at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dyer, W. G. (1972). Congruence. En *The sensitive manipulator*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56: 218-226.
- Gackenbach, J. (1998). *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. Nueva York: Academic Press.
- Geddie, T. (1999). Moving communication across cultures. *Communication World*, 16: 37-40.
- Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *Journal of Communication*, 11: 141-148.
- Gittell, J. H. (2003). A theory of relational coordination. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Gittell, J. H., K. S. Cameron y S. Lim. (2006). Relationships, layoffs, and organizational resilience: Airline industry responses to September 11th. *Journal of Applied Behavioral Science*, 42: 300-329.
- Glasser, W. (1965). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. Nueva York: Harper & Row.
- Glasser, W. (2000). *Reality therapy in action*. Nueva York: Harper Collins.
- Golen, S. (1990). A factor analysis of barriers to effective listening. *Journal of Business Communication*, 27: 25-35.
- Gordon, R. D. (1988). The difference between feeling defensive and feeling understood. *Journal of Business Communication*, 25: 53-64.
- Gudykunst, W. B. y S. Ting-Toomey. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., S. Ting-Toomey y T. Nishida. (1996). *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haas, J. W. y C. L. Arnold. (1995). An examination of the role of listening in judgments of communication competence in coworkers. *Journal of Business Communication*, 32: 123-139.
- Haney, W. V. (1992). *Communication and interpersonal relations*. Homewood, IL: Irwin.
- Hanson, G. (1986). *Determinants of firm performance: An integration of economic and organizational factors*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Michigan Business School.
- Hargie, O. D. W. (1997). Communication as skilled performance. En O. D. W. Hargie (ed.), *The handbook of communication skills*. Londres: Routledge.

- Heaphy, E. D. y J. E. Dutton. (2006). Embodying social interactions: Integrating physiology into the study of positive connections and relationships at work. *Academy of Management Review* (en proceso de impresión).
- Huseman, R. C., J. M. Lahiff y J. D. Hatfield. (1976). *Interpersonal communication in organizations*. Boston: Holbrook Press.
- Hyman, R. (1989). The psychology of deception. *Annual Review of Psychology*, 40: 133-154.
- James, W., citado en D. R. Laing (1965). Mystification, confusion, and conflict. En I. Boszormeny-Nagy y J. L. Franco (eds.), *Intensive family therapy*. Nueva York: Harper & Row.
- Knapp, M. L. y A. L. Vangelisti. (1996). *Interpersonal communication and human relationships*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kramer, D. A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19: 83-101.
- Kramer, R. (1997). *Leading by listening: An empirical test of Carl Rogers' theory of human relationship using interpersonal assessments of leaders by followers*. Ann Arbor, MI: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, volumen 58.
- Loomis, F. (1939). *The consultation room*. Nueva York: Knopf.
- Losada, M. y E. Heaphy. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams. *American Behavioral Scientist*, 47: 740-765.
- Maier, N. R. F., A. R. Solem y A. A. Maier. (1973). Counseling, interviewing, and job contacts. En N. R. F. Maier (ed.), *Psychology of industrial organizations*. Boston: Houghton Mifflin.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Peters, T. (1988). *Thriving on chaos*. Nueva York: Knopf.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press.
- Randle, C. W. (1956). How to identify promotable executives. *Harvard Business Review*, 34: 122.
- Reis, H. y S. L. Gable. (2003). Toward a positive psychology of relationships. En C. L. M. Keyes y J. Haidt. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 129-160). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogers, C. W. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. y R. Farson. (1976). *Active listening*. Chicago: Industrial Relations Center.
- Rosen, S. (1998). A lump of clay. *Communication World*, 15: 58-59.
- Schnake, M. E., M. P. Dumler, D. S. Cochran y T. R. Barnett. (1990). Effects of differences in superior and subordinate perceptions of superiors' communication practices. *Journal of Business Communication*, 27: 37-50.
- Sieburg, E. (1969). *Dysfunctional communication and interpersonal responsiveness in small groups*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Denver.
- Sieburg, E. (1978). *Confirming and disconfirming organizational communication*. Documento de trabajo, University of Denver.
- Spitzberg, B. H. (1994). The dark side of (in)competence. En William R. Cupach y Brian H. Spitzberg (eds.), *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steil, L. K. (1980). *Your listening profile*. Minneapolis: Sperry Corporation.
- Steil, L., L. Barker y K. Watson. (1983). *Effective listening: Key to your success*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Synopsis Communication Consulting of London. (1998). *The human factor: New rules for the digital workplace*. Londres: Author.
- Szligyi, A. D. y M. J. Wallace. (1983). *Organizational behavior and human performance*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Time. (19 de junio de 2000). Embarrassing miscue: 31.
- Thortorn, B. B. (1966). As you were saying: The number one problem. *Personnel Journal*, 45: 237-238.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (1998). *Riding the waves of culture*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wiemann, J. M. (1977). Explanation and test of a model of communication competence. *Human Communication Research*, 3: 145-213.
- Wolvin, A. y C. Coakley. (1988). *Listening*. Dubuque, IA: W. C. Brown.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 5

- Adler, P. S. y S. Kwon. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27: 17-40.
- Allen, R. W., D. L. Madison, L. W. Porter, P. A. Renwick y B. T. Mayer. (1979). Organizational politics: Tactics and characteristics of actors. *California Management Review*, 22: 77-83.
- Allinson, C. W., S. J. Armstrong y J. Hayes. (2001). The effects of cognitive style on leader-member exchange: A study of manager-subordinate dyads. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74: 201-220.
- Anderson, C., O. P. John, D. Keltner y A. M. Kring. (2001). Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81: 116-132.
- Agle, B. R., N. J. Nagarajan, J. A. Sonnenfeld y D. Srinivasan. (2006). Does CEO charisma matter? An empirical analysis of the relationships among organizational performance, environmental uncertainty, and top management team perceptions of CEO charisma. *Academy of Management Journal*, 49: 161-174.
- Bacharach, S. B. (mayo de 2005). Making things happen by mastering the game of day-to-day politics. *Fast Company*: 93.
- Baum, L. y J. A. Byre. (abril de 1986). Executive secretary: A new rung on the corporate ladder; but hitching her star to the boss can work both ways. *BusinessWeek*: 74.

- Bennis, W. y B. Nanus. (2003). *Leaders: Strategies for taking charge*, 2a. ed. Nueva York: Harper Collins.
- Bies, R. J. y T. M. Tripp. (1998). Two faces of the powerless: Coping with tyranny in organizations. En R. M. Kramer y M. A. Neale (eds.), *Power and influence in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bolman, L. G. y T. E. Deal. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Breen, B. (noviembre de 2001). Trickle-up leadership. *Fast Company*: 70.
- Buell, B. y A. L. Cowan. (agosto de 1985). Learning how to play the corporate power game. *BusinessWeek*: 54-55.
- Bunderson, J. S. (2002). Team member functional background and involvement in management teams. *Academy of Management Proceedings, OB*: 11-16.
- Bunderson, J. S. (2003). Team member functional background and involvement in management teams: Direct effects and the moderating role of power centralization. *Academy of Management Journal*, 46: 458-474.
- Bunker, K. A., K. E. Kram y S. Ting. (2002). The young and the clueless. *Harvard Business Review*, 80: 80-87.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42: 339-365.
- Canfield, F. E. y J. J. LaGaipa. (1970). Friendship expectations at different stages in the development of friendship. Documento leído en la reunión anual de la Southeastern Psychological Association, Louisville.
- Chiu, L. H. (1972). A cross-cultural comparison of cognitive styles in Chinese and American children. *International Journal of Psychology*, 8: 235-242.
- Chiu, L. (2001). Locus of control differences between American and Chinese adolescents. *Journal of Social Psychology*, 128: 411-413.
- Choi, I., R. E. Nisbett y A. Norenzayan. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125: 47-63.
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and practice*, 4a. ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Cohen, A. R. y D. L. Bradford. (2003). Influence without authority: The use of alliances, reciprocity, and exchange to accomplish work. En B. M. Staw (ed.), *Psychological dimensions of organizational behavior*, 3a. ed. (pp. 359-367). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Conger, J. A. y R. N. Kanungo. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conner, J. y D. Ulrich. (1996). Human resource roles: Creating value, not rhetoric. *Human Resource Planning*, 19: 38-49.
- Cuming, P. (1984). *The power handbook*. Boston: CBI Publishing Co.
- Daly, J. P. (1995). Explaining changes to employees: The influence of justifications and change outcomes on employees' fairness judgments. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31: 415-428.
- Deal, T. E. y A. A. Kennedy. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- DeGeorge, R. T. (1999). *Business ethics*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dilenschneider, R. L. (1990). *Power and influence: Mastering the art of persuasion*. Nueva York: Prentice Hall.
- Dilenschneider, R. (2007). *Power and influence: The rules have changed*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Dirks, K. T. y D. L. Ferrin. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12: 450-467.
- Dutton, J. E. y S. J. Ashford. (1993). Selling issues to top management. *Academy of Management Review*, 18(3): 397-428.
- Dutton, J. E. y R. B. Duncan. (1987). The creation of momentum for change through the process of strategic issue diagnosis. *Strategic Management Journal*, 83(3): 279-295.
- Dyer, W. G. (1972). Congruence. En *The sensitive manipulator*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27: 31-40.
- Erez, A., V. F. Misangyi, D. E. Johnson, M. A. LePine y K. C. Halverson. (2008). Stirring the hearts of followers: Charismatic leadership as the transferal of affect. *Journal of Applied Psychology*, 93: 602-616.
- Fisher, A. (7 de marzo de 2005). Starting a new job? Don't blow it. *Fortune*: 48.
- Furman, W. (2001). Working models of friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18: 583-602.
- Gabarro, J. J. y J. P. Kotter. (1980). Managing your boss. *Harvard Business Review*, 58: 92-100.
- Gabarro, J. J. y J. P. Kotter. (2007). Managing your boss. En K. P. Coyne, E. J. Coyne, L. Bossidy, J. J. Gabarro y J. P. Kotter (eds.). *Managing UP*, 2a. ed. (HBR Article Collection). Boston: *Harvard Business Review*.
- Gardner, J. (1990). *On leadership*. Nueva York: Free Press.
- Gelman, E. (septiembre de 1985). Playing office politics. *Newsweek*: 56.
- Giamatti, A. B. (1981). *The university and public interest*. Nueva York: Atheneum.
- Grove, A. (1983). *High output management*. Londres: Souvenir Press.
- Hinings, C. R., D. J. Hickson, J. M. Pennings y R. E. Schneck. (1974). Structural conditions of intraorganizational power. *Administrative Science Quarterly*, 21: 22-44.
- Hoerr, J. (diciembre de 1985). Human resource managers aren't corporate nobodies anymore. *BusinessWeek*: 58.
- Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5: 184-200.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20: 379-403.
- Hosoda, M., E. F. Stone-Romero y G. Coats. (2003). The effects of physical attractiveness on job-related outcomes: A meta-analysis of experimental studies. *Personnel Psychology*, 56: 431-462.
- Kanter, R. (1979). Power failures in management circuits. *Harvard Business Review*, 57: 65-75. Copyright © 1979 por The President and Fellows of Harvard College. Reimpreso con permiso de *Harvard Business Review*. Todos los derechos reservados.
- Kaplan, R. E. y M. Mazique. (1983). *Trade routes: The manager's network of relationships* (Technical Report # 22). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

- Kipnis, D. (1987). Psychology and behavioral technology. *American Psychologist*, 42: 30-36.
- Kipnis, D. y S. M. Schmidt. (1988). Upward-influence styles: Relationship with performance evaluations, salary, and stress. *Administrative Science Quarterly*, 33: 528-542.
- Kipnis, D., S. M. Schmidt y I. Wilkinson. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65: 440-452.
- Korda, M. (1991). *Power: How to get it, how to use it*. Nueva York: Warner Books.
- Kotter, J. P. (1977). Power, dependence and effective management. *Harvard Business Review*, 55: 125-136.
- Labich, K. (20 de febrero de 1995). Kissing off corporate America. *Fortune*, 131: 44-52.
- Langlois, J. H., L. Kalakanis, A. J. Rubenstein, A. Larson, M. Hallam y M. Smoot. (2000). Maxims of myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin* 126: 390-423.
- Lawrence, R. R. y J. W. Lorsch. (1986). *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Boston: Harvard University Press.
- Leger, D. M. (mayo de 2000). Help! I'm the new boss. *Fortune*: 281-284.
- Marwell, G. y D. R. Schmitt, (1967). Dimensions of compliance-gaining strategies: A dimensional analysis. *Sociometry*, 30: 350-364.
- May, R. (1998). *Power and innocence: A search for the sources of violence*. Nueva York: Norton.
- McCall, M. M., Jr y M. M. Lombardo. (1983). What makes a top executive? *Psychology Today*, 26: 28-31. Copyright © 1983 por Sussex Publishers Inc. Reimpreso con permiso de *Psychology Today*.
- McClelland, D. C. y D. H. Burnham. (2003). Power is the great motivator. *Motivating People*, 81: 117-126.
- Mechanic, D. (1962). Sources of power of lower participants in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 7: 349-364.
- Miller, R. (1985). Three who made a difference. *Management Review*, 74: 16-19.
- Morris, M. W., J. M. Podolny y S. Ariel. (2000). Missing relations: Incorporating relational constructs into models of culture. En P. C. Earley y H. Singh (eds.), *Innovation in international and cross-cultural management* (pp. 52-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulder, M., L. Koppelaar, R. V. de Jong y J. Verhage. (1986). Organizational field study. *Journal of Applied Psychology*, 7: 566-570.
- Mulgan, G. (1998). *Connexity: How to live in a connected world*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pascale, R. (1985). The paradox of "corporate culture": Reconciling ourselves to socialization. *California Management Review*, 27: 26-41.
- Perrow, C. (1970). Departmental power and perspectives in industrial firms. En M. N. Zold, (ed.), *Power in organizations*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Peters, T. (1978). Symbols, patterns, and settings: An optimistic case for getting things done. *Organizational Dynamics*, 7: 3-22.
- Pfeffer, J. (1977). Power and resource allocation in organizations. En B. Staw y G. Salancik (eds.), *New direction in organizational behavior*. Chicago: St. Clair Press.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pitman.
- Pfeffer, J. (1994). *Power and influence in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J. y A. Konrad. (1991). The effects of individual power on earnings. *Work and Occupations*, 18: 385-414.
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, S. y D. Kipnis. (1987). The perils of persistence. *Psychology Today*, 21: 32-33.
- Shipper, F. y J. E. Dillard. (2000). A study of impending derailment and recovery of middle managers across career stages. *Human Resource Management*, 39: 331-345.
- Sparrowe, R. T., R. C. Liden y M. L. Kraimer. (2001). Social networks and the performance of individuals and groups. *Academy of Management Journal*, 44: 316-325.
- Stewart, T. A. (18 de mayo de 1992). The search for the organization of tomorrow. *Fortune*: 92-98.
- Tedeschi, J. T. (1974). Attributions, liking and power. En T. L. Huston (ed.), *Foundations of interpersonal attraction*. Nueva York: Academic Press.
- Thompson, L. (2001). *The mind and heart of the negotiator*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Tully, S. (8 de febrero de 1993). The modular corporation. *Fortune*: 106-114.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*, 5a. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 6

- Abbott, R. K. (1997). *Flexible compensation: Past, present, and future*. *Compensation & Benefits Management*, 13: 18-24.
- Adria, M. (2000). Making the most of e-mail. *Academy of Management Executive*, 14: 153-154.
- Alderfer, C. P. (1977). A critique of Salancik and Pfeffer's examination of need-satisfaction theories. *Administrative Science Quarterly*, 22: 658-672.
- Atkinson, J. W. (1992). Motivational determinants of thematic apperception? En C. P. Smith (ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bennis, W. (1984). The four competencies of leadership. *Training and Development Journal*, 38: 15-19.
- Bennis, W. (2003). *On becoming a leader*. Cambridge, MA: Perseus Books Group.
- Birch, D. y J. Veroff. (1966). *Motivation: A study of action*. Monterey, CA: Brooks-Cole.

- Bitter, M. E. y W. L. Gardner. (1995). A mid-range theory of the leader/member attribution process in professional service organizations: The role of the organizational environment and impression management. En M. J. Martinko (ed.), *Attribution theory: An organizational perspective*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- Boehle, S., K. Dobbs y D. Stamps. (2000). Two views of distance learning. *Training*, 37: 34.
- Butler, T. y J. Waldrop. (septiembre-octubre de 1999). Job sculpting: The art of retaining your best people. *Harvard Business Review*: 144-152.
- Choi, I., R. E. Nisbett y A. Norenzayan. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125: 47-63.
- Cook, A. (mayo de 2005). Money's a sure-fire motivator—Isn't it? *Promotions and Incentives*: 56-59.
- Cropanzano, R. y R. Folger. (1996). Procedural justice and worker motivation. En R. M. Steers, L. W. Porter y G. A. Bigley (eds.), *Motivation and leadership at work*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Davidson, O. B. y D. Eden. (2000). Remedial self-fulfilling prophecy: Two field experiments to prevent golem effects among disadvantaged women. *Journal of Applied Psychology* 85: 386-398.
- Fisher, A. (7 de marzo de 2005). Starting a new job? Don't blow it. *Fortune*: 5.
- Ganzach, Y. (1998). Intelligence and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 41: 526-536.
- Gerhart, B. A. (2003). *Compensation: Theory, evidence, and strategic implications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Graham, M. E. y C. O. Trevor. (2000). Managing new pay program introductions to enhance the competitiveness of multinational corporations (MNCS). *Competitiveness Review*, 10: 136-154.
- Hackman, J. R. y G. R. Oldham. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Harter, J. K., F. L. Schmidt y T. L. Hayes. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87: 268-279.
- House, R. J. y T. R. Mitchell. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3: 81-97.
- Jackson, P. (2000). Entrevista con Phil Jackson por Bob Costas. MSNBC.
- Janssen, O. (2001). Fairness perceptions as a moderator in the curvilinear relationships between job demands, and job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 44: 1039-1050.
- Jay, A. (1967). *Management and Machiavelli, an inquiry into the politics of corporate life*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kerr, S. (1995). On the folly of rewarding A, while hoping for B. *Academy of Management Executive*, 9(1): 7-14.
- Kerr, S. (22 de julio de 1996). Risky business: The new pay game. *Fortune*: 94-97.
- Kleiman, C. (14 de junio de 2005). Awards for workers get better as they get personal. *Chicago Tribune*: 2.
- Knight, D., C. C. Durham y E. A. Locke. (2001). The relationship of term goals, incentives, and efficacy to strategic risk, tactical implementation, and performance. *Academy of Management Journal*, 44: 326-338.
- Komaki, J., T. Coombs y S. Schepman. (1996). Motivational implications of reinforcement theory. En R. M. Steers, L. W. Porter y G. A. Bigley (eds.), *Motivation and leadership at work*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kopelman, R. E. (verano de 1985). Job redesign and productivity: A review of evidence. *National Productivity Review*: 237-255.
- Kotter, J. (5 de agosto de 1996). Kill complacency. *Fortune*: 168-170.
- Latham, G., M. Erez y E. Locke. (1988). Resolving scientific disputes by the joint design of crucial experiments by the antagonists: Application to the Erez-Latham disputes regarding participation in goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 73: 753-772.
- Lawler, E. E. (1987). The design of effective reward systems. En J. Lorsch (ed.), *Handbook of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lawler, E. E. (1988). Gainsharing theory and research: Findings and future directions. En W. A. Pasmore y E. R. Woodman (eds.), *Research in organizational change and development* (vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Lawler, E. E. (2000a). *Strategic pay*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawler, E. E., III. (2000b). *Pay strategies for the new economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LeDue, A. I., Jr. (1980). Motivation of programmers. *Data Base*, 3: 5.
- Levering, R. y M. Moskowitz. (20 de enero de 2003). 100 best companies to work for. *Fortune*, 147: 127.
- Locke, E. A. y G. P. Latham. (septiembre de 2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57: 705-717.
- Luthans, F. y A. D. Stajkovic. (1999). Reinforce for performance: The need to go beyond pay and even rewards. *Academy of Management Executive*, 13(2): 49-57.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*, 2a. ed. Nueva York: Harper & Row.
- McCauley, L. (1999). Next stop the 21st century. *Fast Company*, 27: 108-112.
- McClelland, D. (1971). *Assessing human motivation*. Nueva York: General Learning Press.
- McClelland, D. C., J. W. Arkinson, R. A. Clark y E. L. Lowell. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. y D. H. Burnham. (2003). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 81: 117-126.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Michener, H. A., J. A. Fleishman y J. J. Vaske. (1976). A test of the bargaining theory of coalition formulation in four-person groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34: 1114-1126.
- Moe, M. T. y H. Blodget. (23 de mayo de 2000). *The knowledge web. Part 4: corporate e-learning—feeding hungry minds*. Merrill Lynch & Co.
- Murlis, H. y A. Wright. (1985). Rewarding the performance of the eager beaver. *Personnel Management*, 17: 28-31.

- Murray, B. y B. Gerhart. (1998). An empirical analysis of a skill-based pay program and plant performance outcomes. *Academy of Management Journal*, 41: 68-78.
- Nelson, B. (2000). Are performance appraisals obsolete? *Compensation and Benefits Review*, 32: 39-42.
- Nelson, N. (2005). *The power of appreciation in business: How an obsession with value increases performance, productivity, and profits*. Malibu, CA: MindLab Publishing.
- Nelton, S. (marzo de 1988). Motivating for success. *Nation's Business*: 25.
- News-Gazette* (enero de 1987): 6.
- Parker, G. (2001). Establishing remuneration practices across culturally diverse environments. *Compensation & Benefits Management*, 17: 23-27.
- Perry, M. (enero de 2000). Working in the dark. *Training Media Review*: 13-14.
- Peters, T. y R. H. Waterman. (1982). *In search of excellence*. Nueva York: Warner Books.
- Pfeffer, J. (1995). Producing sustainable competitive advantage through the effective management of people. *Academy of Management Executive*, 9: 55-71.
- Quick, T. L. (1977). *Person to person managing*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Quick, T. L. (1991). Motivation: Help your star performers shine even brighter. *Sales and Marketing Management*, 143: 96.
- Reese, S. (julio de 1999). Getting your money's worth from training. *Business and Health*: 26-29.
- Schriesheim, C. A. y L. L. Neider. (1996). Path-goal leadership theory: The long and winding road. *Leadership Quarterly*, 7: 317-321.
- Shamir, B., R. J. House y M. B. Arthur. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4 (4): 577-594.
- Stajkovic, A. D. y F. Luthans. (2001). Differential effects of incentive motivators on work performance. *Academy of Management Journal*, 4: 580-500.
- Steers, R. M., L. W. Porter y G. A. Bigley. (1996). *Motivation and leadership at work*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Sue-Chan, C. y M. Ong. (2002). Goal assignment and performance: Assessing the mediating roles of goal commitment and self-efficacy and the moderating role of power distance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89: 1140-1161.
- Taylor, W. C. (1995). At Verifone it's a dog's life (and they love it?). *Fast Company*, 1: 115.
- Thompson, D. W. (1978). *Managing people: Influencing behavior*. St. Louis, MO: C. V. Mosby Co.
- Tichy, N. (abril de 1997). Bob Knowling's change manual. *Fast Company*: 76.
- Tomlinson, A. (25 de marzo de 2002). T&D spending up in U.S. as Canada lags behind. *Canadian HR Reporter*, 15: 1-18.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12: 1-14.
- Wood, R. y A. Bandura. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3): 361-383.
- Zingheim, P. K. y J. R. Schuster. (1995). Introduction: How are the new pay tools being deployed? *Compensation and Benefits Review* (julio-agosto): 10-11.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 7

- Adler, N. J. (2002). *International dimensions of organizational behavior*, 4a. ed. Cincinnati, OH: South-Western.
- Adler, R. B. (1977). Satisfying personal needs: Managing conflicts, making requests, and saying no. En *Confidence in communication: A guide to assertive and social skills*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Adler, R. B., L. B. Rosenfeld y R. F. Proctor. (2001). *Interplay: The process of interpersonal communication*. Fort Worth, TX: Harcourt, Inc.
- Alder, R. B. y G. Rodman. (2003). *Understanding human communication*, 8a. ed. Nueva York: Oxford University Press.
- Argenti, J. (1976). *Corporate collapse: The causes and symptoms*. Nueva York: Wiley.
- Bazerman, M. H. y M. A. Neale. (1992). *Negotiating rationally*. Nueva York: Free Press.
- Blackard, K. y J. Gibson. (2002). *Capitalizing on conflict: Strategies and practices for turning conflict into synergy in organizations: A manager's handbook*. Palo Alto, CA: Davis-Black Publishing.
- The boss as referee. [Encuesta de Accountemps] (septiembre de 1996). *CMA Management Accounting Magazine*, 70(7): 32.
- Boulding, E. (1964). Further reflections on conflict management. En R. L. Kahn y E. Boulding (eds.), *Power and conflict in organizations*. Nueva York: Basic Books.
- Brown, L. D. (1983). *Managing conflict at organizational interfaces*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S., M. U. Kim y D. A. Whetten. (1987). Organizational effects of decline and turbulence. *Administrative Science Quarterly*, 32: 222-240.
- Catch a falling star. (23 de abril de 1988). *The Economist*, 88-90.
- Caudron, S. (1992). Subculture strife hinders productivity. *Personnel Journal*, 71(2): 60-64.
- Cox, T. H. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cox, T. H. y Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Executive*, 5(3): 45-56.
- Cummings, L. L., D. L. Harnett y O. J. Stevens. (1971). Risk, fate, conciliation, and trust: An international study of attitudinal differences among executives. *Academy of Management Journal*, 14: 285-304.
- De Dreu, C. K. W., S. L. Koole y W. Steinle. (2000). Unfixing the fixed pie: A motivated information-processing approach to integrative negotiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79: 975-987.
- De Dreu, C. K. W. y L. R. Weingart. (2002). Task versus relationship conflict: A meta-analysis. *Academy of Management Proceedings*, CM: B1-B6.

- Eisenhardt, K. M., J. L. Kahwajy y L. J. Bourgeois III. (julio-agosto de 1997). How management teams can have a good fight. *Harvard Business Review*, 77-85.
- Fisher, R. y S. Brown. (1988). *Getting together: Building a relationship that gets to yes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gage, D. (diciembre de 1999). Is having partners a bad idea? *IndustryWeek*, Growing Companies Edition: 46-47.
- Gendron, G. y B. O. Burlingham. (abril de 1989). The entrepreneur of the decade: An interview with Steve Jobs. *Inc.*: 123.
- The GM system is like a blanket of fog. (15 de febrero de 1988). *Fortune*: 48-49.
- Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training*. Nueva York: Three Rivers Press.
- Grove, A. (julio de 1984). How to make confrontation work for you. *Fortune*: 74.
- Hines, J. S. (1980). *Conflict and conflict management*. Athens: University of Georgia Press.
- Hofstede, G. (verano de 1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*: 42-63.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions of organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 41: 530-557.
- Jehn, K. y E. A. Mannix. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44: 238-251.
- Karambayya, R. y J. M. Brett. (1989). Managers handling disputes: Third party roles and perceptions of fairness. *Academy of Management Journal*, 32: 687-704.
- Keashly, L. (1994). Gender and conflict: What does psychological research tell us? En A. Taylor y J. B. Miller (eds.), *Conflict and gender*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kelly, J. (julio-agosto de 1970). Make conflict work for you. *Harvard Business Review*, 48: 103-113.
- Kilmann, R. H. y K. W. Thomas. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The MODE instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37: 309-325.
- Kim, S. H. y R. H. Smith. (1993). Revenge and conflict escalation. *Negotiation Journal*, 9: 37-44.
- Kipnis, D. y S. Schmidt. (1983). An influence perspective in bargaining within organizations. En M. H. Bazerman y R. J. Lewicki (eds.), *Bargaining inside organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Korabik, D., G. L. Baril y C. Watson. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: The moderating effects of gender. *Sex Roles*, 29(5/6): 405-420.
- Kressel, K. y D. G. Pruitt. (1989). *Mediation research: The process and effectiveness of third party intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Latham, G. y K. Wexley. (1994). *Increasing productivity through performance appraisal*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lombardo, M. M. y R. W. Eichinger. (1996). *The Career ARCHITECT Development Planner*. Minneapolis: Lominger Ltd.
- Maslow, A. (1965). *Eupsychian management*. Homewood, IL: Irwin.
- Memeth, C. J., B. Personnaz, M. Personnaz y J. A. Goucalo. (2004). The liberating role of conflict in group creativity: A study in two countries. *European Journal of Social Psychology*, 34: 365-374.
- Morris, W. y M. Sashkin. (1976). *Organizational behavior in action*. St. Paul, MN: West Publishing.
- Morrison, A. M. (1996). *The new leaders: Leadership diversity in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murnighan, J. K. (1992). *Bargaining games: A new approach to strategic thinking in negotiations*. Nueva York: William Morrow.
- Murnighan, J. K. (1993). *The dynamics of bargaining games*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pascale, R. (febrero de 1990). Creating contention without causing conflict. *Business Month*: 69-71.
- Pelled, L. H., K. M. Eisenhardt y K. R. Xin. (1999). Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict, and performance. *Administrative Science Quarterly*, 44: 1-28.
- Perot, H. R. (febrero de 1988). How I would turn around GM. *Fortune*: 48-49.
- Phillips, E. y R. Cheston. (1979). Conflict resolution: What works. *California Management Review*, 21: 76-83.
- Phillips, K. W., K. A. Liljenquist y M. A. Neale. (2009). Is the pain worth the gain? The advantages and liabilities of agreeing with socially distinct newcomers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35: 336-350.
- Porter, E. H. (1973). *Manual of administration and interpretation for strength deployment inventory*. La Jolla, CA: Personal Strengths Assessment Service.
- Rahim, M. A. y A. A. Blum. (1994). *Global perspectives on organizational conflict*. Westport, CT: Praeger.
- Ruble, T. y J. A. Schneer. (1994). Gender differences in conflict-handling styles: Less than meets the eye? En A. Taylor y J. B. Miller, (eds.), *Conflict and gender*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ruble, T. y K. Thomas. (1976). Support for a two-dimensional model of conflict behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16: 145.
- Savage, G. T., J. D. Blair y R. L. Sorenson. (1989). Consider both relationships and substance when negotiating strategically. *Academy of Management Executive*, 3: 37-48.
- Schmidt, W. H. y R. Tannenbaum. (noviembre-diciembre de 1965). Management of differences. *Harvard Business Review*, 38: 107-115.
- Seybolt, P. M., C. B. Derr y T. R. Nielson. (1996). Linkages between national culture, gender, and conflict management styles. Documento de trabajo, University of Utah.
- Sillars, A. y J. Weisberg. (1987). Conflict as a social skill. En M. E. Roloff y G. R. Miller (eds.), *Interpersonal processes: New directions in communication research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Smith, W. P. (1987). Conflict and negotiation: Trends and emerging issues. *Journal of Applied Social Psychology*, 17: 631-677.
- Stroh, L. K., G. Northcraft y M. Neale. (2002). *Organizational behavior: A management challenge*, 3a. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. En M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Thompson, L. (2001). *The mind and heart of the negotiator*, 2a. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ting-Toomey, S., G. Gao, P. Trubisky, Z. Yang, H. S. Kim, S. L. Lin y T. Nishida. (1991). Culture, face maintenance, and styles of handling interpersonal conflict: A study in five cultures. *International Journal of Conflict Management*, 2: 275-296.
- Tjosvold, D. (1991). *The conflict positive organization*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Trompenaars, F. (1994). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Nueva York: Irwin.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Volkema, R. J. y T. J. Bergmann. (2001). Conflict styles as indicators of behavioral patterns in interpersonal conflicts. *Journal of Social Psychology*, 135: 5-15.
- Wanous, J. P. y A. Youtz. (1986). Solution diversity and the quality of group decisions. *Academy of Management Journal*, 1: 149-159.
- Weldon, E. y K. A. Jehn. (1995). Examining crosscultural differences in conflict management behavior: Strategy for future research. *International Journal of Conflict Management*, 6: 387-403.
- Wilmot, W. W. y J. L. Hocker. (2001). *Interpersonal conflict*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Xie, J., X. M. Song y A. Stringfellow. (1998). Interfunctional conflict, conflict resolution styles, and new product success: A four-culture comparison. *Management Science*, 44: S192-S206.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognition theory. *American Psychologist*, 44: 1175-1184.
- Barber, B. (1983). *The logic and limits of trust*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Bennis, W. y B. Nanus. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Nueva York: Harper & Row.
- Bernard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Block, P. (1987). *The empowered manager: Positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bookman, A. y S. Morgan. (1988). *Women and the politics of empowerment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bramucci, R. (1977). *A factorial examination of the self-empowerment construct*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Oregon.
- Brehm, J. W. (1966). *Response to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Nueva York: Academic Press.
- Brief, A. y W. Nord. (1990). *Meanings of occupational work*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Byham, W. C. (1988). *Zapp! The lightening of empowerment*. Nueva York: Harmony Books.
- Cameron, K. S. (1998). Strategic organizational downsizing: An extreme case. *Research in Organizational Behavior*, 20: 185-229.
- Cameron, K. S., J. E. Dutton y R. E. Quinn. (2003). *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cameron, K. S., S. J. Freeman y A. K. Mishra. (1991). Best practices in white-collar downsizing: Managing contradictions. *Academy of Management Executive*, 5: 57-73.
- Cameron, K. S., S. J. Freeman y A. K. Mishra. (1993). Organization downsizing and redesign. En G. P. Huber y W. Glick (eds.), *Organizational change and design*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cameron, K. S., M. U. Kim y D. A. Whetten. (1987). Organizational effects of decline and turbulence. *Administrative Science Quarterly*, 32: 222-240.
- Cameron, K. S., D. A. Whetten y M. U. Kim. (1987). Organizational dysfunctions of decline. *Academy of Management Journal*, 30: 126-138.
- Cameron, K. S. y R. E. Quinn. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coch, L. y J. R. P. French. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 11: 512-532.
- Conger, J. A. (1989). Leadership: The art of empowering others. *Academy of Management Executive*, 3: 17-24.
- Conger, J. A. y R. N. Kanungo. (1988). The empowerment process. *Academy of Management Review*, 13: 471-482.
- Cooprhardt, C. A. (1985). *The game of work*. Salt Lake City: Shadow Mountain Press.
- DeCharms, R. (1979). Personal causation and perceived control. En L. C. Perlmutter y R. A. Monty (eds.), *Choice and perceived control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 8

- Abrahamson, E. (1996). Management fashion. *Academy of Management Review*, 21: 254-285.
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. Garden City, NY: Garden City Publishing.
- Alinsky, S. D. (1971). *Rules for radicals: A pragmatic primer for realistic radicals*. Nueva York: Vintage Books.
- Alloy, L. B., C. Peterson, L. Y. Abrahamson y M. E. P. Seligman. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46: 681-687.
- Anderson, C., D. Hellriegel y J. Slocum. (1977). Managerial response to environmentally induced stress. *Academy of Management Journal*, 20: 260-272.
- Ashby, R. (1956). *Design for the brain*. Londres: Science Paperbacks.
- Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationships to stress. *Psychological Bulletin*, 80: 286-303.
- Baker, W., R. Cross y M. Wooten. (2003). Positive organizational network analysis and energizing relationships. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive Organizational Scholarship* (pp. 328-342). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognition theory. *American Psychologist*, 44: 1175-1184.
- Barber, B. (1983). *The logic and limits of trust*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Bennis, W. y B. Nanus. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Nueva York: Harper & Row.
- Bernard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Block, P. (1987). *The empowered manager: Positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bookman, A. y S. Morgan. (1988). *Women and the politics of empowerment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bramucci, R. (1977). *A factorial examination of the self-empowerment construct*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Oregon.
- Brehm, J. W. (1966). *Response to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Nueva York: Academic Press.
- Brief, A. y W. Nord. (1990). *Meanings of occupational work*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Byham, W. C. (1988). *Zapp! The lightening of empowerment*. Nueva York: Harmony Books.
- Cameron, K. S. (1998). Strategic organizational downsizing: An extreme case. *Research in Organizational Behavior*, 20: 185-229.
- Cameron, K. S., J. E. Dutton y R. E. Quinn. (2003). *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cameron, K. S., S. J. Freeman y A. K. Mishra. (1991). Best practices in white-collar downsizing: Managing contradictions. *Academy of Management Executive*, 5: 57-73.
- Cameron, K. S., S. J. Freeman y A. K. Mishra. (1993). Organization downsizing and redesign. En G. P. Huber y W. Glick (eds.), *Organizational change and design*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cameron, K. S., M. U. Kim y D. A. Whetten. (1987). Organizational effects of decline and turbulence. *Administrative Science Quarterly*, 32: 222-240.
- Cameron, K. S., D. A. Whetten y M. U. Kim. (1987). Organizational dysfunctions of decline. *Academy of Management Journal*, 30: 126-138.
- Cameron, K. S. y R. E. Quinn. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coch, L. y J. R. P. French. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 11: 512-532.
- Conger, J. A. (1989). Leadership: The art of empowering others. *Academy of Management Executive*, 3: 17-24.
- Conger, J. A. y R. N. Kanungo. (1988). The empowerment process. *Academy of Management Review*, 13: 471-482.
- Cooprhardt, C. A. (1985). *The game of work*. Salt Lake City: Shadow Mountain Press.
- DeCharms, R. (1979). Personal causation and perceived control. En L. C. Perlmutter y R. A. Monty (eds.), *Choice and perceived control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Deci, E. L. y R. M. Ryan. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 1024-1037.
- Deci, E. L., J. P. Connell y R. M. Ryan. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74: 580-590.
- DeGraff, J. y K. A. Lawrence. (2002). *Creativity at work: Developing the right practices to make innovation happen*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- DiClemente, C. C. (1985). Perceived efficacy in smoking cessation. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Association for the Advancement of Science, Los Ángeles.
- Drucker, P. (enero-febrero de 1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review*: 45-53.
- Durkheim, E. (1964). *The division of labor in society*. Nueva York: Free Press.
- Eisenhart, K. M. y D. Charlie Galunic. (1993). Renewing the strategy-structure-performance paradigm. *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- French, J. P. R., Jr y B. Raven. (1960). The bases of social power. En D. Cartwright y A. Zander (eds.), *Group dynamics* (pp. 607-623). Nueva York: Harper & Row.
- Freire, P. y A. Faundez. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Nueva York: Continuum Publishing.
- Gambetta, D. (1988). *Trust: Making and breaking cooperative relations*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15: 291-316.
- Gecas, V., M. A. Seff y M. P. Ray. (1988). Injury and depression: The mediating effects of self concept. Ponencia presentada en las reuniones de la Pacific Sociological Association, Las Vegas.
- Gemmill, G. R. y W. J. Heisler. (1972). Fatalism as a factor in managerial job satisfaction. *Personnel Psychology*, 25: 241-250.
- Gibb, J. R. y L. M. Gibb. (1969). Role freedom in a TORI group. En A. Burton (ed.), *Encounter theory and practice of encounter groups*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goddard, R. D., W. K. Hoy y A. W. Hoy. (2003). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33: 3-13.
- Golembiewski, R. T. y M. McConkie. (1975). The centrality of trust in group processes. En C. Cooper (ed.), *Theories of group processes*. Nueva York: Wiley.
- Greenberger, D. B. y S. Stasser. (1991). The role of situational and dispositional factors in the enhancement of personal control in organizations. *Research in Organizational Behavior*, vol. 13, (pp. 111-145). Greenwich, CT: JAI Press.
- Greenberger, D. B., S. Stasser, L. L. Cummings y R. B. Dunham. (1989). The impact of personal control on performance and satisfaction. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43: 29-51.
- Hackman, J. R. y G. R. Oldham. (1980). *Work design*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J. R., G. R. Oldham, R. Janson y K. Purdy. (1975). A new strategy for job enrichment. *California Management Review*, 17: 57-71.
- Hammer, T. H. y Y. Vardi. (1981). Locus of control and career self-management among nonsupervisory employees in industrial settings. *Journal of Vocational Behavior*, 18: 13-29.
- Harris, L. (2002). *Harris Poll #31*. Nueva York: Harris Interactive.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21: 34-64.
- Huber, G. P. (1980). *Managerial decision making*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33: 692-724.
- Kanter, R. (1983). *The change masters*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Langer, E. J. (1983). *The psychology of control*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Langer, E. J. y J. Rodin. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34: 191-198.
- Lawler, E. E. (1992) *The ultimate advantage: Creating the high involvement organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawrence, P. y J. Lorsch. (1967). *Organizations and environments*. Homewood, IL: Irwin.
- Leana, C. R. (1987). Power relinquishment versus power sharing: Theoretical clarification and empirical comparison on delegation and participation. *Journal of Applied Psychology*, 72: 228-233.
- Locke, E. A. y D. M. Schweiger. (1979). Participation in decision making: One more look. En B. M. Staw y L. L. Cummings (eds.), *Research in organizational behavior*, vol. 1 (pp. 265-340). Greenwich, CT: JAI Press.
- Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. Nueva York: Wiley.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy. En C. R. Snyder y S. J. López, *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Nueva York: Oxford.
- Manz, C. C. y H. Sims. (1989). *Super-leadership: Teaching others to lead themselves*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Martin, J., M. Feldman, M. J. Hatch y S. Sitkin. (1983). The uniqueness paradox of organizational stories. *Administrative Science Quarterly*, 28: 438-452.
- Marx, K. (1844). *Early writings*. Editado y traducido por T. B. Bottomore. Nueva York: McGraw-Hill.
- McClelland, D. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- Mishra, A. K. (1992). *Organizational response to crisis: The role of mutual trust and top management teams*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Michigan.
- Neufeld, R. W. J. y P. Thomas. (1977) Effects of perceived efficacy of a prophylactic controlling mechanism on self-control under painful stimulation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9: 224-232.
- Newman, W. H. y K. Warren. (1977). *The process of management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Organ, D. y C. N. Greene. (1974). Role ambiguity, locus of control, and work satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 59: 101-112.
- Ozer, E. M. y A. Bandura. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 472-486.

- Pratt, M. G. y B. E. Ashforth. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 309-327). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Preston, P. y T. W. Zimmerer. (1978). *Management for supervisors*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Quinn, R. E. (2005). *Building the bridge as you walk on it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E. y G. Spreitzer. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 25: 37-49.
- Rapoport, J., C. Swift y R. Hess. (1984). *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. Nueva York: Haworth Press.
- Rose, S. M. y B. L. Black. (1985). *Advocacy and empowerment: Mental health care in the community*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Rothbaum, F., J. R. Weisz y S. S. Snyder. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42: 5-37.
- Runyon, K. E. (1973). Some interaction between personality variables and management style. *Journal of Applied Psychology*, 57: 288-294.
- Sashkin, M. (1982). *A manager's guide to participative management*. Nueva York: American Management Association.
- Sashkin, M. (1984). Participative management is an ethical imperative. *Organizational Dynamics*, 12: 4-22.
- Schneider, J. A. y W. W. Agras. (1985). A cognitive behavioral treatment of bulimia. *British Journal of Psychiatry*, 146: 66-69.
- Schwalbe, M. L. y V. Gecas. (1988). Social psychological consequences of job-related disabilities. En J. T. Mortimer y K. M. Borman (eds.), *Work experience and psychological development through life span*. Boulder, CO: Westview.
- Seeman, M. y C. S. Anderson. (1983). Alienation and alcohol. *American Sociological Review*, 48: 60-77.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Sewell, Carl. (1990). *Customers for life*. Nueva York: Pocket Books.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. Nueva York: Columbia University Press.
- Spreitzer, G. M. (1992). *When organizations dare: The dynamics of individual empowerment in the workplace*. Tesis de doctorado sin publicar, University of Michigan.
- Staples, L. H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work*, 14: 29-42.
- Staw, B., L. Sandelands y J. Dutton. (1981). Threat-rigidity effects in organizational behavior: A multilevel analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26: 501-524.
- Thomas, K. W. y B. A. Velthouse. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15: 666-681.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (1998). *Riding the waves of culture*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Urwick, L. (1944). *Elements of administration*. Nueva York: Harper and Brothers.
- Vogt, J. F. y K. L. Murrell. (1990). *Empowerment in organizations*. San Diego: University Associates.
- Vroom, V. H. y A. G. Jago. (1974). Decision making as social process: Normative and descriptive models of leader behavior. *Decision Sciences*, 5: 743-769.
- Vroom, V. H. y P. W. Yetton. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick, K. E. (1984). Small wins. *American Psychologist*, 39: 40-49.
- Weick, K. E. (1993). Collapse of sense-making in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38: 628-652.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66: 297-333.
- Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 296-308). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17: 229-239.
- Zimmerman, M. A. y J. Rappaport. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16: 725-750.
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18: 169-177.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 9

- Ancona, D. G. y D. Caldwell. (1992). Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams. *Administrative Science Quarterly*, 27: 459-489.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. En H. Guetzkow (ed.), *Groups, leadership, and men*. Pittsburgh: Carnegie Press.
- Cameron, K. S. y D. A. Whetten. (1981). Perceptions of organizational effectiveness in organizational life cycles. *Administrative Science Quarterly*, 27: 524-544.
- Cameron, K. S. y D. A. Whetten. (1984). Organizational life cycle approaches: Overview and applications to higher education. *Review of Higher Education*, 6: 60-102.
- Campion, M. A., G. J. Medsker y A. C. Higgs. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46: 823-850.
- Cialdini, R. B. (1995). *Influence: Science and practice*, 3a. ed. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Clarke, J. y A. Hobson. (2005). *Above all else: The Everest dream*. Toronto: Stewart Publishing.
- Cohen, S. G. y D. E. Bailey. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23: 239-290.
- Cox, T. H. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Dew, J. R. (1998). *Managing in a team environment*. Westport, CT: Quorum.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Druskat, V. y J. Wheeler. (2000). Effective leadership of self-managing teams: Behaviors that make a difference. Documento de trabajo, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.
- Druskat, V. y S. Wolff. (1999). The link between emotions and team effectiveness: How teams engage members and build effective task processes. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, Organizational Behavior Division.
- Dyer, W. G. (1987). *Team building: Issues and alternatives*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Edmonson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44: 350-383.
- Freud, S. (1921). *Group psychology and the analysis of the ego*. Londres: Hogarth Press.
- Gladstein, D. (1984). Group in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29: 497-517.
- Greiner, L. (julio-agosto de 1972). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*: 37-46.
- Gully, S. M., D. S. Divine y D. J. Whitney. (1995). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research*, 26: 497-520.
- Guzzo, R. A. y M. W. Dickson. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47: 307-338.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. En J. W. Lorsch (ed.), *Handbook of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R. (1993). Teams and group failure. Presentation at the Interdisciplinary College on Organization Studies, University of Michigan, octubre.
- Hackman, J. R. (2003). *Leading teams*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Hamilton, B. H., J. A. Nickerson y H. Owan. (2003). Team incentives and worker heterogeneity: An empirical analysis of the impact of teams on productivity and participation. *Journal of Political Economy*, 111: 465-497.
- Hayes, N. (1997). *Successful team management*. Boston: International Thompson Business Press.
- Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- Katzenbach, J. R. y D. K. Smith. (1993). *The wisdom of teams*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kouzes, J. y B. Posner. (1987). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50: 569-598.
- Lawler, E. E. (1998). *Strategies for high performance organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawler, E. E. (2003). *Treat people right*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawler, E. E., S. A. Mohrman y G. E. Ledford. (1995). *Creating high performance organizations: Practices and results of employee involvement and total quality management in Fortune 1000 companies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lidz, F. (2000). Up and down in Beverly Hills. *Sports Illustrated*, 92(16): 60-68.
- Locke, E. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Manz, C. y H. Sims. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32: 106-128.
- Mullen, B. y C. Copper. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115: 210-227.
- Pagonis, W. G. (1993). *Moving mountains*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Parker, G. M. (1996). *Team players and teamwork: The new competitive business strategy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, T. (1987). *Thriving on chaos*. Nueva York: Knopf.
- Quinn, R. E. (2005). *Building the bridge as you walk on it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E. y K. S. Cameron. (1983). Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some preliminary evidence. *Management Science*, 29: 33-51.
- Schein, E. H. (1976). What to observe in a group. En C. R. Mill y L. C. Porter (eds.), *Reading book for human relations training*. Bethel, ME: NTL Institute.
- Senge, P. (1991). *The fifth discipline*. Nueva York: Doubleday.
- Trompenaars, F. (1996). Resolving international conflict: Culture and business strategy. *Business Strategy Review*, 7: 51-68.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. (1998). *Riding the waves of culture*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63: 384-399.
- Turner, M. E. (ed.). (2000). *Groups at work: Advances in theory and research*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Verespei, M. A. (18 de junio de 1990). Yea, teams? Not always. *Industry Week*: 103-105.
- Wellins, R. S., W. C. Byham y J. M. Wilson. (1991). *Empowered teams*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yeatts, D. E. y C. Hyten (1998). *High performing self-managing work teams: A comparison of theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 10

- Baker, W. (2001). *Achieving success through social capital*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, W., R. Cross y M. Wooten. (2003). Positive organizational network analysis and energizing relationships. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 328-342). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Baumeister, R. F., E. Bratslavsky, C. Finkenauer y K. D. Vohs. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5: 323-370.
- Bennis, W. y B. Nanus. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Nueva York: Harper & Row.
- Bollier, D. (1996). *Aiming higher: Twenty-five stories of how companies prosper by combining sound management and social vision*. Nueva York: Amacom.

- Bright, D. S., K. S. Cameron y A. Caza. (2006). The ethos of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, 64: 249-269.
- Cameron, K. S. (1985). Iacocca's transformation of Chrysler; Excerpts from Lee Iacocca's speeches to his top management team, 1979-1984. (En posesión del autor.)
- Cameron, K. S. (2003a). Ethics, virtuousness, and constant change. En N. M. Tichy y A. R. McGill (eds.), *The ethical challenge* (pp. 185-193). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K. S. (2003b). Organizational virtuousness and performance. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 48-65). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cameron, K. S. y A. Caza. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9: 33-48.
- Cameron, K. S. y M. Lavine. (2006). *Making the impossible possible: Leading extraordinary performance-The Rocky Flats story*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Cameron, K. S. y R. E. Quinn. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S. y D. O. Ulrich. (1986). Transformational leadership in colleges and universities. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 2: 1-42.
- Cameron, K. S., D. A. Whetten y M. U. Kim. (1987). Organizational effects of decline and turbulence. *Administration Science Quarterly*, 32: 222-240.
- Carlzon, J. (1987). *Moments of truth*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Christie, R. y S. Lehman. (1970). The structure of Machiavellian orientations. En R. Christie y F. Geis (eds.), *Studies in Machiavellianism* (pp. 359-387). Nueva York: Academic Press.
- Cialdini, R. B. (2000). *Influence: The science of persuasion*. Nueva York: Allyn & Bacon.
- Clifton, D. O. y J. K. Harter. (2003). Investing in strengths. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 111-121). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Coonradt, C. (1985). *The game of work*. Salt Lake City: Shadow Mountain Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper Perennial.
- Davis, M. (1971). That's interesting! *Philosophy of the Social Sciences*, 1: 309-344.
- Dutton, J. E., P. J. Frost, M. C. Worline, J. M. Lilius y J. M. Kanov. (enero de 2002). Leading in times of trauma. *Harvard Business Review*, 54-61.
- Emmons, R. A. (2003). Acts of gratitude in organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 81-93). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Enright, R. D. y C. Coyle. (1998). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. En E. L. Worthington (ed.), *Dimensions of forgiveness* (pp. 139-161). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Enrique, J. (2000). *As the future catches you*. Nueva York: Crown Business.
- Fredrickson, B. L. (2003). Positive emotions and upward spirals in organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 163-175). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Frost, P. J. (2003). *Toxic emotions at work: How compassionate managers handle pain and conflict*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Glynn, P. (1994). Toward a politics of forgiveness. *American Enterprise*, 5: 48-53.
- Gold, T. (2002). *Open your mind, open your life*. Springfield, IL: Andrews McNeel Publishing.
- Gottman, J. (1994). *Why marriages succeed and fail*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Helmick, R. G. y R. L. Petersen. (2001). *Forgiveness and reconciliation: Religion, public policy, and conflict*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Kanov, J. M., S. Maitlis, M. C. Worline, J. E. Dutton y P. J. Frost. (2003). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*: 1-54.
- Kirschenbaum, D. (1984). Self-regulation and sport psychology: Nurturing and emerging symbiosis. *Journal of Sport Psychology*, 8: 26-34.
- Kotter, J. (1999). *John Kotter on what leaders really do*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Nueva York: Harper & Row.
- Losada, M. y E. Heaphy. (2003). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47: 740-765.
- McCraty, R. y Childre, D. (2004). The grateful heart. En R. A. Emmons y M. E. McCullough (eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 230-255). Nueva York: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., R. A. Emmons y J. Tsang. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82: 112-127.
- Meyerson, D. (2001). *Tempered radicals*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Perot, H. R. (1988). A vision for General Motors. Documento interno de la compañía. General Motors Corporation, Detroit, MI.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press.
- Quinn, R. E. (2000). *Change the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E. (2004). *Building the bridge as you walk on it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E., J. E. Dutton y G. M. Spreitzer. (2003). Reflected best-self exercise: Assignment and instructions for participants. Center for Positive Organizational Scholarship, Ross School of Business, University of Michigan. Product # 001B.
- Roberts, L. M., G. Spreitzer, J. Dutton, R. Quinn, E. Heaphy y B. Barker. (2005). How to play to your strengths. *Harvard Business Review*, 83: 75-80.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment of control of organizational behavior and belief. En B. M. Staw y G. R. Salancik (eds.), *News directions in organizational behavior*. Chicago: St. Clair Press.

- Sculley, J. (1987). Apple's identity and goals. Documento interno de la compañía. Apple Computer, Inc., Cupertino, CA.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Nueva York: Free Press.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the grass roots*. Berkeley: University of California Press.
- Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel*. Glencoe, IL: Free Press.
- Tichy, N. M. (1993). *Control your destiny or someone else will*. Nueva York: Doubleday.
- Tichy, N. M. (1997). *The leadership engine*. Nueva York: Harper Collins.
- Tutu, D. (1998). Without forgiveness there is no future. En R. D. Enright y J. North (eds.), *Exploring forgiveness*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Nueva York: Doubleday.
- U. S. Army Strategic Leadership Program. (2003). *Personal communication*. Boston, MA.
- Walsh, J. P. (1999). Business must talk about its social role. En T. Dickson (ed.), *Mastering strategy* (pp. 289-294). Londres: Financial Times/Prentice Hall.
- Weick, K. E. (1981). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39: 40-49.
- Weick, K. E. (1993, Winter). Small wins in organizational life. *Dividend*: 20-24.
- Sproule, M. (1991). *Speechmaking: An introduction to rhetorical competence*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Sanford, W. P. y W. H. Yeager. (1963). *Principles of effective speaking*, 6a. ed. Nueva York: Ronald Press.
- Seiler, W. J. (1971). The effects of visual materials on attitudes, credibility, and retention. *Speech Monographs*, 38: 331-334.
- Sprague, J. y D. Stuart. (1996). *The speaker's handbook*, 4a. ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Wells, W. (1989). *Communications in business*, 5a. ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Wilcox, R. P. (1967). *Oral reporting in business and industry*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

REFERENCIAS DEL APÉNDICE A

- Barrett, H. (1977). *Practical uses of speech communication*, 4a. ed. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Collins, E. y M. Devanna. (1990). *The portable MBA*. Nueva York: Wiley.
- Dubrin, A. J. (1985). *Contemporary applied management*. Plano, TX: Business Publications, Inc.
- Endicott Report*. (1992). Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Gelles-Cole, S. (1985). *The complete guide to executive manners*. Nueva York: Rawson.
- Gronbeck, B. E., et al. (1992). *Principles of speech communication*, 11a. ed. Nueva York: Harper Collins.
- Lucas, S. (1989). *The art of public speaking*, 3a. ed. Nueva York: Random House.
- Mambert, W. A. (1976). *Effective presentation*. Nueva York: Wiley.
- Maruca, R. F. (1996). Looking for better productivity? *Harvard Business Review*, 74: 9-10.
- Miller, G. A. (1967). *The psychology of communication*. Baltimore: Penguin.
- Osborn, M. y S. Osborn. (1991). *Public speaking*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peoples, D. A. (1988). *Presentations plus*. Nueva York: Wiley.
- Poor, E. (1992). *The executive writer: A guide to managing words, ideas, and people*. Nueva York: Grove Weidenfeld.
- Reingold, J. (octubre de 2004). The man behind the curtain. *Fast Company*: 100-104.

- Tichy, N. M. (1986). *The transformational leader*. Nueva York: Wiley.
- Tropman, J., J. Erlich y J. Rothman. (2000). *Tactics of community intervention*, 4a. ed. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Tropman, J. E. (1996). *Effective meetings*, 2a. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tuchman, B. (1984). *The march of folly: From Troy to Vietnam*. Nueva York: Knopf.
- Downs, C. W., G. P. Smeyak y E. Martin. (1980). *Professional interviewing*. Nueva York: Harper & Row.
- DuBrin, A. J. (1981). *Human relations: A job-oriented approach*, 2a. ed. Reston, VA: Reston Publishing Company.
- Lopez, R. M. (1975). *Personnel interviewing*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Maier, N. R. F. (marzo-abril de 1958). Three types of appraisal interviews. *Personnel*: 27-40.
- Sincoff, M. Z. y R. S. Goyer. (1984). *Interviewing*. Nueva York: Macmillan.
- Stano, M. E. y N. L. Reinsch, Jr. (1982). *Communication in interviews*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Stewart, C. J. y W. B. Cash, Jr. (1985). *Interviewing: Principles and practice*, 4a. ed. Dubuque, IA: Brown.
- Sproule, M. (1991). *Speechmaking: An introduction to rhetorical competence*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Sanford, W. P. y W. H. Yeager. (1963). *Principles of effective speaking*, 6a. ed. Nueva York: Ronald Press.
- Seiler, W. J. (1971). The effects of visual materials on attitudes, credibility, and retention. *Speech Monographs*, 38: 331-334.
- Sprague, J. y D. Stuart. (1996). *The speaker's handbook*, 4a. ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Wells, W. (1989). *Communications in business*, 5a. ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Wilcox, R. P. (1967). *Oral reporting in business and industry*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

REFERENCIAS DEL APÉNDICE B

- Beer, M. (1987). *Meetings: How to make them work for you*. Nueva York: Van Nostrand Reinholdt.

Downs, C. W., G. P. Smeyak y E. Martin. (1980). *Professional interviewing*. Nueva York: Harper & Row.

DuBrin, A. J. (1981). *Human relations: A job-oriented approach*, 2a. ed. Reston, VA: Reston Publishing Company.

Lopez, R. M. (1975). *Personnel interviewing*. Nueva York: McGraw-Hill.

Maier, N. R. F. (marzo-abril de 1958). Three types of appraisal interviews. *Personnel*: 27-40.

Sincoff, M. Z. y R. S. Goyer. (1984). *Interviewing*. Nueva York: Macmillan.

Stano, M. E. y N. L. Reinsch, Jr. (1982). *Communication in interviews*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Stewart, C. J. y W. B. Cash, Jr. (1985). *Interviewing: Principles and practice*, 4a. ed. Dubuque, IA: Brown.

REFERENCIAS DEL APÉNDICE C

- Cohen, M., J. March y J. Olsen. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17: 1-15.

DeBono, E. (1985). *The six thinking hats*. Boston: Little, Brown.

De Tocqueville, A. (1841). *Democracy in America*. Nueva York: Langley.

Harvey, J. (1974, Summer). The abilene paradox. *Organizational Dynamics*: 63-80.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.

Janis, I. (1983). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone*. Nueva York: Simon & Schuster.

Rothman, J., J. Erlich y J. Tropman. (2000). *Strategies of community intervention*, 6a. ed. Itasca, IL: F. E. Peacock.

3M Meeting Management Team. (1994). *Mastering meetings*. Nueva York: McGraw-Hill.

Tichy, N. M. Devanna. (1986). *The transformational leader*. Nueva York: Wiley.

Tropman, J., J. Erlich y J. Rothman. (2000). *Tactics of community intervention*, 4a. ed. Itasca, IL: F. E. Peacock.

Tropman, J. E. (1996). *Effective meetings*, 2a. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tuchman, B. (1984). *The march of folly: From Troy to Vietnam*. Nueva York: Knopf.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Los números de página que van seguidos por una “f” o una “t” se refieren a figuras y tablas, respectivamente.

A

- AAL, 495
- Abbott, R., 347
- Acton, Lord, 285
- Adams, J., 183, 189, 195
- Adler, C., 115, 120, 131, 136, 137, 138, 381, 446
- Adler, P., 288
- Adler, R., 393, 397
- Agras, W., 448
- A. H. Robins, 72-73
- Albert, R., 184, 195
- Alderfer, Clay, 345, 345t
- Alinsky, S., 446
- Allan, H., 61
- Allen, R., 298
- Allinson, C., 61, 290
- Alloy, L., 462
- Amabile, T., 194, 204
- Amana Refrigeration Co., 187
- Amazon, 212, 213
- American Management Association, 73
- Ameritech, 330-331
- Amway, 455
- Ancona, D., 496
- Anderson, C., 78, 139, 289, 448
- Anderson, P., 204
- Apex Communications Corporation, 592, 609
- Apple Computer Inc., 212-213, 284, 382, 556
- Argenti, J., 376
- Argyris, C., 246
- Ariel, S., 295
- Arkinson, J., 345
- Armstrong, N., 3
- Armstrong, S., 76, 77, 290
- Arnold, C., 256
- Asch, S., 513
- Ashford, S., 177, 303
- Ashforth, B., 450
- At&t, 82, 135, 184, 292, 495
- Atkinson, J., 334
- Atwater, L., 61
- Auerbach, S. M., 113, 114
- Averill, J., 462
- Aygen, M., 143

B

- Bacharach, S., 283
- Bagnall, J., 201
- Bahía de Cochinos, 500
- Bailey, D., 495, 496, 505, 514
- Baker, W., 238, 455, 545, 560
- Balzer, W. K., 118
- Bandura, A., 13, 139, 341, 447, 448, 451, 452, 453, 454, 455
- Bannister, Roger, 454
- Bar-On, R., 63

- Barber, B., 450
- Baril, G., 387
- Barker, L., 239, 260
- Barling, J., 113, 136
- Barnlund, D., 251
- Basadur, M., 194
- Baum, L., 296
- Baumeister, R., 544
- Bazerman, M., 386
- Beal, R. L., 22
- Beary, J., 143
- Beatrice Company, 296
- Beebe, S. A., 239
- Beebe, S. J., 239
- Bee, M., 631, 632
- Bell, Alexander Graham, 187
- Bell, C., 143
- Ben-Amos, P., 202
- Bennis, Warren, 3, 283, 334, 447, 449, 451, 553
- Benson, H., 143
- Bergmoser, Paul, 574
- Bernard, C., 467, 468
- Bethune, Gordon, 91-92
- Bies, R., 305
- Bigley, G., 327
- Bigoness, W., 69
- Billingsley, Taylor, 592, 609
- Bilsky, W., 69
- Biondi, Frank, 284
- Birch, D., 346
- Black, B., 448
- Black, J. S., 177
- Blair, J., 386
- Blake, J., 202, 381
- Blakely, G., 69
- Blanks, Maurice, 91
- Blasko, V., 199
- Blink*, 174
- Block, P., 446, 449, 451, 456, 461, 462
- Blodget, H., 329
- Blu Dot, 91
- Blum, A., 386, 387
- Boehle, S., 329
- Bogomolny, Richard, 553-554
- Bohr, Niels, 196
- Bollier, D., 554
- Bolman, L., 288
- Bono, J. E., 79, 80, 81, 139
- Bookman, A., 446
- Boss, W., 261, 263
- Bostrom, R., 256, 257
- Boulding, E., 377
- Bourgeois, J., 376
- Bowman, G., 239
- Boyatzis, R. E., 12, 13, 14, 58, 61, 63, 65, 75, 76
- Bradford, D., 300
- Bramucci, R., 450

- Bramwell, S. T., 120
- Breen, B., 303
- Brehm, J., 446
- Brett, J., 398
- Brewer, Alan, 294
- Brief, A., 450
- Bright, D., 566
- Brockner, J., 120
- Broekhuijsen, J., 174
- Brouwer, P. J., 58
- Brown, L., 376
- Brown, S., 386
- Brownell, J., 239, 240, 246, 251, 260
- Buda, R., 69
- Buell, B., 283
- Bunderson, J., 288
- Bunker, K., 285
- Burlingham, B., 385
- Burnham, D., 285, 346
- Burt, R., 288
- Byham, W., 462, 495
- Byosiere, P., 115, 117
- Byre, J., 296
- Byrne, Patrick, M., 91

C

- Cable, D., 68, 69
- Caldwell, D., 496
- Cameron, K. S., 11, 14, 15, 16, 17, 59, 60, 68, 118, 120, 131, 139, 179, 238, 240, 382, 444, 452, 454, 456, 459, 461, 498, 538, 540, 541, 542, 544, 545, 546, 552, 557, 566, 574
- Campion, M., 502
- Canfield, F., 290
- Canton, N., 129
- Caplan, R. D., 117, 118, 131
- Carlzon, J., 561, 562, 564
- Carrell, L., 249, 240
- Caruso, D. R., 63
- Cash, W., 626
- Caudron, S., 382
- Cavanaugh, G. F., 69
- Caza, A., 542, 546, 566
- CH2MHill, 555
- Chambers, John, 546
- Cheston, R., 387
- Childre, D., 547
- Chiu, L., 287
- Choi, I., 287, 288, 326
- Chrysler Corporation, 453, 552, 557, 562, 574-580, 588-589
- Chu, Y.-K., 202
- Churchill, Winston, 296
- Cialdini, R., 186, 188, 298, 305, 507, 508, 560
- Cisco Systems, 546
- Clare, D. A., 69

D

- Daly, J., 303
- Dana Corporation, 206, 495
- Davidson, J., 121, 127, 128
- Davidson, O., 334
- Davis, Murray, 555
- Davis, T. W., 13, 79, 143, 159
- Dawidowicz Bogdan, 283
- Deal, T., 288, 292
- De Bono, Edward, 184, 186
- DeButts, John, 292
- DeCharms, R., 446
- Deci, E., 448, 450
- De Dreu, C., 378, 386
- Deepak, M., 143, 145

DeGeorge, R., 285
DeGraff, J., 11, 178, 179, 204, 444
Deleo, J., 143
Dell Computer, 90, 212
Dell, Michael, 90, 558
Dellbeck, M., 143
Derr, C., 376
Detert, R., 143
Deutsch, M., 450
Devanna, M., 593, 652
Dew, J., 516
Dewey, J., 498
Dickson, M., 495, 496, 505, 512
DiClemente, C., 448
Dilenschneider, R., 284
Dillard, J., 285
Dirks, K., 293
Disney Corporation, 553
Disney, Walt, 180, 181
Disraeli, Benjamin, 252
Divine, D., 514
Dobbs, K., 329
Doherty, M. E., 118
Dollinger, S. J., 69
Downs, C., 620, 632
Drucker, P., 444
Drucker, Peter, 3, 76
Druskat, V., 507, 514
DuBrin, A., 611, 620
Duncan, R., 303
Dunlap, Al, 285
Dunn, Keith, 217-221
Durham, C., 334
Durkheim, E., 452
Dutt, James, L., 296
Dutton, J., 21, 59, 113, 141, 177, 238,
 303, 444, 461, 546, 549
Dyer, W., 144, 247, 300, 336

E

EBay, 213
Eden, D., 334
Edison, Thomas, 3
Edmonson, A., 507
Eichinger, R., 381
Einstein, Albert, 199
Eisenhardt, K., 376, 378, 381
Eisner, Michael, 556
Elsayed-Elkhoudly, S. M., 69
Emerson, R., 305
Emmons, R., 547
Enright, R., 546
Enrique, J., 539
Enron, 72, 213
Equity Funding, 72
Eroglu, S., 130
Eshelman, E., 143, 158

F

Farnham, A., 128, 129, 131
Farson, R., 256-257
Federal Express, 495
Feldman, D., 187, 201, 452
Ferrin, D., 293
Festinger, L., 186
Finast Supermarkets, 553-554
Finke, R., 184, 195, 200, 201
Firestone, 72
First Boston, 383
First Chicago, 123
Fisher, C., 117, 118, 293, 332
Fisher, Irving, 3
Fisher, R., 386
Fisher, S. G., 68, 69
Fleishman, J., 327
Fleming, Sir Alexander, 190
Foerstner, George, 187, 188, 192
Ford, Henry, 136, 213, 510

Ford Motor Co., 7, 72, 174, 458, 557
Ford, William Clay, 557
Frankl, Victor, 446
Fredrickson, B., 238, 541
Freeman, S. J., 131, 454, 456
French, J. R. R., 74, 117, 118, 131, 445,
 464
Freud, S., 58, 498
Friedman, M., 140, 141
Fromm, Erich, 58
Fry, Art, 188, 190, 192, 207
Furman, W., 289

G
Gabarro, Jack, 260, 291
Gable, S., 238
Gackenbach, J., 239
Gage, D., 379
Galunic, D. C., 444
Gambetta, D., 464
Gandhi, Mahatma, 123, 181, 446, 450,
 511, 538
Ganzach, Y., 342
Gardner, H., 129, 326
Gardner, John, 283
Gates, Bill, 556, 562, 572-573, 588
Gecas, V., 443, 447, 448
Geddie, T., 256
Gehry, Frank, 216
Gelles-Cole, S., 593
Gelman, E., 283, 294, 296
Gemmill, G., 448
Gendron, G., 385
Geneen, Harold, 292
General Electric, 73, 82, 174, 184, 292,
 344, 562
General Electric Aircraft, 136
General Mills, 495
General Motors, 6-7, 132, 144, 283,
 377, 555
Gerhart, B., 327, 337
Getzels, J., 184
Giannatti, A. Bartlett, 308
Gibb, J., 246, 450
Gibb, L., 450
Gilligan, C., 72
Gitelson, R., 117, 118
Gittell, J., 139, 238
Gladstein, D., 496
Gladwell, Malcolm, 174
Glasser, W., 255
Gloucer, Tom, 555
Glucksman, Lewis, 284
Glynn, P., 546
Goddard, Roger, 448
Goldberg, H., 141
Goleman, D., 12, 59, 62, 63, 64, 65,
 129, 130
Golembiewski, R., 450, 451
Golen, S., 240, 242
Goll, I., 174
Goodson, Gene, 206
Google, 568-570
Gordon, E., 393
Gordon, R., 246
Gordon, W. J. J., 196
Gottman, J., 549
Goyer, R., 620
Graham, M., 338
Greenberg, Eric, 15, 137, 143
Greenberger, D. B., 131, 443,
 449, 462
Greene, C., 448
Gergersen, H., 177
Greiner, L., 498
Griest, J. H., 137
Grove, A., 289, 376
Gudykunst, W., 264

Gully, S., 514
Guzzo, R., 495, 495, 505, 512

H

Haas, J., 256
Haase, R. F., 77
Hackett, Jim, 556
Hackman, J. R., 131, 132, 342, 450,
 451, 452, 457, 458, 467,
 495, 496, 498, 502, 505,
 506, 507, 611
Hall, D. T., 120
Hamilton, B., 495
Hammarskjold, Dag, 129
Hammer, T., 79, 448
Hampden-Turner, C., 22, 66, 118, 202,
 512
Haney, W., 240
Hanson, G., 6, 244
Hare, C. C., 119
Hargie, O., 239
Harnett, D., 387
Harris, J. R., 72, 73
Harris, S., 59, 82
Harter, J., 548, 549
Harter, S., 80, 330, 446
Harvey, J., 652
Harvey, William, 196
Hatfield, J., 256
Hausman, C., 199
Hayes, J., 61, 290
Hayes, N., 516
Hayes, T., 330
Heaphy, E., 238, 259, 548
Heider, F., 186
Heisler, W., 448
Hellriegel, C., 448
Helmick, R., 546
Hendricks, W., 78, 143
Hepburn, G., 113, 136
Heritage Appliance Company, 310
Hermann, N., 193
Hess, R., 448
Hewlett-Packard, 212, 294, 563
Hickson, D., 177, 178, 295
Higgs, A., 502
Hillhouse, J. J., 115, 120, 136, 137, 138
Hinings, C., 295
Hitler, Adolf, 185, 253
Hobson, A., 511
Hobson, C. J., 119-120
Hocker, J., 381
Hoerr, J., 297
Hofstede, Geert, 382
Hogg, M., 289
Holmes, T. H., 119-120
Holt, J., 23
Honda, 181
Hosoda, M., 290
House, R., 335
Hout, T. M., 117
Hoy, A., 448
Hoy, W., 448
Hubbard, J., 112, 138
Huber, G., 465
Hudspith, S., 193
Huseman, R., 256
Hyman, R., 247
Hyten, C., 505, 516

I

Iacobca, Lee, 453, 552, 562, 574-580,
 588-589
Ibuka, Masaru, 510-511
Ideo, 180
In Search of Excellence, 349-350
Intel Corporation, 296, 376, 553
Interaction Associates, 195

Intermountain Health Care, 326
Ivancevich, J., 139

J

Jackson, Phil, 326
Jago, A., 464, 465
James, William, 252
Janis, I., 205, 500, 501, 652
Jansky, Karl, 187
Janson, R., 131, 458
Jay, Anthony, 328
Jehn, K., 378, 380, 381, 386
Jesus, 196
Jobs, Steve, 180, 212, 284, 385, 511
Johnson & Johnson, 136, 568, 571-572
Johnson Controls, 206
Johnston, C. S., 69
Jones, Jean C., 296
Jones, Tom, 292
Jourard, S. M., 141
Judge, T. A., 61, 62, 68, 69, 79-81, 139
Juran, J., 174

K

Kahn, R., 115, 117, 450
Kahwajy, J., 376
Kallmer, Kathleen, 296
Kanov, J., 546
Kanter, Rosabeth, 284-285, 286, 288,
 293, 303, 311, 443, 451, 452,
 454, 456
Kanungo, R., 289, 443, 447, 448, 449
Kaplan, R., 294, 297
Karambayya, R., 398
Karasek, R. A., 131
Katzenbach, J., 16, 144, 495, 504, 505,
 507, 509, 519
Keashly, L., 387
Kekule, Fredrich, 190
Kelleher, Herb, 91, 291
Kelley, R. E., 59
Kelly, J., 378
Kennedy, A., 292
Kennedy, John, F., 4, 500, 555
Kentucky Fried Chicken, 187
Kern, Rex, 562-563
Kerr, S., 338
Kerr, William Rolfe, 123t
Kettering, Charles, 175
Ketteringham, J., 185, 188, 189, 190,
 192, 193
Kihlstrom, J. F., 129
Kilmann, R., 387
Kim, M. U., 59, 60, 118, 382,
 444, 542
Kim, S., 393
Kinicki, A. J., 120
Kipnis, D., 298, 302, 388, 390
Knapp, M., 247
Knight, D., 80, 334
Knowling, Bob, 330-331
Kobasa, S., 120, 139
Koberg, D., 201
Koestler, A., 187, 190
Kohlberg, L., 69-72, 73
Kolb, D. A., 12, 14, 75, 76
Konrad, A., 294
Koole, S., 386
Koopman, P., 174
Kopelman, R., 344
Korabik, D., 387
Korda, M., 284
Kotter, John, 283, 288, 291, 331, 538
Kouzes, J., 68, 507
Kraimer, M., 294
Kram, K., 61, 143, 285
Kramer, R., 256, 507
Kressel, K., 398

- Kroc, Ray, 180-181
 Kuo, Y. Y., 202
 Kwon, S., 288
- L**
 Labich, K., 287
 LaGaipe, J., 289
 Lahiff, J., 256
 Lakein, D., 121
 Langer, E., 449, 462
 Langlois, J., 290
 Latack, J., 120
 Latham, G., 14, 132, 333, 334, 380, 453
 Lavine, M., 538, 541, 542, 566
 Lawler, E., 144, 337, 338, 347, 494, 495
 Lawrence, K., 178, 179, 204, 444
 Lawrence, Paul, 297
 Leana, C., 463
 Ledford, G., 144, 494, 495
 Leger, D., 283
 Lehman Brothers, 284
 Lehrer, P. M., 115, 128, 135, 143
 Leonard, D., 12
 Leong, F. T. L., 69
 Levinson, J. D., 120
 Lewin, Kurt, 113, 560
 Lickona, T., 72
 Liden, R., 294
 Lidz, F., 495
 Likert, R., 118
 Lim, S., 139, 238
 Locke, E. A., 80, 132, 333, 334, 453, 463, 509
 Lombardo, M., 285, 381
 Long, B., 135, 136, 137
 Loomis, F., 240-241
 López, R., 620
 Lorsch, Jay, 297, 444
 Los Angeles Clippers, 495
 Losada, M., 259, 548
 Lowell, E., 345
 Luhmann, N., 450
 Lusch, R. F., 130
 Luthans, F., 10t, 13, 337
- M**
 Macintosh Computer, 180, 205
 Maddi, S., 139
 Maddux, J., 448
 Maduro, R., 202
 Maier, A., 256
 Maier, N., 256, 631
 Malden Mills, 557
Management and Machiavelli, 328
 Mandela, Nelson, 446, 555, 561
 Mannix, E., 378, 380
 Manz, C., 449, 507
 March, J., 174, 176, 178, 199, 200, 652, 653
 Markoff, J., 188
 Marlowe, David, 129
 Martin, E., 620
 Martin, J., 452
 Martin Marietta, 73
 Martindale, C., 193
 Marwell, G., 298
 Marx, K., 446
 Mary Kay Cosmetics, 455
 Maslow, A. H., 58, 345, 345t, 376
 Masten, A. S., 134
 Masuda, M., 120
 Matteson, M. T., 139
 May, Rollo, 284
 Mayer, J., 62, 298
 Mazique, M., 294, 297
 McCall, M., 285
 McCauley, L., 331
 McClear, K., 80
 McClelland, David, 285, 345, 346, 443
 McConkie, M., 450, 451
 McCraty, R., 547
 McCullough, M., 547
 McDonald's, 180-181
 McGovern, Gordon, 295
 McGregor, D., 250, 330, 462
 McGuffey's Restaurant, 217-221, 226
 McKay, M., 143, 158
 McKim, R., 188
 McLoughlin, C. A., 113, 136
 McMillan, I., 204
 Mechanic, D., 289, 291
 Medawar, P., 195
 Mednick, M. T., 139
 Medsker, G., 502
 Merrill, Roger, 207
 Mesa Petroleum, 136
 Meyerson, D., 544
 Michener, H., 327
 Microsoft, 184, 212, 556, 562, 568, 572-573
 Milgram, S., 72, 120
 Miller, D., 79, 291
 Miller, S., 177, 178, 596
 Mintzberg, H., 15, 117, 127
 Mischel, W., 130
 Mishra, A., 118, 131, 447, 450, 454, 456, 459, 464
 Mitchell, T., 72, 335
 Mitroff, I., 178
 Moe, M., 329
 Mohrman, S., 144, 494, 495
 Mokwa, M., 199
 Moore, Gordon, 296
 Moore, T., 82
 Moorehead, Dr. Bob, 4-5
 Moral Research Center, University of Minnesota, 72, 99
 Morcott, Woody, 206
 Morgan, S., 446
 Morris, M., 76, 295
 Morrison, A., 381
Moving Mountains, 497
 Mulder, M., 300
 Mullen, B., 514
 Mumford, M., 184
 Murlis, H., 337
 Murnighan, J., 386, 392
 Murphy, L. R., 135, 137
 Murray, B., 337, 345-346
 Murrell, K., 448, 450
- N**
 Nanus, B., 283, 447, 449, 451, 553
 National Training Laboratories, 562
 Nayak, P., 185, 188, 189, 190, 192, 193
 Neale, M., 381, 386, 391
 Neider, L., 335
 Nelson, Dr. Noelle, 340, 349
 Nelson, William, H., 326
 Nemeth, C., 205
 Neufeld, R., 448
 Newcomb, T., 186
 Newman, W., 462
 Nicholson, Geoffrey, 207
 Nickerson, J., 495
 Nickerson, R., 184, 195, 197
 Nielson, T., 376
 Nisbett, R., 287, 326
 Nishida, T., 264
 Nord, W., 450
 Norenzayan, A., 287, 326
 Northwestern National Life, 118
- O**
 O'Connor, R., 118, 293
 Oedipus, 285
 Oldham, G. R., 131, 132, 342, 450, 451, 452, 457, 458, 467, 611
 Olsen, J., 652, 653
 Ong, M., 333
 Organ, D., 448
 Orme-Johnson, D., 143
 Osborn, A., 199
 Ouchi, W., 244
 Overstock.com, 91
 Owan, H., 495
 Ozer, E., 451
- P**
 Pagonis, Gen. Gus, 497, 499, 502-503, 505-507, 509, 510, 512
 Parker, G., 505, 512, 514
 Parker, V., 61, 338
 Parsons, Wendell, 329-330
 Pascale, R., 293, 376
 Pauling, Linus, 192-193
 Peake, P. K., 130
 Pellet, L., 381
 Pepperidge Farms, 291
 Perot, Ross, 377, 555
 Perrow, Charles, 297
 Perry, M., 327
 Peters, T., 62, 118, 244, 292, 495
 Peters, Tom, 3, 178, 429, 495
 Peterson, Peter, 284
 Peterson, Ralph, 555
 Peterson, R. L., 546
 Pfeffer, J., 6, 7, 8, 118, 244, 288, 293, 294, 295, 337, 538
 Philips Electronics, 123
 Phillips, E., 387
 Phillips, K. W., 381
 Pilling, B. K., 130
 Plutarch, 57
 Podolny, J., 295
 Poincare, H., 195
 Polaroid, 213
 Polonius, 57
 Poor, E., 603
 Porter, L., 298, 327, 387
 Posner, B. Z., 68, 507
 Pratt, M., 450
 Preston, P., 462
 Proctor, R., 393
 Prudential Life Insurance, 136
 Pruitt, D., 398
 Prussia, G., 120
 Publilius Syrus, 57
 Purdy, K., 131, 458
 Putnam, R., 652
- Q**
 Quick, T., 328
 Quinn, R. E., 8, 11, 16, 17, 68, 179, 444, 447, 451, 452, 461, 498, 506, 538, 544, 549
- R**
 Rahe, R. H., 119-120
 Rahim, M., 386-387
 Rainbow, Jacob, 194
 Ramsey, Joseph, 207
 Randle, C., 239
 Rapoport, J., 448, 449
 Rasheed, A., 174
 Raven, B., 445
 Ray, M., 448
 Raytheon, 185, 187, 189, 190, 205
- Reagan, Ronald, 556, 588
 Redmond, M., 239
 Redstone, Sumner, 284
 Reed, M. J., 134
 Reese, S., 329
 Reingold, J., 593
 Reis, H., 238
 Rest, J., 72, 99
 Reuters, 555
 Ribot, T., 195
 Rigby, D., 8
 Riley, S., 174
 Rodin, J., 462
 Rogers, Carl, 58, 247, 256, 257, 258
 Rohrbaugh, J., 16
 Rokeach, M., 61, 68-69
 Rose, S., 448
 Rosen, S., 239
 Rosenfeld, L., 393
 Rosenman, R. H., 140, 141
 Rosenthal, R., 65, 130
 Rostad, F., 135, 136, 137
 Rothbaum, F., 449
 Rothenberg, A., 79, 198, 199
 Rotter, Julian, 52, 80
 Ruble, T., 76, 383, 387
 Runcio, M., 184, 195
 Runyon, K., 448
 Rust, Ed, 292
 Ryan, R., 448, 450
 Ryman, D. H., 120
- S**
 Saarni, C., 129
 Salancik, G., 559
 Salovey, P., 63
 Sandelands, L., 21, 59, 113, 141, 444
 Sanders, Harland, 187
 Sandusky, Ohio, 197-198
 Sanford, D. G., 69, 592
 Sashkin, M., 443, 463
 Savage, G., 386, 388
 Scandinavian Airlines, 561, 564
 Schein, E. H., 120, 292, 513
 Schmidt, E., Jr., 380
 Schmidt, F., 330
 Schmidt, S., 298, 302, 388, 390
 Schmidt, W. H., 69
 Schmitt, D., 298
 Schnake, M., 239, 240, 247
 Schneer, J., 387
 Schneider, J., 78, 448
 Schriesheim, C., 335
 Schuster, J., 337
 Schwalbe, M., 448
 Schwartz, Jeffrey, 555
 Schwartz, S. H., 69
 Schweiger, D., 463
 Scott, O., 187, 189
 Scoular Grain Company, 136
 Sculley, John, 284, 556
 Seeman, M., 78, 448
 Seff, M., 448
 Seligman, M., 448, 462, 541
 Seiler, W., 598
 Selye, H., 114
 Selznick, P., 560
 Senge, P., 495, 496
 Serpkenci, R. R., 130
 Sewell, Carl, 457, 458
 Seybolt, P., 376, 386, 387
 Shaklee Products, 455
 Shalley, C., 178
 Shamir, B., 335
 Shatkin, S., 143
 Shenandoah Life Insurance Co., 495
 Shipper, F., 285

Shoda, Y., 130
Siau, K., 200
Sieburg, E., 246, 251, 254
Siegman, A. W., 140, 141
Sillars, A., 381
Silver, Spence, 185, 187, 188, 189, 192, 193, 204, 205-207
Simmel, G., 547
Sims, H., 449, 507
Simon, H., 174, 176, 199, 200, 539
Sincoff, M., 620
Singh, J., 117, 118, 132, 143
Slocum, J., 448
Smejda, Karolus, 296
Smeyak, G., 620
Smith, D., 144, 495, 505, 507, 509, 519
Smith, G., 184
Smith, R., 393
Smith, Roger, 377
Smith, S., 184, 195, 200, 201
Smith, T., 140, 141
Smith, W., 386
Snyder, S., 449
Social Security Administration, 132, 344
Sofocles, 285
Solem, A., 256
Solomon, B., 446
Sorenson, M. J., 139
Sorenson, R., 386
Sosik, J., 61
Southwest Airlines, 91, 213, 291
Sparrowe, R., 294
Spencer, L. M., 58, 130
Spencer, Percy, 185, 187, 189, 190, 204, 205, 206
Spencer, S. M., 58, 130
Spitzberg, B., 239, 240, 246, 251
Sprague, J., 594
Spreitzer, G., 443, 447, 450, 451, 452, 456, 457, 549
sss Software, 30-40, 410-418, 660-671
Stajkovic, A., 337
Stalk, G., 117
Stamps, D., 329
Staples, L., 448
Starck, A., 184, 201
Stasser, S., 131, 443, 449
Staw, B., 21, 59, 113, 141, 444
Steers, R., 327, 338
Steil, L., 239, 246, 251, 256, 260
Steinle, W., 386
Sternberg, R., 65, 74, 129, 130, 174, 189, 194, 199, 256
Stewart, C., 626

Stewart, Martha, 72
Stewart, T., 287
Stone, R., 143
Stone-Romero, E., 290
Stroh, L., 391, 398
Stuart, D., 594
Stuart, Jim, 331
Sue-Chan, C., 333
Sullivan, Barry, 123
Sutton, C., 72, 73
Swift, C., 448
Synopsis Communication Consulting of London, 239

T
Tallahassee Democrat, 519-521
Tedeschi, J., 290
Tennessee Valley Authority, 560
Tennyson, Alfred Lord, 57
Thoits, P., 118
Thomas, John, 454
Thomas, K., 378, 383, 387, 443, 448, 449, 450
Thomas, P., 448
Thompson, D., 338
Thompson, L., 290, 303, 379, 386, 392
Thortorn, B., 239
3M, 82, 185-189, 192, 193, 205-207, 652
Tichy, N., 16, 17, 204, 331, 538, 562, 652
Timberland, 555
Timmer, Jan, 123
Ting, S., 285
Ting-Toomey, S., 264, 386
Tjosvold, D., 376
Tomlinson, A., 329
Toyota Motors, 7, 568, 571
Travelers Insurance Co., 132, 344
Trevor, C., 338
Triandis, H., 264, 284, 338
Trieber, Frank, 115
Tripp, T., 305
Trompenaars, F., 22, 66, 78, 118, 202, 250, 264, 284, 381, 390, 471, 512, 517
Tropman, J., 652, 654
Troxell, J. R., 120
Tsang, J., 547
Tschorhart, M., 11
Tuchman, B., 652
Tuckman, B., 498
Tully, S., 287
Turkington, C., 128
Turner, M., 507
Tushman, M., 204

Tutu, Desmond, 546
Tyabji, Hatim, 349

U
Ulicni, S. K., 69
Ulrich, D., 15, 297, 544
Union Carbide, 382
United Chemical Company, 269-271, 277-278
UOP Inc., 382
Urwick, Lester, 463
U.S. Postal Service, 14-15
U.S. public education system, 526-527
US West, 331
Useem, Michael, 303

V
Van de Ven, A., 204
Vance, C. M., 13, 14, 74
Vangelisti, A., 247
Vardi, Y., 79, 448
Vaske, J., 327
Velthouse, B., 443, 449, 450
Verespei, M., 495
Verifone, 349
Veroff, J., 346
Viacom, 284
Vinton, D., 117
Vogt, J., 448, 450
Vogus, T., 139
Volvo, 495
Von Oech, Roger, 196, 206
Von Treitschke, Heinrich, 283
Vroom, V., 177, 327, 464, 465
Vygotsky, L., 187

W
Waclawski, J., 61
Wagner, N. N., 120
Wal-Mart, 213, 511
Wallas, G., 195
Walsh, J., 541
Walton, Sam, 511
Wanous, J., 376
Ward, H. W., 120
Ward, T., 184, 195, 200, 201
Warren, K., 462
Watson, C., 3, 260, 387
Watson, D., 80
Watson, K., 239
Weick, K. E., 21, 59, 113, 133, 134, 141, 142, 177, 184, 210, 444, 453, 560
Weiner, B., 334
Weingart, L., 378
Weirdsma, A., 174

Weisberg, J., 381
Weisenfeld, B. M., 120
Weisz, J., 449
Welch, Jack, 292, 538, 556, 562
Weldon, E., 381, 386
Wellins, R., 495, 496
Westinghouse Furniture Systems, 495
Wheeler, J., 12, 79, 507
Whetten, D. A., 14, 59, 60, 118, 382, 444, 498, 542
White, R., 446, 449
Whitney, D., 514
Wiemann, J., 254
Wilkinson, I., 298
William, R., 140
Williams, V., 140
Williams, W., 184, 194
Willmington, S. C., 239, 240
Wilmot, W., 381
Wilson, Bill, 181
Wilson, D., 177, 178
Wilson, J., 495
Wolf, Dr. Stewart, 128
Wolf, S. G., 119
Wolff, H. G., 119
Wolff, S. G., 514
Wonder, J., 202
Wood, R., 341
Wooten, M., 455, 545
Workman, E. A., 112, 138
World Trade Center, 557
Wright, A., 337
Wrzesniewski, A., 450, 452

X
Xerox Corporation, 144, 213, 503, 562
Xie, J., 386, 387
Xin, K., 381

Y
Yamaha, 181
Yamarmino, F., 61
Yang, L., 184, 194
Yeatts, D., 505, 516
Yetton, P., 177, 464
Yogi, M., 143
Youtz, A., 376
Yukl, G., 289

Z
Zand, D., 450
Zeitz, P., 178
Zhou, J., 178
Zimmerer, T., 462
Zimmerman, M., 447, 448, 449
Zingheim, P., 337

ÍNDICE ANALÍTICO

Los números de página que van seguidos por una “f” o una “t” se refieren a figuras y tablas, respectivamente.

A

- Abundancia, visión de, 553-554
- Acertijo de Shakespeare, 189, 190f 228
- Acondicionamiento cardiovascular, 136t, 136-137, 137t
- ACTH, en reacciones de estrés, 116
- Actitud defensiva,
 - autoconocimiento y, 59
 - comunicación y, 246
- Administración
 - como causa del estrés, 113-114
 - definición de, 16, 17
 - liderazgo y, 16-17, 16f, 18f
 - por objetivos, 132, 333
- Administración del tiempo. *Véase también* Estrés, manejo del estrés
 - clave de resultados, 164-165
 - efectiva
 - declaración de principios personales y, 123-124, 123t
 - matriz de lo urgente, lo importante y, 121-122
 - eficiente
 - cuestionario de administración del tiempo, 125
 - determinación de patrones, 124-125, 124t
 - reglas para todos, 125-127
 - reglas para directivos, 127-128
 - ejercicio para evaluar la, 159-160
 - eliminación de asesores con, 121-128
 - evaluación de habilidades, 107-108
 - mejoramiento de la, 112-113
- Aislamiento, como mecanismo del estrés, 114
- Agotamiento, como mecanismo del estrés, 114
- Agresión, como mecanismo del estrés, 114
- Algoritmo de relación, y solución de problemas, 202
- Alicia en el país de las maravillas*, 332-333
- Alternativas, en la solución analítica de problemas, 174-178
- Amabilidad, 80
- Amonestación, para modelar el comportamiento, 341, 341t
- Análisis
 - de habilidades
 - objetivo del, 19
 - para el autoconocimiento, 84-88
 - para el facultamiento, la delegación, 474-475
 - para el liderazgo, del cambio positivo, 568-580
 - para el manejo de conflictos, 405-409
 - para el manejo del estrés, 147-154
 - para la comunicación, de apoyo, 266-268
 - para la motivación, 354-360
 - del equilibrio de vida, 156-158, 157f
 - y solución de problemas, 174-178, 175t, 211

- Analogías, en la solución de problemas, 196
- Apertura, 80
- Aplicación de habilidades
 - importancia de la, 21
 - objetivo de la, 20-21
 - para el autoconocimiento, 95-96
 - para el facultamiento y la delegación, 483-484
 - para el liderazgo, del cambio positivo, 584-586
 - para el manejo de conflictos, 431-433
 - para el manejo del estrés, 161-163
 - para el poder y la influencia, 317-318
 - para equipos, trabajo de equipo, 529-530
 - para la comunicación, de apoyo, 274-276
 - para la motivación, 367-369
 - para la solución de problemas, 222-223
- Aprendizaje
 - a distancia, 329
 - de habilidades, objetivo del, 20
- Aptitud, 327
- Asertividad, e influencia, 304-305
- Aspiraciones, plan de aprendizaje, 92
- Atracción, como fuente de poder, 289-290
- Autoconocimiento, 60-61
 - actividades para desarrollar, 95-96
 - análisis de habilidades, 84-88
 - aplicación de habilidades, 95-96
 - aspectos esenciales del, 63f
 - autoevaluación básica y esencial y, 62, 79-82, 83f
 - cambio, actitudes hacia el, 76-79
 - definición de, 57
 - dimensiones del, 57
 - diversidad y, 60
 - eficacia de la capacitación para el, 81
 - enigma del, 58
 - estilo de aprendizaje y, 74-76
 - evaluación de habilidades, 46-47
 - evaluación del, 97
 - guías de comportamiento para el, 82
 - línea sensible y, 58-60
 - práctica de habilidades, 89-94
 - valores y, 65-74
- Autodeterminación, 448, 451
- Autoeficacia, 447-448, 451
- Autoevaluación básica y esencial, 61-62, 79-81
- Autonomía, en el trabajo, 131
- Autoridad, para la toma de decisiones, 131
- Auxiliares visuales, 598-599, 601

B

- Bloqueo(s) conceptual(es)
 - como obstáculos mentales, 208
 - definición de, 183
 - ejercicios para evaluar, 215-221
 - el compromiso como, 188-190
 - filtración mental y, 183-184
- Coacción, en el manejo de conflictos, 383, 384t, 389, 388f
- Cociente de inteligencia (ci), 65, 129-130
- Colaboración
 - en el manejo de conflictos, 385-386, 390, 391-402

- la constancia como, 186-188
- la pasividad como, 192-194
- la reducción como, 190-192
- revisión de, 194
- superación de, 194-199, 208
- Budismo zen, 141
- Byron *versus* Thomas, 271-272, 277-278

C

- Cambio. *Véase también* Liderazgo, para un cambio positivo
 - actitudes hacia el, 76-79
 - efecto sobre el estrés, 118-119
 - institucionalizar el
 - construir capital humano para, 563-564
 - convertir a estudiantes en maestros, 562-563
 - métrica, medición, hechos memorables para, 564-565
 - la tolerancia a la ambigüedad y, 77-78
 - locus de control* y, 78-79
 - manejo del, 4
 - predicciones del, 3
 - rítmo de cambio de “agua turbulenta”, 77
- Campeón de las ideas, 207
- Campo comunista de prisioneros, ejercicio del, 84-85
- Capacitación, y desempeño, 327
- Características, en el plan de aprendizaje, 92-93
- Caso del tiempo faltante, el, 150-154
- Center for Leadership and Change Management, 303
- Centralidad, como fuente de poder, 293-295
- Centralización, y facultamiento, 445t
- Chivo expiatorio, y facultamiento, 445t
- Círculos de calidad, ejercicios para los, 610-618
- Claves de resultados
 - para el desempeño, 371-372
 - para el estrés, manejo del estrés, 164-166
 - para el facultamiento, la delegación, 485-487
 - para el liderazgo, del cambio positivo, 587-589
 - para el manejo de conflictos, 434-437
 - para el poder y la influencia, 319-321
 - para la comunicación de apoyo, 276-278
 - para la motivación, 370
 - para la solución de problemas, 224-230
 - para los equipos, el trabajo en equipo, 531
- Condicionamiento operante, 338
- Confianza, y facultamiento, 445t, 450-451
- Congruencia y comunicación, 247-248
- Conocimiento, vida media del, 77
- Consecuencia personal, 449, 451
- Constancia, como bloqueo conceptual, 186-188
- en el manejo del estrés, 128-130
- Colectivismo, 66t, 67
- Compasión, y liderazgo, 545-546
- Competencia emocional, 62-64
- Complacencia, en el manejo de conflictos, 383-384, 385t, 389
- Compromiso
 - como bloqueo conceptual, 188-190
 - en el manejo de conflictos, 384, 385t, 389, 389t
- Comunicación
 - bidireccional, 253
 - de apoyo, *véase también* Entrevistas, realización de
 - análisis de habilidades, 266-268
 - aplicación de habilidades, 274-275
 - atributos de la, 242-244, 243t
 - barreras para la, 264
 - clave de resultados, 276-278
 - coaching* y orientación para la, 244-246
 - comunicación electrónica y, 239
 - conjuntiva, 254-255
 - consecuencias de una, ineficaz, 242
 - consideraciones internacionales sobre la, 263-264
 - descriptiva, 248-250
 - eficaz, importancia de la, 239-240
 - entrevista de administración de personal (EAP), 260-263
 - escuchar y responder, 256-260, 272-273
 - específica, 253-254
 - estudios de, 239-240
 - evaluación de habilidades, 234-237
 - guías de comportamiento para la, 265
 - igualaria, 252
 - obstáculos para la, 246, 246t
 - orientada a problemas, 250-251
 - práctica de habilidades, 269-273
 - precisión y, 240-242
 - pronunciación inconsistente, 241t
 - propia, 255-256
 - relaciones interpersonales y, 238-239
 - validación, 251-253
 - y congruencia, 247-248
 - y facultamiento, 444, 445
 - orientada a la superioridad, 251
 - orientada al problema, 250-251
 - Conclusiones, de una presentación, 597t
 - Concurso “Es innegable que el cliente merece atención”, 220

- Control de la dieta, para combatir el estrés, 137-138
- Correo electrónico, tono para, 605
- Creatividad y solución de problemas, 174-209
- Credibilidad y trabajo de equipo, 507-509
- Crisis de misiles en Cuba, 500
- Cuenta bancaria emocional, 129
- Cultura(s). Véase también Diversidad
afectividad en, 118
como factor de predicción en el estrés, 118
comunicación y, 241
igualitaria, 118
jerárquica, 118
manejo de conflictos y, 390
personal, plan de aprendizaje para, 92-94
poder y, 284
sensibilidad ante la, 222
trabajo de equipo y, 512
valores de las distintas, 61-63
- D**
- Dalkon Shield, 72
- Declaraciones de visión
compromiso con, 557-562
definición de, 554
ejemplos de, 555
interés por las, 555-556
pasión y principios para, 556
símbolos para, 556-557
- Definiciones, inversión de, 197-199
- Delegación. Véase también Facilitamiento
análisis de habilidades, 474-475
aplicación de habilidades, 483-484
clave de resultados, 485
evaluación de habilidades, 440-442
guías de comportamiento para, 472-473
momento para, 464-465, 466f
práctica de habilidades, 476-480
principios para la, 471f
proceso de, 465-470 466f
relación con el facultamiento, 473f
ventajas de la, 463-464, 463t
- Departamentos de recursos humanos, y poder, 297
- Desacreditación, y comunicación, 246, 246t
- Desastre de Mann Gulch, 210-212
- Desempeño. Véase también Metas;
Motivación
clave de resultados, 370-371
comportamiento y
disciplina para, 339-341
gerentes como reforzadores de, 338
modelar y mejorar el, 341-342
recompensas para, 338-341
- deterioro de habilidades y, 328
- diagnóstico de problemas, 326-328
- guías de comportamiento para, 352-353
- herramientas para mejorar las habilidades para el, 328-330
- mejoramiento del, 326
- práctica de habilidades, 361-366
- resultados extrafísicos y, 342
- turno laboral y, 327
- Desviación, negativa y positiva, 540-541, 546f
- Dilema(s)
de decisión, ejercicio de, 80-88
del médico, ejercicio del, 50, 100
- Directivos. Véase también Liderazgo, para el cambio positivo; Presentaciones orales y escritas
actitudes hacia los subalternos, 462
como reforzadores, 338
ejercicio de eficacia para, 28-29
habilidades esenciales de los, 9, 9t, 11t, 11-12
importancia de las habilidades directivas, 6-7
inseguridades de los, 462
necesidad de control de los, 462-463
habilidades de trabajo de equipo para los, 517-518
- Diseño del trabajo, 342-344
- Diversidad
autoconocimiento y, 61-62, 63f
crecimiento en el lugar de trabajo, 82
diferencias individuales y, 21-22
diferencias y distinciones, 60-61
modelo de Trompenaars y la, 22
- E**
- Efecto
heliotrópico, sobre el cambio, 542, 565
Pigmalión, sobre el cambio, 542
placebo, sobre el cambio, 542
- Ejercicio
“A través del espejo”, 89-90
“El cambio de la marea”, 147-150
“Encuentre a alguien más”, 266-267
de Mejora en la clasificación, 216-217
para combatir el estrés, 136-137
- El prisionero prófugo, ejercicio del, 49-50, 99-100
- El que responde, en el manejo de conflictos, 392-401, 403
- Elaboración, utilizada en la solución de problemas, 197
- Elasticidad, para afrontar el estrés, 134-144, 136t, 140t
- Encuesta de autoevaluación básica y esencial, 81
- Energía, positiva y negativa, 545
- Enfermedades, lesiones, 120, 130-131, 135
- Ensayo, para reducir el estrés, 145
- Entrenamiento, en comunicación, 244-246
- Entrevista(s)
de administración de personal (EAP), 260-263
de decir y escuchar, 632
de decir y vender, 631-632
de modelo mezclado, 632
de solución de problemas, 632
definición, 620
evaluación del desempeño, 630-632, 632t, 637-642
guías de comportamiento para, 632-633
información conductual y, 630
orientación hacia el empleado, 634-637
planeación de
entorno para, 624
falta de, 620-621
lista de cotejo para, 625t
objetivo y agenda para, 621
problemas con la, 624-625
secuencias de embudo para, 623-624, 624t, 629
tipos de preguntas para, 621-623, 622t
práctica de habilidades para, 634-650
realización de. Véase también
Comunicación, de apoyo
atmósfera de apoyo para, 625-626
registro, 628-629
secciones de, 626
sondeo para, 626-627, 628t
reunión de información, 629
selección de empleo, 629-630, 631t, 643-650
- Equidad, y recompensas, 348
- Equilibrio, en la vida, 134-135
- Equipo ELITE, 519-521
- Equipos, trabajo de
afiliación a, 512-518
ampliación de objetivos, 511
análisis de habilidades, 519-522
aplicación de habilidades, 529-530
clave de resultados, 531
consideraciones internacionales para, 511-512, 517
desarrollo de, 493
etapa de desempeño, 503-506, 498t, 504t
etapa de enfrentamiento (o tormenta), 501 100 503, 498t
etapa de formación, 498-499, 498t
etapa de normatividad, 499-501, 498t
- desventajas, 496-497
- dirección de, 506-512
- efecto de, 496t
- ejemplos de, 493
- en la guerra del Golfo Pérsico, 497, 505-506
- evaluación de habilidades, 491 492
- facultamiento y, 445t
- guías de comportamiento, 518
- habilidades directivas para, 518f, 542-544, 543-544f
- metas para, 509-511
- práctica de habilidades, 523-528
- presión grupal, 513
- publicidad para, 494f
- retroalimentación en, 516-517, 516t
- roles
de bloqueo, 515-516
de construcción de equipos, 512-513
de construcción de relaciones, 513, 514-515, 515t
- unidades de
atributos necesarios para, 205
beneficios de, 131
elasticidad social y, 143-144
en tiempos de guerra, 128-129
identidad de la actividad y, 343-344
ventajas de, 494-497, 496t
- Escala
de autoevaluación básica y esencial, 55-56, 103
de clasificación de reajuste social, 109-110, 119, 166
de *locus de control*, 52-54, 79, 101-102
de Maquiavelismo (MACH IV), 536-537
de tolerancia a la ambigüedad, 54-55, 78, 102
Multifactorial de Inteligencia Emocional, 63
- Escalera de aprendizaje, 562, 563f, 567f
- Escrupulosidad, 80
- Esfuerzo, como fuente de poder, 290-292
- Estado de ánimo, y facultamiento, 445t
- Estandar de comparación, 552, 554t
- Estereotipo, como bloqueo conceptual, 189
- Estilo
cognoscitivo, 61, 74-76, 75t
estilo creativo y, 75-76
estilo de conocimiento y, 74-75
estilo de planeación y, 75
índicador de, 52
creativo, 75-76
de aprendizaje
autoconocimiento y, 61-62, 63f
definición, 74
dimensiones del, 74-76
tipos de, 74-76
de conocimiento, 74-75
de planeación, 75
- Estrategias, para presentaciones, 593-595
- Estrés. Véase también Administración del tiempo
análisis de habilidades, 147-154
aplicación de habilidades, 161-163
clave de resultados, 164-166
crisis y, 118, 119t
directivos incompetentes y, 113
efectos psicológicos del, 116-117, 116f
elasticidad para el, 134-144
elementos positivos y negativos del, 113-114
eliminación de factores estresantes, 120-121, 121t
enfermedades, lesiones y, 120, 130, 135, 141
estrategias de manejo del, 115-117
evaluación de habilidades, 106-111
factores estresantes anticipatorios
definición de, 120
establecimiento de metas y, 132-133
- priorización, 132
pequeños triunfos y, 133-134
- factores estresantes de encuentro
colaboración y, 128-129
definición de, 118
inteligencia social y emocional, 129-130
- factores estresantes situacionales
definición de, 118-120
rediseño del trabajo y, 130-132
- fuentes de, 111, 117-120, 117t
- guías de comportamiento para, 146
- mejoramiento del manejo del, 112-113
- modelo del, 115f
- práctica de habilidades, 155-160
- reacciones ante el, 114-115
- técnicas temporales para la reducción del, 144-145
- Estructura, para presentaciones, 595-597
- Etapa
de alarma, del estrés, 114
de desempeño, en el desarrollo de equipos, 498
- de enfrentamiento (o tormenta), en el desarrollo de equipos, 498, 498t, 501-503
- de formación, del desarrollo de equipos, 498-499, 498t
- de normatividad, del desarrollo de equipos, 598t, 499-501
- de resistencia, del estrés, 114-115
- Ética, y valores, 72
- Evaluación
de habilidades
objetivo de la, 19
para administrar el tiempo, 107-108
para el autoconocimiento, 46-56
para el facultamiento, la delegación, 440-442
para el liderazgo, del cambio positivo, 534-537
para el manejo de conflictos, 374-375
para el manejo del estrés, 106-111
para el poder y la influencia, 280-282, 310
para equipos, trabajo de equipos, 490-492, 519-522
para la comunicación, de apoyo, 234-237
para la motivación, 324-325
para la solución de problemas, 168-173
de la inteligencia emocional, 65
personal de habilidades directivas, 24-28
- Evasión, en el manejo de conflictos, 384, 385t, 389-390
- Examen computarizado, ejercicio del, 85-86
- Éxito, organizacional, 6
- Extroversión, 75-76
- F**
- Factores estresantes
anticipatorios, 117t, 120, 132-134
de encuentro, 118, 128-130
de tiempo, 117-118, 117t
situacionales, 118-120, 130-132
- Facilitamiento. Véase también Delegación
análisis de habilidades, 474-475
aplicación de habilidades, 483-484
atributos negativos que afectan el, 444-445, 445t
- autodeterminación y, 448, 451
- autoeficacia y, 447-448, 451
- clave de resultados, 485-486
- con activación emocional, 455-456, 460t
- confianza y, 450-451
- consecuencia personal y, 449, 451
- consideraciones internacionales acerca del, 471-474
- definición de, 443
- desarrollo del, 451-461
- dilema de los directivos con el, 443-444
- evaluación de habilidades, 440-442
- guías de comportamiento para el, 472-473

inhibidores del, 461-463
mediante el apoyo, 454-455, 460t
mediante el fomento del dominio personal, 453
mediante el modelamiento, 454, 460t
mediante la conexión con los resultados, 457-458, 461t
mediante la creación de confianza, 458-459, 461t
mediante la información, 456-457, 460t-461t
mediante los recursos, 457, 461t
metas SMART para el, 453, 460t
práctica de habilidades, 476-482
raíces del, 446-447
relación con la delegación, 473f
significado y, 449-450, 451
sugerencias prácticas para el, 459-461, 460t-461t

versus poder, 445-446, 446t
Falta de cuestionamiento, como bloqueo conceptual, 192-193

Figura del fondo, separación de, 192
Fijación, como mecanismo del estrés, 114

Flexibilidad
como fuente de poder, 295
en el manejo de conflictos, 387-389
en la comunicación, 252-253
en la solución de problemas, 195, 199

Fluidez, y solución de problemas, 199
Formato, para presentaciones, 605
Fortaleza, y estrés, 139

“Fuentes de poder en participantes de bajo nivel”, 291

G

Gato Cheshire, 332-333
Género, y manejo de conflictos, 387

Google, 568-570

Gratitud, y liderazgo, 547-548

Guerra
de Corea, 143
de Vietnam, 143
del Golfo Pérsico
equipo de Pagonis en la, 497, 499, 502-503, 505-506
equipos de trabajo en la, 129

H

Habilidad(es)
análisis de,
objetivo del, 19
para el autoconocimiento, 84-88
para el facultamiento, la delegación, 474-475
para el liderazgo, del cambio positivo, 568-580
para el manejo de conflictos, 405-409
para el manejo del estrés, 147-154
para la comunicación, de apoyo, 266-268
para la motivación, 354-360

aplicación de
importancia de la, 21
objetivo de la, 20-21
para el autoconocimiento, 95-96
para el facultamiento, la delegación, 483-484
para el liderazgo, del cambio positivo, 584-586
para el manejo de conflictos, 431-433
para el manejo del estrés, 161-163
para el poder y la influencia, 317-318
para equipos, trabajo de equipo, 529-530
para la comunicación, de apoyo, 274-276
para la motivación, 367-369
para la solución de problemas, 222-223
aprendizaje de,
objetivo del, 20
de adhocracia, 16-17
de clan, 16-17

de jerarquía, 16f, 17
de mercado, 16f, 17
de relación, desarrollo de, 4
directivas
aplicables a la vida cotidiana, 5
basadas en la investigación, 5
características de las, 9, 11
currículo para mejorar, 12, 15
definición de, 8
desarrollo de, 4-5
diversidad en, 21-22
ejercicios para evaluar, 24-43, 90-92
esenciales, 8-9
evaluación personal para, 42-43
importancia para los directivos, 6-7
liderazgo y, 538-539
mejoramiento de, 12
modelo de aprendizaje para desarrollar, 13-14, 14t
para equipos, trabajo de equipo, 517-518, 518f
tipos y modelos de, 18-19, 19f
evaluación de
objetivo de la, 19
para administrar el tiempo, 107-108
para el autoconocimiento, 46-56
para el facultamiento, la delegación, 440-442
para el liderazgo, del cambio positivo, 534-537
para el manejo de conflictos, 374-375
para el manejo del estrés, 106-111
para el poder y la influencia, 280-282, 310
para equipos, trabajo de equipos, 490-492, 519-522
para la comunicación, de apoyo, 234-237
para la motivación, 324-325
para la solución de problemas, 168-173
práctica de
objetivo del, 20
para conducción de reuniones, 660-671
para el autoconocimiento, 89-94
para el desempeño, 361-366
para el facultamiento, la delegación, 476-482
para el liderazgo, del cambio positivo, 581-583
para el manejo de conflictos, 410-430
para el manejo del estrés, 155-160
para el poder, 311-313
para entrevistas, 634-650
para equipos, trabajo de equipo, 523-528
para la comunicación, de apoyo, 269-273
para la influencia, 312-316
para la motivación, 361-366
para la solución de problemas, 215-221
para las presentaciones, 609-618
y desempeño, 327
Hornos de microondas, 187, 189, 190

I

Identidad de las tareas o actividades, importancia, 131, 343-344, 458
Iluminación, y creatividad, 195
Imagen de uno mismo, la mejor, 581-582
Imaginación
y creatividad, 179-180, 180f, 182, 182f, 195
Implementación, en la solución de problemas, 177-178
Incubación, y creatividad, 180f, 181, 182, 182f, 195
Indicador tipo Myers-Briggs, 62
Indiferencia, en la comunicación, 252
Individualismo, 67
Influencia
análisis de habilidades, 310
aplicación de habilidades, 317-318

clave de resultados, 319-320
estrategias para, 298-304, t 298, 299t, 301t
evaluación de habilidades, 280-282
guías de comportamiento para, 308-309
intento de neutralizar la, 304-307
modelo de, 307f
poder e, 298, 308
práctica de habilidades, 311-316
uso inteligente de la, 283
venta de temas en forma ascendente, 303-304, 304t, 308
Iniciador, en el manejo de conflictos, 392-395, 413
Innovación, y facultamiento, 445t
Insensibilidad, en la comunicación, 252
Inteligencia emocional (IE), 63
caída de las puntuaciones de la, 12
como factor de éxito, 61, 62
comparación con el CI, 64-65
contra competencia emocional, 65
definición de, 62
diversidad cultural e, 22
evaluación de habilidades para, 47-48
evaluación de la, 97-99
habilidades de individuos con, 63-64
incremento de la, 23
manejo del estrés e, 128-130
medida EQ-I, 63
refinamiento del concepto de, 61-63
Introducciones, para una presentación, 597t
Inventario
de la personalidad tipo A, 108-109, 165
vocacional Strong-Campbell, 62
Inversión, y creatividad, 180f, 181, 182, 182f, 183f
Inventario
de competencia emocional, 63
Multifásico de la Personalidad de Minnesota, 62
Investigación, 5, 6

J
Jefes, abusivos, 305t

K
Kaizen, 155

L
Lealtad, y facultamiento, 445t
Legitimidad, como fuente de poder, 292-293
Lenguaje de pensamiento, un solo, como
bloqueo conceptual, 187
Lenguaje, para el cambio positivo, 553, 554t
Liberación de empleados, 329-330
Liderazgo
para el cambio positivo. *Véase también* Declaraciones de visión
actitud positiva y establecimiento de, 544-550, 551t
análisis de habilidades, 568-580
aplicación de habilidades, 548-586
clave de resultados, 587-588
como puesto temporal, 538-539
definición de, 538
desviación negativa y positiva, 540-541, 540f
enfoques de abundancia y déficit, 541-542
estándares de comparación
(benchmarking) y, 552, 554t
evaluación de habilidades, 534-537
guías de comportamiento, 566-567
identificación de fortalezas, 548-549
institucionalización
creación de impetu para, 562
formación de maestros para, 562-563
lenguaje para, 553, 554t
marcos de referencia y, 539-540, 542-544, 544f, 566f
pequeños triunfos y, 560, 561t

práctica de habilidades, 581-583
retroalimentación de lo mejor de la persona, 549-550
simbolismo y, 552, 554t
visión de la abundancia y, 553-554, 557-562, 561t
y cambio, escalamiento, 539
y administración, 16, 17, 18f
Línea sensible, la, 58-60
Lluvia de ideas, y solución de problemas, 199-200
Locus de control, 62, 78-79
externo, 79
Logotipos, y visión, 557
Lucha o huida, como mecanismo del estrés, 116

M
Madurez de valores, niveles y etapas de, 69, 70-72
Magnetrón, 185, 189, 190, 194
Manejo de conflictos
análisis de habilidades, 405-409
aplicación de habilidades, 431-433
clave de resultados, 435-437
consideraciones situacionales para, 389-390, 389t
deficiencias de información y, 381-382
diferencias personales y, 380-381
diversidad cultural y, 381-382, 386-387
enfocado(s)
en las personas, 378-379
en el tema, 379-380
enfoque
de ambivalencia del, 376-378
del conflicto, 380
estrategias de negociación y, 385t
estrés inducido por el ambiente y, 382-383
evaluación de habilidades, 374-375
flexibilidad en el, 387-389
género y, 387
guías de comportamiento para, 402-404
incompatibilidad de roles y, 382
interpersonales, 376
métodos para, 383-386, 389-391
modelo
para, 401-402
XYZ para, 393-394, 396-397, 394t
práctica de habilidades, 410-430
preferencias personales para el, 386-387, 402
reglas de compromiso para, 378
solución de problemas en colaboración y, 390-404
Mejoramiento y creatividad, 180-181, 180f, 182, 182f
Metas. *Véase también* Motivación; Desempeño
características de las, 334
eliminación de obstáculos, 334-336

- clave de resultados, 370-371
desempeño y, 327-328
diseño del trabajo y, 342-344
elementos de un programa para, 331-334, 333t
evaluación de habilidades, 324-325
fomento de un ambiente de, 330-331
guías de comportamiento, 352-353
incremento de la, 326
modelo para incrementar la, 351f
necesidades humanas y, 345-346
práctica de habilidades, 361-366
recompensas y, 345, 346-351, 347t
- N**
Nanobombas, 3
Neurotismo, 80
Notas Post-It
importancia del trabajo en equipo para la invención de, 206-207
invención de, 185
participación de Fry, 188, 190
superación de estereotipos para la invención de, 189, 192
- O**
Organización, para una presentación, 595-596
Orientación
hacia el cambio, 62
sobre la comunicación, 244-246
Orquestador, 207, 209
- P**
Particularismo, 66t, 67, 203
Patrocinador, de la creatividad, 207, 208
Patrón de respuesta dominante, 21
Penicilina, 190
Pensamiento
desviación contra el, como bloqueo conceptual, 193-194
grupal, 205, 500-501, 502, 504
janusiano, y solución de problemas, 198-199
vertical y lateral, como bloqueo conceptual, 186-187
Pequeños triunfos
compromiso con el cambio y, 560, 561t
ejercicio para evaluar los, 155-156
estrategia de, 133-134
facilitamiento y, 453
para personalidades tipo A, 142-143
solución de problemas y, 177
Periódico, ejercicio del, 51, 100-101
Perdón, y liderazgo, 546-547
Pericia, como fuente de poder, 288-289
Personalidad
tipo A, y estrés, 139-141
y autoconocimiento, 79-80
Perspectiva, y facultamiento, 445t
Peso, y estrés, 136-137, 138
Planeación, en el plan de aprendizaje, 94
Planes rechazados, 267-268
Poder
abuso del, 285-286, 308
análisis de habilidades, 310
aplicación de habilidades, 317-318
clave de resultados, 319-320
consideraciones internacionales acerca del, 287-288
construcción de la base para el, 283
definición de, 286
del puesto, fuentes de, 293-298
en el departamento de recursos humanos, 297
evaluación de habilidades, 280-282
falta de, 283-285
guías de comportamiento, 308-309
influencia y, 298, 308
modelo de, 307f
- necesidad de, 286-288
personal
como piedra de avance, 286
fuentes del, 288-293, 307-308
imagen negativa del, 284
perspectiva equilibrada del, 283
práctica de habilidades, 311-316
relación con el jefe y, 291t
Politización y facultamiento, 445t
Práctica de habilidades
objetivo del, 20
para conducción de reuniones de trabajo, 660-671
para el autococimiento, 89-94
para el desempeño, 361-366
para el facultamiento, la delegación, 476-482
para el liderazgo, del cambio positivo, 581-583
para el manejo de conflictos, 410-430
para el manejo del estrés, 155-160
para el poder, 311-313
para entrevistas, 634-650
para equipos, trabajo de equipo, 523-528
para la comunicación, de apoyo, 269-273
para la influencia, 312-316
para la motivación, 361-366
para la solución de problemas, 215-221
para las presentaciones, 609-618
Preguntas
abiertas, para entrevistas, 621-623
bipolares falsas, para entrevistas, 622, 623t
cerradas, para entrevistas, 621-622
de doble contenido, para entrevistas, 622, 623t
guiadas, para entrevistas, 622-623
Premio Malcolm Baldrige National Quality, 144
Preparación, y creatividad, 195
Presentaciones, orales y escritas
auxiliares visuales para, 598-599, 601
estilo para presentaciones escritas, 603-605
estilo para presentaciones orales, 600-602
estrategias para, 593-595
estructura para, 595-597
guías de comportamiento, 607-608
necesidad de, 592
práctica de habilidades, 609-618
puntos de apoyo para, 597-599
responder preguntas sobre, 605-608
Privilegio *versus* responsabilidad, 330-331
Principio de Peter, el, 328
Priorización, 132
Problema
de las cinco figuras, 197
de los fósforos, 188f, 228
de los nueve puntos, 191f, 229
de los patrones ocultos, 192f, 230
de nombrar el barco, 191f, 229
del ping-pong, 200-201
Programa "Live for Life", 136
Pronunciación, inconsistente, 241t
Prueba
de definición de temas, 48-51, 99-101
de inteligencia Stanford-Binet, 62
- R**
Razón, como estrategia de influencia, 298t, 298, 299t, 300, 301t, 303-304, 306-307
Reabastecimiento, para el mejoramiento de habilidades, 329
Reajuste, para el mejoramiento de habilidades, 329
Reasignación, para el mejoramiento de habilidades, 329
Reciprocidad, como estrategia de influencia, 298t, 298-300, 299t, 301t, 302-303, 305-306
- Recompensas, por el desempeño, 337-338, 346-351, 347t
Recreación, y facultamiento, 455-456
Recreación, y visión, 557-559, 558t, 561t
Recursos, y desempeño, 327
Redirección, para modelar el comportamiento, 341-342
Rediseño del trabajo, pasos para el, 131-132
Reentrenamiento para el mejoramiento de habilidades, 329
Reforzar, para modelar el comportamiento, 341-342, 341t
Regresión, como mecanismo del estrés, 114
Relaciones con el cliente, establecimiento de, 131
Relajación muscular, para reducir el estrés, 144-145
Relajación profunda, 142-143
Relevancia, como fuente de poder, 297-298
Replaneamiento, para reducir el estrés, 145
Represión, como mecanismo del estrés, 114
Respiración profunda, para reducir el estrés, 145
Responsabilidad contra privilegio, 330-331
Respuesta
con consejo, 257-258
de desviación, 258
de rigidez ante la amenaza, 59, 444, 445t
de sondeo, 259-260
reflexiva, 260
Restricciones artificiales, como bloqueo conceptual, 190-191
Retroalimentación
actitud positiva y, 551t
de lo mejor de la persona, 549-550
ejercicios para, 535-536
en el plan de aprendizaje, 93-94
en el trabajo, 131-132, 348-351
en equipos, 516-517, 516t
Reuniones de trabajo, conducción de reglas para directivos en participación, 655-657
participantes, 653, 658
perspectiva, 657, 659
planeación, 654-655, 658
proceso, 658-659
propósito, 652-653, 658
reglas para los miembros del grupo en, 657-659
práctica de habilidades para, 660-671
Revelación personal, 59-60
Rigidez, en la comunicación, 251-252
Roles
de bloqueo, en equipos, 515-516
que construyen relaciones, en los equipos, 514-515, 515t
que facilitan las actividades o tareas, en los equipos, 513-514, 513t
Romperreglas, 207
- S**
SCAMPER, para la solución de problemas, 197
Segunda Guerra Mundial, 143, 185, 296, 546, 560
Sesgo de atribución, 326
Significado y facultamiento, 449-450, 451
Silencio, en entrevistas, 627, 628t
Simbolismo, y liderazgo, 552, 554t
Similitudes, ignorar, como bloqueo conceptual, 189-190
Sinéctica, y solución de problemas, 196
Síntesis morfológica, y solución de problemas, 201-202, 202t
Sistema de valores en competencia, 16-17, 179
Soldados, 128-129, 143
Solución de problemas. *Véase también* Bloqueos conceptuales
análisis de habilidades, 210-218
- analítica
ejercicios para evaluar la, 215
éxito de la, 207
limitaciones de, 178
modelo de, 174t
pasos en la, 174-178
restrictiones, 179t
y un solo lenguaje de pensamiento, 187
aplicación de habilidades, 222-223
aplicación de técnicas para la, 203
clave de resultados, 224-230
consideraciones internacionales para, 202-203
creativa
capacitación para, 184-185
como prerequisito para el éxito, 208
ejercicios para evaluar la, 216-217, 220-221
etapas del pensamiento creativo, 194-195
fomento en los demás, 203-203, 205t
impedimentos para la, 178-179, 179t
métodos para la, 179-183
modelo de, 204f
principios administrativos para la, 204-209
creatividad, innovación y, 178
definición de problemas, mejoramiento de, 195-199, 208
en el manejo de conflictos, 390-404
evaluación de habilidades, 168-173
generación de alternativas para la, 199-202, 199t
guías de comportamiento, 208-209
práctica de habilidades, 214-221
Sondeo
de elaboración, para entrevistas, 626, 628t
de esclarecimiento, para entrevistas, 626, 628t
Subdivisión, y solución de problemas, 200-201
- T**
Técnica de "emparedado", en una presentación, 595
Teorías X y Y, 250, 330, 451, 462
Terapia de realidad, 255
Tolerancia a la ambigüedad, 62, 77-78
Tono, en una presentación, 604-605
Tormenta del desierto. *Véase* Guerra del Golfo Pérsico
Trabajo por turnos, 327
- U**
Universalismo, 66t, 67
- V**
Valores
como fundamento, 65
culturales, 66-67
dimensiones de, 67-68
instrumentales, 68, 69
organizacionales esenciales, 292
personales, 68-69
prueba de estándares éticos, 72
terminales, 68-69
toma ética de decisiones y, 72-74
Validación de la comunicación, 251-253
Variedad de habilidades, en el trabajo, 131
Venta de temas, como influencia, 303-304, 308
Verificación, y creatividad, 195
Visibilidad, como fuente de poder, 295-297