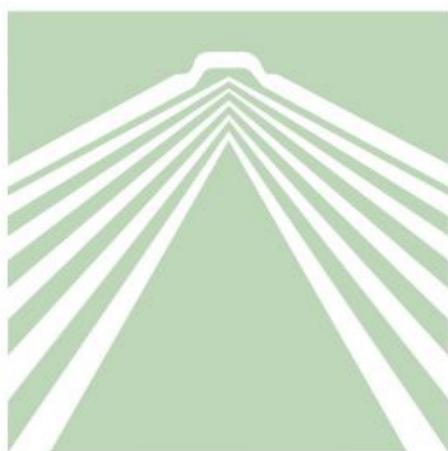


Antonio Aguelo Arguis
Teresa Coma Roselló

La persona en el centro del desarrollo organizacional

DCM®: un nuevo enfoque de la gestión
del desempeño por competencias



PIRÁMIDE

Antonio Aguelo Arguis
Teresa Coma Roselló

La persona en el centro del desarrollo organizacional

DCM®: un nuevo enfoque de la gestión
del desempeño por competencias

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Prólogo

Introducción

1. Aproximación a la nueva sociedad de la información y el conocimiento

1.1. Innovación tecnológica y aumento de la productividad, del riesgo y la inseguridad

1.2. Globalización y conocimiento = progreso... ¿para todos?

1.3. Flexibilidad y seguridad: dos conceptos conminados a entenderse

1.4. El «nuevo trabajador» de la «nueva sociedad»

Resumen

2. La «organización del futuro» y el movimiento de «calidad total»

2.1. Los autores de las teorías del *management* y la organización del futuro

2.2. El marco del viejo y nuevo paradigma: vieja y nueva forma de «ser y hacer» organización

2.3. El modelo efqm como marco de la excelencia en Europa

Resumen

3. Revisión del enfoque de competencias

3.1. Origen del concepto

3.2. Claves del enfoque de competencias

3.3. Rasgos y competencias: dos enfoques complementarios

3.4. Cómo realizar un modelo integrado de evaluación

Resumen

4. Hacia un nuevo modelo de gestión del desempeño

4.1. Investigar en las organizaciones: la organización como marco investigador

4.1.1. La gestión del desempeño como investigación de lo cotidiano

4.1.2. Gestión del desempeño: los modelos

4.1.3. Los riesgos de las herramientas de evaluación del desempeño en la organización

4.1.4. Algunas experiencias existentes en la investigación y desarrollo de modelos de gestión del desempeño

4.2. ¿Por qué hablar de diálogo, comprensión y mejora?: paradigma

- 4.3. Cambio cultural: un nuevo enfoque de mejora continua**
 - 4.3.1. Cambio que genera desarrollo**
 - 4.3.2. Pensando en sistemas**
 - 4.3.3. Alcance: cambio estratégico y cambio básico**
 - 4.3.4. El contenido del cambio: una nueva actitud de mejora continua**
 - 4.4. Actitud en la investigación y en la implementación: la participación como premisa y como fin**
 - 4.4.1. Tomar conciencia de la necesidad del cambio**
 - 4.4.2. Cambio y aprendizaje**
 - 4.4.3. Resistencias al cambio y hábitos defensivos**
 - 4.4.4. Retos y momentos para el cambio**
 - 4.5. El modelo diálogo, comprensión y mejora (DCM®)**
- Resumen

5. Proceso de desarrollo e implementación del modelo dcm® en el marco de una organización: fases

- 5.1. Enfoque estratégico**
 - 5.1.1. Investigar el marco: momento y estrategia**
 - 5.1.2. Establecer los perfiles-tipo: integrando rasgos y competencias**
 - A. Identificación de los puestos de la organización
 - B. Revisión estratégica de las competencias por ámbitos
 - C. Participación y contraste
- 5.2. Estructuración del proceso**
 - 5.2.1. Proceso individual de DCM®**
- 5.3. Implementación: comunicación y formación**
- 5.4. Dinamización de los procesos individuales. El modelo DCM® como modelo de diálogo, comprensión y mejora y su dinamismo cotidiano en la función directiva**
 - 5.4.1. Identificación del puesto: la entrevista inicial**
 - 5.4.2. Valoración del desempeño**
 - A. El proceso de análisis
 - B. El informe de desempeño
 - 5.4.3. Preparación de la entrevista**
 - A. Comprender el origen de las áreas de mejora, comparando el informe de valoración del desempeño con el PI® del interesado y el PRO® de su puesto
 - B. Convertir «áreas de mejora en objetivos»
 - C. Analizar «la madurez» del individuo ante el objetivo, según el modelo de Hersey y Blanchard (1977)
 - D. Hacer una revisión de nuestras expectativas
 - 5.4.4. Entrevista de acuerdos de mejora y necesidades personales de formación**
 - 5.4.5. Seguimiento, orientación y reconocimiento de los avances. La persona con función directiva como coach**

5.5. Seguimiento estratégico y mejora continua

5.5.1. Periodicidad del ciclo de DCM®

5.5.2. Centro de análisis estratégico

5.5.3. Informe estratégico

5.6. Un apunte sobre DCM® y retribución

Resumen

Epílogo: presente y futuro del modelo DCM®

Bibliografía

Créditos

A Armando, Rafael, Teresa y Vicenta, porque les debemos lo que traemos.

A los que nos quieren, porque les debemos lo que valemos.

A Carlos, por su paciencia.

A Rafa, por su disponibilidad.

PRÓLOGO

La globalización y el desarrollo tecnológico han generado un nuevo orden/desorden mundial que ha supuesto la ruptura del viejo sistema productivo y la modificación de las condiciones de intercambio de bienes y servicios, así como de capitales, apareciendo nuevas instituciones/organizaciones que regulan las políticas económicas a escala mundial. Este cambio no ha afectado exclusivamente al ámbito de lo económico y a las estructuras productivas, sino que también ha determinado –lo está haciendo– un nuevo orden ideológico, político, social, cultural, relacional, etc.

Nos encontramos ante una nueva etapa de desarrollo de la humanidad, dirigida por una concepción neoliberal del mercado y de las relaciones comerciales, con una nueva división internacional del trabajo y el auge de una economía cada vez más competitiva. Las organizaciones económico-productivas deben asumir profundas transformaciones para adaptarse a los cambios de su entorno, y para ello deben ser cada vez más competitivas y orientarse hacia la consecución de la calidad total, en sentido amplio: trabajo, servicio, información, proceso, recursos humanos, etc.

El nuevo paradigma organizacional toma como punto de partida una forma gerencial centrada en los recursos humanos que tiene como fin mejorar el desempeño personal y la consecución de objetivos de calidad. Las personas constituyen el activo más importante de cualquier organización, y de ellas depende la consecución del éxito y el logro de sus objetivos.

La evaluación del desempeño es un instrumento para mejorar la gestión de los recursos humanos mediante la estimación del nivel de eficacia y eficiencia con que se realizan las tareas y funciones, se cumplen los objetivos establecidos y se asumen responsabilidades. Su conocimiento permite obtener información para tomar decisiones que permitan mejorar los procesos y conseguir mayores índices de calidad en la obtención de resultados. Por tanto, la evaluación de desempeño es un método muy válido para comprobar el grado de cumplimiento de los fines organizacionales y de cada miembro de la organización.

En este libro se propone una herramienta metodológica, a través de un modelo de gestión del desempeño en el trabajo centrado en la identificación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales. La cuestión se plantea en diferentes ámbitos de relevancia sociolaborales, con suficiente acierto y pertinencia. El apoyo en tipologías precedentes es adecuado y suficientemente explícito, y el diseño del modelo y su aplicación posterior son consistentes.

Se trata de una propuesta de cambio organizacional orientada hacia la excelencia. Y para ello se plantean unas cuestiones preliminares cuya respuesta constituye el hilo

conductor de este libro.

¿Cómo será la «organización del futuro»? El tránsito hacia un nuevo paradigma organizacional requiere un cambio profundo en las organizaciones, que pasan a convertirse en «organizaciones que aprenden». Y para ello se consideran los factores más determinantes, como: aprendizaje, innovación y riesgo, relaciones con los clientes, dinamismo de la organización, diseño del trabajo, el rol directivo, trabajo en equipo, el compromiso, acceso a la información, recompensas y estructura organizacional.

El «modelo EFQM de excelencia», como instrumento para la consecución de la calidad total, se fundamenta en la siguiente premisa: los resultados excelentes respecto al rendimiento de la organización, los clientes, las personas y la sociedad se consiguen a través de un liderazgo que dirija e impulse la política y estrategia, junto con los miembros de la organización, las alianzas y recursos y los procesos. La excelencia depende del equilibrio y grado de satisfacción de las necesidades de todos los grupos de interés relevantes para la organización, como son las personas que trabajan en ella, los clientes, los proveedores y la sociedad en general, así como todos los que tienen intereses económicos con ella.

En estas páginas se precisa el concepto de competencia laboral y se establece una metodología específica para elaborar un mapa de competencias y una tipología para el desempeño de un puesto de trabajo. Las organizaciones precisan herramientas para evaluar no sólo sus resultados, sino todo el proceso, y analizar el papel que sus miembros han tenido en él; pero para ello es fundamental tomar conciencia de la necesidad del cambio respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Qué cambiar? ¿Cómo cambiarlo? ¿Por qué cambiarlo?

En este libro se propone y desarrolla el modelo DCM[®] como un modelo de diálogo, comprensión y mejora. Se demuestra la utilidad y adecuación de este modelo para comprender y explicar adecuadamente la complejidad de la dinámica de la evaluación del desempeño. Se trata de un modelo innovador en el tratamiento de los recursos humanos que permite, a través de ellos, introducir cambios en las organizaciones.

Los autores, profesores e investigadores de la Universidad de Zaragoza, con una amplia trayectoria profesional en formación y consultoría, nos presentan las claves para comprender la nueva sociedad de la información y del conocimiento y, dentro de ella, se aventuran a pensar cómo serán las organizaciones futuras y cómo deberán ser las personas que trabajen en ellas. La excelencia y la consecución de la calidad total aparecen como signos definitorios de las mismas.

En estas páginas se combina el conocimiento científico y su aplicación al cambio organizacional a través de la gestión de los recursos humanos. Y en esto el doctor Antonio Aguelo Arguis y la doctora Teresa Coma Roselló tienen una larga experiencia, que acertadamente están sabiendo transmitir cada día a sus alumnos universitarios. Su contacto con el mundo empresarial influye en su análisis y en la propuesta de alternativas válidas y aplicables para mejorar el funcionamiento de las organizaciones y hacerlas competitivas en el entorno global en el que se encuentran y

desarrollan su actividad.

La valoración del rendimiento y el papel que el desarrollo competencial tiene en la evaluación y en el propio desempeño han sido durante los últimos años temas de interés para la psicología social. Por ello, el contenido de esta publicación es relevante para el estudio de las organizaciones y empresas, y su lectura será de máxima utilidad para sus gestores.

Zaragoza, 30 de junio de 2016.

CARLOS GÓMEZ BAHILLO
Director del Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

Este libro tiene como objetivo mostrar un modelo eminentemente práctico de aplicación en el ámbito profesional, que dé luz a la potencialidad de la gestión del desempeño para generar mejora continua.

Supone también la exposición de la necesidad —especialmente en tiempos de crisis, aunque no sólo— de implantar un modelo de gestión del desempeño. Por tanto, es también la propuesta de un modelo innovador de desarrollo en el ámbito de los recursos humanos; pero ante todo es un modelo de cambio organizacional.

La apuesta se centra en el hecho de que implantar este nuevo modelo de gestión del desempeño suponga un importante cambio organizacional tendente a la excelencia y apoyado en la orientación a la mejora continua de todos los profesionales.

La implantación de modelos de evaluación por competencias ha podido generar muchas expectativas en las organizaciones que, según constatamos cada día en nuestra labor de consultoría, pueden verse frustradas si no se gestionan adecuadamente para que se conviertan en la base de los procesos de mejora continua en cada uno de los equipos.

Precisamente por ello, se quiere destacar que la actitud de los autores no ha sido hacer un modelo «sobre» la organización, sino «con» y «para» la organización, tal y como se detallará en el libro.

El modelo es una integración de distintos ámbitos como reflejo del bagaje de los autores: el interés por el desarrollo del aprendizaje y el cambio que se produce en las personas, equipos y organizaciones, la necesidad de supervisión continua de nuestro desempeño profesional y su relación con la calidad..., el desarrollo por encima del diagnóstico...

Todo ello nos ha llevado a un modelo dinámico, abierto a la experiencia, que tiene una estructura base con un desarrollo configurable.

Como hemos dicho, es también una propuesta de *cambio organizacional*, y en los proyectos de cambio, más allá de la dirección o del «experto externo», son muchas las personas y profesionales implicados, desde la actividad cotidiana.

Por todo ello, puede resultar interesante no perder de vista en ningún momento durante la lectura del libro la metáfora referida al cambio organizacional en la que simplemente se explica «cómo se llena un caldero»:

Para llenar un caldero, abrimos el grifo y ponemos debajo el caldero y, aunque el agua se introduce desde arriba, no hay que perder de vista que para llenarlo es preciso que caiga hasta el fondo y vaya llenándose

incrementalmente desde abajo hacia arriba.

Tomando este símil como base, el modelo conlleva la necesidad de escuchar las opiniones de las personas y comprender sus emociones, resistencias y miedos, para conseguir un equilibrio entre todos los ámbitos de necesidad presentes en este proceso: las necesidades de las personas, las necesidades de la organización y las necesidades del proyecto.

Con la idea en la mente —ya expuesta— de que el éxito de un desarrollo organizacional, ya desde sus inicios, se debía apoyar en una metodología de trabajo que comprometiera a todos, la comunicación interna va a ser, por tanto, una de las claves.

La flexibilidad va a ser además un elemento transversal de vital importancia para que el proceso «esté vivo» y conecte con las vivencias de sus diferentes agentes.

Se habla en el libro de «participación» como algo transversal, de «dar voz», de ceder el protagonismo a los auténticos actores, y eso implica el uso de metodologías orientadas a facilitar la expresión de los implicados... y, lo que es más importante, a escuchar, y especialmente «escuchar por debajo», sus necesidades y la forma en la que conectan las propuestas del modelo con su realidad. Para ello, se va a contemplar la combinación de diversas metodologías acordes con cada momento y muy conectadas con la flexibilidad y la participación.

En este sentido, conecta este modelo con cuatro marcos de especial relevancia para su desarrollo:

- ⇒ La nueva sociedad de la información y el conocimiento.
- ⇒ Cómo es la «organización del futuro» según los expertos.
- ⇒ El «viejo y nuevo paradigma organizacional», o, lo que es lo mismo: ¿Qué hacen las organizaciones del nuevo y viejo paradigma?
- ⇒ El «modelo de excelencia de la European Foundation Quality Manager (EFQM)» como un marco de referencia europeo.

Para los autores de este libro, plantear un modelo aplicable en el ámbito de los recursos humanos (en adelante RR.HH.) de una organización y con fuertes implicaciones a nivel estratégico supone un intento de recoger en esta propuesta la experiencia práctica acumulada durante muchos años en diversos ámbitos: RR.HH., dirección de equipos, formación y desarrollo profesionales, consultoría, así como la experiencia como profesores universitarios en el ámbito de la psicología social.

Por otra parte, desarrollar específicamente un modelo de gestión del desempeño supone dar respuesta a una demanda ampliamente extendida. Esta demanda proviene de la necesidad de incorporar a las organizaciones modelos prácticos que permitan facilitar el alineamiento de todas las personas en la dirección de la eficacia y la eficiencia, desde una cultura de la mejora continua. Esta necesidad ha llevado a la implantación, por parte de muchas organizaciones, de modelos de «evaluación por competencias».

Por tanto, se va a hablar también de competencias... Y hablar de «un modelo de

competencias» en este momento, cuando este término forma parte de modelos de trabajo de plena actualidad en el ámbito profesional y académico, puede suponer el reto de contribuir a un debate —tremendamente vivo y actual para la comunidad científica— en el que se intentan enmarcar adecuadamente las competencias en lo que realmente son y pueden —o no— aportar a las organizaciones.

Por último, queremos destacar que las «nuevas tecnologías» han ocupado un papel relevante en todo este proyecto, ya en los procesos de investigación, ya en los procesos de comunicación, a lo largo de todo su desarrollo, así como posteriormente en la gestión cotidiana del modelo que se propone. Este proyecto, como dijimos arriba, no ha querido ni ha podido sustraerse a la nueva (y ya no tan nueva) realidad que denominamos: *nueva sociedad de la información y el conocimiento*, dentro de la cual surge y en la cual está inmerso... como no podía ser de otro modo y recogeremos ya en el primer capítulo.

1. Aproximación a la nueva sociedad de la información y el conocimiento

En este nuevo mundo que estamos generando, la seguridad para los trabajadores ya no radica tanto en «estar empleados» como en «ser y mantenerse empleables»... pero...

¿Qué es «ser empleable»? en nuestros días...

Objetivos del capítulo

Al acabar el capítulo el lector o lectora podrá...

- Identificar algunas características de la sociedad postindustrial en la que estamos inmersos.
- Entender el riesgo y la inseguridad que la sociedad postindustrial está generando.
- Conocer algunas claves que posibiliten aumentar la flexibilidad, manteniendo la seguridad.
- Descubrir las implicaciones de este nuevo contexto para las competencias de personas y organizaciones.

La *sociedad postindustrial* supone un cambio cualitativo que ha transformado radicalmente el sistema productivo, que actualmente está fuertemente apoyado en la innovación tecnológica, el aumento de la productividad y la globalización de las organizaciones.

En este nuevo contexto, el conocimiento y el progreso aparecen como dos realidades interconectadas. Además, el conocimiento y su eficaz y eficiente gestión son un nuevo objeto de interés, no sólo de la ciencia y la tecnología sino especialmente del mundo empresarial postindustrial. Descubrir el conocimiento que poseen las personas, hacerlo aflorar, gestionarlo y compartirlo se ha convertido en el objetivo de no pocas iniciativas empresariales, muchas de ellas fallidas. Tampoco podemos estar ajenos al hecho de que en nuestra actual sociedad se duplica la información disponible en períodos muy cortos de tiempo, períodos que además se van acortando cada vez más.

Este ritmo vertiginoso está siendo un acicate para que muchas voces coincidan en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su inmediatez en la respuesta parecen ser la única salida para la pervivencia de las organizaciones en un mundo interconectado.

El uso de las tecnologías y la rápida adopción de sus innovaciones están posibilitando —de hecho— la construcción de ese mundo interconectado. Un *mundo global*, un *mercado global*, que, por otra parte, lleva aparejadas nuevas dificultades, conectadas con nuevos riesgos que amenazan con abrir una brecha cada vez mayor entre grandes y pequeñas organizaciones y dejar «fuera del juego» a un gran número de ellas.

1.1. INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y AUMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD, DEL RIESGO Y LA INSEGURIDAD

Hablar de *innovación* implica hablar de *riesgo*, y el riesgo está fuertemente emparejado con la *inseguridad*. Por ello, vamos a ver cómo algunos autores se aproximan al fenómeno de la inseguridad provocada por la innovación y el riesgo, como un elemento inherente a nuestras sociedades y estrechamente vinculado a la necesidad de aumentar la productividad.

El postulado de que el riesgo provocado por la innovación es inherente a nuestras sociedades es algo altamente consensuado. Así, Giddens (1999) afirma: «Tanto la izquierda como la derecha aceptan la naturaleza dual de la ciencia: grandes beneficios, pero también nuevos riesgos e incertidumbres» (p. 57). Izuzquiza (1990)

plantea que la sociedad se encuentra «universalmente expuesta al riesgo» (p. 267), y Touraine (1997) considera el riesgo uno de los grandes temas de nuestros días: «las certezas son sustituidas por la duda, y la reproducción del orden, por el riesgo...» (p. 181).

En este sentido, resulta de especial interés la idea que introduce Beck (1998) de «reparto del riesgo», haciendo una analogía entre «reparto de la riqueza» y «reparto del riesgo». Convierte a este último en el auténtico paradigma de los enfrentamientos y luchas en nuestras sociedades: «los problemas y conflictos de reparto de la sociedad de la carencia son sustituidos por los problemas y conflictos que surgen de la producción, definición y reparto de los riesgos producidos de manera científico-técnica» (p. 25).

Es un hecho que, a pesar del alto componente subjetivo del constructo *riesgo*, o quizá por eso, el riesgo tiene una tremenda capacidad de construir realidades. Este constructo que denominamos riesgo y que opera como una *percepción social del futuro* tiene una relación directa con la percepción de inseguridad. Como dice Beck, el riesgo tiene algo de real e irreal, y debe su «pujanza social» a la «proyección de amenazas hacia el futuro».

Por otra parte, las nuevas situaciones de riesgo, al provenir fundamentalmente de la innovación, no pueden calcularse sobre la base de la experiencia anterior e incluso pueden llegar a discutirse como tales. Así Giddens (1999) plantea que: «Característico de las nuevas situaciones de riesgo es que los expertos discrepan entre sí [...] las investigaciones generan conclusiones ambiguas e interpretaciones encontradas» (p. 75).

Y por si fuera poco, a la ambigüedad asociada al término hay que añadir las connotaciones que la palabra «riesgo» ha adquirido en nuestros días, en los que se está viviendo una crisis económica sin precedentes con fuertes implicaciones en una sobreexposición y una mala gestión del riesgo en el ámbito financiero, fuertemente unidas —además— a productos «innovadores», fruto de la llamada ingeniería financiera.

En cualquier caso, la cuestión aquí no es analizar cuáles han sido los motivos de la actual crisis mundial ni enjuiciar con profundidad la bondad o no de la innovación y del riesgo asociado. Lo que buscamos es identificar cómo se están incrementando la inseguridad y la incertidumbre en las sociedades del bienestar como consecuencia de considerar a la innovación el eje rector del aumento de la productividad y del progreso. Llegados a este punto, se quiere destacar que hablar de «progreso» debería ser algo más que hablar de mero «crecimiento económico».

No podemos obviar, por otra parte, que en el riesgo originado por la innovación podemos encontrar también oportunidades para las organizaciones, lo que podríamos denominar «el lado positivo del riesgo». Como dice Giddens (1999): «Un compromiso convencido con el riesgo es un componente necesario de la movilización social y económica» (p. 79). Pero si hablamos de *oportunidades* y de *movilización*, aparece un fenómeno, la *globalización*, en el que muchos están viendo una fuente de generación de nuevos conocimientos y de más progreso para todos. Esta conexión se

va a explorar en el siguiente epígrafe.

1.2. GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO = PROGRESO... ¿PARA TODOS?

La globalización, que es un fenómeno al que estamos asistiendo como causa y efecto de un mercado global, está generando movimientos de muy diversa índole.

Resulta común oír hablar a los gurús estratégicos de las grandes multinacionales (globales) utilizando axiomas del tipo «pensar en global... y actuar en local»; pero detrás de estas palabras se esconde algo más, para algunos autores como Beck.

Para Beck (1998b) «globalización y localización son las dos caras de la misma moneda: son al mismo tiempo fuerzas impulsoras y formas de expresión de una nueva polarización y estratificación de la población mundial en ricos globalizados y pobres localizados» (p. 88); lo que denomina, muy gráficamente, «glocalización».

Siguiendo esa idea, la *glocalización* está abriendo una brecha entre ricos y pobres, y entre grandes y pequeñas organizaciones, definitivamente disociadas en dos mundos inconexos: «Los unos son los moradores del globo; los otros están simplemente encadenados a su puesto» (Beck, 1998b, p. 88). De este modo, aparecen las posiciones «blindadas», sin interrelación, entre unos y otros.

También Giddens (1999) en su tercera vía se suma a estos planteamientos. Desde su punto de vista, los efectos que genera el aumento de la productividad y el beneficio siempre se producen en el mismo lado de la ya abierta brecha social. Tal y como él señala: «Muchos sugieren que la acumulación de privilegios en la cúspide es imparable. Las desigualdades de renta parecen crecer de modo generalizado..., la brecha entre los trabajadores mejor pagados y peor pagados es mayor de lo que ha sido durante al menos cincuenta años» (p. 126).

Volviendo a Beck (1998b), y con relación a este «reparto», los autores dan cuenta de las desigualdades que está generando esta *glocalización*, que distribuye privilegios y ausencia de ellos, libertad de elección y determinismo...; pero sobre todo concentración de libertad en unos pocos: «invernadero donde la riqueza va a crecer sin duda más que nunca» (p. 88).

Resulta evidente que, en este marco *glocalizado*, la posibilidad no sólo de desarrollo y progreso sino de supervivencia para las organizaciones y sus trabajadores pasa por evitar ser excluidos de este juego.

La globalización, unida a las nuevas tecnologías, ha abierto un nuevo campo de acción inevitable para todas las organizaciones, pero especialmente para las medianas y pequeñas, *localizadas* a veces en lugares que resulta difícil encontrar en el mapa pero que pueden proyectarse a todos los rincones del mundo a través de su presencia en la web y en las redes sociales.

Sólo por esta razón que llamamos globalización, es posible en nuestros días encontrar el caso —imposible en otros tiempos— de un pequeño almacén situado en una pequeña localidad que suministra material de montaña altamente especializado a

profesionales y aficionados de cualquier parte, con un fuerte componente de eficiencia logística (que va también íntimamente unido a los conceptos que se vienen exponiendo) que permite colocar el producto en cualquier lugar del mundo prácticamente en 48 horas.

Estamos asistiendo, por tanto, a una ampliación real del mercado, en la que el mercado potencial es el mundo entero, pero en el que también los riesgos de quedar fuera de él se están ampliando proporcionalmente.

Por tanto, está tomando peso la idea de que gestionar eficaz y eficientemente el creciente conocimiento disponible y, a su vez, gestionar el riesgo que conlleva esta nueva sociedad pasan a ser requisitos indispensables para cualquier organización que quiera ser candidata a *organización del futuro* y para cualquier trabajador que lo quiera seguir siendo en esta *nueva sociedad*. Por otra parte, el ritmo vertiginoso de los cambios de esta nueva sociedad está obligando a las organizaciones a incorporar la *flexibilidad* como eje clave de una reestructuración permanente.

Pero nuevamente esta orientación hacia la flexibilidad está llevando a un alto grado de inseguridad que puede llegar a convertirse en endémica: «La inseguridad endémica será el rasgo distintivo que caracterice en el futuro el modo de vida de la mayoría de los humanos, incluso las capas medias aparentemente bien situadas!» (Beck, 2000, p. 11).

Ante estos planteamientos puede surgir la pregunta: ¿Son en realidad la flexibilidad y la seguridad dos conceptos irreconciliables?

1.3. FLEXIBILIDAD Y SEGURIDAD: DOS CONCEPTOS CONMINADOS A ENTENDERSE

En este nuevo contexto descrito más arriba, el concepto flexibilidad se está convirtiendo en paradigma de la supervivencia organizacional. De este modo, Overholt (1996) plantea:

Las organizaciones con éxito en los años venideros serán altamente flexibles. Las organizaciones flexibles desarrollarán nuevas estructuras, nuevos sistemas, nuevas formas de trabajo para administrar las contradicciones, tales como administrar la globalización a la vez que responder a lo local, animar la diversidad, mientras se crean elementos comunes para la organización (p. 131).

Esta nueva flexibilidad, sustentada según Brunet y Vidal (2008) en la *flexibilidad económica*, la *flexibilidad productiva* y la *flexibilidad laboral*, está trayendo aparejadas dosis de nueva inseguridad. Así, para López (2003), la flexibilidad está generando:

[...] una economía política de inseguridad, en la que irrumpen como modelo emergente de trabajo lo precario, discontinuo, impreciso e informal. La causa de que la sociedad laboral europea se acerque a su fin está en la lógica de la racionalidad económica centrada en el beneficio (p. 145).

Por otra parte, están surgiendo nuevas voces que apuestan por la posibilidad de gestionar esta paradoja de flexibilidad y estabilidad como esencia misma de lo que se puede denominar *organizaciones flexibles*. Según el propio Overholt (1997): «Las compañías de éxito institucionalizan su habilidad para adaptarse continuamente, y dirigir la paradoja de crear un entorno estable para el cambio continuo. Éstas son las organizaciones flexibles» (p. 22).

En esta misma línea de cambiar el par flexibilidad-inseguridad por el de flexibilidad-seguridad, están surgiendo voces que incluso han acuñado el término «flexiguridad», que se puede encontrar tanto en documentos de la Comisión Europea (2007b) como en autores como Menéndez (2007), Escudero (2007) o Rodríguez-Piñeiro (2007).

Siguiendo esta línea de *flexiguridad*, Loi (2007) llega a plantear que, en el actual contexto, la flexibilidad y la seguridad son la cara y su envés necesario:

Las empresas deben funcionar de la manera más flexible para responder a las fluctuaciones en la demanda de bienes y servicios, pero al mismo tiempo deben responder a las crecientes demandas de una mayor calidad en el trabajo para sus empleados; por otro lado se requiere de los trabajadores una mayor flexibilidad, entendida como una continua mejora y modificación de la propia capacidad profesional para poder seguir trabajando... convertir el concepto de seguridad en el envés necesario de la flexibilidad. Esta seguridad no se refiere sólo a la estabilidad en el puesto de trabajo, sino también a la garantía de ingresos suficientes, a la seguridad que ofrece la protección social y, sobre todo, a la seguridad en el mercado de trabajo, dada la posibilidad de transitar de una ocupación o de un contrato a otro (pp. 187-188).

En este nuevo marco, y por lo que al objeto de este libro interesa, es de especial relevancia el papel que la función de recursos humanos (RR.HH.) está desempeñando dentro de este enfoque.

En esta línea, se puede decir que están surgiendo dos visiones muy distintas de la forma de desempeñar esta función como respuesta a la demanda de *flexibilidad organizacional*. La primera de estas visiones está más alineada con la idea de asociar flexibilidad a inseguridad, y la segunda, sin embargo, más en la línea del enfoque de *flexiguridad*.

En la primera visión aparece una clara orientación a entender la flexibilidad como «reducción de costes de personal». Es una visión reduccionista y «peligrosa» de la que López (2003) dice:

Un análisis adecuado de la transformación del mercado de trabajo debe partir de las promesas y peligros de una sociedad basada en el culto a la productividad, la inversión en tecnologías, la maximización de beneficios y la reducción de costes, entre los cuales se incluya la mano de obra humana (p. 166).

La segunda visión, que sintoniza más con el concepto de *calidad total* que se

expondrá más adelante, se vincula con la idea de responder a una mayor demanda de flexibilidad apostando por el desarrollo de los trabajadores de la organización y buscando su compromiso, tal y como apunta Lahera (2004): «*trabajadores de calidad*, que realicen una actividad de calidad, que la mejoren continuamente, que satisfagan las demandas cualitativas de los clientes y que mantengan a la empresa en beneficios» (pp. 74-75).

Este segundo enfoque, cuya lógica conecta con la apuesta de este libro, va unido a una nueva forma de organizar el trabajo, aparejada, según Lahera (2004): «a la valoración de la inteligencia de producción desarrollada y poseída por los trabajadores que tiene que ser aprovechada y movilizada por las direcciones empresariales» (p. 69). Además, se debe ser especialmente cuidadoso a la hora de generar *compromiso* y no *sumisión*, como advierten Brunet y Vidal (2008): «la clave no está en asegurar la obediencia del trabajador a las reglas prefijadas, sino provocar el compromiso activo y creativo del trabajador» (p. 48).

Por otra parte, unido a este segundo enfoque, aparece en muchos autores la apuesta por el desarrollo de las competencias de los trabajadores, adquiriendo especial relevancia el desarrollo de lo que Prahalad y Hamel (1990) denominan «competencias distintivas» o «competencias clave», que según estos autores son la clave para la diferenciación y —a la larga— la permanencia en el mercado de trabajadores y organizaciones.

Para concluir este epígrafe, y en función de lo que se ha mostrado, si se hace una lectura desde el punto de vista del trabajador, en este nuevo enfoque de *flexiguridad* la clave de la seguridad para los trabajadores (como se decía en la frase introductoria del epígrafe) no estará por tanto en «estar empleados», sino en «ser y mantenerse empleables». Por ello, en el epígrafe siguiente se va a hacer una primera aproximación al perfil de este nuevo trabajador *empleable*.

1.4. EL «NUEVO TRABAJADOR» DE LA «NUEVA SOCIEDAD»

Una cuestión relevante para el objeto de este libro es el nuevo perfil del trabajador que en este contexto de *flexiguridad* proteja a las organizaciones (y a sí mismo) del riesgo de quedarse aisladas («localizadas»).

Este nuevo trabajador, en el actual mercado europeo, exige, para Gómez (2006b), entre otras cosas:

Competencias y actitudes relacionadas con la resolución de problemas y organización del trabajo, así como responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, autonomía y capacidad de decisión, de relación interpersonal, de iniciativa e innovación (p. 101).

Castells (1999) añade que, en esta nueva sociedad interconectada, no es de extrañar que encontremos múltiples referencias a la palabra *red* (que encontramos en el mismo título de su libro), y, por tanto, destaca la importancia del *trabajo en red*

como un nuevo marco al que trabajadores y organizaciones no pueden sustraerse.

En definitiva, si vamos haciendo un recorrido por los diversos autores que se han aproximado a lo que subyace a esta idea de «nuevo trabajador», y en consonancia con las ideas ya expuestas, se puede afirmar que están apareciendo nuevas formas de trabajar como resultado de una nueva sociedad, que está generando una nueva organización del trabajo más flexible (propiciada, en parte, por las TIC) que, a su vez, requiere nuevos trabajadores en red, que trabajen interconectados, en una realidad de una alta interdependencia.

Esta nueva organización del trabajo está haciendo que adquieran un nuevo valor las habilidades de relación (a través de la red), así como la capacidad para trabajar en equipo (de una forma nueva y distintiva, como es el trabajo compartido —en red—), con un alto sentido de la responsabilidad (como derivada necesaria de asumir la interdependencia) y grandes dosis de autonomía y decisión (propiciadas por la principal herramienta de trabajo: el ordenador). Todo ello en un marco en el que la innovación y la creatividad constituyen la esencia misma de una sociedad postmoderna en la que la *novedad* adquiere valor en sí misma, aunque en muchos casos no sea en realidad innovación y no aporte un valor real.

Llegados a este punto, es de interés lo planteado por Ricardi (2001) acerca de la importancia de movilizar la creatividad de todos como «garantía de competitividad continuada» y como «dotadora de sentido» al desarrollo tecnológico:

Debía ser magnificada la importancia de la creatividad de todo el Factor Humano —y no sólo de los talentosos— para acoplar a la posibilidad de un desempeño de alto nivel cualicuantitativo tal y como exige la globalización. En nuestra óptica, la creatividad se constituye, así, en la única garantía de una competitividad continuada a lo largo del tiempo y da un sentido a las secuencias del proceso tecnológico únicamente cuando ésta se oriente a reconocer la supremacía del hombre sobre cualquier tipo de máquina (p. 471).

Se ha venido hasta ahora exponiendo la realidad de la *nueva sociedad* para terminar realizando una aproximación al perfil de ese *nuevo trabajador* que la sociedad demanda y que puede encontrar su seguridad en el continuo desarrollo de sus competencias.

Pero para que esta nueva realidad laboral sea un hecho, se requiere también un nuevo marco organizacional globalizado que quiera aceptar —entre otras cosas— los retos provenientes de la propia globalización y de la gestión del conocimiento. La pregunta ahora es: ¿Qué caracteriza a esa nueva organización, denominada «organización del futuro» por autores relevantes para el *management*?

RESUMEN

En este capítulo hemos visto que la sociedad postindustrial en la que estamos inmersos se caracteriza por:

- ⇒ La innovación tecnológica y el aumento de la productividad.
- ⇒ La globalización y el aumento del conocimiento disponible.

La búsqueda de la innovación y de la productividad está generando nuevos riesgos e inseguridades, aunque, como hemos visto, también está siendo este marco un nuevo espacio de oportunidades en un mundo globalizado.

Se ha reflexionado sobre la forma en que la globalización y el aumento del conocimiento disponible están generando progreso para unos pocos y abriendo una brecha entre «globalizados» y «localizados». La única vía posible para evitar la exclusión es que las personas y las organizaciones estén en conexión con ese mercado global.

Este contexto demanda, para personas y organizaciones, una respuesta dotada de altas dosis de flexibilidad, sin menoscabo de la seguridad. Esta idea acuña un nuevo concepto: «flexiguridad».

La propuesta ante este nuevo concepto de flexiguridad se apoya en el cultivo de las competencias distintivas de trabajadores y organizaciones, movilizando la inteligencia de trabajadores comprometidos con la calidad y con un desempeño de alto nivel cualitativo.

Desde este marco, se ha comprobado que emergen nuevas competencias o nuevas formas de entender viejos conceptos como el trabajo en equipo/trabajo en red, la responsabilidad, la autonomía, la creatividad...

Todo lo que se muestra en este capítulo implica la existencia de nuevos retos a los que hay que responder, teniendo en cuenta que, en el marco de la flexiguridad, la nueva seguridad de organizaciones y trabajadores sólo puede provenir del desarrollo continuo de sus competencias.

2. LA «ORGANIZACIÓN DEL FUTURO» Y EL MOVIMIENTO DE «CALIDAD TOTAL»

El tránsito hacia un nuevo modelo de organización y hacia un nuevo paradigma organizacional pasa por cambiar las organizaciones desde lo más profundo, cambiar los principios que las inspiran, convertirlas en «organizaciones que aprenden» y, sobre todo, apoyarse en un liderazgo que lo posibilite...

Objetivos del capítulo

Al acabar el capítulo el lector o lectora podrá...

- Comprender la evolución que subyace al movimiento de «calidad total».
- Identificar los aspectos organizacionales en los que impacta este concepto.
- Conocer las implicaciones que tiene para el liderazgo de las organizaciones.
- Entender qué claves caracterizan los tránsitos entre la vieja y la nueva forma de ser y hacer en las organizaciones (viejo y nuevo paradigma).
- Enmarcar la propuesta del libro en el modelo de excelencia europeo (EFQM).

En nuestros días, el concepto de calidad y el movimiento por la «calidad total» se están configurando como elementos clave para la evolución de las organizaciones del siglo XXI. Además, se puede afirmar que están teniendo un alto impacto internacional, suponiendo, tal y como afirma Camisón (2009):

[...] un poderoso incentivo para el desarrollo de un movimiento internacional por la calidad, plasmado en instituciones como la International Academy for Quality y la multinacional Alliance for the Advancement of Organizational Excellence, así como de una pujante comunidad científico-profesional integrada por organizaciones de promoción y desarrollo de la calidad, de premios a las empresas excelentes y de revistas científicas y profesionales dedicadas a este tema (p. 14).

Este movimiento implica una nueva forma de entender las organizaciones, comprometiéndolas a ellas y a sus integrantes en una continua mejora de los productos, procesos y servicios en aras de satisfacer las necesidades del mercado, es decir, los clientes.

Pero este movimiento y el propio concepto de *calidad* han sufrido una importante evolución desde su origen. Así, en la primera mitad del siglo XX, en los inicios de este movimiento, se puede encontrar un enfoque más parecido a la idea de *inspección*. Este enfoque fue evolucionando y hacia mitad del siglo XX empezará ya a incorporarse el de *aseguramiento de la calidad*, con una orientación más preventiva.

Será ya en el último tercio del siglo cuando se incorpore un enfoque que trata de integrar a toda la organización en torno a un sistema denominado «gestión de la calidad total», que busca la excelencia organizacional. Este último enfoque ha recogido e integrado los viejos principios y prácticas de los enfoques anteriores, dándoles un nuevo sentido y generando un nuevo sistema en el que cobran relevancia la *anticipación* y la *mejora* como bases del sistema.

Este nuevo enfoque ha llevado a que muchos autores destaquen la importancia de una dirección que sepa aglutinar a la organización en esa orientación hacia la excelencia, llegando a decir que la calidad es en realidad «una nueva forma de dirigir». Así, según indica James (1997), la gestión de la calidad total es:

[...] una filosofía de dirección generada por una orientación práctica, que concibe un proceso que visiblemente ilustra su compromiso de crecimiento y de supervivencia organizativa. Significa acción enfocada hacia la mejora de la calidad en el trabajo y a la organización como un todo. Permite a una organización, por medio de una estrategia coordinada de trabajo en equipo y de innovaciones, satisfacer las expectativas y necesidades del cliente (p. 33).

Como se puede comprobar en la definición de James, la filosofía de dirección a la que se alude es aquella orientada al trabajo en equipo, y dispuesta a comprometer a todos los agentes implicados en la calidad. Esta idea también aparece en Canton (2001), Benguria (1997) y Juran (1994), que plantean, además, la necesidad de

extender la función de calidad a toda la organización y de implicar a todas las personas, sin importar rol ni jerarquía.

Hay que destacar la toma en consideración del cliente, tanto externo como interno (el propio compañero al que doy servicio), y de sus necesidades como eje de los procesos de la organización.

Resulta obvio que este enfoque implica cambios en los sistemas de creencias y valores organizacionales, cambios profundos que no se pueden improvisar y deben planificarse como expone Camisón (2007):

[...] dado que el cambio organizativo y cultural no se improvisa ni se alcanza de la noche a la mañana, una implantación exitosa requiere múltiples iniciativas y programas que sostengan la estrategia durante su proceso de maduración (p. 266).

Una de las iniciativas clave de esta planificación es el *alineamiento* de toda la organización. Así diversos autores plantean que para que este cambio organizativo profundo sea posible, es necesario el *alineamiento organizacional*, y así lo expone Merron (1994) al proponer la necesidad de alinear: misión, estrategia, objetivos, estructura, cultura, personas y procesos.

En esa misma línea, es de interés recoger una selección de las ideas de Camisón (2007), que dan una clara muestra de los diferentes ejes en torno a los cuales debe efectuarse el alineamiento:

- ⇒ Los clientes dejan de ser considerados meros receptores de productos o servicios y se convierten en sujetos con los que interaccionar y en fuentes de información sobre las necesidades, expectativas y preferencias de mercado.
- ⇒ Las personas que integran la empresa son consideradas repositorio de los conocimientos necesarios para realizar los procesos de transformación.
- ⇒ Se refuerzan los flujos de información transversal y los dispositivos de coordinación lateral.
- ⇒ Es necesario descentralizar los derechos de toma de decisiones.
- ⇒ Habilitar sistemas que permitan la participación ordenada en el proceso de mejora, faciliten la experimentación y el aprendizaje y fomenten un sentimiento de pertenencia, de meta común y de logro colectivo.
- ⇒ La alta dirección debe centrar sus esfuerzos en generar una visión compartida, centrada en los clientes y en la necesidad de mejorar continuamente.
- ⇒ Un cambio en todas y cada una de las políticas de recursos humanos para dar lugar a un conjunto de prácticas coherentes con las exigencias del sistema de gestión de la calidad.
- ⇒ Se concede especial importancia a las actitudes y aptitudes relacionadas con la propensión a cooperar, la habilidad para trabajar en equipo o para el desarrollo de un pensamiento crítico y constructivo.
- ⇒ Requiere un cambio profundo en la cultura de la organización. Con ello queremos señalar que, más allá de las modificaciones en el estilo —normas, costumbres, ritos, ceremonias y símbolos—, se debe producir una metamorfosis en los idearios-creencias y valores.

Como rápidamente se puede comprobar, los cambios que se proponen impactan en múltiples ámbitos de la organización. En una lectura transversal, se pueden destacar los siguientes: la función directiva, la estructura, el diseño del trabajo, los roles, las políticas y la cultura.

Pero esos impactos no pueden suceder si no se hace una revisión profunda de uno de los elementos más profundos que mueve a la organización: sus valores. Camisón (2007) propone también un ideario de valores que deben actuar como enfoque para que el cambio sea posible: responsabilidad por las decisiones y acciones realizadas, iniciativa, afán de mejora y superación, creatividad e innovación, cohesión, transparencia, sinceridad, equidad y lealtad.

La importancia de adoptar este enfoque orientado en torno a los valores aparece también en Lahera (2004), que incide en la idea de que asumir este enfoque de valores garantiza el apoyo y compromiso de los trabajadores y no su resistencia. Belzunegui y Brunet (2006) también inciden en ello, indicando además que una de las dimensiones clave del enfoque de calidad total es la participación de las personas de la organización, así como su formación permanente.

De este modo, se hace palpable un hecho que alimenta este libro desde su título: la calidad «la hacen las personas»; y, tal y como apunta Senlle (1992), se debe poner al empleado en el centro de las decisiones de la organización y se deben propiciar modelos de trabajo que consigan que empleados y directivos estén más motivados y sean más responsables, cooperativos e innovadores.

Éste es un punto de una especial relevancia, pues este enfoque se apoya en la idea de que todos los miembros de la organización, incluidos los que no desempeñan funciones directivas, son los que mejor conocen su trabajo y, por tanto, los más capacitados para hacer aportaciones cotidianas y «en persona» a la mejora continua de la organización. Resulta de vital importancia que la organización sepa hacer aflorar todo ese potencial, y que el desarrollo de las competencias de las personas se convierta en uno de los ejes-clave.

En esta misma línea, y según idea que ya se expuso más arriba de la mano de Prahalad y Hamel (1990), Doz (1997) y González y Cruz (2009) también plantean la necesidad de potenciar las «competencias distintivas» o competencias que «proporcionan ventaja competitiva sobre las empresas competidoras» (Doz, 1997, p. 55). El trabajo continuo en el desarrollo de estas competencias en todos los trabajadores es lo que permitirá la sostenibilidad en el tiempo de la ventaja competitiva de la organización.

Por tanto, y como se ha mostrado, la identificación de las competencias y el trabajo para su actualización y mejora continua, por parte de las personas, resulta ser una de las claves que se proponen desde el enfoque de calidad total, y está siendo fundamental para el cambio organizacional de las últimas décadas.

Este enfoque de calidad total tiene en Europa una concreción de la mano del modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), que auspicia premios a las organizaciones que destacan en su trabajo en pos de la calidad. Este modelo encuentra su réplica con el modelo Malcom Baldrige en Estados Unidos y con el

modelo Deming en Japón. Al final de este capítulo se propondrá un acercamiento a los principios y criterios de EFQM para su mejor comprensión. Antes de ello, se quiere proponer una mirada a lo que sugieren algunos de los principales autores del *management* del cambio, habiendo elegido una muestra de los que gozan de un mayor seguimiento en el ámbito empresarial.

2.1. LOS AUTORES DE LAS TEORÍAS DEL MANAGEMENT Y LA ORGANIZACIÓN DEL FUTURO

En el marco de la calidad que se acaba de mostrar, y dada la necesidad de desarrollar, desde lo más profundo, una nueva forma de entender a las organizaciones (un «nuevo paradigma»), puede surgir la pregunta: ¿De qué hablan los principales autores sobre «cambio organizacional» que jalonan las estanterías de los directivos cuando acuñan el término «organizaciones del futuro»?

En una de las publicaciones de la consultora Hay Group (2011), una de las claves, coincidiendo con otros autores que se citaron más arriba, está en que las organizaciones fomenten lo que ellos denominan «valores emergentes en nuestra sociedad del conocimiento» (p. 144), haciendo hincapié en la relevancia de las personas con función directiva en ese papel de impulsoras de estos nuevos valores, que resumen en los siguientes trece puntos:

- ⇒ Hacerse cargo de lo que la sociedad demanda.
- ⇒ Calidad de servicio.
- ⇒ Innovación.
- ⇒ Espíritu crítico constructivo.
- ⇒ Responsabilidad social.
- ⇒ Responsabilidad en la generación de conocimiento.
- ⇒ Racionalidad en el uso de los recursos.
- ⇒ Mentalidad de servicio.
- ⇒ Estilo participativo y asignación de responsabilidad a los colaboradores.
- ⇒ Trabajo en equipo.
- ⇒ Desarrollo profesional y empleabilidad.
- ⇒ Capacidad de compromiso. Dedicación.
- ⇒ Claridad de objetivos y normas de conducta

En esta misma línea, el nuevo paradigma organizacional, para Covey, se apoya en «organizaciones basadas en los principios» a través de un «liderazgo basado en los principios».

Los principios a los que Covey (2000, pp. 52-63) se refiere, y que se irán mostrando en las sucesivas citas, son lo que él denomina «principios básicos universales que corresponden a todas las relaciones humanas y organizacionales, como por ejemplo la justicia, el juego limpio, la honestidad, la integridad y la

confianza». Para que las «organizaciones basadas en los principios» sean posibles —según el propio autor—, es básico generar «culturas de alta confianza», que crean en el potencial de sus miembros. Alerta además sobre la importancia de no introducir «nuevo vino en odres viejos»; así que para ir más allá de la implantación de una nueva forma de hablar, propone «arrancar el viejo paradigma», «cambiar la forma de pensar de las personas».

La propuesta de Covey implica creer de verdad en ese tipo de liderazgo centrado en los principios, en el que el líder es visualizado como un «agricultor», «[...] involucrado en un proceso de plantar, regar, sembrar y cultivar el crecimiento de una hermosa cosecha, y puede ser que durante algún tiempo no ocurra nada. En una organización debes continuar trabajando en los principios durante un largo período de tiempo y al final conseguirás una buena cosecha [...]».

Para Covey la organización no es algo mecánico, sino algo que vive y crece y que está a su vez conformada por seres vivos que crecen. Eso implica que no se puede «arreglar» a las personas, sino centrarse en crear las mejores condiciones, el clima correcto, para promover el crecimiento y la oportunidad.

Esta idea de Covey tiene una importancia especial para la esencia de este libro, pues alude de forma directa, y a su vez profunda, a las condiciones que deben rodear cualquier proceso organizacional que se implante (y especialmente en procesos como el que se expone en este libro). Un proceso de comunicación, como el que se propondrá, se debe apoyar en una «cultura de alta confianza» y debe contribuir a generarla con la vista puesta a largo plazo y trasladando al día a día una comunicación entre líder y trabajador orientada al desarrollo continuo.

Conectando con esta idea, Senge (1992) acuñó ya hace años el término «organizaciones que aprenden» como una forma de desarrollar habilidades específicas de aprendizaje que no se hallan presentes en las organizaciones tradicionales.

En su libro *La quinta disciplina* (Senge, 1992), proponía, como medio de articular estas posibilidades de aprendizaje, «cinco disciplinas». Estas cinco disciplinas incluyen aspectos como: la capacidad de las personas para tener un propósito y construir puntos de vista verdaderamente compartidos (basados en personas, individualmente, sabiendo qué es lo que importa); la habilidad de las personas para ver modelos mayores y entender la interdependencia entre ellos (desarrollando lo que llamamos «pensamiento en sistemas»), y la generación de espacios que alimenten posibilidades de reflexión, para que cada vez sean más conscientes de sus propias ideas, particularmente de aquellas en las que se creen como verdades incuestionables.

Senge pone también el acento en el conocimiento, y en la importancia de compartirlo. Es para él una de las claves de esta nueva «organización que aprende». Pero deja claro que compartir el conocimiento es mucho más que compartir información. Compartir conocimiento, para él, no es simplemente dar u obtener algo de los demás, es estar realmente interesado en el apoyo mutuo que permita la gestación de nuevas posibilidades de acción. Se trata, en definitiva, de crear procesos de aprendizaje.

Por tanto, añadimos otro marco de relevancia para el modelo que se desarrolla en este libro, ya que la propuesta de Senge supone aceptar el reto de propiciar un espacio en el que se comparten proyectos, objetivos y organización, apuntando en una dirección que ayude a que las personas se sientan parte de una realidad interconectada mayor que ellas mismas (la propia organización en toda su extensión y la sociedad), en un entorno que potencie y valore que el conocimiento se comparta.

Queremos hacer un apunte que destaque la importancia de hablar de las personas y de su interacción para construir juntos cuando se habla de conocimiento.

En estos tiempos, en los que vivimos rodeados de tecnologías de la comunicación, puede existir la tentación de identificar la gestión de ese conocimiento con el desarrollo de complejos sistemas informáticos de bases de datos. La *gestión del conocimiento* no es posible si las personas no comparten el conocimiento, y *compartir* por cualquier medio se convierte en una de las claves organizacionales. Eso implica buscar la forma de que el viejo axioma «información es poder» no sirva para que las personas que quieran ostentar más poder se conviertan en «ocultadoras de información». Si «información es poder», «información y conocimiento para todos» debería significar «poder para todos».

En esta misma línea argumental de dar valor a las personas y a su conocimiento, Handy (2000) propone dar un valor real a la manida expresión: «los empleados son nuestro activo fundamental», que casi siempre va seguida de comportamientos en los que se hace gala de no dar ningún valor real a las personas. Por ello Handy (2000) dice:

[...] durante años los consejeros de las corporaciones han estado hablando sobre sus empleados como sus valores principales. Ya es hora de que se den cuenta de que es totalmente cierto, porque la única esperanza de una seguridad futura estriba en los cerebros de esas personas [...] en esta línea es famosa una frase pronunciada por un alto dirigente de una importante compañía dedicada a la tecnología que dijo: «Si nuestra empresa pudiera saber todo lo que saben las personas que la componen seríamos imbatibles» (pp. 32-63).

Una organización que da valor a lo que las personas saben y pueden aportar y considera que «el cerebro de las personas» es la «única esperanza de futuro» es aquella que se cuestiona a sí misma, que cuestiona modelos organizativos —todavía vigentes— de una alta jerarquización en los que el respeto a la estructura está incluso por encima de las personas, generando culturas de baja confianza que no pueden ser el caldo de cultivo para el modelo al que apunta Handy... o al que apuntaba Senge cuando hablaba de «organizaciones que aprenden».

En esta misma línea, Mayo y Lank hacen aportaciones de alta relevancia en su libro *Las organizaciones que aprenden* (2000). En él dan claves de un cambio organizacional que debe apoyarse no en procesos de «aprendizaje simple», tal y como los definía Argyris (1999) como «corrección de errores en un sistema definido», sino en procesos de «aprendizaje doble», mucho más profundos, que implican «cuestionar el sistema en sí mismo».

Pero cuestionar el propio sistema implica mucha valentía, especialmente de las personas que están al frente de la organización. Vuelve por tanto, como expusimos más arriba, la idea de que esta valentía sólo puede provenir de la convicción y la

apuesta por un nuevo modelo de liderazgo.

Por ello, uno de los cambios importantes para poder dar el giro hacia una «organización que aprende», desde lo más profundo del sistema, se apoya para Mayo y Lank (2000) en un nuevo modelo de liderazgo que ellos visualizan como un nuevo modelo de líder, sustentado en los siguientes atributos:

- ⇒ Visionario: habilidad para dibujar una imagen mental.
- ⇒ Arriesgado: ante un mundo impredecible, muchas decisiones que hay que tomar son auténticos actos de fe.
- ⇒ Potenciador: dando poder a la gente, lejos del líder-auditor con control férreo.
- ⇒ Aprendiz: no se puede crear un entorno de aprendizaje si el líder mismo no admite la propia necesidad de aprender.
- ⇒ Entrenador: generando valor a través de los otros. Debe verse a sí mismo como ejerciendo una función de respaldo para la gente que trabaja con él.
- ⇒ Colaborador: cada vez se depende más de suministros y recursos que no están bajo su control, que están en otra parte de la organización o fuera de ella.

Esta propuesta de liderazgo tiene muchos elementos de especial interés para este proyecto, pues un líder, según Mayo y Lank, deberá propiciar un modelo de evaluación coherente con la idea de orientar a las personas al futuro, por lo que no será tan importante poner el foco en lo que ya se ha conseguido como en lo que se puede llegar a conseguir si las personas se movilizan en la dirección adecuada.

Pensando en términos de *evaluación*, no es tan importante «lo que va mal» como «aquellos que puede mejorar». Esta dirección debe además conectar con la visión que todas personas somos capaces de generar como expresión de un futuro para ser compartido.

Desde esta perspectiva del liderazgo, un modelo orientado a la mejora continua, como el que exponemos en este libro, tiene que ayudar a tomar decisiones en un entorno de tanta incertidumbre como es el de las personas, asumiendo que «conocer lo que tenemos» es el primer axioma para tomar las decisiones acertadas.

Un modelo que facilite —en este marco— la gestión del desempeño de la persona tiene que ayudar a descubrir lo que la organización posee para permitir la toma de decisiones más adecuada, «sacando a la luz» a la gente y sus potenciales.

Por otra parte, dar autonomía en la utilización de los modelos y herramientas es tanto como creer y confiar en las personas y en lo que son capaces de hacer por sí mismas. Este comportamiento sólo es posible en un entorno en el que se apueste por el crecimiento de las personas. Un modelo de gestión del desempeño debe ser una concreción práctica de esta apuesta organizacional.

Hay que destacar que «el líder que no lo sabe todo» es también un ejemplo de líder necesario para propiciar el aprendizaje. Bajo este modelo, toda la organización (incluido el presidente o el director general) debería estar incluida en los procesos periódicos de evaluación, pues todos sus miembros tienen cosas que aprender y mejorar en su desempeño cotidiano. Mostrar esa necesidad de mejorar y aprender, lejos de verse como una debilidad —como era habitual en la vieja organización—,

pone el acento en el aprendizaje como algo permanente y para todos.

Hablar de líder como «entrenador» (*coach*) es conectar con la idea de que en la organización del futuro se evalúa con la vista puesta en el desarrollo de las personas, y que esa habilidad del líder pasa a ocupar un papel preponderante en este nuevo modelo. El marco que propicia la evaluación orientada al desarrollo de las personas debe ser, ante todo, un marco de entrenamiento y debe convertir los procesos de evaluación periódica orientados a la mejora en los más relevantes.

Por último, la idea del líder colaborador trae nuevamente el concepto de red que comentábamos en el epígrafe anterior. Este nuevo líder es capaz de ver que su desempeño y el desempeño de los demás están interconectados en una red de interdependencias que excede los límites de la organización.

En cualquier caso, la propuesta de Mayo y Lank no es —por supuesto— un caso aislado; son muchos los expertos que, como se ha mostrado desde el principio de este epígrafe, sustentan el cambio organizacional en un cambio en el modelo de liderazgo. Otro ejemplo de relevancia es Warren Bennis, experto mundial en liderazgo, que defiende la necesidad imperiosa de que cambie la forma de liderar, de modo que se evolucione de «gestores» a «líderes», pues —según él— las organizaciones están «sobreadministradas y sublideradas» (Bennis, 2000, p. 57). Este autor desgrana en diez puntos su famosa diferenciación (interesante en el fondo y muy original en la forma) entre un líder y un gestor:

1. Los gestores administran; los líderes innovan.
2. Los gestores son copias; los líderes son originales.
3. Los gestores mantienen; los líderes desarrollan.
4. Los gestores confían en los controles; los líderes inspiran confianza.
5. Los gestores tienen una visión a corto plazo; los líderes mantienen una perspectiva a largo plazo.
6. Los gestores preguntan cómo y cuándo; los líderes preguntan qué, por qué y para qué.
7. Los gestores mantienen su vista puesta en la cuenta de resultados; los líderes mantienen la vista puesta en el horizonte.
8. Los gestores aceptan el *statu quo*; los líderes lo desafían.
9. Un gestor es el clásico buen soldado; un líder es su propia persona.
10. Un gestor hace correctamente las cosas; los líderes, las cosas correctas.

En definitiva, también desde la perspectiva de los «gurús del *management*», estas nuevas formas de liderar las organizaciones implican un nuevo modelo de organización que pone el acento en lo que las personas que las lideran tienen que hacer para propiciar el cambio.

Quizá sea el momento de destacar que estos modelos son planteados en un nuevo marco en el que vuelve a aparecer la palabra «riesgo», el riesgo que proviene de cuestionar lo establecido desde lo más profundo, desde los propios «modelos mentales» que sustentan los comportamientos individuales y consecuentemente organizacionales. Como decía Argyris (1999) y como dice Senge (2000), lo que debe

cambiar son los *modelos mentales*:

Muy pocos líderes entienden la profundidad de compromiso necesaria para construir una organización de aprendizaje. Como Hill O'Brien, un presidente ejecutivo ya retirado, dijo una vez: «Esto conlleva la voluntad de cambiar nuestros modelos mentales». Y es mucho más fácil de decir que de hacer. En la práctica es muy desorientador porque en nuestros modelos mentales reside la clave de nuestra confianza y nuestra incompetencia. Ser un verdadero aprendiz requiere ser ignorante e incompetente, y esto no convence a muchos altos ejecutivos (pp. 167-168).

Un cambio en los modelos mentales implica un cambio en la forma de ver a la organización y a las personas. Implica incorporar nuevos valores, nuevas perspectivas y nuevas creencias sobre lo que las personas son y trabajar con nuevas hipótesis acerca del propio papel que cada una tiene, estando dispuesto a aceptar que «si no soy parte de la solución... puedo estar siendo parte del problema».

En este epígrafe se están mostrando pinceladas de autores como Covey, Senge, Handy o Bennis, considerados para muchos «gurús del cambio». Sus opiniones se han seleccionado por su autoridad en la materia y —sin intención de exhaustividad— como representación de las ideas que habitualmente se exponen en foros de directivos. Se pueden constatar que sus libros se encuentran habitualmente en las bibliotecas de los despachos de los líderes de las organizaciones de hoy en día.

Todas las ideas y modelos que se han mostrado acerca de la organización del futuro, y otros muchos que apuntan en esta dirección y que no han tenido cabida en este epígrafe, están ya inspirando importantes cambios en las organizaciones.

Fácilmente se puede comprender la necesidad de que una organización incorpore modelos y formas de hacer que le permitan «coger el tren del cambio» hacia la organización del futuro. En estos tiempos de globalización (y riesgo de *localización*, como vimos) en los que existe una alta competitividad, «coger el tren» no pasa sólo por ser distinto a la competencia, por hacer algo diferente de lo que la competencia está haciendo, sino que, en palabras de Porter (2000): «Debemos ser diferentes en maneras que llevan un compromiso con otra forma de ser diferente» (p. 70).

El tránsito hacia un nuevo modelo de organización y hacia un nuevo paradigma organizacional pasa por transformar las organizaciones desde lo más profundo, cambiar los principios que las inspiran, convertirlas en «organizaciones que aprenden» y, sobre todo, apoyarse en un liderazgo que lo posibilite, ya que ha quedado demostrada la alta implicación que tiene el cambio de liderazgo con el cambio de modelo de organización.

Pero... volviendo a la vieja idea de «ser es hacer», la pregunta ahora debería ser: ¿Qué hacían y hacen, en lo concreto y cotidiano, las organizaciones del viejo y nuevo paradigma?

2.2. EL MARCO DEL VIEJO Y NUEVO PARADIGMA: VIEJA Y

NUEVA FORMA DE «SER Y HACER» ORGANIZACIÓN

Como se ha visto, son muchos los autores que en los años ochenta y noventa, comienzan ya a definir los trazos de «una nueva forma de ser y hacer organización» («nuevo paradigma»).

Con la idea de poner el foco en un mayor nivel de detalle, se propone un modelo basado en Boyett y Boyett (1999) que puede ayudarnos a entender de qué hablan los diferentes autores («gurús» en terminología de Boyett) al definir ese «tránsito del viejo al nuevo paradigma».

Se quiere aclarar, que podemos encontrar comportamientos que se encuadrarían en lo que definimos como «nuevo paradigma» en organizaciones «de antes» y muchos de los comportamientos del «viejo paradigma» forman parte de organizaciones «nuevas». Por otra parte, resultaría poco apropiado intentar valorar «hechos de ayer» con «ojos de hoy». Como ya advertía Kuhn, padre del concepto actual de «paradigma», no es adecuado juzgar paradigmas anteriores desde la perspectiva de hoy, ya que, entre otras cosas, los valores son distintos.

Como se comentará más adelante, nos gustaría que ambos paradigmas se visualizaran como un «tránsito» más allá del tiempo específico en el que este sucede, para cada organización.

Nuestro análisis se centrará en once factores que permitan ubicar a cada organización en algún punto de ese tránsito entre el viejo y el nuevo paradigma:

- ⇒ Importancia del aprendizaje.
- ⇒ Innovación y riesgo.
- ⇒ Relaciones con los clientes.
- ⇒ Dinamismo de la organización.
- ⇒ Diseño del trabajo.
- ⇒ El rol directivo.
- ⇒ Trabajo en equipo.
- ⇒ El compromiso.
- ⇒ Acceso a la información.
- ⇒ Recompensas.
- ⇒ Estructura organizacional.

Para realizar esa labor de detalle y facilitar su comprensión, se va a desgranar una muestra de conductas organizacionales que caracterizaban al viejo y al nuevo paradigma en cada uno de los once factores en los que se centra el análisis. Como se verá, no son factores excluyentes ni pretenden ser exhaustivos, aunque ayudan a tener una visión detallada, y a su vez panorámica, al ser tomados en su conjunto.

Queremos advertir de que la lectura del nuevo paradigma puede evocar para el lector una realidad muy distinta de la cotidianidad de su organización o de las que existen a su alrededor. No se debe perder de vista que este planteamiento se hace con idea de entender el nuevo paradigma como una tendencia, que implica una «nueva forma de ver» a las organizaciones. Puede ser visualizado como un «destino» lejano

para muchas organizaciones, aunque pueda resultar deseable sobre el papel.

En este tránsito del viejo al nuevo paradigma, cada organización deberá encontrar su propio sitio y su equilibrio en función de su momento y su realidad específica. Nuestra propuesta no implica que lo ideal para todas las organizaciones sea posicionarse apresuradamente, en todos los factores que se analizan, en la polaridad del extremo del «nuevo paradigma». Quizás ese extremo tampoco sea el ideal..., y eso supondría no tener en cuenta la realidad de cada organización. En muchos casos, efectuar movimientos forzados y a destiempo puede ser más nefasto para la organización que mantenerse como está.

Nos gustaría que esta propuesta se viera más como un modelo de análisis que permita a las organizaciones ubicarse en algún lugar de ese tránsito entre el viejo y el nuevo paradigma, y que les ayude a identificarse con un destino posible y conectado con su propia estrategia, aquí y ahora.

- **Importancia del aprendizaje**

De la inercia a la planificación del aprendizaje y la multidisciplinariedad.

En el *viejo paradigma* las posibilidades de desarrollo y aprendizaje se circunscriben a la tarea que se realiza. Los tiempos que se dedican a ello son muy limitados, y la recompensa que uno puede esperar por formarse es casi inexistente. La especialización se asocia a una tremenda atomización del aprendizaje y se da poco valor a la multidisciplinariedad. La formación en cuestiones no técnicas y en otro tipo de habilidades, denominadas «*blandas*», es inexistente, y ni siquiera las personas con función directiva reciben formación más allá de los requerimientos técnicos de su puesto.

En el *nuevo paradigma* se abren infinidad de posibilidades para el aprendizaje. El aprendizaje se ve como un proceso continuo, y ello supone que se le dedique constantemente tiempo. Multitud de aspectos de los que se trabajan en la organización pueden ser objeto de aprendizaje para sus miembros. Se alienta, anima y recompensa la orientación hacia el aprendizaje, abriéndose a la interdisciplinariedad y a aspectos no técnicos (habilidades directivas, inteligencia emocional, trabajo en equipo...).

- **Innovación y riesgo**

De la rutina a la creatividad y la gestión de la incertidumbre.

En el viejo paradigma las ideas y modelos permanecen durante mucho tiempo, en un entorno de conocimiento bastante estable. Por ello las nuevas ideas son vistas como innecesarias, ignoradas e incluso consideradas una amenaza al *statu quo*. El lema es «lo que no está roto... mejor no lo tocamos». El fracaso es fuertemente penalizado, por lo que la gente no arriesga. Se considera «no recomendable» aquella

gente que intenta cambiar las cosas.

En el nuevo paradigma las ideas y modelos son rápidamente superados, por lo que constantemente se está abierto a buscar la forma de hacer mejor las cosas. Se busca movilizar la «inteligencia colectiva» con nuevas ideas que se generan y se ponen a prueba. El «fracaso» es un punto de partida para el aprendizaje, por lo que se anima a las personas a asumir riesgos. Se busca y potencia a la gente que es capaz de tomar decisiones arriesgadas dentro de la incertidumbre.

- **Relaciones con los clientes**

De «despachar» a asesorar.

En el *viejo paradigma*, el cliente acude a la organización que le provee del servicio y son unos pocos los que le atienden directamente y tienen conciencia de él. Una gran mayoría de la organización no considera al compañero un cliente interno, ni es consciente de la repercusión de su trabajo en el servicio al cliente, ni tiene una visión global que le permita juzgar la calidad del servicio.

En el *nuevo paradigma* todos los procesos de trabajo de la organización se visualizan como interconectados y orientados al cliente. Toda la organización está constantemente intentando determinar qué es lo que quieren los clientes y cómo atender sus necesidades. Se potencia que todo el mundo pueda identificar quiénes son sus clientes externos e internos y comprenda los patrones utilizados para juzgar la calidad del servicio al cliente, así como lo que debería hacer la organización para cumplir esos patrones... e incluso dar un salto más allá.

Resulta muy significativa la puesta en marcha del modelo de *gestión por procesos*, orientado a hacer visible la interconexión de todas las personas de la organización y su compromiso en la mejora de los procesos cliente-proveedor en los que están implicadas.

- **Dinamismo de la organización**

De la lenta reacción a la anticipación.

En el viejo paradigma la organización se mueve muy lentamente ante la necesidad de cambios que provienen de su entorno. La nueva tecnología se incorpora muy lentamente o cuesta mucho tiempo reconvertir útilmente la ya existente. Existe una gran lentitud en el proceso de producción e introducción de nuevos servicios o productos.

En el nuevo paradigma la palabra clave para las organizaciones es *anticipación*. Anticipación a los cambios del entorno, anticipación a nuevas realidades. El uso de la tecnología se convierte en algo sujeto a permanente revisión e innovación. Se incorporan rápidamente las posibilidades que ofrece la nueva tecnología. La oportunidad para generar o modificar los nuevos servicios y productos es

aprovechada con celeridad.

- **Diseño del trabajo**

Del trabajo dependiente y fiscalizado, al trabajo interdependiente y autónomo.

En el *viejo paradigma* el propio trabajador no toma nunca decisiones importantes sobre la forma de realizar su tarea. El desempeño correcto está muy vinculado a la obediencia. Los puestos de trabajo son islas separadas del resto, en las que resulta muy difícil ver la organización como un sistema en interacción. El trabajador necesita otros trabajos de apoyo y mantenimiento para poder desempeñar su tarea. Los ritmos y contenidos cotidianos del trabajo son marcados por la dirección. Los problemas importantes siempre son resueltos por «un superior».

En el *nuevo paradigma* existe confianza en que las personas tomen las decisiones importantes relacionadas con su trabajo. Se participa de tareas globales y completas que satisfacen necesidades de clientes internos o externos. Los trabajadores dan muestras de alta autonomía para conseguir un óptimo desempeño de su tarea. Existe una alta posibilidad de decidir sobre la organización del propio trabajo y sobre qué y cómo desempeñar en cada momento. Los trabajos requieren desplegar una gran capacidad para la toma de decisiones autónoma.

- **Rol directivo**

Del gestor al líder.

En el *viejo paradigma* desempeñar la función directiva implica dar instrucciones y supervisar que las cosas se hagan como se tienen que hacer, circunscribiéndose fundamentalmente al control de la propia área, departamento o unidad. Raramente se proporciona *feedback* sobre el desempeño, salvo en caso de falta, error o incumplimiento. Todas las decisiones sobre el trabajo de las personas de su equipo son tomadas unilateralmente por los directivos sin la concurrencia del propio interesado. La persona con función directiva representa a sus empleados ante otros superiores y se preocupa de que la jerarquía sea respetada escrupulosamente. Es elegida por sus cualidades técnicas, y cree que su presencia es imprescindible para que se haga bien el trabajo.

En el *nuevo paradigma* las personas con función directiva ayudan a sus empleados a marcarse objetivos y éstos se convierten en facilitadores de la consecución de ese logro. Mantienen su vista puesta más allá de su unidad de trabajo. Estimulan la iniciativa y la innovación. Buscan el *feedback* continuo en ambos sentidos, incluso sobre los temas de desempeño. Estimulan la autoorganización y la autosupervisión. Defienden al equipo, pero cada trabajador puede comunicarse libremente, de forma transversal. Son elegidos también por sus «habilidades blandas», y su presencia no se considera imprescindible para la correcta realización de tareas diarias.

- **Trabajo en equipo**

Del individualismo a compartir en equipo.

En el *viejo paradigma* el enfoque individualista triunfa. No se visualizan claramente las conexiones y repercusiones que tiene lo que cada persona hace en el conjunto de la organización.

En el *nuevo paradigma* la cooperación mutua y el apoyo son la base del trabajo. El desempeño del compañero no me es ajeno, pues todos somos conscientes de que tratamos de conseguir algo de forma conjunta. Partes diferentes de la organización trabajan tejiendo una red de relaciones que se extiende por todo el conjunto. Las decisiones son tomadas en virtud de los valores de la organización y, de esta forma, son palpables para todos.

En los noventa, las organizaciones que se acercaban al nuevo paradigma tejieron, en muchos casos, redes de participación que posibilitaron la implantación de *grupos de mejora, círculos de calidad...*; es posible que muchas de estas experiencias hayan sido «barridas» en los últimos tiempos. Quizás habría que recuperar estas experiencias y no desandar el camino de tanto esfuerzo coordinado orientado a hacer aflorar la máxima expresión del trabajo en equipo: *la inteligencia colectiva* en la dirección de la mejora continua de la organización.

- **Compromiso**

De la responsabilidad centralizada a la descentralización.

En el *viejo paradigma* la responsabilidad por la buena actuación de la organización recae en los miembros de la alta dirección, lo que genera un bajo compromiso del conjunto de los trabajadores.

En el *nuevo paradigma* la responsabilidad sobre la actuación total de la organización es compartida por todos. El paraguas de nuevas formas que preconizan vocablos como el *empowerment* acoge en su seno una nueva manera de liderar y delegar orientada a generar compromiso en los colaboradores. Sobre este aspecto es de destacar que algunos autores ven en esta corresponsabilización, llevada a su extremo, una dilución de la auténtica responsabilidad... Sin duda encontrar el «punto de virtud» es todo un reto.

- **Acceso a la información**

De un acceso esporádico a una información parcial a un acceso frecuente a una información total.

En el *viejo paradigma* las informaciones relacionadas con la situación de la organización sólo son compartidas por unos pocos. Directivos y expertos ocultan gran

cantidad de información como forma de ostentar poder y privilegio. Existe mucha información considerada confidencial o restringida, por lo que el acceso a los datos importantes está sometido a un férreo control.

En el nuevo paradigma la información relevante sobre la organización se comparte. Los directivos y técnicos comparten la información. No se posibilita que el poder provenga del control de la información, sino que ésta se considera un recurso a disposición de toda la organización.

En el nuevo paradigma la intranet y el acceso a múltiples sistemas de información permiten que el máximo número de personas se comunique electrónicamente más allá de los límites naturales humanos, accediendo a datos y herramientas de análisis y compartiendo la información más fácilmente.

- **Recompensas**

De la desigualdad subjetiva a la búsqueda de una equidad objetiva.

En el *viejo paradigma* las recompensas económicas están vinculadas a criterios como la categoría, la antigüedad..., alejados del criterio «cumplimiento de las responsabilidades». Las recompensas tienden a ser individuales, y difícilmente alguien es premiado por haber contribuido con mejoras a su organización.

En el *nuevo paradigma* las personas deberían ser recompensadas en virtud de sus resultados, de sus esfuerzos y de su competencia. Si la organización obtiene buenos resultados como fruto de la implantación de mejoras, éstas son compartidas con sus empleados. Las recompensas a todo el equipo van ocupando cada vez más espacio.

- **Estructura organizacional**

De la estructura piramidal y cerrada a la estructura plana y abierta.

En el *viejo paradigma* las unidades organizacionales se erigen en «reinos independientes» con las fronteras claramente delimitadas. La organización está dividida en parcelas cuyos límites se interponen, en muchos casos, en la resolución de los problemas que le atañen. Divisiones como las clásicas fracturas entre la parte comercial y administrativa son palpables y generan muchas fricciones al resultar difícil visualizar la organización en conjunto, más allá de los límites de los intereses de mis «fronteras» cercanas.

En el *nuevo paradigma* los límites entre departamentos se amplían para que existan vínculos entre ellos. La comunicación transdepartamental es estimulada continuamente. En el organigrama existen pocos niveles jerárquicos. Cada equipo tiene una visión global del producto o servicio que ofrece y se identifica con él.

Este modelo expuesto se propondrá más adelante, en el epígrafe 5.1.1, como elemento de análisis y reflexión estratégica para aquellas organizaciones que quieran avanzar en la implantación del modelo de gestión que planteamos. Uno de nuestros

objetivos será apoyar la transición entre el punto en el que la organización está, en cada uno de los aspectos expuestos, y el punto hacia el que se enfoca, en su proceso de cambio.

Queremos reforzar la idea, que ya exponíamos más arriba, de que la actual situación de crisis ha trastocado muchos de estos tránsitos. Comprobamos cada día que muchas organizaciones que se encontraban ya con parte del camino andado, tras fusiones, adquisiciones y «supervivencias in extremis», han evolucionado hacia posiciones de incertidumbre que no podemos definir con precisión en los términos de estos tránsitos propuestos. Esperamos que el tiempo nos dé la perspectiva suficiente para poder valorarlo. No obstante, algunos indicios muestran que, en muchos casos, se está produciendo una cierta involución.

2.3. EL MODELO EFQM COMO MARCO DE LA EXCELENCIA EN EUROPA

Tal y como se expuso al inicio, uno de los marcos relevantes dentro del enfoque de «calidad total» en Europa es el modelo EFQM de excelencia. Su objetivo es propiciar un marco de análisis que permita la valoración, puntuación y comparación de las organizaciones en su orientación hacia la excelencia.

Antes de terminar este capítulo, y dada la relevancia que está teniendo el modelo EFQM en Europa, se quieren reseñar aquellos aspectos en los que debe incidir positivamente una propuesta como la de este libro para facilitar que las organizaciones avancen en la dirección de la excelencia.

Sin entrar en un análisis profundo, sirva como marco general previo la representación gráfica con la que el propio modelo EFQM presenta sus nueve criterios de análisis y evaluación de las organizaciones, tal y como que se recoge en la figura 2.1.

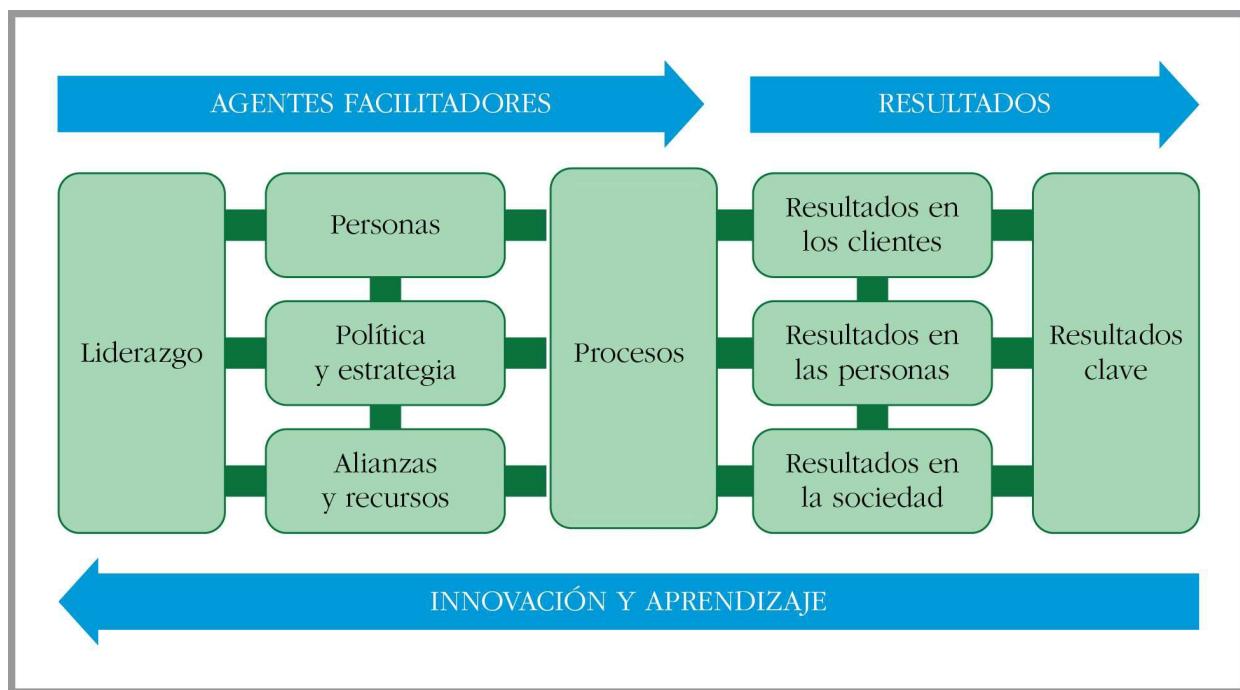


Figura 2.1.—Modelo EFQM®. [Fuente: Club Gestión de la Calidad (2001a).]

Para identificar aquellos aspectos en los que deberíamos influir positivamente, se ha hecho una lectura transversal del modelo y, como resulta obvio, tratándose de una propuesta orientada al desarrollo de las personas en la organización, nuestra propuesta tiene múltiples implicaciones e impacta a muy diferentes niveles.

Para facilitar que los lectores nos acompañen en este análisis previo, lo centraremos, exclusivamente, en aquellas cuestiones que tienen una relación directa e inmediata con lo que EFQM define como «las personas de la organización». Desde este enfoque, encontramos que nuestra propuesta genera desarrollo, al menos, en los indicadores EFQM (Club Gestión de la Calidad, 2001a, b y c) que se han incluido en la tabla 2.1. En la siguiente tabla se muestran los indicadores, acompañados por el número que los identifica dentro del modelo, así como los criterios a los que pertenecen y su definición.

TABLA 2.1

CRITERIOS	INDICADORES
Liderazgo Cómo los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión y potencian los valores necesarios para alcanzar el éxito a largo plazo e implantar todo ello en la organización mediante las acciones y los comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión se impone y se cumple.	1d. Implicación de los líderes con las personas.
Política y estrategia Cómo implanta la organización su misión y visión mediante una estrategia claramente centrada en todos los grupos de interés y apoyada por políticas, planes,	2a. Establecer las necesidades y expectativas de las

objetivos, metas y procesos relevantes.

personas.

2c. Equilibrar necesidades y expectativas.

Personas

Cómo gestiona, desarrolla y aprovecha la organización el conocimiento y todo el potencial de las personas que la componen, tanto individualmente como por equipos o en conjunto, y cómo planifica las actividades en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.

3a. Planificación y gestión de las personas.

3b. Identificar, desarrollar y mantener las capacidades de las personas.

3c. Implicar y facultar a las personas.

3d. Comunicación de la organización con las personas.

3e. Recompensa, reconocimiento y atención a las personas.

Resultados en las personas

Qué logros está alcanzando la organización con relación a las personas que la integran.

7a. Resultados de las percepciones de las personas.

7b. Resultados de los indicadores de internos de rendimiento en el área de las personas.

Queremos asumir el reto de impactar positivamente en estos indicadores. Más adelante se podrá comprobar la forma en la que el modelo que se propone genera evolución positiva para la organización en —al menos— estos diez indicadores.

RESUMEN

En este capítulo se ha mostrado cuál ha sido la evolución que subyace al movimiento de «calidad total» y cómo esta evolución en el tiempo ha llevado hacia un modelo que valora hoy en día la anticipación a las necesidades del mercado y la mejora continua como aspectos más relevantes.

Se ha constatado que este concepto impacta, al menos, en los siguientes aspectos: en la forma de entender la relación con los clientes y con los trabajadores, en los flujos de información que se generan, en la descentralización de la toma de decisiones, en la participación de todos en pos de la mejora continua, en los cambios en las políticas de RR.HH., en los cambios en las actitudes y aptitudes de los trabajadores, en los cambios en la cultura de la organización y los valores que la sustentan y, muy especialmente, en un liderazgo que lo haga posible.

Siguiendo este último punto, se ha mostrado la necesidad de alinear toda la organización en torno a esos cambios y hemos hecho un breve recorrido por las implicaciones que tienen para el liderazgo que hace posible el tránsito hacia la excelencia, haciendo hincapié, por su valor para el propósito que nos ocupa, en el modelo de «organizaciones que aprenden», que propone un nuevo líder: *visionario, arriesgado, potenciador, aprendiz, entrenador, colaborador*.

Todos estos cambios están llevando a las organizaciones hacia una nueva forma de «ser», hacia un «nuevo paradigma». Se han enumerado las once claves que aglutinan los aspectos concretos que caracterizan lo que hacen las organizaciones en el nuevo paradigma organizacional en contraste con el viejo, y son las siguientes:

- ⇒ Importancia del aprendizaje.
- ⇒ Innovación y riesgo.
- ⇒ Relaciones con los clientes.
- ⇒ Dinamismo de la organización.
- ⇒ Diseño del trabajo.
- ⇒ Rol directivo.
- ⇒ Trabajo en equipo.
- ⇒ Compromiso.
- ⇒ Acceso a la información.
- ⇒ Recompensas.
- ⇒ Estructura organizacional.

Por último, la propuesta del libro se enmarca en el modelo de excelencia europeo (EFQM) y destaca su conexión con diferentes indicadores de excelencia, vinculados a los siguientes criterios del modelo: el tipo de liderazgo que se ejerce, la política y estrategia de la organización, la forma en la que se

gestionan y potencian el conocimiento y el desarrollo de las personas y los resultados que se obtienen.

3. REVISIÓN DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

En estos últimos tiempos ha habido una clara inclinación de las organizaciones hacia el enfoque de competencias, casi abandonando el enfoque de rasgos. Para nosotros, un enfoque no sustituye al otro, sino que ambos son complementarios.

Objetivos del capítulo

Al acabar el capítulo el lector o lectora podrá...

- Comprender cómo el enfoque de competencias se incorpora como un elemento nuevo y diferencial al anterior enfoque de rasgos.
- Entender qué es el enfoque de competencias y qué aporta a la gestión.
- Identificar las claves que permitan comprender la interacción entre el enfoque de competencias y el de rasgos.
- Conocer qué elementos y a través de qué métodos deberían formar parte de una evaluación que integrara ambos enfoques.

A lo largo de este capítulo vamos a ir desarrollando una serie de precisiones conceptuales, básicas para entender el enfoque de competencias, así como sus conexiones con otros enfoques, que ya aparecían recogidas anteriormente por los autores (Aguelo et al., 2001; Aguelo y Coma, 2015).

3.1. ORIGEN DEL CONCEPTO

Hay que empezar indicando que el concepto de *competencia* es relativamente reciente. Hasta la época de los setenta, en psicología industrial y diferencial los términos *inteligencia*, *aptitudes* y *personalidad* escondían modelos interpretativos con los que se intentaba «medir» la adecuación de la persona a su puesto de trabajo. Para ello se analizaban aquellos *rasgos* que permitían predecir la productividad en un puesto de trabajo. Así, por ejemplo, la inteligencia o la personalidad, como características de la persona, se agrupaban bajo el paraguas de lo que se denominaba «rasgo», que, por otra parte, era la herramienta de predicción fundamental, especialmente en procesos de selección.

Después apareció el concepto de competencia, un concepto que aportaba una nueva visión cuya intención original quizás no fuera llegar a sustituir al enfoque de *rasgos*, aunque de hecho lo esté haciendo en muchos casos. Por ello, a pesar de ser el enfoque de competencias el eje de este capítulo, propondremos una breve exploración en aras de buscar la forma de integrar ambos enfoques, como proponen Pereda y Berrocal (1999) y también plantean Peiró y Prieto (1996).

3.2. CLAVES DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El enfoque de competencias tiene algunas características clave que lo diferencian radicalmente del de rasgos.

En un primer intento de explicar de forma sencilla ambos enfoques, podemos decir que los rasgos están más orientados a identificar las características más estables en la persona (simplificando mucho, podemos hablar de lo que la persona «es»), mientras que las competencias se centran en lo que la persona «hace», concibiendo a la persona como un ser dinámico con capacidad de cambio en función de su interacción con el entorno.

El enfoque de competencias tiene su origen en David C. McClelland, que en su obra *The achieving society* (1961) plantea que la *motivación del logro* es uno de los

más poderosos estímulos de la motivación individual, por lo que la existencia o no de esta motivación puede marcar grandes diferencias entre el futuro desempeño de dos personas con un perfil de rasgos similar.

Si seguimos la argumentación de McClelland, podemos comprobar que lo que propugna es en realidad una nueva perspectiva que gira alrededor de un nuevo término, *competencia*.

Algunos autores de relevancia adoptaron esta nueva perspectiva y definieron este nuevo término en las diferentes formas que recogemos a continuación:

Una competencia es una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta (Boyatzis, 1982, p. 21).

[...] son vínculos entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra (Levy-Leboyer, 1997, p. 47).

Las competencias son un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta (Pereda y Berrocal, 1999, p. 77).

[...] de aquí que las competencias sean aleaciones de conocimientos (saber), aptitudes (saber hacer) y actitudes (querer hacer) que se solidifican en las personas, dotándolas de valores diferenciales frente a otras personas, y que dependen del contexto profesional para tener una conducta (interacción con el entorno interno y externo de aplicación) exitosa, esto es, consistente con los objetivos de la empresa (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 127).

Del conjunto de estas definiciones se pueden extraer seis elementos en los que el enfoque de competencias hace una aportación importante frente a la teoría de rasgos. Estos seis elementos definen el sistema de relaciones que se establecen entre el individuo y el puesto, dando entidad propia al concepto de competencia.

La figura 3.1 permite observar de forma gráfica el dinamismo de esos seis elementos:

1. La interacción entre las cualidades individuales y los comportamientos y misiones del puesto de trabajo en una organización.
2. Las aptitudes y habilidades, rasgos de la personalidad, actitudes y valores, conocimientos y motivos, que son un reflejo de esas cualidades personales.
3. El potencial de aprendizaje. Elemento no observable pero que matiza de forma clara la definición de competencia dándole un cariz que permite generar desarrollo.
4. La excelencia como la manifestación máxima de la competencia.
5. Las misiones que definen la competencia en un puesto de trabajo concreto.
6. El marco organizativo en el que se ubican las competencias y que es importante que sea conocido por todos.

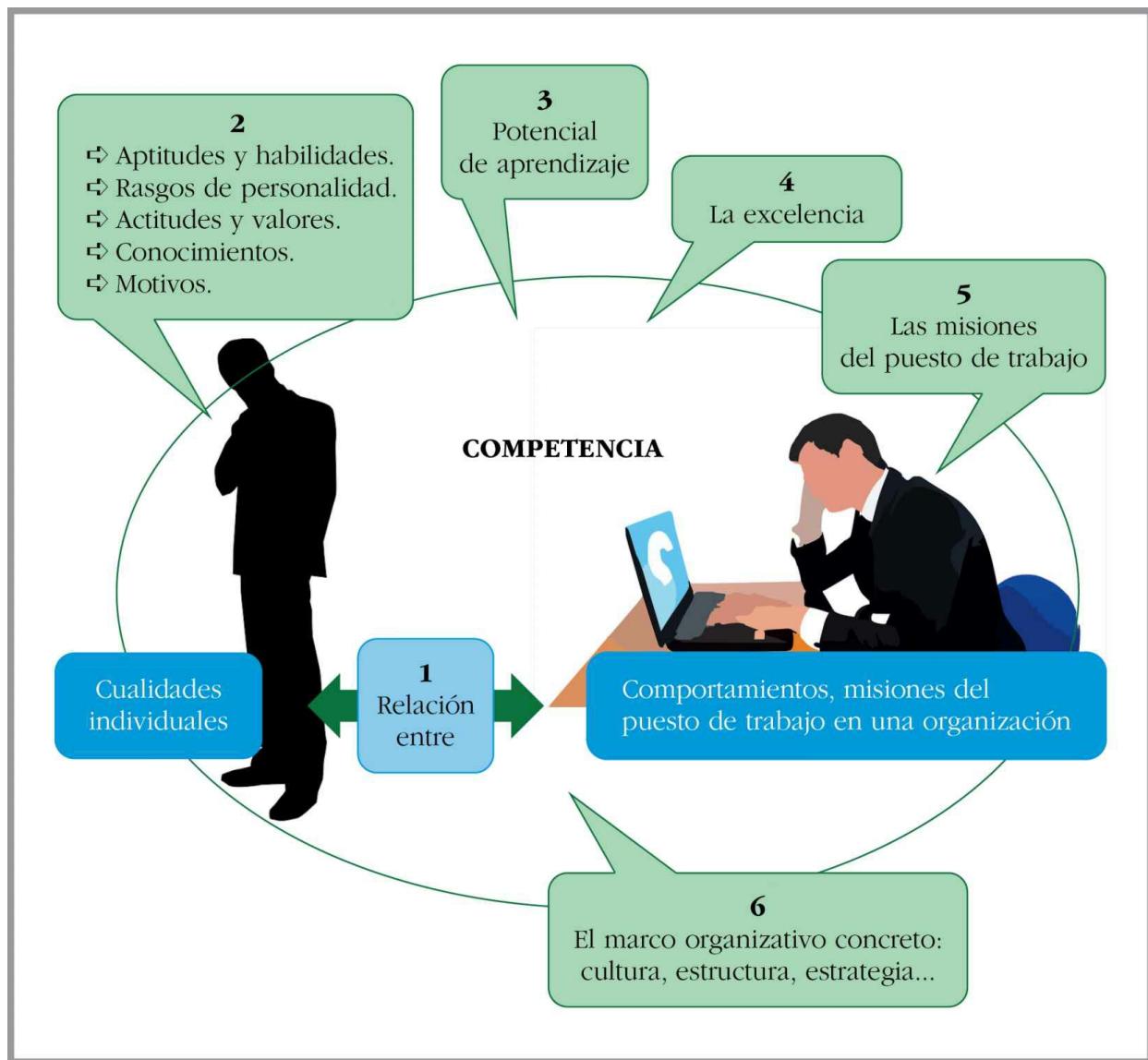


Figura 3.1.—Elementos que conforman el concepto de competencia. [Fuente: elaboración propia a partir de Aguero et al. (2001).]

Vamos a centrarnos en los dos primeros elementos de la ilustración por su significatividad para la comprensión del enfoque.

- **Relación entre cualidades individuales y comportamientos y misiones del puesto**

Hay una interrelación entre todos los componentes que se incluyen en una competencia, así como en el repertorio de comportamientos individuales que la forman. El conjunto de características personales y cómo se utilizan en «el hacer» puestas en interrelación dan lugar a un sistema que aporta el valor añadido de la individualidad. La interrelación entre los componentes dará como resultante el grado de adecuación personal a las competencias necesarias para un determinado puesto de trabajo, además de aportar el valor añadido que se deriva de esa peculiar interacción.

Ante la pregunta: ¿Qué características posibilitan la excelencia en el puesto de

trabajo?, se puede descubrir que personas con estilos diferentes han solucionado problemas en su trabajo de forma satisfactoria, aportando cada una características distintas e interesantes a las competencias que se requieren para ser excelente en el desempeño de la tarea.

Visto desde otra perspectiva, se puede afirmar que la competencia es el resultado de la interacción entre: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer, como se muestra en la figura 3.2, basada en Pereda y Berrocal (1999).

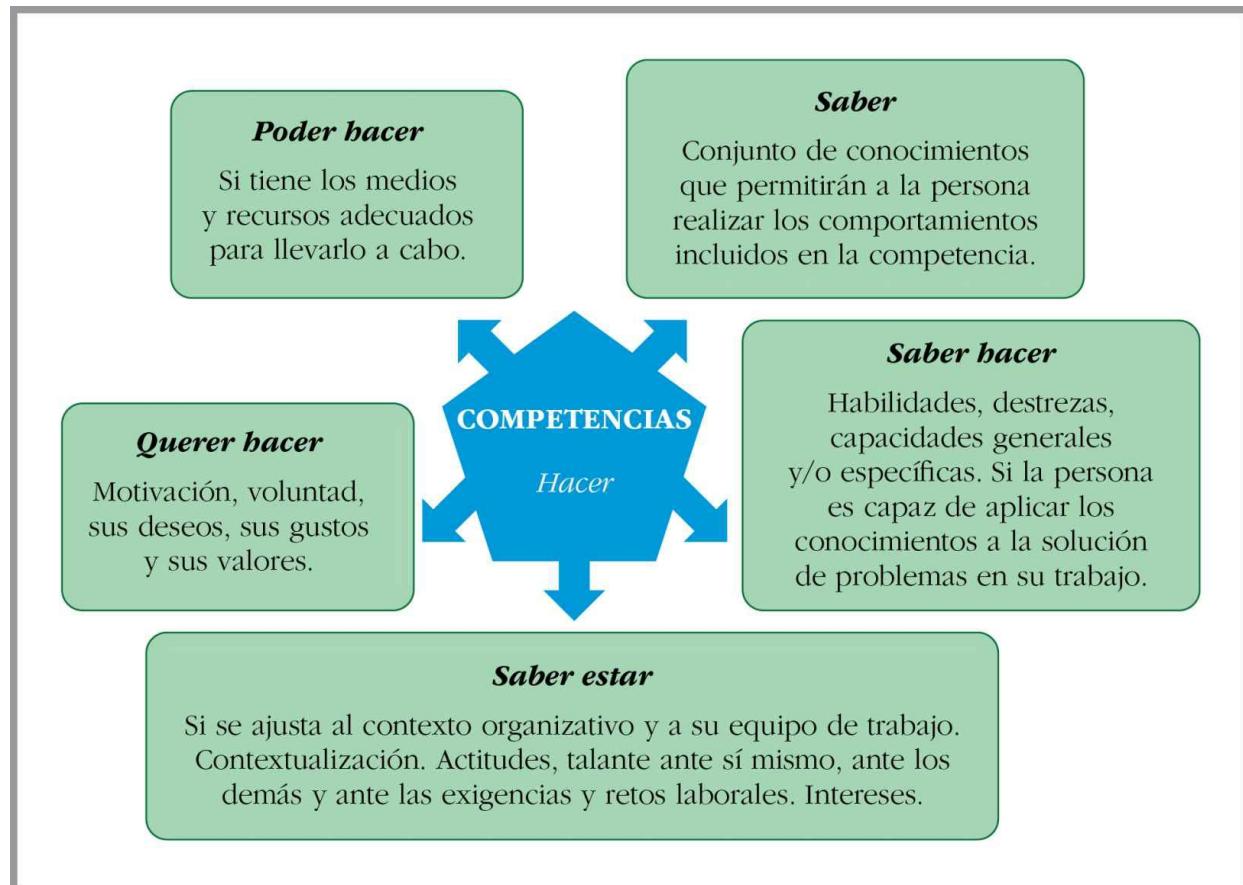


Figura 3.2.—Competencias: integración de cinco aspectos. [Fuente: elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (1999).]

- **Aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, actitudes y valores, conocimientos, motivos**

Cada autor define de forma diferente cuáles son los aspectos que conforman la propia conducta observable. Lo que no se cuestiona es la existencia de unas *características intrínsecas de cada sujeto* que hacen que el comportamiento o el repertorio de comportamientos en cada situación tenga una orientación específica y diferenciada para cada persona. En definitiva, se admite que más allá de lo observable existen una serie de características personales no observables (entre las que estarían los rasgos) que determinan la conducta.

Por tanto, ya se puede observar una diferencia fundamental con la teoría de rasgos: mientras que los rasgos se evalúan fundamentalmente a través de test o pruebas

(como los test de inteligencia o de personalidad), orientados a identificar «lo oculto», las competencias se evalúan a través de la observación y valoración del comportamiento que manifiesta la persona. Así, las escalas de observación y los análisis de comportamiento pasan a convertirse en la forma habitual de evaluar las competencias.

Con respecto a cuáles son esas *características no observables*, Mitrani, Daiziel y Suárez (1992) y Pereda y Berrocal (1999) proponen un agrupamiento de estas características personales subyacentes en cinco ámbitos. Son de gran importancia e interés, pues la interacción entre ellos determina la competencia, que se manifiesta a través de los comportamientos en un contexto y puesto de trabajo concretos. Estos ámbitos son:

- ⇒ Aptitudes y habilidades.
- ⇒ Rasgos de personalidad.
- ⇒ Actitudes y valores.
- ⇒ Conocimientos.
- ⇒ Motivos.

Analizando la figura 3.3, basada en Pereda y Berrocal (1999), se pueden comprender mejor el enfoque y la interacción de estos cinco ámbitos a través de la metáfora gráfica del iceberg, que representa lo *visible* e *invisible* en interacción.

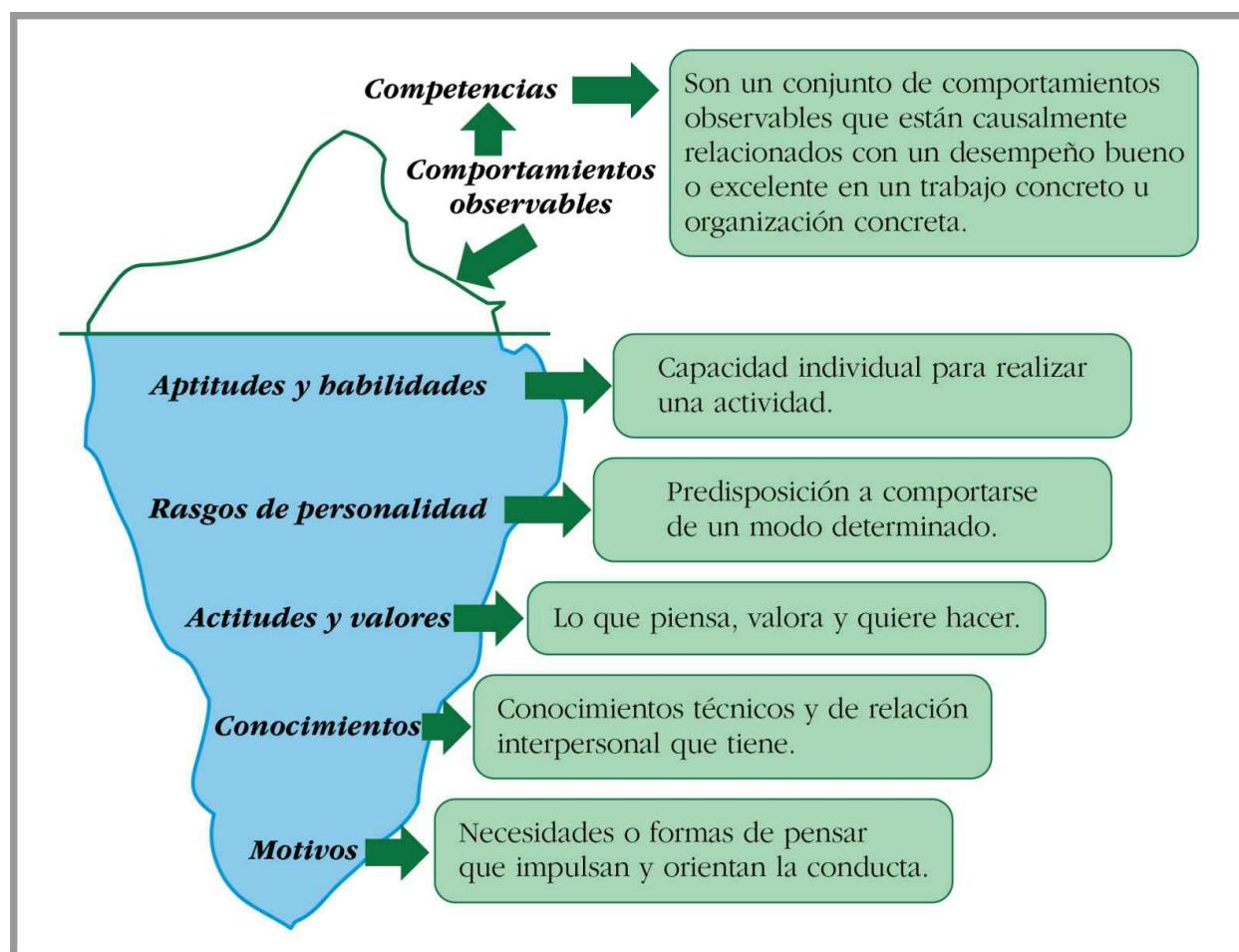


Figura 3.3.—Lo visible y lo subyacente. [Fuente: elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (1999).]

No hay que olvidar que la dirección de un iceberg en el mar está muy condicionada también por la importancia y dimensión de la parte no visible, estimada, en muchos casos, en más de un 90 % del volumen total.

La competencia sería, por tanto, la resultante tangible de todo el sistema, y en esta misma línea los enfoques de Levy-Leboyer (1997), Brunet y Belzunegui (2003) y Brunet y Vidal (2008) en esencia coinciden con el aportado por Pereda y Berrocal.

Desde esta perspectiva, se ve la importancia del enfoque de rasgos orientado a conocer lo que «se mueve» en la parte oculta del iceberg. La competencia es la resultante tangible de todo un sistema en el que los rasgos (ubicados en la parte oculta del iceberg) siempre están condicionando la posibilidad, o no, de realizar una conducta.

3.3. RASGOS Y COMPETENCIAS: DOS ENFOQUES COMPLEMENTARIOS

En estos últimos tiempos ha habido una clara inclinación de las organizaciones hacia el enfoque de competencias, casi abandonando el enfoque de rasgos, que como hemos visto tiene en cuenta aspectos vitales, ocultos a simple vista, como la personalidad del profesional.

Para nosotros, como se puede concluir analizando la metáfora del iceberg, ambos enfoques son complementarios (Aguelo et al., 2001; Aguelo y Coma, 2015), y esta misma idea la podemos encontrar también, entre otros, en Pereda, Berrocal y Alonso (2008):

[...] Combinar ambos modelos, cómo una persona se comporta o se ha comportado con lo que es capaz de hacer, o los tipos de comportamientos que es capaz de llegar a poner de manifiesto, amplía las posibilidades de acierto a la hora de tomar decisiones sobre esa persona (pp. 217-218).

Llegados a este punto, aceptamos el reto de integrar ambos enfoques y nos parece vital aportar a todo el proceso de gestión del desempeño una información que permita a las personas con función directiva, capacitadas adecuadamente, identificar al menos cuatro claves fundamentales para poder interpretar todo el sistema, del que la competencia sólo es la «punta del iceberg»:

1. La primera clave (puesto que se trata de competencias) está en la clara identificación del comportamiento que el profesional está mostrando con relación a lo que serían las conductas excelentes que el puesto requiere. Centrar el análisis en las conductas es algo clave para que este enfoque sea posible.

2. La segunda clave es intentar entender por qué la persona hace lo que hace; y para eso es de tremenda utilidad comprender cuál es el estilo natural y diferencial de trabajo para esa persona en concreto. Esto supone una primera conexión de las

competencias con los rasgos, ahondando en el concepto «personalidad en el trabajo».

3. La tercera clave para entender la conducta de un individuo implica comprender la forma en la que interpreta, en la actualidad, las expectativas y demandas de lo que se denomina «conjunto de rol» o conjunto de personas que tienen expectativas sobre su desempeño. Es decir, hay que tratar de comprender lo que la persona percibe que los demás esperan de él. Esto es algo que, como mostramos a continuación, influye en la intención de conducta del sujeto. Según el profesor Peiró (1996): «Las personas relacionadas con una posición o un puesto de trabajo —conjunto de rol— esperan que la persona que lo ocupe —personal focal— actúe de una forma concreta [...] habitualmente la mayor influencia es la del supervisor» (p. 193).

Conectando con esta idea, es importante considerar el primer modelo que Fishbein y Azjen (1980) formularon en los años ochenta y denominaron «teoría de la acción razonada». Ellos analizan la gran influencia que tiene sobre la propia conducta la expectativa depositada en nosotros por nuestros referentes de conducta (los superiores pueden ser «referentes de conducta» en muchos casos), además de las creencias y expectativas que el propio sujeto alberga. Proponen un modelo en interacción que se muestra en la figura 3.4.

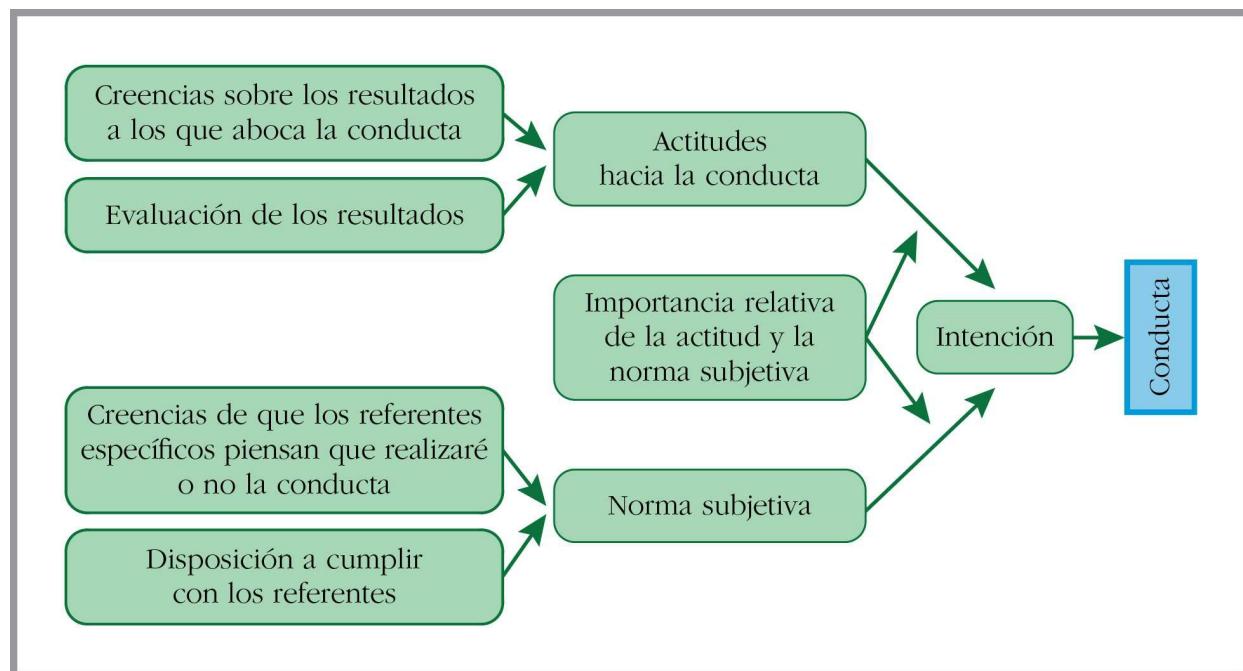


Figura 3.4.—Teoría de la acción razonada. [Fuente: elaboración propia a partir de Azjen y Fishbein (1980).]

Como refleja la ilustración, las propias creencias y expectativas, junto con la percepción que uno tiene acerca de las creencias y expectativas de sus referentes, influyen en la intención de conducta. La revisión posterior llevada a cabo por los autores incorpora la variable «control percibido sobre la conducta», que aporta todavía un mayor valor predictivo al modelo.

4. Por último, y como marco de todo el proceso evaluador, proponemos incorporar al análisis de los requerimientos del puesto en clave de competencias un análisis de los requerimientos del puesto en clave de rasgos. Esto último es tanto como establecer qué tipo de personalidad tiene una mayor probabilidad de tener éxito en ese puesto de trabajo y compararlo con el de la persona que lo ocupa.

Más adelante veremos que, aunque pueda parecer complejo que una persona con función directiva pueda identificar lo que exponemos en los puntos 2, 3 y 4, recurrir al modelo de Predictive Index®, utilizado en nuestra experiencia, lo facilita de una forma sencilla y gráfica.

3.4. CÓMO REALIZAR UN MODELO INTEGRADO DE EVALUACIÓN

En el modelo que se propone es fundamental definir cómo se va a analizar el grado de adecuación de la persona al puesto que ocupa, teniendo en cuenta todas las claves expuestas en el epígrafe anterior.

Para ello, hay que considerar que se va a evaluar a las personas, pero que sobre todo se van a analizar las diferencias entre lo que requiere el puesto y lo que ofrece la persona (en forma de conducta y de potencial).

Para poder atender a todo ello, es necesario combinar los diferentes enfoques, ya que, como vimos, cada uno de ellos puede aportar una aproximación interesante, pero parcial.

No hay que perder de vista que en el modelo que se va a proponer, como ya se anticipó, lo que se busca es poder evaluar de forma conjunta rasgos (estilo de trabajo y requerimientos del puesto, en clave de rasgos), análisis de la percepción que la persona tiene sobre la demanda de su puesto y competencias. Por ello se propone una combinación de análisis apoyados en diversos métodos complementarios:

- ➡ Un *cuestionario basado en rasgos* para identificar el estilo de trabajo requerido por el *puesto*.
- ➡ Un *cuestionario basado en rasgos* para identificar el estilo natural de la *persona* y comprender la forma en la que percibe las demandas del entorno.
- ➡ Un *cuestionario de competencias* que se elabora específicamente para cada puesto, según se expondrá más adelante, y que se cumplimentará por diversas personas relacionadas con el profesional al que se analiza, incluido él mismo.
- ➡ Las *observaciones* libres de las personas que realizan la evaluación.
- ➡ La *entrevista personal* directivos-trabajadores, como método de análisis y también como eje vertebrador de todo el proceso evaluador.

Para evaluar las competencias, se ha optado por un modelo que detalla qué conductas específicas deben realizarse para considerar que una competencia se está desempeñando excelentemente. Este enfoque orientado hacia las conductas

específicas va en la línea de la propuesta que podemos encontrar también en Pereda y Berrocal (1999).

Más adelante, en la exposición del modelo, se explicará con mayor detalle cómo se concreta la combinación e interacción de estos métodos en la propuesta.

Lo más importante del modelo que se propone es que todas estas cuestiones a evaluar, lejos de lo que pudiera parecer, se realizan de una forma tremadamente sencilla y con un enfoque orientado a que sea enriquecedor para las personas y las organizaciones.

RESUMEN

En este capítulo se ha mostrado cómo el enfoque de rasgos que se basaba en la comprensión de elementos característicos y diferenciales de las personas, como la inteligencia, las aptitudes o la personalidad («rasgos»), se utilizaba como el elemento predictivo fundamental en el ámbito laboral.

La incorporación de un nuevo concepto, «competencias», propuesto por McClelland, vino a aportar una nueva visión en la que el foco de atención se desplaza hacia la conducta observable de los empleados con un desempeño excelente.

De este modo, se ha podido ver que este nuevo enfoque permite una comparación entre lo que la persona hace y lo que el puesto exige, como fruto de un sistema integrado por:

1. La interacción entre las cualidades individuales y los comportamientos y misiones del puesto de trabajo en una organización.
2. Las aptitudes y habilidades, rasgos de la personalidad, actitudes y valores, conocimientos y motivos.
3. El potencial de aprendizaje.
4. La excelencia como la manifestación máxima de la competencia.
5. Las misiones que definen la competencia en un puesto de trabajo concreto.
6. El marco organizativo en el que se ubican las competencias.

También hemos mostrado las competencias como el resultado tangible de: *saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer*.

Hemos identificado cómo los rasgos y las competencias interaccionan en un sistema que se puede entender bajo la dinámica de la metáfora de un iceberg, con una parte oculta bajo el agua, en la que se encuentran los rasgos, y una parte visible, que es el conjunto de conductas relacionadas con un desempeño excelente (la competencia).

Por último, se ha mostrado una primera aproximación a las bases de nuestra propuesta de modelo que permite integrar ambos enfoques (rasgos y competencias) en la evaluación del desempeño.

Para ello, nuestra propuesta de modelo integrado implica evaluar, utilizando diferentes métodos, al menos: los requerimientos del puesto en clave de competencias y rasgos, la conducta que la persona está mostrando ante el requerimiento de su puesto, así como la comprensión de los porqués ocultos en su conducta. Esto último implica conocer las claves de su propia personalidad en el trabajo, así como la percepción que la persona tiene sobre las demandas y expectativas de su entorno.

Todo este proceso evaluador se realizará de una forma sencilla, con el apoyo

de diversas herramientas de análisis que se referenciarán más adelante.

4. HACIA UN NUEVO MODELO DE GESTIÓN DEL DESEMPEÑO

Gestionar el desempeño es asegurarse de que los esfuerzos cotidianos de las personas van encaminados en la dirección adecuada... la de la estrategia organizacional.

Objetivos del capítulo

Al acabar el capítulo el lector o lectora podrá...

- Comprender qué es la gestión del desempeño.
- Identificar los riesgos asociados, desde la experiencia real de las organizaciones hasta la implantación de un modelo de este tipo.
- Entender lo que se esconde bajo las siglas del modelo: diálogo, comprensión y mejora.
- Identificar las dinámicas que hay que gestionar para que un proceso de cambio sea efectivo.

4.1. INVESTIGAR EN LAS ORGANIZACIONES: LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO INVESTIGADOR

Actualmente, un aluvión de nuevos conceptos está impregnando el mundo de las organizaciones (aunque en muchas casos se «revisten» viejas ideas y viejas intenciones de nuevas formas). Como se ha expuesto anteriormente, se está buscando: un nuevo perfil directivo más participativo, unas estructuras más planas y menos jerárquicas en las que la comunicación interna fluya y cualquier persona pueda comunicarse con otra de cualquier nivel del escalafón.

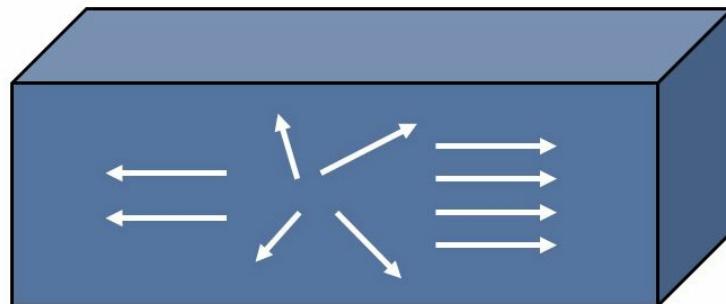
En este marco, surge la necesidad de sistematizar algo que hasta ahora se venía haciendo más o menos informalmente en las organizaciones: la valoración y desarrollo de la competencia de los trabajadores desempeñando sus funciones... o, lo que es lo mismo: «la gestión del desempeño».

4.1.1. La gestión del desempeño como investigación de lo cotidiano

Se parte de la idea compartida con el profesor Peiró (1996) de que desempeño son «aquellas conductas orientadas a conseguir los objetivos de la organización».

De ello se deriva fácilmente la idea, que ya se recogió en la cabecera del capítulo, de que «gestionar el desempeño» es asegurarse de que los esfuerzos cotidianos de las personas van orientados en la dirección adecuada: la de la estrategia organizacional.

Esta idea conecta con «la metáfora de la caja» extraída de Wall (2000). La idea central es que «esfuerzo no es igual a eficacia».



Siguiendo esta metáfora, si se pone una caja bocabajo, se introduce dentro de ella a todas las personas de la organización y se les indica que empujen, se desplegará mucho esfuerzo... sólo que gran parte de él es muy posible que no vaya en el sentido en el que se ha decidido mover «la caja».

De este modo, no hay nada más frustrante que encontrar profesionales trabajando duro..., pero en la dirección y el sentido equivocados, e incluso lastrando el avance de la organización.

Un modelo de gestión del desempeño debe asumir el reto de ser capaz de recoger todo el esfuerzo que ya existe, todo el esfuerzo que las personas despliegan, y asegurarse de que se canaliza en la dirección y el sentido adecuados.

No se trata, por tanto, de la idea ampliamente extendida de que un sistema de gestión del desempeño desemboque necesariamente en que las personas «trabajen más». Se trata —eso sí— de aprovechar el efecto multiplicador de todos los esfuerzos para hacer que «la caja» de la metáfora de Wall avance en el sentido correcto.

Por ello, el modelo propuesto debe suponer un auténtico despliegue de la estrategia, un puente que conecte cada acto cotidiano con la dirección que quiere llevar la organización. «Hacer visible lo cotidiano» (Santos, 1993) va a ser el primero de los pasos para que cada esfuerzo desplegado pueda ser claramente orientado —o no— en la dirección en la que se ha decidido «mover a la caja».

4.1.2. Gestión del desempeño: los modelos

Se han apuntado los diversos modelos conceptuales en los que se apoya la gestión del desempeño. Dentro de la gestión, el eje central lo ocupa una evaluación, que actualmente se apoya —como vimos en el capítulo anterior— en el enfoque de «competencias».

Estos modelos se asocian además a diversas formas de *feedback*, (180° , 360° ...), lo que genera diversos flujos de comunicación interna en las organizaciones (vertical, ascendente, descendente, horizontal...) con repercusiones en múltiples aspectos.

Llegados a este punto, es importante destacar una afirmación que puede

convertirse en un axioma básico: por acción u omisión, «evaluación del desempeño siempre existe». Aunque no se evalúe de forma explícita, todas las organizaciones utilizan algún modelo de gestión del desempeño, pese a que en ocasiones no exista una concreción en una herramienta o un modelo explícito. Todos los directivos tienen una opinión sobre el desempeño de las personas de su equipo y no son pocas las veces en las que la organización les obliga a explicitarlo en conexión con la posibilidad de una promoción, de la concesión de gratificaciones... Obviar que el proceso de evaluación «siempre existe» es obviar una realidad que nos puede hacer pensar que implantar un modelo de evaluación del desempeño supone partir de cero.

Sirva la siguiente metáfora para explicar esta idea, así como la necesidad de poseer un sistema de gestión del desempeño sistematizado:

Los directivos, la mayor parte de las veces, gestionan el desempeño cotidiano como si entraran en un museo, de noche, con las luces apagadas y provistos de una pequeña linterna. Obviamente, sólo podrían ser objeto de su detallado análisis aquellos puntos en los que se fuera posando la luz, no pudiendo su visión sino ser parcial e inconexa. De repente alguien entra y enciende la luz de la sala. Es entonces y sólo entonces cuando se puede observar la sala y sus cuadros en todo su esplendor... un buen sistema de gestión del desempeño debe ser ese interruptor que enciende la luz... y la propia luz que alumbría la sala. La «obra» por descubrir son cada una de las personas que conforman la organización.

4.1.3. Los riesgos de las herramientas de evaluación del desempeño en la organización

Además de las cuestiones expuestas en el epígrafe anterior, se quiere ahondar — con el afán de poder evitarlos— en algunos riesgos que pueden aflorar al utilizar una herramienta de evaluación en una organización. Estos riesgos son una adaptación de las ideas recogidas por Santos (1993):

1. Compleja cumplimentación para los evaluadores.
2. No valorar lo que pretenden.
3. Identificar «valorar» exclusivamente con «medir» («poner nota»).
4. Orientarse excesivamente al pasado (sólo se valora lo obtenido).
5. Servir a unos fines ocultos para los evaluados (sólo para tener un archivo de «buenos y malos»).
6. Propiciar la evaluación unidireccional (sólo de arriba abajo).
7. Valorar únicamente lo que se obtiene (obviando el desempeño, en sí).
8. Sólo buscar los errores.
9. No tener en cuenta al contexto.
10. Valorar cuestiones que no tienen reflejo en la organización (incongruentes).
11. Convertir la evaluación exclusivamente en una competición.
12. Convertir la evaluación en un instrumento de coerción.

13. Evaluar sólo para controlar.
14. Evaluar para conservar (no tomar la evaluación como un punto de partida para la mejora).
15. Evaluar como «rellenar un impreso» («porque lo pide RR.HH.»).
16. No contemplar la supervisión del propio sistema de evaluación.

4.1.4. Algunas experiencias existentes en la investigación y desarrollo de modelos de gestión del desempeño

Conectando con el epígrafe anterior, se quiere apuntar que cuando se quiere investigar e implantar un modelo de evaluación, se suele recurrir a uno bastante extendido, realizado con la concurrencia de consultores externos que, a petición de la empresa, buscan, habitualmente, sistematizar las valoraciones que de manera informal ya se venían realizando hasta ese momento, procurando que se promueva además «un diálogo útil» (según es propuesto por los consultores) entre las personas con función directiva y su equipo de trabajo, orientado al desarrollo profesional de éstos.

Se trata de una valoración que, con una periodicidad anual, deben realizar los directivos de cada unidad de trabajo sobre los empleados de su equipo. Éste se suele considerar un primer paso hacia la implantación de una evaluación generalizada en todos los estamentos de la organización que también implique una valoración de los directivos, aunque esta medida, a veces, no llegue a materializarse.

La sistematización que se suele plantear conlleva, en el mejor de los casos, la cumplimentación de los siguientes pasos:

- 1.^º El equipo directivo contesta a las preguntas de un cuestionario de evaluación en el que tienen que verificar que determinados indicadores definidos por la organización se están cumpliendo o no en el desempeño profesional de los empleados. Se toma como base un listado estándar de indicadores, habitualmente obtenido o proporcionado por una consultora.
- 2.^º Tras este paso previo, en el que participan los miembros del equipo directivo, se debe «poner nota» al evaluado y, en el mejor de los casos, detectar *parcelas del desempeño* en las que sería posible proponer una mejora.
- 3.^º Los directivos a veces sólo comparten esta evaluación con RR.HH. En algunos casos también tiene una entrevista con los empleados en la que dialogan sobre su desempeño y hay una *propuesta de mejorar*.
- 4.^º En el caso de que se haya mantenido la entrevista con el evaluado, los directivos deben realizar un pequeño informe sobre la forma en que ha transcurrido y remitirlo, junto con el cuestionario, a RR.HH.
- 5.^º RR.HH. supervisa y registra los resultados, que pasan a formar parte del expediente individual de los empleados.
- 6.^º El equipo directivo realiza un seguimiento no sistematizado entre evaluación y evaluación.

Cabe introducir el matiz importante de que, aunque los empleados conozcan los indicadores con los que se les va a valorar, en algunos casos no tienen acceso a su cuestionario valorado.

Este tipo de modelos suponen un paso, pero hay que observar que esta forma de evaluar el desempeño conecta «demasiado bien» con algunos de los riesgos apuntados en el epígrafe anterior.

Cada vez existen más modelos que van un poco más allá de lo expuesto, pero son muchísimas las experiencias de modelos más complejos que, en el mejor de los casos, se acaban reduciendo —en la vida cotidiana— a los seis pasos planteados.

También es habitual que algunas organizaciones, después de haber iniciado el proceso, lo paralicen por miedo a los riesgos que genera. Más adelante hablaremos de cómo gestionar algunos de esos miedos.

4.2. ¿POR QUÉ HABLAR DE DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA?: PARADIGMA

Puede resultar interesante en este punto volver sobre un axioma ya expuesto con anterioridad. Más allá de modas y otras cuestiones contingentes que abundan en las organizaciones, un modelo de gestión del desempeño debe intentar que «el esfuerzo de todas las personas de la organización se oriente en la dirección adecuada».

La cuestión ahora es definir «la dirección adecuada», y esa dirección sólo la podemos encontrar en la contingencia de la estrategia de la organización.

Por tanto, el modelo que se propone se configura como algo vivo y dinámico que establece permanentes puentes de **diálogo** entre la microrrealidad cotidiana y el macromundo de la estrategia organizacional. Por otra parte, aunque en realidad los humanos somos capaces de modificar cosas cuya esencia no entendemos, este modelo opta por una evolución dialogada que parta de la **comprensión** real y con rigor de lo que está sucediendo en ese día a día del desempeño al que este modelo no quiere/debe sustraerse.

Además, un modelo de gestión del desempeño tiene que ayudar a que en realidad, como ya dijimos, «la caja» de la metáfora de Wall se mueva, y por eso, más allá de ese diálogo y comprensión, este modelo propone acompañar al profesional en un proceso orientado a «dar pasos». En los actos cotidianos que este modelo activa en los trabajadores, a veces estos pasos serán pequeños como los de un bebé, a veces grandes zancadas de gigante, pero siempre significativos para las personas (y para la estrategia, obviamente) como germen y realidad de una actitud permanente que se trata de instaurar en la organización y sus miembros: «la **mejora** continua como una posibilidad y como un hecho».

Llegado a este punto, el modelo debía tener un nombre, así que, recurriendo a las tres palabras que aparecen en negrita en el texto que antecede a este párrafo e inspirándome en el título del libro anteriormente citado de Santos, se lo ha bautizado como: diálogo, comprensión y mejora (en adelante: DCM®). En este autor, como

reconocido experto en evaluación organizacional, y en su experiencia —como ya se dijo más arriba— se ha apoyado la descripción de los riesgos expuestos anteriormente, así como los antídotos que se propondrán más adelante.

Se puede afirmar que el nombre que se les da a no es baladí, ya que debe recoger la esencia de lo que buscan. La elección de las palabras *diálogo*, *comprensión* y *mejora* para un modelo de evaluación conecta con una determinada forma de entender este tipo de procesos, tal y como se ha expuesto ya al inicio de este mismo epígrafe. Se busca que el propio nombre pueda ya actuar como un *anclaje* significativo de lo que el modelo pretende, lo que puede en sí mismo evitar algunos de los riesgos anteriormente expuestos.

4.3. CAMBIO CULTURAL: UN NUEVO ENFOQUE DE MEJORA CONTINUA

En nuestros días, en las organizaciones se habla mucho del «cambio», de la «gestión del cambio»... Prácticamente todos los gurús del *management* coinciden en que el cambio es un signo de nuestros días (aunque la frase del filósofo Heráclito «Sólo el cambio permanece» tenga más de veinte siglos).

Cierto es que todo está cambiando a un ritmo vertiginoso, y anteriormente hablamos del viejo y nuevo paradigma organizacional... Pero ¿realmente las organizaciones están cambiando en lo sustancial?; las nuevas prácticas del preconizado cambio ¿están de verdad llegando a conquistar la vida cotidiana de las organizaciones, más allá de las buenas intenciones y —muchas de las veces— de la frustración de algunos directivos motivados?

La letra de un viejo tango dice «... vivir es cambiar, en cualquier foto vieja lo verás...»; obviamente no es a «ese tipo» de cambio —más parecido a envejecer— al que se va a referir este texto, ni tampoco al cambio orientado a parecer jóvenes a toda costa, o a «arreglar lo roto»... con todo el esfuerzo que cuesta a veces mantener el estado de las cosas, a pesar del paso del tiempo.

Nos vamos a referir más a ese cambio planificado para conseguir unos objetivos que pueden llegar a remover los cimientos del comportamiento de las personas, que supone un nuevo estado de las cosas y que hace avanzar —de verdad— a la organización.

4.3.1. Cambio que genera desarrollo

Como vimos anteriormente en los capítulos uno y dos, un modelo de cambio eficaz debe llevarnos a ese anhelado cambio organizacional que ayude a la empresa, no sólo a acomodarse a la demanda del entorno sino a anticiparse a las de un futuro —por definición— siempre incierto.

Apoyándose en este planteamiento, podríamos distinguir muchos modelos que analizan los diferentes tipos de cambio. Queremos centrarnos en dos tipos básicos:

«cambio que remedia» y «cambio que genera desarrollo».

El primer tipo es aquel que intenta dar respuesta a un problema acuciante cuando ya se ha manifestado (lo que en muchos casos se llama popularmente «apaño») para mantener nuestro estándar de lo que es hacer las cosas bien.

El segundo es aquel que puede producirse por el puro interés de ser mejores, que se prevé antes de que se presente el problema y permite remodelar la situación para evitar que aparezca.

El primer tipo de cambio conecta, en muchos casos, con la atención a esas necesidades que en el mundo empresarial denominamos *urgentes*, mientras que el segundo suele estar más conectado con las necesidades menos acuciantes, que a veces se postergan «para cuando hay tiempo» aunque se les concede la categoría de *importantes* (sin olvidar que en el mundo del *management* se dice que «lo urgente no es sino lo importante retrasado...»). Lo urgente hace que, a veces, a lo importante no se le conceda la prioridad adecuada.

Estos dos tipos de cambio también conectan con la idea de *aprendizaje simple* y *aprendizaje doble* que veremos más adelante.

Los esfuerzos de cambio en los que se han volcado las organizaciones en los últimos tiempos han incidido con fortuna desigual, mayoritariamente, en la urgente necesidad de cambio. Muchos de estos modelos y procesos, que en realidad no han generado el desarrollo en las organizaciones, tal y como plantea Boyett (1999), han supuesto en la mayoría de los casos —además de un derroche— una experiencia desalentadora.

4.3.2. Pensando en sistemas

Otro punto que no queremos dejar de señalar es que un cambio profundo en cualquier aspecto de la organización inevitablemente va a tener consecuencias, más allá de lo evidente e inmediato, en diversos lugares y momentos de su vida cotidiana.

Esto forma parte de lo que autores fundamentales para entender los procesos de cambio como Peter Senge (2000) denominan *pensamiento sistémico*. Este tipo de pensamiento implica pensar en la organización de forma global, teniendo en cuenta que es un sistema, es algo nuevo, que emerge, más allá de la mera suma de las partes, ya que las relaciones entre ellas (aunque a veces parezcan «hilos invisibles») imprimen al resultado (el sistema) unas propiedades nuevas. En palabras del propio autor, la cuestión es clara: «si dividimos un elefante por la mitad, no obtenemos dos elefantes pequeños», una metáfora que recoge el espíritu del pensamiento sistémico.

4.3.3. Alcance: cambio estratégico y cambio básico

Conectado con lo anterior, Galpin, desde otro enfoque complementario, refuerza la idea de que el cambio efectivo tiene múltiples implicaciones y debe llegar a toda la organización. Este autor diferencia para ello dos niveles de cambio: el estratégico y el básico. El primero es aquel que implica a la alta dirección y habitualmente a asesores

externos, mientras que el nivel básico es: «el esfuerzo que introduce el cambio en las entrañas de una organización» (Galpin, 1998, p. 2). Evidentemente ambos niveles de cambio no son excluyentes, sino que sus estrategias deben integrarse en cualquier proyecto que busque el cambio real.

De este modo, Galpin propone una serie de diferencias (tabla 4.1) entre el alcance de ambos tipos de cambio en función de siete factores: *liderazgo, infraestructura, diagnóstico, puntos de comparación, herramientas, formación y objetivos de resultados*.

TABLA 4.1
Cambio estratégico/cambio básico

	CAMBIO ESTRATÉGICO	CAMBIO BÁSICO
Liderazgo	Alta dirección	Dirección local.
Infraestructura	Unos pocos elegidos.	Dirección, empleados, plantilla.
Diagnóstico	Toda la organización.	Lugares específicos.
Puntos de comparación	Comparaciones externas y de mejores prácticas con las internas.	Implantación de las mejores prácticas.
Herramientas	Introducción y aplicación de herramientas y técnicas de recogida de datos a unos pocos.	Aplicación de herramientas de implantación a la plantilla.
Formación	Evaluación de necesidades, algún diseño e impartición.	Valoración de necesidades, mucho diseño e impartición.
Objetivos de resultados	Recomendaciones para el cambio y para la generación de inercia.	Implantación de los cambios.

FUENTE: Galpin (1998, p. 3).

Por último, el mismo autor evidencia la conexión que existe entre los cambios y la cultura organizacional desde una doble perspectiva: como un elemento —este último — que debe filtrar las propuestas de cambio y ayudar a elegir las más adecuadas para la organización y como algo que se debe *operativizar* para poder intervenir y conseguir no sólo implantar el cambio sino —lo que es más importante— mantenerlo. De este modo, Galpin, para garantizar el éxito del cambio, le da una importancia vital a la intervención sobre la cultura.

Para hacer posible esta intervención, este autor propone diversos componentes a los que atender y que deben verse afectados por el cambio.

Pensando en nuestro modelo DCM[®], es de especial relevancia tener en cuenta los siguientes aspectos que se van a ver afectados:

- ⇒ Las reglas y políticas internas.

- ⇒ Objetivos de la organización: tipología y forma de medida.
- ⇒ Las costumbres y nombres.
- ⇒ La formación.
- ⇒ Los hitos significativos de la organización.
- ⇒ Los comportamientos directivos.
- ⇒ La comunicación interna y la externa.

Todas estas cuestiones condicionan fuertemente la vida cotidiana de la organización y, por tanto, la forma en que interaccionan las personas, los aprendizajes que se producen y, en consecuencia, la posibilidad o no de la mejora continua como actitud organizacional.

4.3.4. El contenido del cambio: una nueva actitud de mejora continua

Como se expuso ya en el epígrafe de presentación inicial del modelo DCM[®], en realidad una de sus claves y la novedad fundamental es que busca el cambio en la actitud de los miembros de la organización, lejos de la autocomplacencia (que como dice un colega «es el principio de la decadencia»), para que se orienten, personas y empresa, como en un *perpetuum mobile* hacia la mejora continua.

En el siguiente epígrafe se expone con una mayor profundidad la relevancia de la necesidad de obtener el mayor compromiso de las personas de la organización. Comprometer a las personas va a ser la clave porque su participación en el proceso es relevante para el éxito del modelo.

4.4. ACTITUD EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA IMPLEMENTACIÓN: LA PARTICIPACIÓN COMO PREMISA Y COMO FIN

Conectando con los planteamientos de lo que supone un cambio profundo y partiendo lo que Argyris denomina «un aprendizaje doble» (Argyris, 1998, p. 78), tal y como se verá más adelante, resulta obvio que en este modelo —que además se denomina «Diálogo, Comprensión y Mejora»— la participación es uno de los elementos vitales para hacer realidad un proceso de cambio cultural orientado a la mejora continua como el que se propone.

Desde la toma de conciencia de las personas clave hasta la identificación y el trabajo con las resistencias y sentimientos, todo ello va a ser fundamental para cambiar lo que el propio Argyris denomina «programas maestros».

Las personas, en general, no se resisten al cambio... se resisten a ser cambiadas, como también plantea Boyett y Boyett (1999); por ello contar con las personas que son las que tienen que efectuar los cambios resulta un ejercicio básico para todo este proceso de DCM[®]. Aceptar los retos e identificar los momentos oportunos implicados en este tipo de procesos supone unas estructuras, formas y contenidos

muy específicos de la propuesta que se expondrán con profundidad en el capítulo siguiente.

4.4.1. Tomar conciencia de la necesidad del cambio

Tomar conciencia de la necesidad de cambio es la primera piedra para acometer un verdadero proceso de cambio útil en las organizaciones. Ello debe de ir acompañado de una profunda reflexión que ayude a determinar la dirección que éste debe tomar. Esto es: saber de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde queremos ir. Para ello resulta de interés, una vez identificados los interlocutores clave, saber hacerse las preguntas adecuadas. Como modelo y orientación se proponen las siguientes cuestiones básicas, basadas en Pérez-Campanero (1994), que nos pueden ayudar a identificar la necesidad de cambio organizacional y que pueden ser un marco previo necesario al proceso de implementación del modelo.

⇒ *Esencia del cambio:*

- ¿Qué cambiar?
- ¿Cómo cambiarlo?
- ¿Por qué cambiarlo?

⇒ *Implicados:*

- ¿Quién dice que es necesario?
- ¿A quién preocupa?
- ¿De qué forma afectará a las diferentes personas?
- ¿Les importa a los responsables?

⇒ *¿Quiénes ayudarán a cambiar?:*

- ¿Los menos afectados consideran la importancia de la necesidad de cambio?

⇒ *Historia:*

- ¿Existen proyectos anteriores relacionados con este proyecto u otro similar?
- ¿Para qué están sirviendo?

⇒ *Resultados:*

- Situación actual en términos de resultados.
- Situación deseable en términos de resultados.
- Potencial, recursos disponibles.
- Causas de las discrepancias entre lo que hay y lo que falta.

⇒ *Aspectos relevantes para el cambio:*

- ¿Qué obstaculiza el cambio?
- ¿Qué puede suscitar adhesión?
- Puntos fuertes.
- Puntos débiles.
- ¿Qué aspectos habría que desarrollar y cuáles modificar o eliminar?

⇒ *Sentimientos y valores:*

- ¿Cómo se vive la necesidad de cambio?
- ¿Quiénes lo viven como necesidad y quiénes no?

⇒ *Futuro:*

- ¿Cuál es la evolución previsible?
- ¿Qué pasaría si no hiciéramos nada?

Estas preguntas se proponen como un marco de diálogo con las personas para generar una conciencia clara de «por qué» y «para qué» se implanta el modelo. Su utilización se ubica en el momento de exploración inicial, cuando se establecen el ámbito, la extensión y los detalles iniciales del proyecto.

4.4.2. Cambio y aprendizaje

Para autores como Argyris, hablar de cambio es sinónimo de hablar de aprendizaje. De hecho, atendiendo al modelo de este autor: «El aprendizaje se da cuando se detectan y corrigen errores»; entendiendo por error «cualquier falta de correspondencia entre intenciones y consecuencias efectivas» (Argyris, 1999, p. 77).

Para ello el autor nos propone lo que él llama «aprendizaje simple» y «aprendizaje doble» (Argyris, 1999, p. 78), según se muestra en la figura 4.1.

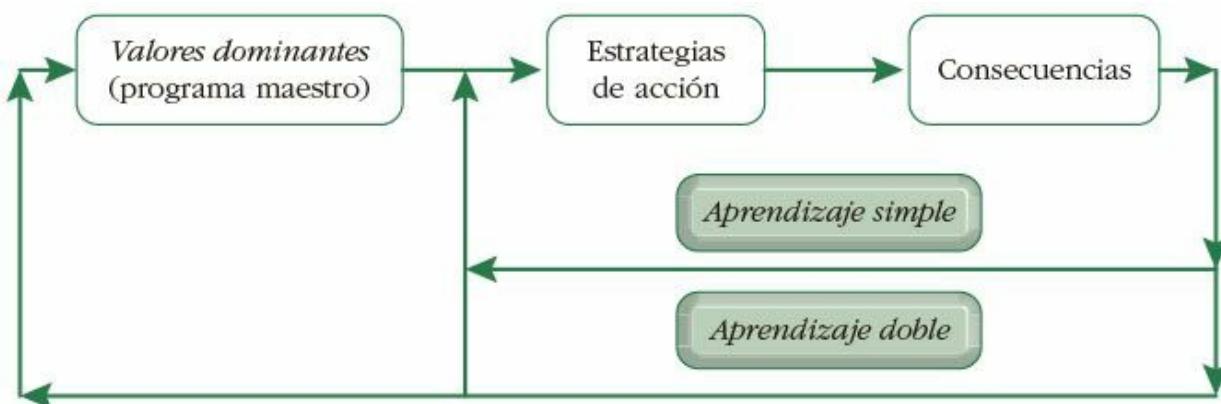


Figura 4.1.—Aprendizaje simple y aprendizaje doble. [Fuente: elaboración propia basada en Argyris (1999, p. 78).]

De este modo, el *aprendizaje simple* sería aquel que tras la reflexión sobre la

necesidad de cambio incide en las estrategias que generan los comportamientos pero no en las ideas, creencias y valores (o *programas maestros* que las sustentan), por lo que el cambio fracasará a corto, medio o largo plazo.

El *aprendizaje doble*, sin embargo, es aquel que incide precisamente en estos aspectos, generando un cambio de los programas maestros y, por tanto, duradero.

Sirva como ejemplo de lo que propone Argyris la idea de que si se envía a un curso de habilidades directivas a un ejecutivo que no delega adecuadamente y lo que realmente ocurre es que le falta confianza en cómo hacen las cosas los demás, en el curso aprenderá técnicas que seguramente le ayudarán a delegar mejor, y eso podrá producir un *aprendizaje simple*, pero según el modelo de Argyris este aprendizaje será efímero. Si, por el contrario, en primer lugar, trabajáramos con ese mismo ejecutivo para identificar sus debilidades y ayudarle a cambiar sus creencias sobre la delegación y la posibilidad de confiar en los otros, el aprendizaje produciría un efecto duradero, y además se habrá generado un *aprendizaje doble*.

Transfiriendo estos conceptos al cambio-aprendizaje organizacional, se puede observar que tiene una importancia capital la necesidad de cambio cultural que proponía Galpin.

Esta reflexión sobre el aprendizaje simple y doble viene a reforzar la idea de que el cambio organizacional profundo (doble) va más allá de hacer las cosas de otra manera: debe implicar un cambio en los programas subyacentes o *programas maestros*, lo que en el caso de la organización encuentra su reflejo en lo que se denomina *cultura organizacional*.

4.4.3. Resistencias al cambio y hábitos defensivos

Es de especial relevancia considerar que cuando se implanta un proceso de cambio se pueden encontrar en la organización dos tipos fundamentales de comportamientos:

- ⇒ *Comportamientos funcionales*: aquellos que contribuyen a conseguir los objetivos propuestos por el proyecto de cambio.
- ⇒ *Comportamientos disfuncionales*: aquellos que dificultan o impiden conseguir los objetivos propuestos.

Si bien no es de esperar un entusiasmo de toda la organización ante el cambio, hay que procurar que no se generen comportamientos disfuncionales que pudieran obstaculizar el proyecto. Una de las claves para evitar ese tipo de comportamientos reside en el entendimiento de cómo funciona el mecanismo de la resistencia, para lo cual resulta de gran utilidad acudir a la *pirámide de la resistencia*, basada en Nieder y Zimmerman y recogida por Galpin (1998).

- **La «pirámide de la resistencia»**

Se puede encontrar un gran consenso en el mundo de la consultoría y el *management* en la importancia de comunicar, esto es, generar procesos de

comunicación interna de doble sentido, transparentes, en los que las personas sepan en todo momento dónde están. Por ello no es de extrañar que, observando la figura 4.2, la base de la pirámide, y por tanto la primera cuestión fundamental para vencer la resistencia, sea que la persona «sepa», tenga información sobre el cambio: su razón de ser, a quién afecta, cómo se va a desarrollar...

Una vez que la persona está informada sobre el cambio de una forma clara, debe adquirir nuevas capacidades que le permitan desplegar las nuevas habilidades requeridas por el cambio y desempeñar el papel que se espera de ella. El dominio de las nuevas capacidades generará una buena disposición ante el cambio.

Una vez que se cumplan estas dos condiciones necesarias, es importante que la persona «quiera», y eso depende —en gran medida— de la valoración personal que hace del cambio y de la autorrespuesta a la pregunta: ¿Y yo qué gano con todo esto? Es en este punto donde adquiere mayor relevancia el establecimiento de unos objetivos claros para la persona (para lo que podría ser de ayuda utilizar las preguntas del epígrafe anterior), la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y entrenamiento y la utilización eficaz del reconocimiento y el refuerzo.

Galpin (1998) concreta lo expuesto en el modelo de la pirámide que se reproduce en la figura 4.2. En ella se puede comprobar que ante las resistencias a un proceso de cambio, Galpin propone trabajar de abajo arriba, comenzando por la base: primero «saber», luego «poder» y por último «querer»; en el margen de la pirámide se aportan las acciones que podrían implementarse en un proceso de cambio para facilitar que las personas «asciendan» por ella hasta la cúspide, lo que es tanto como decir facilitando que las resistencias dejen de serlo.

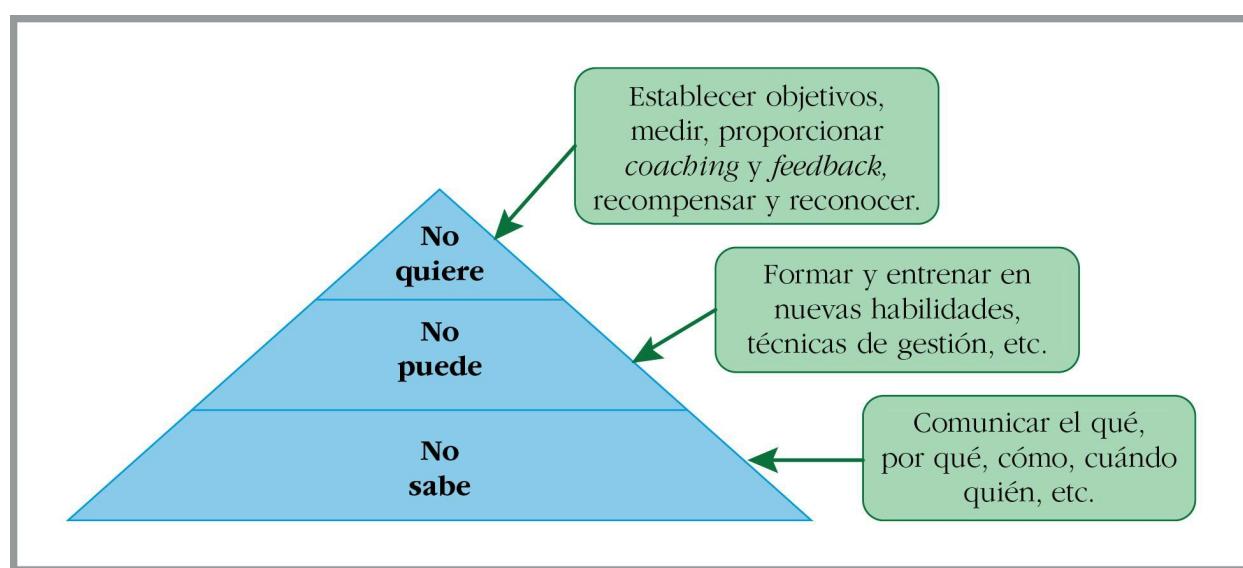


Figura 4.2.—Pirámide de la resistencia. [Fuente: elaboración propia a partir de Galpin (1998, p. 49).]

- **Hábitos defensivos**

Para Argyris (1999), una de las mayores limitaciones a la hora de implantar procesos de cambio eficaces y duraderos es el despliegue —por parte de las personas

y organizaciones— de estrategias defensivas que protegen de situaciones que pudieran generar incomodidad o ser desagradables, quedando encubiertas las causas auténticas que generan la necesidad de cambio.

Este «encubrimiento» provoca unos comportamientos en las personas que no concuerdan con los modelos que ellas creen defender, genera incoherencias de las que no suelen ser conscientes y habitualmente desemboca en la búsqueda de causas responsables sin aceptar la propia o la del grupo (algo parecido al espíritu de la frase de Sartre: «el infierno son los otros»).

Para ilustrar esta espiral defensiva recurrimos al propio Argyris: «ante la existencia de indicios de insatisfacción por el desempeño del propio grupo, se desencadena un mecanismo de elusión y ocultamiento que lleva a las personas a culpar a los otros, a expresar la insatisfacción y las dudas sobre la capacidad del grupo (pero sólo en privado), a sentirse impotentes y distanciarse de las propias responsabilidades causales... Todo ello podría generar resultados muy diversos: que las personas pierdan el interés y lleguen tarde, falten a reuniones, discutan cuestiones que no son las importantes».

En definitiva, el problema original, lejos de solucionarse, se ve reforzado como consecuencia de este mecanismo defensivo que se autorrefuerza e impide el aprendizaje doble.

Estas *inferencias* y *atribuciones* de causas erróneas son muy habituales, y en un proceso de cambio será importante hacer conscientes a las personas de que están eludiendo la búsqueda de las causas auténticas y por tanto de las soluciones. Este cuestionamiento del procedimiento a través del cual la persona infiere las causas erróneas se debe apoyar en un uso eficaz del lenguaje ante nuestro interlocutor. En el arte de preguntar, o mayéutica socrática, podremos encontrar un potente aliado que nos provea de recursos como los que se proponen más adelante.

Resulta de especial interés tomar en consideración los *factores de resistencia* a los que habitualmente se asocian muchos de los comportamientos defensivos que pueden dificultar el avance del proyecto.

• Factores de resistencia

Boyett ofrece una buena recopilación tomando como eje seis *factores de resistencia* (1999) que muestran un enfoque complementario a todo lo visto, conectando muchos de los aspectos ya contemplados:

1. Percibir consecuencias negativas: temor a lo desconocido, miedo a perder libertad, a perder estatus.
2. Miedo a tener que trabajar más como efecto del cambio.
3. Miedo a tener que cambiar los hábitos, que son fruto de muchos años de historia.
4. La falta de comunicación: es una de las mayores fuentes de resistencia si la organización no ha informado eficazmente de qué, cómo y por qué se produce el cambio.

5. No considerar que el cambio debe ser global: muchos factores fundamentales, pero no incorporados al proyecto de cambio (los procesos, las recompensas, las estructuras...), pueden convertir el cambio en algo imposible.
6. La sublevación de los empleados: Boyett dice —como ya se comentó anteriormente también— que la gente no se resiste al cambio sino a «ser cambiada». La posible sensación de pérdida de control resultante tras el cambio puede dar al traste con él.

4.4.4. Retos y momentos para el cambio

Por otra parte, cualquier modelo que se implante requiere gestionar determinadas «palancas» que lo posibiliten y lo mantengan en el tiempo.

Resulta de especial relevancia por su claridad la propuesta de *diez retos y tres momentos clave* que realiza Senge (2000) y que permiten identificar los retos que hay que gestionar en cualquier proyecto de cambio.

- **Los retos provenientes del impulso inicial**

- ⇒ El reto de controlar el tiempo: es común oír planteamientos en la línea de «yo no tengo tiempo para eso». Senge propone flexibilidad para dedicar tiempo a la reflexión y a la práctica.
- ⇒ El reto de propiciar la ayuda necesaria: este reto puede convertirse en queja si no se propician la guía, el apoyo y la capacitación del grupo.
- ⇒ El reto de hacer lo que es pertinente: es fundamental que todo el mundo tenga claro que el cambio y los esfuerzos que exige son pertinentes para la organización.
- ⇒ El reto de cumplir lo que se promete: este reto exige, para superarlo, claridad y congruencia.

- **Los retos de sostener el impulso**

- ⇒ El reto de gestionar el temor y la ansiedad: como fruto de los miedos, incapacidades y vulnerabilidades que se acrecientan al bajar las defensas individuales en un entorno grupal con un nivel de confianza todavía no muy elevado.
- ⇒ El reto de gestionar una posible evaluación negativa: puede parecer que «esto no está funcionando», sobre todo si se intenta medir los nuevos logros con las viejas formas de medir el éxito.
- ⇒ El reto de no generar aislamiento e incomprendimiento: se produce cuando existe un grupo que lidera el cambio y las personas que forman parte de él se enfrentan a la incomprendimiento e incredulidad de los de fuera. Puede generar arrogancia y aumentar el distanciamiento entre «los del equipo» y «los de fuera».

- **Los retos de rediseñar y replantear cuando el cambio empieza a gozar de**

credibilidad

- ➡ El reto de hacer descender la responsabilidad: los directivos suelen reaccionar con miedo ante el caos y la división que pudiera generar la mayor autonomía que en este punto suelen solicitar los equipos que están asumiendo el cambio.
- ➡ El reto de la difusión de los conocimientos: la dificultad de traspasar las fronteras de la organización y hacer que otros grupos aprovechen los éxitos conseguidos.
- ➡ El reto de retroalimentar la estrategia y el propósito organizacional: cuando las cosas están cambiando, es importante que toda la organización lo haga. Eso implica reinventar la organización, revitalizar y replantearse sus objetivos, su identidad...

- **Algo especialmente delicado: el reto de tratar con los sentimientos**

Aunque ésta es una parte que con mucha frecuencia se suele obviar, no podemos negar que en todas las cuestiones que hemos analizado en este capítulo se hacía alusión velada o explícita a los sentimientos de las personas en procesos de cambio.

Se comparte con Argyris (1999) la idea de que este tipo de procesos de cambio activan sentimientos, y que éstos deben ser atendidos adecuadamente. Liderar un proceso de cambio puede llevar muchas veces aparejada la función de «pañuelo de lágrimas», cuando no de «objeto de la ira» de determinadas personas.

En este momento es fundamental saber mostrar empatía, respeto y comprensión hacia los sentimientos ajenos. Como Argyris advierte, esto no quiere decir que se reconozca que todos los sentimientos sean válidos, útiles o que estén sustentados en una visión acertada de la realidad. Éste no es el momento de hacer juicios de valor, sino más bien de escuchar activamente primero y después ayudar a la persona a identificar claramente lo que siente, su origen y la petición velada que su alegato oculta. Sin duda es de tremenda utilidad saber escuchar, y también lo puede ser saber poner en juego «el arte de preguntar», al que ya se aludió anteriormente y del que se mostrará algún apunte en el siguiente epígrafe.

Para concluir este epígrafe, se quiere reflexionar sobre la importancia de saber facilitar la comunicación en esos momentos en los que los sentimientos «a flor de piel» están generando conflicto. Para ello se propone un modelo de cinco pasos basado en Rosemberg (2000), experto negociador internacional y autor del modelo *de la comunicación no violenta*.

Cuando alguien viene a nosotros con enfado, puede ser de ayuda:

- 1.º Recibir a la persona que manifiesta su enojo con empatía, sin críticas ni juicios de valor (aunque nos esté culpando a nosotros).
- 2.º Identificar la información concreta que aporta la persona, fruto de su percepción (qué has visto, oído...), que son los actos que le generan su estado.
- 3.º Ayudarle a identificar lo que siente con relación a esos actos (entonces eso hace que te sientas...).

- 4.^º Conectar estos sentimientos con las necesidades, valores, deseos, esperanzas de la persona (... porque lo que tú necesitas...).
- 5.^º Ayudar a desvelar la petición que está oculta detrás del enfado y que podría suponer que nos viéramos obligados a realizar alguna acción concreta (entonces te gustaría que yo...).

El creciente interés por estos temas ha generado recientemente un auge sin precedentes de las cuestiones emocionales en el mundo de la organización. Como se está mostrando, liderar los sentimientos propios e influir positivamente en los ajenos va a constituir uno de los retos más importantes (incluso decisivos) en tiempos de cambio.

- **El reto de saber preguntar**

Como se ha mencionado anteriormente, «saber preguntar» es un arte y también todo un reto. La programación neurolingüística (en adelante, PNL) ha indagado en la relación entre lenguaje y pensamiento, cuestiones íntimamente relacionadas pues lo que se expresa mediante la palabra es un reflejo bastante literal de la forma en que se piensa. El hecho es que la forma en la que hablamos está cuajada de generalizaciones («todos pensamos lo mismo...»), omisiones de información («no me escuchan...») y distorsiones, sobre todo al establecer relaciones de causa-efecto erróneas.

Siendo esta cuestión compleja de abordar en unas pocas líneas, así como apasionante de investigar, el interés aquí se centrará tan sólo en la habilidad que un buen líder debería ejercitar junto con la ya mencionada capacidad de escuchar: el arte de preguntar.

Hay que comprender que las generalizaciones, omisiones y distorsiones son algo habitual y necesario en la comunicación humana, ya que reflejan nuestra *realidad subjetiva*, única realidad abarcable por la mente humana y distinta a ese vasto e inasequible mundo externo que denominamos *realidad objetiva* (compartimos con los expertos en el tema que la realidad objetiva es algo inabarcable para la mente humana y que los seres humanos siempre —se quiera o no— son seres subjetivos). La cuestión aquí está más en identificar ese lenguaje que explica resistencias, miedos, angustias... sobre el cambio. Una de las claves al liderar estos momentos de cambio —y más allá del propio interés por el cambio— en beneficio de la persona está en saber ayudarle a superar las limitaciones que esa forma de ver las cosas le pueda estar generando.

Por tanto, y al contrario de lo que habitualmente se hace, este modelo extraído de la PNL propone que, ante una afirmación «limitante» para la persona, la forma más eficaz de ayudarle a superarla no es con otra afirmación del tipo: «no, hombre, no...», «no digas eso...», «venga, que no pasa nada...», acompañada con palmada en la espalda. En estos casos, si en lugar de eso se le ayuda a indagar en esas afirmaciones de una forma eficaz, se puede facilitar que él mismo se dé cuenta de que está «generalizando», «omitiendo información» relevante o «estableciendo una relación causa-efecto errónea», y que eso le está generando una imagen de la realidad poco

útil para él y por consiguiente para la organización.

Para concluir, se ofrece en la figura 4.3 una muestra de este modelo en la que se pueden encontrar algunas ideas básicas sobre cómo preguntar, utilizando una adaptación de *los puntos clave del lenguaje* de Cudicio (1996).

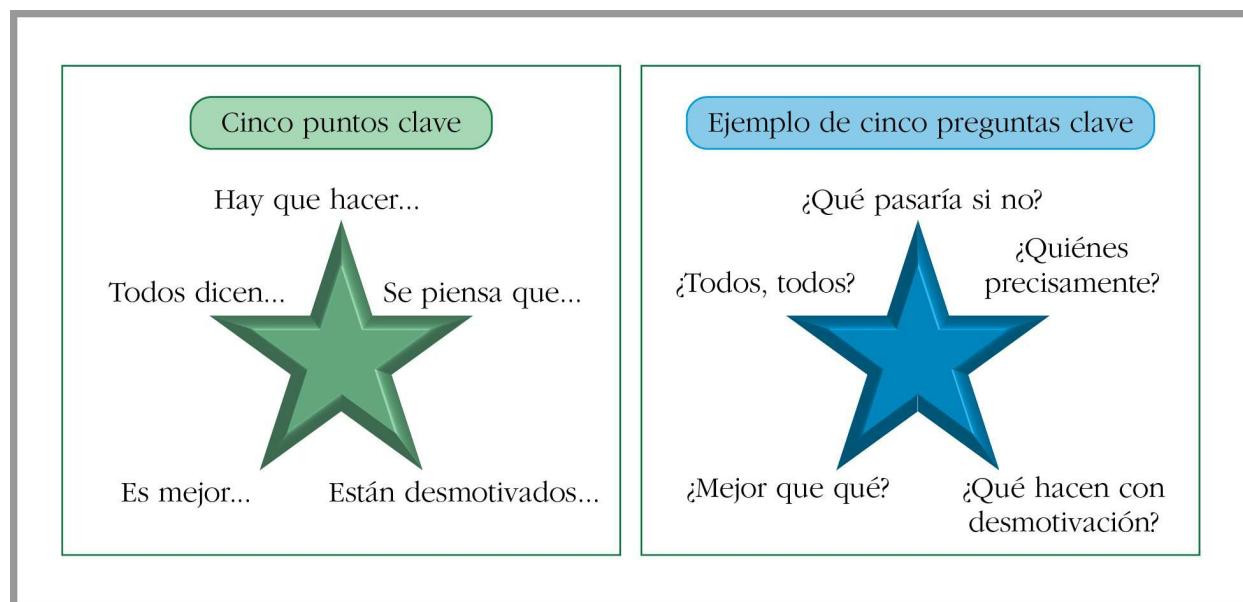


Figura 4.3.—Puntos y preguntas clave. [Fuente: elaboración propia basada en Cudicio (1996, p. 78).]

Cuando alguien, ante una limitación, nos dice alguna de las frases de las puntas de la estrella de la izquierda, puede ser de utilidad hacer la pregunta de la derecha que está en la misma punta de la estrella.

El modelo tiene mucho más calado; ésta tan sólo pretende ser una muestra de un cuerpo de conocimientos y técnicas muy extensos e interconectados, como la PNL.

4.5. EL MODELO DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA (DCM[®])

Como se acaba de exponer, DCM[®] es un modelo de gestión del desempeño que comienza como un proceso investigador participativo y cuyo objetivo es incorporar a la función directiva un sistema de comunicación permanente que vincule su gestión cotidiana a la mejora continua.

Hay que evitar los dieciséis riesgos a los que aludía anteriormente. De ese modo se propone un modelo que se apoya en los siguientes dieciséis axiomas básicos, basados en Santos (1993), que actuarán como «antídotos» de dada uno de los riesgos.

Es importante que el modelo DCM[®] ...

- ⇒ Considere que «valorar» es mucho más que «medir».
- ⇒ Esté orientado al futuro.
- ⇒ Sea transparente.

- ⇒ Sea multidireccional.
- ⇒ Facilite que cada uno asuma su responsabilidad en el proceso.
- ⇒ Vaya más allá de los resultados, centrándose en el desempeño.
- ⇒ Tome «la excelencia en el puesto» como medida de referencia.
- ⇒ Propicie oportunidades de crecimiento y aprendizaje.
- ⇒ Esté contextualizado a cada caso.
- ⇒ Sea congruente con la estrategia.
- ⇒ Genere ámbitos de corresponsabilidad.
- ⇒ Sea una herramienta cotidiana de comunicación.
- ⇒ Se oriente a la mejora continua.
- ⇒ Convierta cada parte del proceso en un acto significativo para las personas.

En el siguiente capítulo veremos que el modelo se concreta en una propuesta basada en estos axiomas.

RESUMEN

En este capítulo se ha mostrado que la gestión del desempeño es la que se realiza para asegurarse de que todos los esfuerzos de la organización se orientan en la dirección adecuada.

Se ha conectado la implantación de un modelo de gestión del desempeño con la idea de investigar en la organización para «hacer visible lo cotidiano», partiendo de la premisa de que «evaluación siempre existe», aunque no esté formalizada en un método. Los directivos tienen opinión sobre el desempeño de las personas de su equipo, y aunque pueda ser muy sesgada y limitada, es expresada con cotidianidad.

Se han identificado también los riesgos asociados a la implantación de un modelo de este tipo, desde la experiencia real de las organizaciones, y se ha propuesto uno que mitigue esos riesgos apoyándose en la idea que se esconde tras sus siglas: **diálogo** entre la microrrealidad cotidiana y el macromundo de la estrategia organizacional, **comprensión** de lo que está sucediendo en el desempeño cotidiano y la **mejora** como una actitud que posibilita y construye.

En la segunda parte del capítulo se muestran diversos elementos de análisis orientados a facilitar la implementación de un proceso de cambio, como es un nuevo modelo de gestión del desempeño. Se propone que este cambio genere desarrollo, se anticipe y atienda a lo importante y no sólo a lo urgente.

Por otro lado, se ahonda en la idea de «cambio profundo» como algo sistémico, que afectará a diversos lugares y momentos de la organización y que sólo resultará efectivo si se combinan dinámicas de alcance estratégico y de alcance básico, comprometiendo a toda la empresa y propiciando la participación como premisa para generar una actitud positiva hacia la mejora continua, como el modelo propone.

Se reflexiona sobre la idea de generar aprendizajes significativos y estables en el tiempo («aprendizajes dobles»), lo que puede suponer poner en tela de juicio supuestos sobre los que se apoyan las actuales formas de hacer.

Se realiza en los últimos epígrafes un recorrido por las resistencias y retos que hay que gestionar en un proyecto de cambio de este tipo. La comunicación se mostrará como el eje fundamental para limar resistencias y gestionar los sentimientos que, con toda seguridad, van a emerger en cualquiera de los tres momentos clave del cambio: el impulso inicial, el mantenimiento del impulso, la revisión y rediseño.

Se muestran algunos modelos existentes, como el que propone la comunicación no violenta o la programación neurolingüística, como claves para gestionar de un modo útil, a través de la comunicación, muchas de las dificultades que se puedan presentar.

El capítulo termina exponiendo los axiomas en los que debe apoyarse un

modelo que mitigue los riesgos que se expusieron al principio y se asume el reto de que éstos sean el eje rector del modelo DCM®.

5. PROCESO DE DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DCM[®] EN EL MARCO DE UNA ORGANIZACIÓN: FASES

[...] no hay que olvidar que un modelo como el que se propone debe estar abierto a que el profesional vaya más allá. No sólo debe buscar cambios que remedien lo que no funciona. El auténtico reto está en recorrer caminos que supongan un cambio cualitativo del estado de las cosas, superar el estándar de «lo correcto» y permitir que las personas exploren y amplíen sus límites.

Objetivos del capítulo

Al acabar el capítulo el lector o lectora podrá...

- Identificar los requisitos y las claves que posibilitan el ajuste del modelo DCM[®] a cada contexto específico.
- Comprender la estructura y el dinamismo del modelo para que sea un elemento motriz de la organización.
- Ahondar en la relevancia del propio desempeño de las personas con función directiva, en la dinamización de los procesos individuales de DCM[®] para que la mejora continua sea una realidad cotidiana.
- Comprender dónde están las claves para que un proceso de gestión del desempeño facilite el desarrollo profesional.

Una organización que quiera desarrollar y/o implementar un modelo de gestión del desempeño tiene la oportunidad de implicar a todas las personas de la organización, dinamizando un proceso de participación que requiere diferentes momentos de comunicación y alineamiento.

A lo largo de este capítulo se recorrerá la propuesta de cinco fases del modelo de implantación y seguimiento de DCM[®]. La estructura secuencial que se muestra en la figura 5.1 presenta las fases diferenciadas del proceso. Su dinamismo requiere acciones transversales de comunicación de calidad.

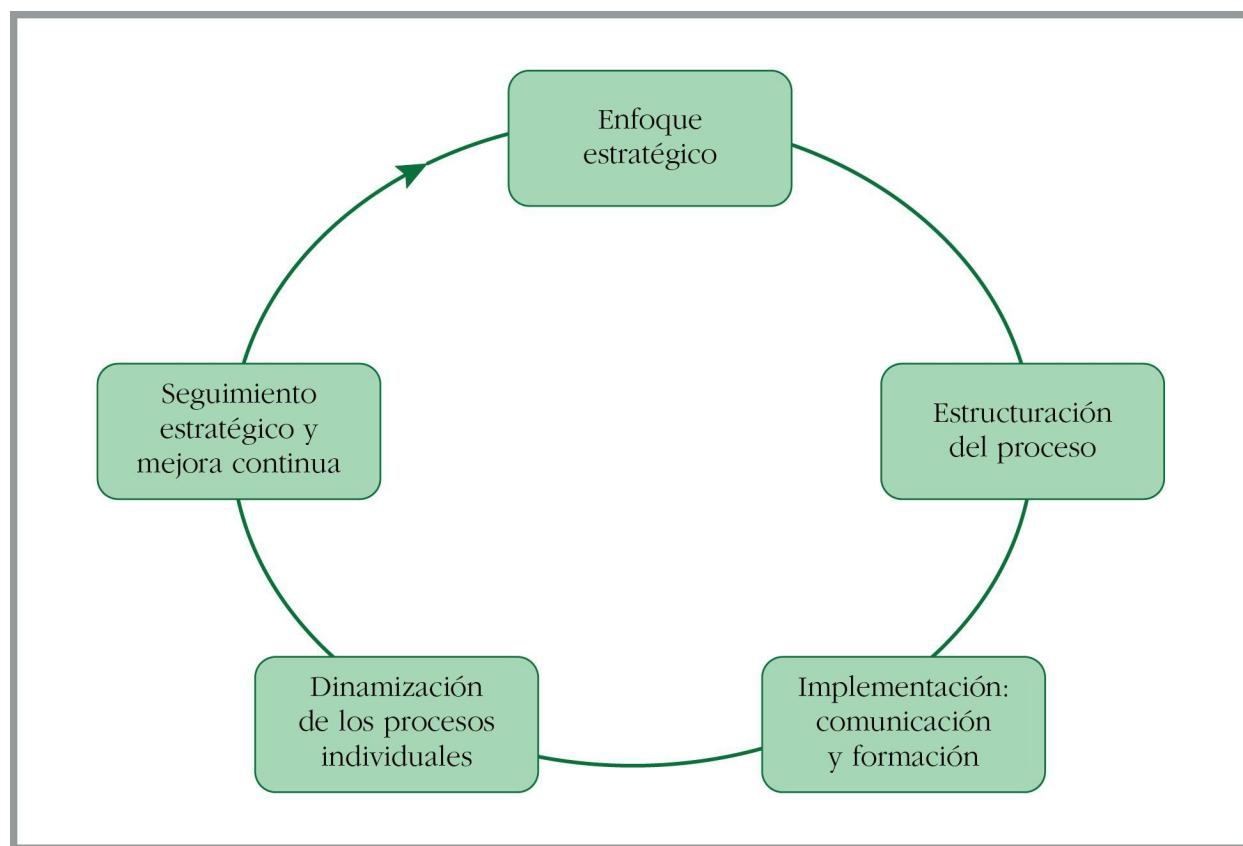


Figura 5.1.—Fases de la implantación. (Fuente: elaboración propia.)

5.1. ENFOQUE ESTRATÉGICO

En las primeras investigaciones para comenzar a desarrollar el modelo se parte del análisis de las necesidades y expectativas respecto a la gestión del desempeño desde una perspectiva estratégica y, por tanto, con orientación de futuro, para poder

conectar y elaborar desde la experiencia, sin perder el objetivo del proceso.

Para ello, los aspectos relevantes que conforman esta etapa, se estructurarán en las dos partes que se muestran en la figura 5.2, estableciendo el dinamismo del propio proceso de investigación. Ello permite disponer de una guía que se puede adaptar a cada realidad, aprovechando las oportunidades que este tipo de procesos ofrecen y minimizando los riesgos mencionados en el capítulo anterior.

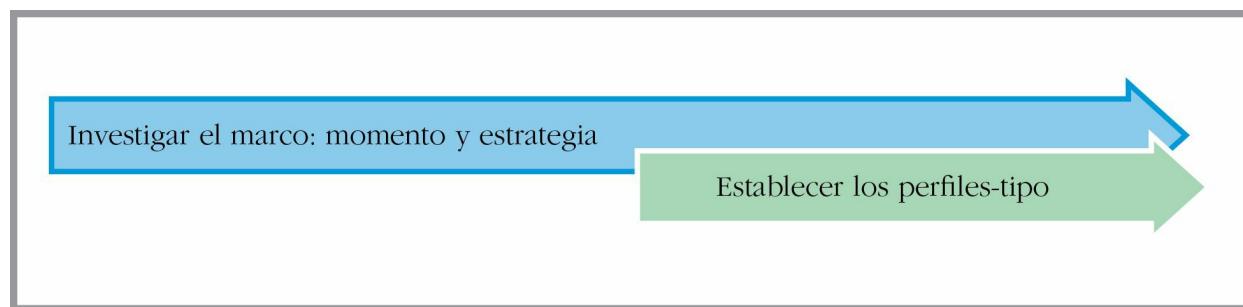


Figura 5.2.—Etapas de la investigación estratégica. (Fuente: elaboración propia.)

Este proceso ha pasado a ser una parte del modelo DCM[®], lo que facilita que el desarrollo posterior esté en consonancia con el momento organizacional y la visión que tienen de la empresa las personas que la conforman.

5.1.1. Investigar el marco: momento y estrategia

En esta fase de investigación inicial se analiza el estado de la cuestión desde diferentes perspectivas orientadas a conectar con el momento y posibilidades organizativas, así como con el valor de la gestión del desempeño en su estrategia organizacional, para que pueda haber un compromiso claro, realista y acorde con las políticas de corto, medio y largo plazo.

El análisis gira en torno a los cinco ejes que se muestran en la figura 5.3.



Figura 5.3.—Ejes para investigar el marco. (Fuente: elaboración propia.)

- ⇒ La primera cuestión a responder es: ¿qué necesidades y expectativas justifican que una organización piense en este momento en implantar DCM[®]?

Para obtener esta información se realizan entrevistas con todos aquellos informantes que se consideraron relevantes (RR.HH., comité de dirección...) y se les

pide que respondan a una entrevista personal y estructurada basada en el cuestionario desarrollado con las aportaciones de Pérez Campanero y que se ha presentado en el capítulo 4. Una vez obtenida esta información, se elabora un informe y se contrasta con los informantes, abriendo un período breve de aclaraciones y aportaciones para el ajuste del documento base.

- ➡ *Para partir de la experiencia, es fundamental responder a una pregunta en clave situacional: ¿cuál es la experiencia en gestión del desempeño?*

En esta fase se analizan las experiencias y los diferentes documentos o formatos de «evaluación de personas» que se han utilizado hasta el momento. Se parte de la premisa de que, con sistema o sin sistema, siempre hay evaluación. El objetivo es conocer los reportes en los que se basan las decisiones importantes referentes a personas: contratación, ascensos, finales de contratos... También es muy importante en esta fase conocer qué acepciones se asocian, en la organización, a la palabra *evaluación*.

- ➡ *Conocer hacia dónde se orienta la organización y qué prioridad tiene la gestión del desempeño en el marco de su estrategia actual es la tercera cuestión a responder.*

Si, como se ha apuntado anteriormente, podemos llamar desempeño a las conductas orientadas a conseguir los fines de la organización, es de vital importancia conocer cuál es el marco de la estrategia organizacional, al que el modelo DCM® está siempre conectado. En esta fase es importante acceder al plan estratégico de la organización, así como conocer los documentos que impulsan dicho plan en la vida cotidiana, como: directrices, instrucciones, comunicaciones internas y cultura de la organización...

- ➡ *Explorar los tránsitos de la organización, entre el viejo y nuevo paradigma, aporta claves relevantes del recorrido estratégico.*

En esta fase se propone un acercamiento más estructurado a la estrategia identificando el punto en que se encuentra la organización en los once factores de transición del viejo al nuevo paradigma, tal y como se muestran en el capítulo 2.

Este análisis genera debates relevantes acerca del recorrido entre la situación actual, su trayectoria pasada y el futuro hacia el que se transita.

Posibilitar que un grupo relevante de las personas que componen la organización realice esta reflexión de forma individual y que luego se contraste en una reunión de grupo es un ejercicio edificante que ayuda a enfocar cualquier proyecto de cambio, al igual que el acercamiento al capital emocional que se propone a continuación.

- ➡ *Realizar una aproximación al «capital emocional» de la organización amplía la perspectiva del tránsito.*

Considerando el importante reto que supone gestionar las emociones, como proponíamos en el capítulo 4, resulta de gran interés aprovechar el momento de reflexión y debate generado por la propuesta del epígrafe anterior para establecer un análisis sobre el capital emocional de la organización. Este concepto, que podemos encontrar en Thomson y Rodríguez (2000), propone que pueden aparecer en la organización determinadas emociones, que denominan «tóxicas» (ansiedad, apatía, egoísmo, envidia, estrés, gula, hostilidad, ira, odio, temor), que pueden enquistarse y que organizaciones con proyección de futuro deben evitar fomentar.

Al cumplimentar los informantes el cuestionario, basado en este modelo y cuya adaptación se recoge en la figura 5.4, se analizan los factores predominantes actualmente en la organización y los que sería deseable que existieran.

Elegir los 5 factores que más se dan actualmente y los 5 que serían deseables			
Actuales	Deseados		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amor: gran afecto o vinculación a alguien o a algo, deseo de «dar».	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ansiedad: gran estado de desasosiego o tensión.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Apatía: falta de motivación.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Compromiso: implicación en una determinada acción o causa.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Confianza: dar crédito, creer en la integridad de la organización.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deseo: anhelo de tener, poseer o ser.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Determinación: firmeza en el propósito.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disfrute: el hecho de recibir placer, diversión, distracción, risa.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Egoísmo: falta de consideración hacia los demás, debido al propio interés.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Empeño: idea persistente que nos mueve a la acción.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Envidia: resentimiento provocado por las posesiones, logros o cualidades de los otros.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estrés: tensión mental, física o emocional.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gula: deseo desmedido de riqueza y poder.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hostilidad: conducta de oposición o antagonismo.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ira: sentimiento de gran disconformidad o antagonismo como resultado de agravios reales o imaginarios.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Odio: sentimiento profundo de desagrado agresivo hacia algo o alguien.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orgullo: respeto hacia uno mismo, conciencia de la valía profesional y de la utilidad de la organización.	

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Pasión: entusiasmo ante un producto, servicio, concepto o idea. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Reto: deseo de superarse, luchar y ganar, especialmente ante la adversidad. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Temor: intranquilidad, aprensión o alarma causada por una sensación de peligro. |

Figura 5.4.—Factores emocionales. [Fuente: elaboración propia a partir de Thomson y Rodríguez (2000).] ([Descargar o imprimir](#))

El proceso que se realiza (y que se propone, por su interés, para cualquier organización) también lleva posteriormente a compartir en grupo la información obtenida a partir del cuestionario, destacando y haciendo palpable cuáles de los factores elegidos son útiles para la organización y cuáles (de estar presentes) no lo son.

El debate generado en este punto permite identificar claves que hay que considerar para facilitar que el proceso de gestión del desempeño se oriente, incluso en su lenguaje, a los factores útiles y se aleje de los destructivos.

Es importante tener en cuenta que, para realizar un seguimiento de los efectos que está generando la implantación del modelo, será relevante supervisar que los procesos individuales de gestión del desempeño no activen factores emocionales tóxicos.

Todos los elementos que se investigan dentro del marco estratégico son bases para el desarrollo de los perfiles de excelencia, cuyo proceso se describe a continuación.

5.1.2. Establecer los perfiles-tipo: integrando rasgos y competencias

En esta etapa del modelo se desarrolla un trabajo investigador con la organización. Por tanto, son importantes tanto la participación de todas las personas que integran la organización como las acciones de comunicación interna, ya que facilitan el alineamiento y el compromiso de la empresa en torno al proyecto. En la figura 5.5 se muestran las fases de este proceso, que se irán recorriendo posteriormente con profundidad.

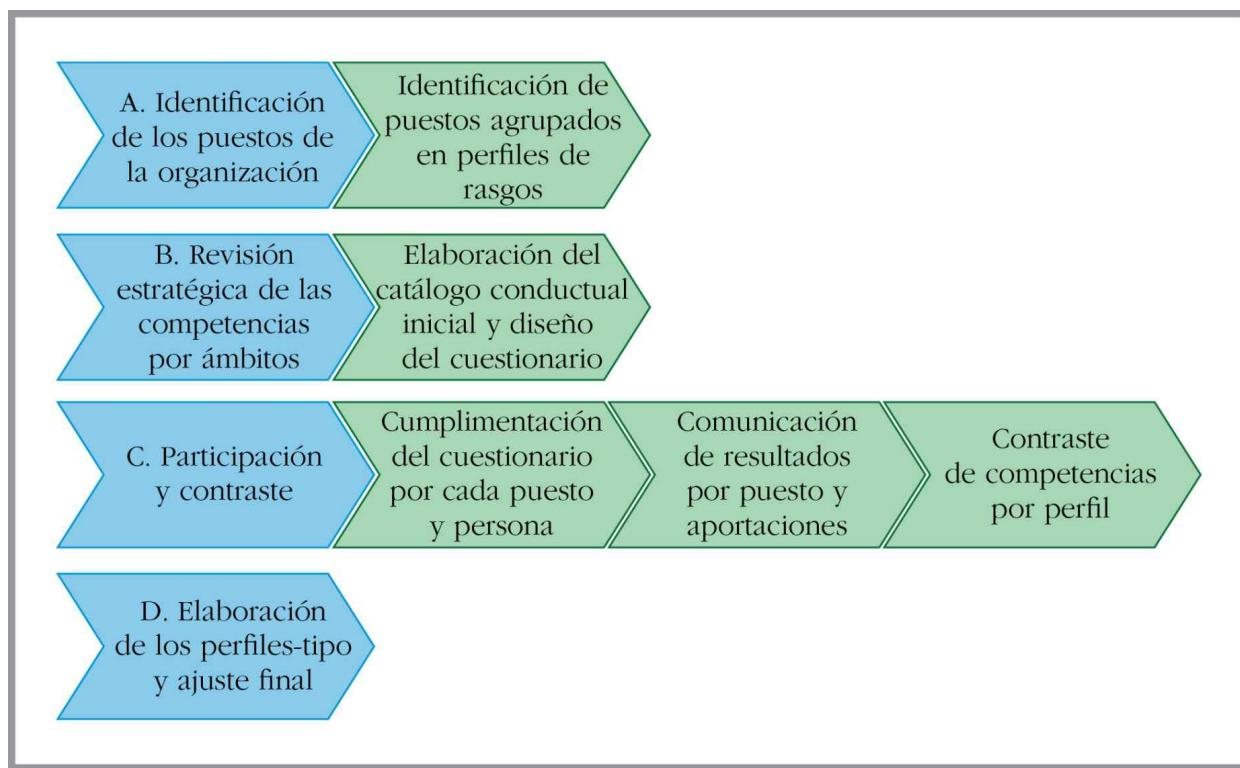


Figura 5.5.—Fases para el establecimiento de los perfiles-tipo. (Fuente: elaboración propia.)

A. Identificación de los puestos de la organización

El modelo integra el enfoque de competencias y el de rasgos, considerando que son complementarios, tal y como señalan Pereda, Berrocal y Alonso (2008): «Mientras el modelo de competencias se centra en lo observable, el modelo de rasgos se centra en las capacidades de la persona, en las características que subyacen al comportamiento; por ello ambos modelos son complementarios» (p. 218).

Compartiendo esta idea, el reto es integrar ambos enfoques, lo que hace que uno de los elementos innovadores fundamentales del modelo DCM[®] sea precisamente su conexión desde el principio del proceso investigador con el sistema que propone Predictive Index (PI[®] y PRO[®]), que permite analizar, en esta fase, cuáles son las demandas reales del puesto, en clave de rasgos, y conocer el tipo de perfil que encaja mejor y, por tanto, es más probable que ofrezca un mejor desempeño en ese puesto de trabajo.

Se propone, por tanto, explorar previamente, desde la perspectiva de rasgos, qué perfiles requieren los diferentes puestos de trabajo, siendo conscientes de que diferentes puestos pueden requerir un estilo de trabajo similar.

Para ello es necesario analizar y contrastar el organigrama y las definiciones funcionales, ya que permiten conocer las diferentes funciones que desempeñan las personas en la organización, así como las similitudes y diferencias entre los diferentes puestos de trabajo, el grado de actualización de las mismas, aspectos todavía no incluidos, cambios previsibles...

Una actitud relevante en este proceso investigador es la de estar abierto a

descubrir, tanto desde la perspectiva de rasgos como de la de competencias, las similitudes y diferencias entre los distintos puestos de trabajo de la misma organización, así como a encontrar conexiones con otros puestos tanto del mismo sector como de otros.

La resultante que se obtendrá de la combinación de ambos análisis (rasgos y competencias) son «familias de perfiles», que en el modelo se denominan perfiles-tipo DCM®.

B. Revisión estratégica de las competencias por ámbitos

Queremos recordar que, como se expuso en el capítulo 3, para definir estos perfiles-tipo se parte del supuesto de que se puede utilizar un constructo denominado «competencia», como categoría de carácter más general que las conductas, que, en su conjunto, delimita lo que es un comportamiento profesional excelente.

Este constructo aglutina elementos visibles y no visibles (como vimos anteriormente en «la metáfora del iceberg») que se materializan en un conjunto de conductas visibles, observables y por tanto evaluables.

Para establecer con mayor claridad cómo se relacionan estas competencias con cada individuo, se comenzó por partir de un nivel más general que el de las competencias, que en el modelo DCM® se define como «ámbito».

Esta idea de ámbito conecta con el modelo de las perspectivas, muy utilizado en programación neurolingüística, como se puede constatar en O'Connor y McDermott (1998), e identifica tres aspectos básicos en los que se gestionan las diferentes formas de relación del individuo: la *gestión de uno mismo*, la *gestión de la relación con el otro* y la *gestión de la relación con el contexto*.

En DCM®, por tanto, todos los perfiles se estructuran en esos tres ámbitos citados, cuya denominación en el modelo se muestra en la figura 5.6.



Figura 5.6.—Ámbitos de DCM®. (Fuente: elaboración propia.)

El paso siguiente es identificar qué competencias van a integrarse en cada uno de esos tres ámbitos.

Este marco general para el desarrollo de las competencias supone la base de un trabajo que permite posteriormente descender con mayor facilidad al nivel conductual.

Nuestro foco se orienta en esta fase a la identificación de aquellas competencias más vinculadas con las «habilidades blandas», sobre las que existe un alto consenso de que son las que posibilitan el éxito profesional.

Por otra parte, no se debe perder de vista el marco que supone todo lo expuesto anteriormente: la actual sociedad de la información y el conocimiento, los movimientos de calidad total y el nuevo paradigma organizacional.

Queremos destacar que (además del trabajo de campo realizado en cada organización) el material de partida en los primeros pasos de desarrollo del proceso estaba compuesto por los modelos propuestos por Camerón (1998), Goleman (1996, 1999), Hay/McBer (2001) y Pereda y Berrocal (1999), así como por múltiples ejemplos de aplicación real en organizaciones de diversos sectores, a los que tuvimos acceso.

En este momento de la investigación se mantienen múltiples reuniones con diversos grupos de «informantes privilegiados» en las que —propiciando una dinámica altamente participativa, basada en el uso activo de paneles visibles y papeles autoadhesivos— se desarrollan varios procesos creativos de grupo inspirados

en el modelo de «sistema de ideas clave» derivado del *Metaplán*® (Pérez, 1994).

El trabajo exploratorio, en este momento, se centra en intentar mantener al grupo en ese nivel específico de pensamiento, de las grandes etiquetas de las competencias, en el que aún no se ha descendido a analizar conductas.

No obstante, aunque no es el objetivo todavía de este nivel de investigación, resulta útil recoger todas las conductas que puedan aparecer en las sesiones porque puede ser de gran utilidad para elaborar el cuestionario de perfiles conductuales del siguiente paso.

Las competencias que han ido emergiendo en este trabajo se muestran en la figura 5.7, y configuran actualmente el marco estable de competencias DCM®, tal y como se recogen en los perfiles actualmente existentes en la web del modelo: webdcm.net.

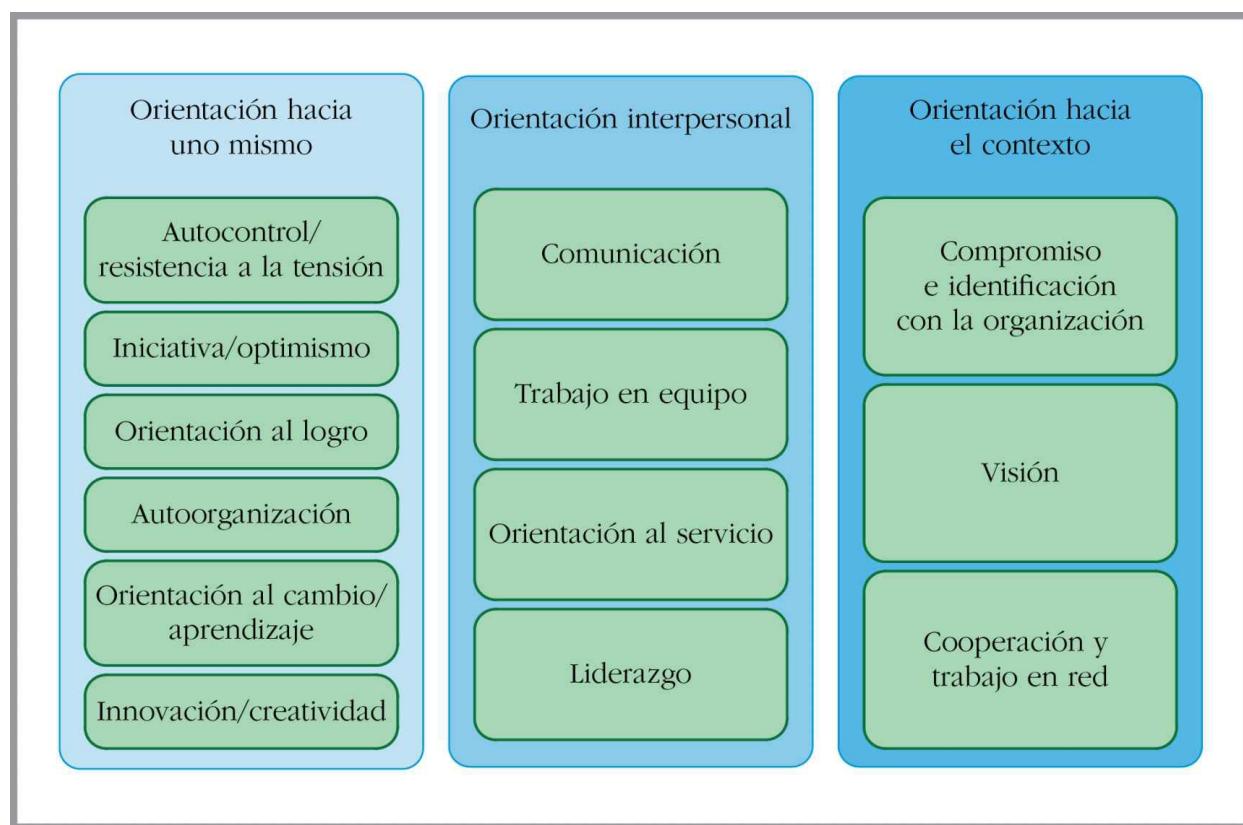


Figura 5.7.—Marco de competencias DCM®. (Fuente: elaboración propia.)

El siguiente paso de este proceso de investigación implica disponer de un amplio catálogo de conductas, muy abierto y extenso —*a priori*—, entre las que se pudieran encontrar todas las que suponen la expresión cotidiana de un desempeño profesional excelente bajo el paraguas de las competencias que se definieron en el apartado anterior.

Para no partir de cero, se propone tomar como referencia el amplio listado de conductas que se han ido recopilando a lo largo de muchos años de observación y trabajo con organizaciones de los más diversos sectores de actividad, así como de la propuesta los autores ya mencionados más arriba.

Para este trabajo también se debe contar con diversos grupos de informantes que en varias sesiones ayudan a la elección e incluso modificación de las descripciones conductuales que van a componer el cuestionario, base de la exploración que se propone a continuación.

C. Participación y contraste

⇒ *Cumplimentación del cuestionario por cada puesto y persona*

En esta fase se busca que todas y cada una de las personas de la organización elijan aquellas conductas que consideren que están significativamente relacionadas con un desempeño excelente de su puesto de trabajo.

Se propone un extenso cuestionario que muestra las conductas ordenadas alfabéticamente, agrupadas por los tres ámbitos (orientación hacia uno mismo, orientación hacia el otro y orientación el contexto), y cada persona, de forma anónima, elige o añade aquellas conductas en las que se apoya un desempeño excelente en su puesto y realiza una doble selección. Hacer doble selección (marcar primero todas las conductas que se considera que están vinculadas al propio puesto y seleccionar, de entre ellas, las más significativas) garantiza una doble priorización que facilita el análisis posterior.

Es muy importante, como en el resto de procesos anteriores, respetar la posibilidad de que todo el mundo pueda añadir o comentar libremente sus elecciones, así como cumplir con el compromiso de devolver posteriormente toda la información que se elabora a partir de las opiniones recogidas a través de los cuestionarios.

El análisis debe permitir establecer aquellas conductas que han sido más veces elegidas, así como comparar las respuestas obtenidas por distintas personas que ocupan el mismo puesto en diferentes posiciones, e identificar respuestas similares entre personas que ocupan puestos distintos.

Tras analizar la información obtenida, se define el marco de conductas para cada puesto. Es en esta fase cuando emerge la posibilidad de agrupar varios puestos bajo la misma familia o perfil-tipo.

Recordamos que en este momento investigador resulta de gran valor que cada organización pueda analizar, paralelamente, los diferentes perfiles-tipo desde la perspectiva del enfoque de rasgos, utilizando una herramienta como la del sistema Predictive Index®.

Este trabajo que realiza cada organización va a permitir disponer de una definición de los perfiles, en clave de rasgos, en los que la especificidad de cada contexto organizacional queda recogida con una mayor precisión aún y facilita, como veremos más adelante, enmarcar adecuadamente cada proceso individual de gestión del desempeño. Va a permitir, además, comprobar si las descripciones conductuales encajan en el estilo de trabajo que los rasgos proponen, facilitando su posible ajuste.

⇒ *Comunicación de resultados por puesto y aportaciones.*

Como ya se ha venido indicando, es fundamental para el proceso investigador que los resultados obtenidos sean debidamente tabulados y devueltos a todos los informantes, abriéndose un nuevo período de participación, matización...

⇒ *Contraste de competencias por perfil*

Se propone que en una sesión presencial grupal creativa se supervisen y ajusten los perfiles obtenidos, utilizando nuevamente el sistema de participación con paneles y papeles adhesivos, inspirado en el modelo de «sistema de ideas clave» de Pérez Campanero (1994).

Para este contraste se eligen, de forma aleatoria, tantos *pequeños grupos* como sea posible, dentro de los perfiles-tipo que se habían obtenido.

Queremos destacar que en este proceso se pueden identificar algunas conductas que —de forma transversal— pueden ser consideradas «universales» porque aparecen como una constante en los diversos perfiles.

Del mismo modo, la exploración también permite determinar aquellas conductas que aparecen en todos los perfiles vinculados a una determinada tipología de área, o aquellas que aparecen consistentemente en los perfiles ligados a determinadas funciones.

Se establece, por último, el número de conductas que deben formar parte de cada competencia de modo que se determina el «peso» que esa competencia tendría sobre el total de las competencias valoradas para cada perfil-tipo, lo que debe ser coherente con el perfil de rasgos obtenido.

⇒ *Elaboración de los perfiles-tipo y ajuste final.*

En este punto se cierra el proceso de contraste y elaboración de los perfiles con su presentación y el ajuste final con el equipo encargado de impulsar del proyecto.

5.2. ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO

Una vez establecidos los perfiles-tipo, es necesario generar una estructura adaptada del modelo que facilite que los procesos individuales, así como el liderazgo que se realice partiendo de él, se ajuste a cada organización.

5.2.1. Proceso individual de DCM®

La secuencia del proceso es la que se muestra a continuación.

Hay que destacar la relevancia de que haya, al menos, tres momentos de entrevista entre la persona con función directiva y cada integrante del equipo a lo largo de un ciclo completo de gestión del desempeño que se presenta en la figura 5.8. Con forma ovalada se destacan los tres momentos de entrevista que se proponen.

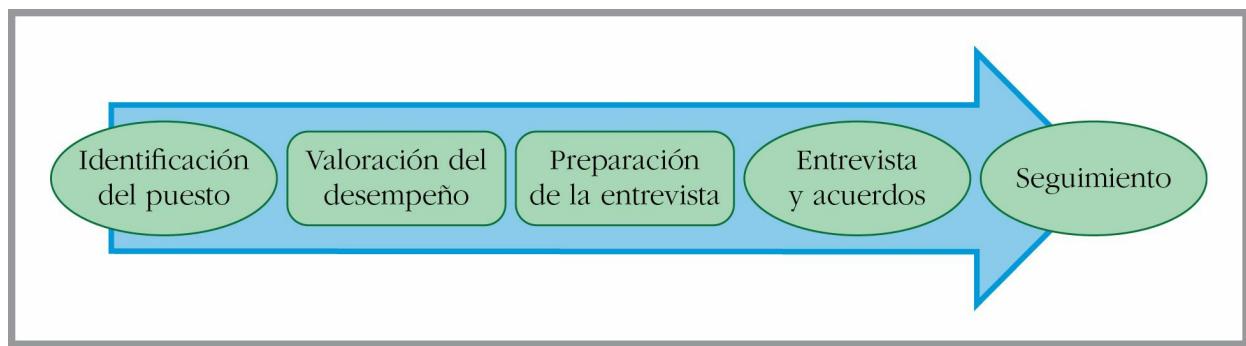


Figura 5.8.—Secuencia del proceso individual de DCM®. (Fuente: elaboración propia.)

La primera entrevista, el óvalo primero (identificación del puesto), circunscribe el proceso a la realidad de cada posición y persona en su contexto específico.

El segundo óvalo, el momento de «entrevista y acuerdos», suele ser el único presente en otros modelos. Es la entrevista que se celebra tras el análisis y valoración del desempeño.

Por último, el «seguimiento» o seguimientos a lo largo del año configura el tercer tipo de entrevista, que mantiene y posibilita el desarrollo, que es el objetivo de todo el modelo.

A continuación hacemos un recorrido general por el proceso, que se verá en detalle en el epígrafe 5.4.

- **Identificación del puesto**

La fase de identificación del puesto es un análisis compartido que relaciona lo definido por la organización para ese puesto, las demandas situacionales del entorno externo e interno, así como la experiencia de la persona en esa realidad concreta. Todo esto se realiza partiendo del análisis de la historia profesional, las relaciones-clave del puesto, los bloques de tarea y las actividades de máxima rentabilidad. La palabra que resume este primer momento de entrevista es «alineamiento», realizado desde el diálogo y la comprensión de la situación.

Con respecto a los «bloques de tarea», se trata de una información contextual que debe concretar cada organización elaborando un listado de ellos.

Este concepto proviene de la idea de que todos los puestos de trabajo de una organización se desempeñan en torno a diversas tipologías de tareas que podemos agrupar para cada organización bajo el nombre de «bloques de tarea». Definirlos va a permitir que en la dinámica de cada proceso individual de gestión del desempeño cada persona puede especificar de una forma única el peso que cada bloque tiene en su quehacer específico cotidiano.

Una vez que se ponga en marcha un proceso individual de DCM®, se propone que, en una primera entrevista, los intervenientes entablen un útil diálogo que permita definir de una manera sencilla las tareas a las se dedica el tiempo de trabajo en esa posición en concreto, así como el peso relativo que tiene cada tarea con respecto al

total del tiempo trabajado.

Hay que destacar que mantener una conversación sobre esto ayuda a alinear a entrevistador y entrevistado (como se verá más adelante) y permite que todavía la realidad concreta que existe detrás de cada proceso de gestión del desempeño se pueda analizar y comprender más detalladamente, con vistas a orientarse hacia la mejora.

El marco de bloques de tarea-tipo se establece como un marco general para toda la organización.

Se pueden observar en el ejemplo que se muestra en la figura 5.9 los bloques de tarea que se establecieron en un centro educativo. Conviene destacar que siempre debe existir la posibilidad de añadir algún bloque de tarea específico para cada caso individual que no haya quedado recogido en el listado general de la organización:

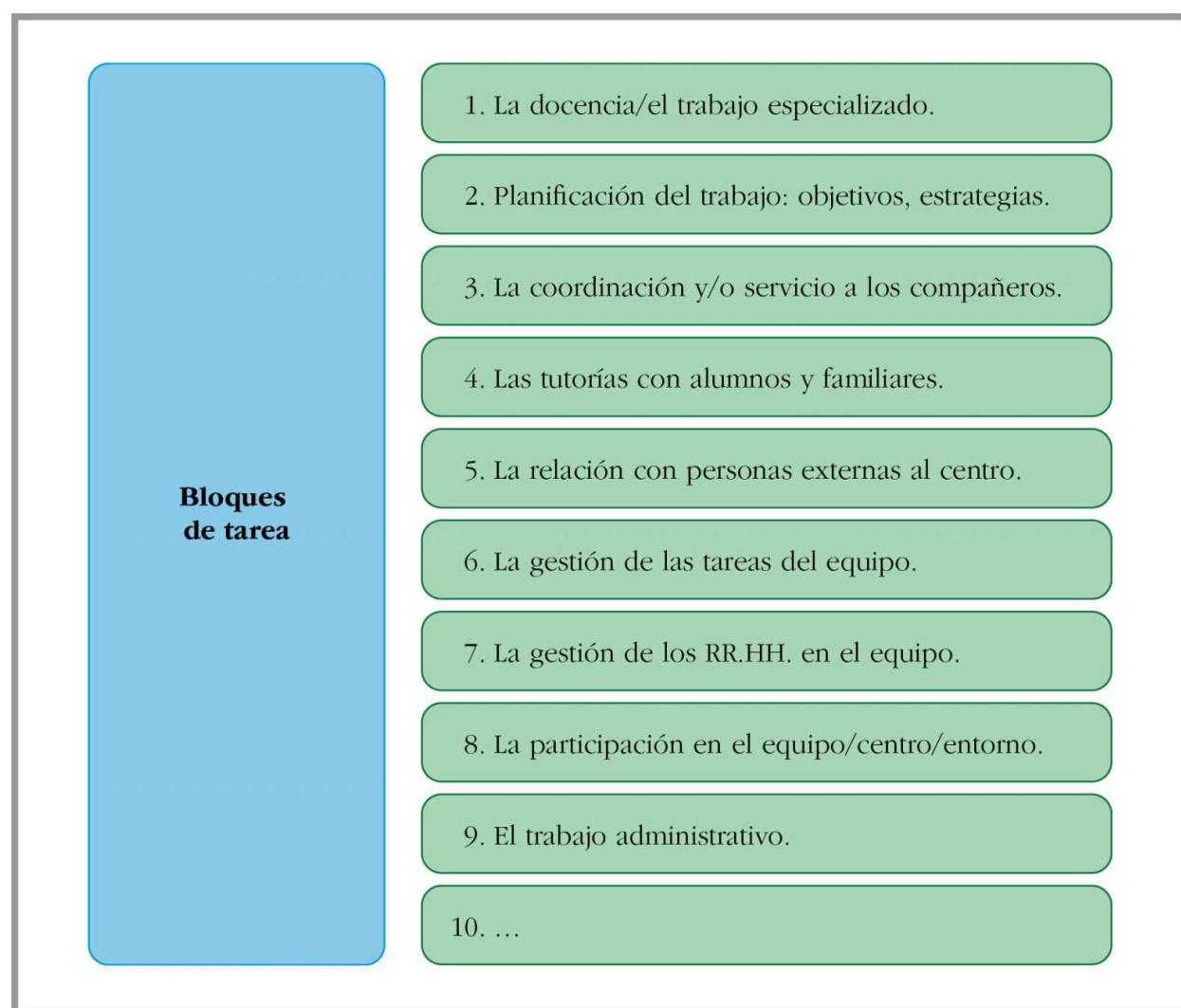


Figura 5.9.—*Ejemplo de bloques de tarea elaborados por un centro educativo. (Fuente: elaboración propia.)*

• **Valoración del desempeño**

Éste es el momento de análisis tras el alineamiento. La valoración se hace a través de un cuestionario de competencias específico orientado a saber lo que la persona

está haciendo en su día a día.

Para dotarlo de una mayor objetividad, el modelo propone una triangulación de análisis, como mínimo. Los analistas serán el propio interesado, la persona con función directiva y al menos otra persona que tenga una buena visión de su desempeño y que es elegida libremente en la fase anterior.

Es de vital importancia que el cuestionario se cumplimente asegurando la confidencialidad de la información que se facilita y que exista un sistema que permita hacerlo con rapidez y sencillez (lo que se consigue mediante la agilidad de un sistema web).

El centro de análisis independiente, una vez estudiada toda la información, emite un informe que llega a las partes implicadas a la vez y en el que la transparencia de la información es uno de sus elementos clave.

- **Preparación de la entrevista**

Preparar y programar el encuentro tras recibir el informe es otro de los elementos clave para el éxito del proceso. Eso permitirá empezar a comprender los huecos existentes y tal vez la necesidad de observar más, si es necesario.

El objetivo es empezar a generar hipótesis y posibilidades que permitan que la entrevista sea un momento productivo y facilitador de la comprensión para el desarrollo de las posibilidades de mejora.

- **Entrevista y acuerdos**

Es el momento clave en el que poner en marcha las mejoras. Es un momento de diálogo, comprensión, de desarrollo de posibilidades y de apoyo.

En este momento quizá emergan necesidades de formación para poder acometer algunas mejoras. Por ello, como último paso del diseño, previo a la puesta en marcha del día a día del modelo, se propone establecer un currículo marco (aunque no exhaustivo) de conocimientos de la organización que puede permitir a las personas en proceso de mejora identificar los apoyos de formación que se requieren en cada caso, de forma específica.

La búsqueda de la información histórica sobre formación ofertada y demandada por la organización se propone como el comienzo de una exploración orientada a extraer ese listado de posibles contenidos susceptibles de formar parte de lo que podríamos denominar el *currículo organizacional*.

Que se cumplimenten en este momento las necesidades de formación de cada persona circumscribe las peticiones en este aspecto a las necesidades reales y proporciona a RR.HH. una información viva que permite adaptar el plan de formación a la realidad de la organización.

- **Seguimiento**

La clave del desarrollo y la mejora continua está en las entrevistas de seguimiento,

realizadas con el fin de reconocer para mantener e ir más allá en el proceso de mejora.

5.3. IMPLEMENTACIÓN: COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN

Todas las personas de la organización deben estar informadas y formadas con respecto a los procesos de gestión del desempeño que se van a poner en marcha.

En la comunicación generada ya se habrá informado del qué, el cómo y el porqué del proyecto y minimizado muchas de las resistencias que provienen del desconocimiento, tal y como se refleja en la *pirámide de la resistencia*, comentada en el capítulo 4. Ahora es el momento de aclarar qué es la gestión del desempeño bajo la óptica de DCM® y compartir lo que el modelo contiene.

Cada persona debe conocer con claridad qué va a suceder en el proceso, cuáles son los pasos y quiénes van a ser los actores. La sesión de formación debe incluir una explicación clara de todos estos elementos.

Éste es también el momento de que las personas con función directiva que van a liderar los procesos de evaluación y desarrollo desarrollen las habilidades que les permitan dinamizar cada uno de los pasos que se van a exponer en el epígrafe siguiente. Su formación es un elemento clave al que hay que dedicar sesiones específicas y diferenciadas.

El acompañamiento de estos procesos, especialmente al inicio, va a ser clave para facilitar también el aprendizaje de todos los participantes en los procesos de gestión del desempeño. Ésta es una labor que puede desempeñar RR.HH. o alguna estructura de apoyo creada a tal fin.

Por otra parte, es fundamental para evitar muchas resistencias que todas las personas de la organización participen en los procesos de gestión del desempeño. Uno de los elementos que dotan de mayor credibilidad a este tipo de procesos es el hecho de que todos, incluida la alta dirección, acepten el axioma de que «todos tenemos recorridos de mejora» y, por tanto, «todos debemos estar interesados y comprometidos en hacer nuestro DCM»

Compartir en este momento que la mejora continua es cosa de todos y compromete a todos es un elemento clave de este paso previo a la puesta en marcha.

5.4. DINAMIZACIÓN DE LOS PROCESOS INDIVIDUALES. EL MODELO DCM® COMO MODELO DE DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA Y SU DINAMISMO COTIDIANO EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Una vez realizada la formación, se pone en marcha el modelo. Es el momento de disponerse a comenzar los procesos individuales de gestión del desempeño.

Los protagonistas de este proceso son cada una de las personas de su organización

y el líder de su equipo.

Las entrevistas suponen un reto que se vive como un momento crítico, no exento de muchos de los miedos que expusimos anteriormente. Por ese motivo se propone un modelo que minimice esos miedos y lleve de la mano a los dos protagonistas en un proceso guiado para hacer realidad las tres palabras del acrónimo: dialogar para comprender y mejorar. La formación debe haber propiciado el dominio, por parte de las personas con función directiva, de cada uno de los pasos.

Estos pasos se pueden aplicar de esta forma o de una similar en la concreción de otros modelos de gestión del desempeño. El dinamismo de la estructura del modelo, ya planteada, hace descender todo lo expuesto a un modelo concreto, fácil y aplicable, que gira en torno a un esquema en espiral, tal y como se muestra en la figura 5.10, de modo que el proceso nunca termina pero, cuando vuelve a pasar por su fase primera, han emergido para la persona otras necesidades de desarrollo.

5.4.1. Identificación del puesto: la entrevista inicial

Ésta es la primera entrevista y punto de partida del proceso de gestión del desempeño.

Es una entrevista que mantienen el directivo/líder y el miembro del equipo. La propuesta es entablar una primera conversación que ayude a acompañar y nivelar la comunicación en estos momentos iniciales en que ambos comienzan un proceso de comunicación que por su naturaleza, de partida, es asimétrico.

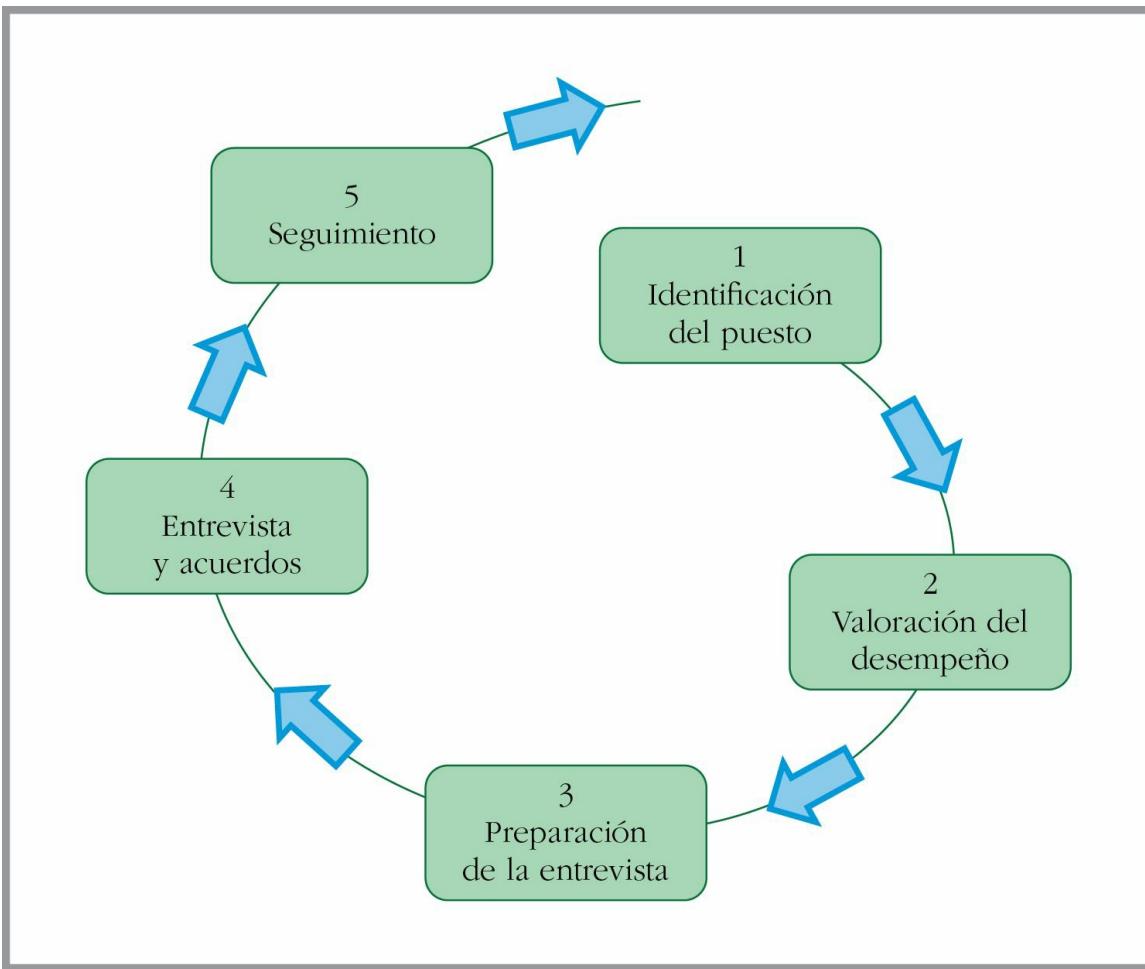


Figura 5.10.—Dinamismo del proceso DCM®. (Fuente: elaboración propia.)

La propuesta se centra en no entrar todavía en valoraciones acerca del desempeño. Lo importante es empezar este proceso con el objetivo claro de realizar una exploración previa al desempeño y un alineamiento que parta de la comprensión concreta de los cuatro ámbitos que vamos a proponer: historia profesional, relaciones clave, bloque de tarea y actividades de máxima rentabilidad.

- **Historia profesional**

El objetivo de esta fase inicial es establecer una conversación acerca de la historia profesional que permita conocer motivaciones, intereses, expectativas, habilidades... provenientes de las experiencias previas del evaluado. Resulta sorprendente la cantidad de información sobre la persona que se desconoce y que podría ser clave para dinamizar este proceso.

Hablar sobre su historia profesional puede ayudar a identificar potenciales ocultos o tareas en las que en algún momento o en otro ámbito la persona fue competente.

Este aspecto es de especial relevancia la primera vez que se inicia un proceso de este tipo.

- **Relaciones clave del puesto actual**

Resulta evidente la importancia de las relaciones para el éxito profesional, tal y como plantea Wall (2000) y tal y como vimos anteriormente con referencia al «nuevo trabajador de la era del conocimiento». Éste será el segundo aspecto que debe guiar esta primera entrevista.

Recomendamos reflexionar acerca de quiénes son las personas y grupos cuya relación es crítica para poder realizar excelentemente nuestro trabajo.

Se trata, por tanto, de identificar a aquellas personas y grupos de personas con los que, si no existe una comunicación fluida, el trabajo se resiente, ya que no podemos desarrollarlo de la forma más eficaz y eficiente posible.

Es un buen momento para analizar a qué relaciones es importante atender y cómo, por qué y para qué hacerlo. Otro factor interesante es entrar a valorar cómo es la comunicación con esas personas/grupos (unidireccional, bidireccional, fluida, inexistente...) y, lo que es más importante, cómo debería ser.

Se propone elaborar un dibujo en el que el interesado esté situado en el centro y alrededor se reflejen sus relaciones, como una constelación. Se puede reflejar en este «mapa de relaciones» el tipo de comunicación que en este momento se está produciendo (utilizando colores, líneas continuas o discontinuas, flechas...).

También es relevante ir un paso más allá y aprovechar el momento para darse cuenta de quién no está y debería estar, quién está y no debería estar, etc. Es muy importante observar si la propia forma de clasificar las relaciones que realiza el evaluado le permite atender aquellas que son clave.

Toda esta reflexión ayuda a comenzar ya mismo a analizar el desempeño desde un punto de vista diferente y nuevo y a alinear las prioridades a ese nivel. Probablemente surgirán ya algunos objetivos de mejora relacionados con la comunicación que se podrán tener en cuenta a lo largo de todo el proceso.

Hay que aprovechar también este momento de la conversación para que, de forma natural, el evaluado elija, de entre sus relaciones clave, las personas que pueden aportar su análisis en la evaluación que se va a realizar.

Es importante que los analistas que se elijan sean personas que puedan observar su desempeño, su «hacer» cotidiano y que ofrezcan diferentes perspectivas de su trabajo. Además de las dos personas que están presentes en la entrevista, sería interesante que hubiera —como mínimo— una o dos personas más entre los/as directores/as, colaboradores/as (personas a las que lidera el interesado) y colegas (personas que ocupan un puesto similar y con las que se comparte al menos parte del trabajo) para que la valoración fuese más objetiva y cubriese las diferentes facetas del puesto de trabajo.

Es importante indicar qué analista, distinto del interesado, se considera que conoce mejor su desempeño, lo que lo convierte en: «informante privilegiado». Esta elección es importante, pues el peso de la opinión de esta persona va a contar más en el cómputo total que la de los otros analistas. En una organización, este analista debería ser el líder del equipo, que habitualmente será la persona con función directiva que

está manteniendo la entrevista.

- **Bloques de tarea**

Se propone que la conversación continúe identificando qué tiempo dedica la persona a atender cada uno de los bloques de tarea que previamente definió la organización (como se mostró anteriormente en el ejemplo del centro educativo).

En el listado de bloques de tarea se marcan aquellas que se realizan, señalando con qué frecuencia (diaria, semanal, mensual u ocasional), así como el porcentaje global de tiempo que se les dedica, lo que ayuda a entender la prioridad e importancia que se está dando a cada una de ellas.

Hay que destacar que los «bloques de tarea», como en el ejemplo que mostramos, son un concepto más general que las «actividades de máxima rentabilidad», de las que se hablará a continuación.

- **Actividades de máxima rentabilidad**

Las «actividades de máxima rentabilidad» se apoyan en la idea muy extendida en el mundo del *management* de que un porcentaje pequeño de las propias actividades constituye el núcleo fundamental de la propia rentabilidad.

Hay que destacar su carácter coyuntural, ya que estas actividades evolucionarán a medida que lo hagan los diferentes contextos que rodean el puesto. El acuerdo sobre cuáles son estas actividades facilita la alineación entre interesado y responsable, asegurándose así de que ambos comparten su visión sobre cuáles son las prioridades.

La reflexión previa sobre los bloques de tareas (que son —como se ha dicho anteriormente— más generales) puede ayudar a identificar estas actividades de máxima rentabilidad.

Si en el análisis de los bloques de tarea se observara que el reparto de tiempos no es el deseable para un puesto del tipo del que se está analizando, ahora es el momento de plantearse cuál es el auténtico corazón del puesto. Este análisis compartido puede convertirse en la primera piedra que permita que la persona comience a evolucionar hacia una distribución del tiempo de trabajo más adecuada.

Para entender bien esta idea, sirva como ejemplo el supuesto de que al hacer el DCM[®] con una persona con función directiva, se descubriera —por ejemplo— que en el bloque de tarea «Gestión de RR.HH.» no existe prácticamente dedicación temporal. Si al hacer el «análisis de máxima rentabilidad» se llega al acuerdo de que «trabajar objetivos de mejora con su equipo» supone una actividad de alta rentabilidad, resulta evidente que la próxima vez que se inicie un DCM[®] con esta persona la dedicación al bloque de tarea «Gestión de RR.HH.» deberá haber aumentado.

Estamos convencidos, y así lo hemos constatado en la realidad, de que esta primera entrevista —por sí misma— en la que se trabajan los cuatro aspectos que se han propuesto ya favorece un alineamiento de altísimo valor entre ambos.

Puede ser clave incorporarla periódicamente a la propia función directiva. Para el proceso de DCM[®], sólo es la primera fase.

5.4.2. Valoración del desempeño

A. El proceso de análisis

Éste es el momento en que el interesado y los analistas que él haya elegido (recordemos que, además del propio interesado y su líder de equipo, es necesario contar, al menos, con un analista más) realizan la evaluación del desempeño, llenando el cuestionario adecuado al perfil del puesto que se analiza.

Como ya se ha comentado, en nuestra propuesta el perfil de competencias tiene una estructura común a todos los perfiles que se han definido en la organización, ya que se agrupa en tres ámbitos (cada uno se sitúa en una pantalla distinta dentro del formato web, en webdcm.net):

- ➡ Orientación hacia uno mismo.
- ➡ Orientación interpersonal.
- ➡ Orientación hacia el contexto.

A su vez, cada ámbito contiene las competencias definidas y el conjunto de conductas específicas de su perfil tipo.

Como ya se anticipó anteriormente, se ha optado por un modelo que desciende a la definición de las conductas específicas que deben realizarse —dentro de cada competencia— para considerar que se está desempeñando excelentemente el trabajo.

Esta propuesta no opta por un modelo de niveles «en escalera», en el que analizar el desempeño es, en definitiva, definir en qué peldaño está la persona.

Entendemos que la excelencia se circumscribe a cada puesto, a cumplir con las demandas conductuales específicas para él, y no a haber alcanzado un cierto escalón dentro de un constructo en forma de niveles que no reflejan necesariamente la complejidad de los procesos de aprendizaje y su progresión.

Estos niveles parecen sugerir que, si he alcanzado un cierto nivel, ya estoy preparado para asumir el puesto inmediatamente superior. Estos modelos pueden mezclar inadecuadamente la carrera profesional con la gestión por competencias, convirtiendo a éstas en algo acumulativo y lineal más parecido al «saber» (como si sólo con haber aprendido algo o adquirido una habilidad ya se fuera competente) que a lo que realmente el modelo de competencias es en sí mismo, que, como se mostró más arriba, implica «realizar una conducta excelente» y no sólo «saber».

Puede también parecer que el modelo de niveles convierte a las competencias en una especie de *modelo de potencial*, que desde el punto de vista de autores como los propios Pereda, Berrocal y Alonso (2008), y según venimos proponiendo, es más propio del enfoque de rasgos (como PI[®], cuya combinación se propone).

No hay que olvidar, como se proponía más arriba, que se puede afirmar que las competencias son contingentes, múltiples, variables. Se puede ser competente hoy... y en un mismo puesto de trabajo, o en otro... en el mismo u otro contexto... e incompetente mañana. Es común encontrar profesionales que no han sido competentes en un equipo de trabajo y lo han sido, sin embargo, en otro de la misma responsabilidad.

Es importante circunscribir el constructo «competencia» a su ámbito real y considerar que, incluso dentro de ese constructo (dentro de una etiqueta con definición como se propone), no se progresará por igual en todos los aspectos conductuales que suponen la expresión o despliegue de dicha competencia.

En cuanto a la forma de cumplimentar el cuestionario de competencias por cada analista-evaluador, nuestro modelo propone tres pasos:

1. Analizar cada conducta.

Se propone una escala de seis valores para que el analista indique con qué frecuencia la persona desempeña la conducta en aquellas situaciones en que desplegarla es necesario. Únicamente se marca «falta información» en aquellos casos en que una parte de su quehacer no sea observable por la persona que analiza. Es importante recordar que sólo se deben valorar aquellas conductas que se pueden observar de forma directa al estudiar su «hacer» cotidiano.

2. Marcar las cuatro áreas de mejora prioritarias.

Las áreas de mejora prioritarias son aquellas cuatro cuestiones más relevantes del conjunto del cuestionario en las que, desde el punto de vista de la persona que analiza, es conveniente que el interesado mejore.

Se quiere destacar que, en coherencia con el modelo, las áreas de mejora no tienen por qué ser necesariamente aquellas conductas excelentes que se realicen con menor frecuencia. Al llenar un cuestionario, no hay que olvidar que se refiere a un puesto-tipo y por tanto puede haber conductas incluidas en él que, aplicadas a una persona concreta, aun cuando ésta no las realice con mucha frecuencia ahora, pudieran ser menos críticas en este momento y situación que otras mejor valoradas. Por tanto, se propone que el criterio para la elección de las áreas de mejora no tenga por qué ser exclusivamente la frecuencia de la conducta.

Por tanto, las conductas que se realizan con menos frecuencia no tienen por qué ser las más necesarias, «aquí y ahora». La frecuencia es un dato importante, pero debe primar la oportunidad (en clave de importancia y urgencia) de que la persona mejore en uno u otro aspecto; en eso la coyuntura a la que esté sujeta cada persona en cada momento va a ser un elemento clave para la observación que deben realizar los analistas del desempeño.

3. Plantear observaciones y aclaraciones que aporten valor.

Se propone que los analistas puedan aportar todas aquellas observaciones que puedan enriquecer su análisis.

B. El informe de desempeño

Tras realizarse los análisis, alguien que pudiera garantizar la confidencialidad debería acceder a toda la información y escribir el informe. Esto obliga a buscar a alguien externo y de total confianza para la organización y sus miembros.

En el modelo, el sistema experto de webdcm.net realiza el informe y, en aras de la transparencia, lo pone automáticamente a disposición del propio interesado y de la persona responsable de dinamizar los procesos de gestión del desempeño de la organización, si la hubiera, o la persona responsable de RR.HH. (en la mayoría de las organizaciones).

Consideramos que el informe debe componerse, al menos, de las tres partes que se indican a continuación y que se muestran de forma gráfica en el ejemplo de informe simplificado que se recoge al final de este epígrafe (figura 5.11).

- **Gráfico global**

Se propone que de forma gráfica se refleje un resumen que muestre la globalidad de cada perfil en términos de fortalezas y debilidades de las competencias, que a su vez están agrupadas por «ámbitos» (orientación hacia uno mismo, orientación interpersonal y orientación hacia el contexto).

Es importante recordar que cada competencia está definida por las conductas excelentes del perfil que corresponde a su puesto. Cualquier competencia, como por ejemplo «orientación al aprendizaje»; se concreta en conductas distintas para cada perfil-tipo.

Para elaborar esta gráfica se tiene en cuenta el análisis de cada una de las personas que han participado.

En DCM[®], el peso específico de cada análisis, así como el criterio que se aplica para asignar un valor u otro en la escala, se determinan tras múltiples pruebas y contrastes con observaciones directas y otros resultados complementarios.

El modelo se basa en una *evaluación criterial* de cada competencia que asigna un valor a cada etiqueta-umbral», que según se muestra en el ejemplo de más adelante se expresa en seis umbrales/niveles, que son, de menor a mayor:

- ➡ Desempeño limitado.
- ➡ Notables debilidades.
- ➡ Más debilidades que fortalezas.
- ➡ Más fortalezas que debilidades.
- ➡ Notables fortalezas.
- ➡ Desempeño excelente.

En el lateral de la gráfica se indica también la posible dispersión entre la valoración del interesado y la del resto. Esto indica aquellas competencias en las que la opinión de la propia persona difiere significativamente de la del resto de analistas.

Dado que todas las opiniones son confidenciales, nunca se podrá tener acceso a lo

que piensan los demás; tan sólo este indicador de dispersión muestra la discrepancia de opiniones.

Que exista discrepancia siempre es una alerta. Si me infravaloro o sobrevaloro en una competencia con respecto a lo que los demás opinan, conviene saberlo y reflexionar.

A continuación, en la figura 5.11, se muestra un ejemplo de gráfica DCM® extraída de un caso real.

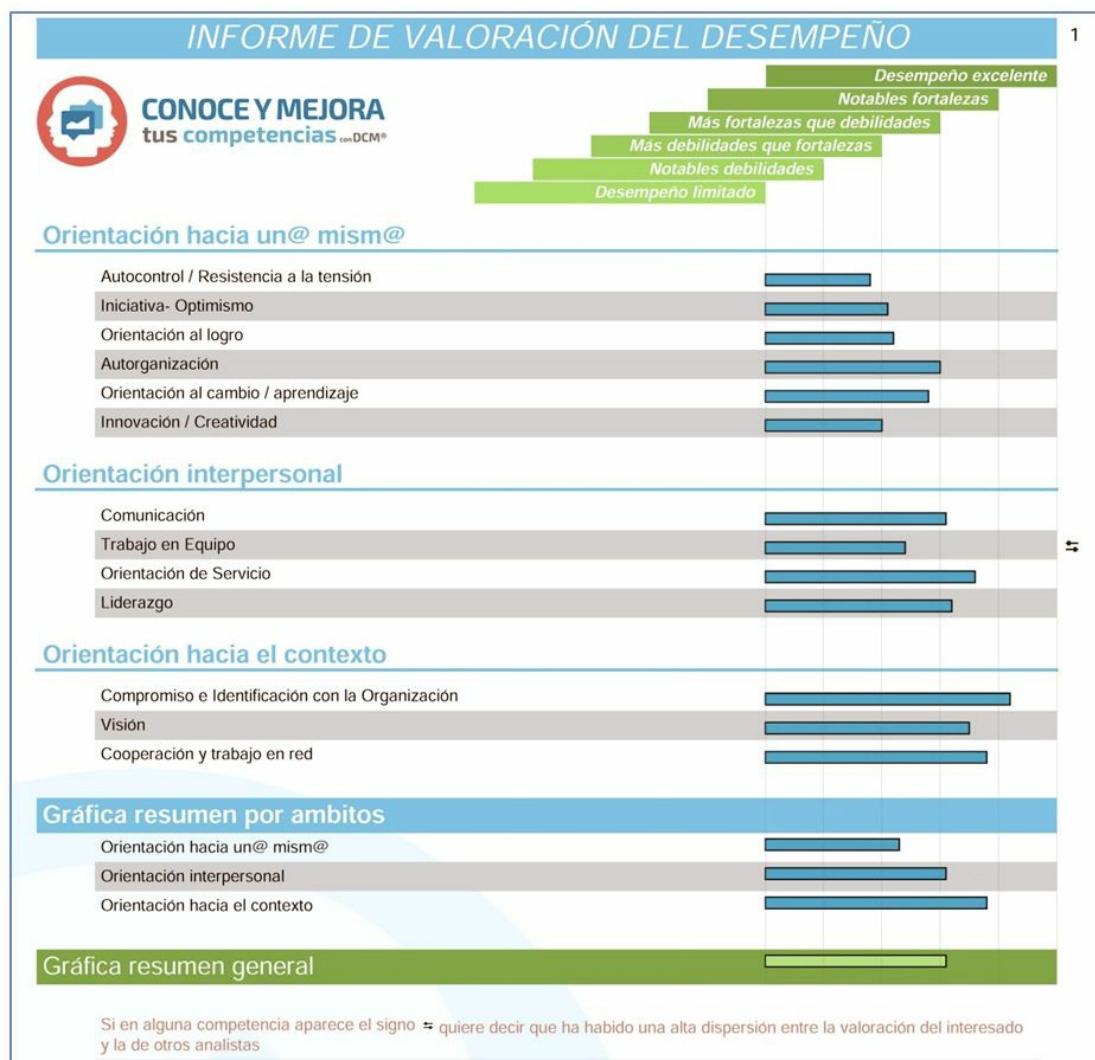


Figura 5.11.—Ejemplo real de gráfica de informe DCM®. (Fuente: elaboración propia.)

- **Fortalezas**

En este análisis se destacan aquellas conductas específicas que, aplicando los diferentes criterios de valoración, han sido mejor valoradas por el conjunto de analistas.

- **Puente al futuro: existe «recorrido de mejora» en...**

En esta parte, cuya denominación tomamos prestada de la PNL, se señalan las cuatro cuestiones prioritarias y otras cuatro complementarias en las que preferentemente sería interesante marcar objetivos de mejora.

Al igual que las fortalezas, se establecen teniendo en cuenta aquellas conductas que, aplicando diferentes criterios de valoración por el «sistema experto DCM[®]», emergen como áreas de mejora en el análisis de la opinión del conjunto de analistas.

Es importante indicar que este tipo de informes deben realizar un esfuerzo de síntesis para que resulten útiles y sencillos a la hora de implantar la mejora. No hay que perder de vista que este proceso está orientado a mejorar y no a «poner nota», por lo que este «puente al futuro» se convierte en un elemento clave del modelo.

5.4.3. Preparación de la entrevista

Una vez que el interesado y su responsable de equipo han recibido el *informe de valoración del desempeño*, se llega a este punto-clave, en el que es muy importante que lo antes posible se citen para mantener una nueva entrevista con el fin de compartir sus puntos de vista sobre el informe y poner en marcha *objetivos de mejora*.

Es éste el momento en que resulta importante dotar a las personas con función directiva de herramientas, modelos y técnicas que les permitan preparar una sesión consistente de desarrollo profesional, pues DCM[®] considera que esta parte de la función directiva es una nueva responsabilidad ineludible en el *nuevo paradigma*.

Queremos destacar que apostamos, como dijimos, porque la persona con función directiva posea herramientas para realizar su función; por ello recomendamos que sepa utilizar y entender herramientas basadas en el enfoque de rasgos, como PI[®], como complemento fundamental para ejercer su función y no sólo para realizar entrevistas eficaces. La propuesta que se hace desde el modelo DCM[®] sobre la preparación de la entrevista se centra en los siguientes puntos:

- A. Comprender el origen de las áreas de mejora (comparando, por ejemplo, el informe de valoración del desempeño con el PI[®] del interesado y el PRO[®] de su puesto).
- B. Convertir las áreas de mejora en una propuesta de objetivos.
- C. Elaborar la hipótesis acerca de lo que autores como Trechera (2004), basándose en Hersey y Blanchard (1977), denominan *madurez* del interlocutor. Este análisis acerca de cuál puede ser la disposición del interlocutor ante la propuesta de mejora puede ayudar a ejercer el tipo de liderazgo más adecuado a cada objetivo que se persigue.
- D. Hacer una revisión de las propias expectativas del líder teniendo como telón de fondo el «efecto Pigmalión», estudiado inicialmente por Rosenthal y Jacobson (1968), y del que se puede encontrar un interesante análisis en Birkenbihl (1989), del que explícitamente se hablará más adelante.

A. Comprender el origen de las áreas de mejora, comparando el informe de valoración del desempeño con el PI® del interesado y el PRO® de su puesto

Nuevamente, como hemos anticipado, vuelve a aparecer la interacción de DCM® con el modelo de rasgos, usando herramientas como PI® y PRO®. Es muy importante que la persona con función directiva tenga formación para la interpretación de herramientas de este tipo, pues, cuando reciba el informe de valoración del desempeño, le va a ayudar a comprender mejor el punto de partida para la mejora.

PI® y PRO® posibilitan que algo aparentemente tan complejo como el conocimiento de los rasgos, tradicionalmente al alcance de unos pocos expertos de la organización, sea fácilmente accesible y resulte comprensible para las personas con función directiva.

Por todo ello, éste es el momento en el que de forma autónoma puede realizar un auténtico cuadro de mando de gestión que le ayude visualmente a entender que el *informe de valoración del desempeño* se emite sobre un profesional que tiene un determinado *estilo de trabajo*, que a su vez está interpretando las *demandas del puesto* de una determinada forma, y eso le está llevando a mostrar, como resultante, un determinado *estilo de comportamiento*. Eso sin olvidar que la *demandas real del puesto* puede o no coincidir con lo que la persona está percibiendo. Todas las cuestiones que aparecen en cursiva son mostradas gráficamente en el sistema PI®/PRO®.

Hay que tener en cuenta que es muy importante para el proceso posterior de acompañamiento del aprendizaje saber cómo es de «retadora» la propuesta de mejora para la persona en función de su perfil natural.

Un mismo objetivo —por ejemplo— de carácter comercial, implica un muy diferente nivel de exigencia para una persona con un perfil persuasivo-comercial que para una persona con un perfil más analítico-técnico. PI® de una forma simple y directa le va a permitir identificar estos matices.

Es fundamental en este punto, adecuar el nivel de exigencia de los objetivos de una forma no limitante para el interesado, pero sí realista. Este reto conecta con la necesidad de realizar una adecuada formulación de objetivos, como veremos en el siguiente punto.

B. Convertir «áreas de mejora en objetivos»

El *informe de valoración*, tal y como se mostró anteriormente, incluye una propuesta de áreas de mejora, que son los aspectos que aparecían en el cuestionario y que han sido elegidos por ser su mejora algo crítico para esa persona en ese momento.

El trabajo del líder del equipo, en este momento, pasa por contextualizar, todavía más, el ámbito específico en el que se desea la mejora y, tras la comprensión de la situación que le va a dar el análisis propuesto en el punto anterior, elaborar un

abánico de posibles objetivos a trabajar de forma específica con el interesado.

Es evidente que el momento de la entrevista de desempeño es en realidad un ámbito de negociación, pero eso no le exime de tener preparados varios objetivos posibles, sino, más bien al contrario, le obliga precisamente a definir claramente qué objetivos de mejora cree que es más prioritario «negociar» con el interesado.

Por otra parte, como destacábamos en la cabecera del capítulo, no hay que olvidar que un modelo como el que se propone debe estar abierto a que el profesional vaya más allá. No sólo debe buscar cambios que remedien lo que no funciona. El auténtico reto está en recorrer caminos que supongan un cambio cualitativo del estado de las cosas, superar el estándar de «lo correcto» y permitir que las personas exploren y amplíen sus límites.

En este marco, acompañar en el proceso de definir objetivos de desarrollo profesional que sean un reto posible es casi como un arte. Como todo arte tiene su técnica, se propone un trabajo de aprendizaje con las personas con función directiva, haciéndoles conscientes de que DCM[®] propone un camino de mejora continua, pero tomando también en consideración que las metas difusas sólo nos llevarán por caminos difusos.

En este punto se evidencia la necesidad de trabajar de forma activa con modelos útiles, como el que aporta la PNL o evoluciones posteriores como el DBM[®], desarrollado por McWhriter (1999).

En esta línea, es interesante supervisar los objetivos, ahondando en aspectos como los que a continuación se incluyen, basados en O'Connor (1999), cuya finalidad es ayudar a formular objetivos de una forma clara y estructurada:

- ⇒ Comprobar que estén formulados en positivo.
- ⇒ Identificar los indicadores que probarán su consecución.
- ⇒ Contextualizarlos a cada situación.
- ⇒ Considerar los recursos necesarios.
- ⇒ Asegurarse de que pueden ser iniciados y mantenidos por el propio sujeto.
- ⇒ Comprobar la ecología de los resultados.

C. Analizar «la madurez» del individuo ante el objetivo, según el modelo de Hersey y Blanchard (1977)

En este punto, la propuesta de trabajo se centra en identificar cuál será el estilo de liderazgo más adecuado para cada objetivo que se va a formular, según el modelo de «liderazgo situacional» de Hersey y Blanchard —ampliamente difundido—, del que se puede encontrar una adaptación en Trechera (2004).

Recomendamos analizar cada objetivo por separado, y consideramos muy importante no utilizar el constructo «madurez» del modo más tradicional, para definir un atributo de personalidad genérico que «tiñe» todos los comportamientos del individuo y que lleva a afirmar que alguien es o no es maduro de una forma general.

En la forma de análisis que se propone, siguiendo a los autores, se parte de la idea

de que cada individuo se va a relacionar con diferente «madurez» con cada objetivo que se le proponga en función de su capacidad y voluntad con relación a él, como mostramos a continuación.

Esto rompe la idea de que un único estilo de liderazgo o una única forma de liderar puede ser válido para todo el mundo. En realidad, según el modelo propone, ni siquiera una misma forma de liderar es válida siempre para todos los objetivos de una misma persona.

Siguiendo el modelo, en una misma persona pueden confluir distintos niveles en la combinación de capacidad y voluntad (que como vimos se definía como «madurez»). El modelo establece cuatro tipos de madurez básica:

- M1: Baja capacidad y baja voluntad.
- M2: Baja capacidad y alta voluntad.
- M3: Alta capacidad y baja voluntad.
- M4: Alta capacidad y alta voluntad.

Y siguiendo nuevamente este modelo, el liderazgo de cada nivel de madurez requiere un estilo diferente:

- M1: Ordenar o indicar.
- M2: Tutorizar, persuadir o convencer.
- M3: Participar.
- M4: Delegar.

Es importante saber analizar la realidad de forma que permita establecer una hipótesis sobre la madurez del individuo ante el objetivo de mejora. Además, se propone desarrollar las habilidades que conduzcan al manejo los cuatro estilos básicos de liderazgo.

Dicho de otro modo: liderar a los demás en función exclusivamente de mi propio estilo natural (ya sea éste persuadir, ordenar, participar o delegar) y no de la necesidad que emana de la situación concreta me va a llevar a utilizar un estilo inadecuado en un alto porcentaje de ocasiones.

D. Hacer una revisión de nuestras expectativas

Como constatan Rosenthal y Jacobson (1968) y comparte Birkenbihl (1989), la expectativa positiva con respecto a la predicción de éxito del trabajador:

- ➡ Crea un clima socioemocional más cálido en torno al grupo.
- ➡ Posibilita que se ofrezca más *feedback* sobre los resultados alcanzados.
- ➡ Hace que el directivo le dé más información a esa persona y le exija más.
- ➡ Ofrece, en definitiva, más oportunidades a esa persona o grupo.

Por todo ello es fundamental que la persona con función directiva analice sus

expectativas, compruebe con honestidad su disposición ante cada persona de su equipo e intente crear un óptimo clima que posibilite y no lastre su comunicación.

No se trata de ser «ilusos», sino de aprender a ser un «Pigmalión positivo». Su capacidad para influir (en mayor o menor medida en función de una serie de características del individuo) es un hecho, aunque —como tantas cosas en la vida— todo suceda de una forma inconsciente.

5.4.4. Entrevista de acuerdos de mejora y necesidades personales de formación

Mantener una entrevista de desempeño con el modelo DCM® implica reflexionar sobre lo ocurrido hasta ahora con los objetivos propuestos en períodos de desempeño anteriores, si los ha habido, pero sobre todo formular objetivos y generar compromiso con respecto a las líneas de mejora en las que ambos se van a involucrar.

Utilizar lo preparado en la fase anterior no debe restar espontaneidad y flexibilidad a un momento de comunicación que debe convertirse en un hito significativo para el desarrollo profesional de la persona en el que, por tanto, no se le debe restar un ápice de protagonismo al propio interesado.

Utilizando un símil teatral, DCM® propicia el marco de la obra, la persona con función directiva propone, diseña escenografía y un posible guión, pero al actor principal de este proceso, que es la persona cuyo desempeño se está gestionando, siempre se le debe conceder todo el protagonismo. Es útil que también reflexione sobre esto y tenga claro que el modelo que se propone no es el de algunos entrevistadores, a los que les da igual quién tengan delante, pues ellos siempre son los protagonistas...

En este punto se quiere hacer hincapié en el hecho de que la entrevista de acuerdos de mejora es un momento clave para identificar necesidades de formación, razón por la cual el modelo DCM® considera importante que cada persona que se ha evaluado reflexione sobre sus necesidades de formación, tras haber recibido su informe de valoración del desempeño, y acuda a la entrevista con sus demandas de formación.

Por otra parte, tomando como punto de partida las *demandas* realizadas por el propio interesado, la entrevista es el momento de contrastar con él cuáles de ellas son en realidad *necesidades de formación* reales con respecto a su puesto de trabajo.

Inspirándonos en el modelo de Solé y Mirabet (1994), se propone una versión simplificada que permite identificar cuál es el motivo por el que una demanda de formación pasa a ser una necesidad real. El modelo propone tres opciones:

- ➡ Carencia: un conocimiento que falta.
- ➡ Actualización: un aprendizaje que ha quedado desfasado y hay que actualizar.
- ➡ Evolución: una necesidad de aprendizaje derivada de un desarrollo que se propone, de la asunción de nuevas responsabilidades o de una evolución previsible del propio puesto de trabajo.

Se quiere destacar que se aconseja que la entrevista se registre por escrito y los

acuerdos queden reflejados en un documento refrendado por ambos.

5.4.5. Seguimiento, orientación y reconocimiento de los avances. La persona con función directiva como coach

El proceso de DCM[®] no termina con la entrevista...; más bien la entrevista es tan sólo el comienzo de un proceso de desarrollo compartido. Compartir la evolución de los objetivos desde su seguimiento cotidiano se convierte en una labor clave para la persona con función directiva. Nada hay más frustrante en un proceso de desarrollo que comprobar cómo tras el acuerdo inicial de objetivos de mejora la persona con función directiva ni siquiera es consciente en el día a día de los esfuerzos por mejorar y los avances conseguidos por los miembros de su equipo.

No hay que olvidar que la conducta de los profesionales está sometida a fuertes condicionantes coyunturales, inherentes —según se ha planteado anteriormente— entre otras muchas cosas a la forma de liderar de su directivo inmediato.

Se quiere destacar ahora la importancia del refuerzo y la reorientación en caso de desvíos con respecto a la línea de la eficacia. No hay que olvidar algunas premisas básicas en los procesos de aprendizaje y desarrollo que deberían conminarnos, entre otras cosas, a centrarnos en las conductas que hay que cambiar y no en la persona, a no recriminar nunca en público...

Realmente el desarrollo profesional está en el seguimiento, y no entenderlo así puede poner en peligro todo el proceso de desarrollo.

Si DCM[®] se limita a breves encuentros durante el año y éstos se desconectan del día a día, se está, poco a poco, mermando la credibilidad de todo el proceso, incurriendo en el peligro de convertirlo en algo como «rellenar un papel» o hacerlo «porque lo pide RR.HH.», tal y como se advertía más arriba en algunos de los «dieciséis riesgos».

Por último, en este punto, resulta importante hablar sobre la «atención permanente» a la experiencia cotidiana de la conducta excelente. En un modelo de competencias, ser competente implica estar atento a lo que eso supone en cada momento, porque va cambiando y evolucionando. Nadie debe considerarse competente atendiendo al cliente porque en tiempos lo fue... Hay que recordar que, más allá de conocer las claves, sólo se es competente si se demuestra una conducta competente. Esto es tanto como decir que la competencia no preexiste a la conducta, sino que precisamente se apoya en ella.

Cuando muchas veces se acude a la experiencia como garantía de competencia, se olvida con frecuencia que «la experiencia puede ser la primera enemiga de la competencia»... especialmente cuando «lo que hay que hacer aquí y ahora» es otra cosa distinta de la que se hizo en el pasado.

5.5. SEGUIMIENTO ESTRATÉGICO Y MEJORA CONTINUA

5.5.1. Periodicidad del ciclo de DCM®

Si se retoma la idea propuesta más arriba acerca de la importancia del seguimiento, se debe reconocer que generalizar acerca de la periodicidad de DCM® no es tarea fácil. Cada proceso de DCM® será único, como lo son las personas. Un proceso de mejora continua en el que están implicadas dos personas únicas tiene su ritmo, y este ritmo personal de progreso y desarrollo debe ser respetado por la organización.

No obstante, el modelo propone que al menos semestralmente se «ritualicen» encuentros de seguimiento más formales y quizá la experiencia indique que un horizonte temporal razonable para que los objetivos «vivos» sigan suponiendo un reto puede cifrarse en un período entre doce y dieciocho meses, dejando claro que «ritualizar» el inicio de un proceso nuevo no debe suponer olvidar los objetivos en los que se ha estado trabajando hasta ahora. *La atención permanente* a la que se aludía en el punto anterior debe ser un espíritu que impregne todo este proceso.

5.5.2. Centro de análisis estratégico

Se propone en DCM® que exista una figura imparcial externa a la organización para que garantice la confidencialidad de las valoraciones y opiniones vinculadas a los procesos de gestión del desempeño.

Esta figura va a poseer, por tanto, una privilegiada «visión de conjunto» de la organización que le va a permitir reportar valiosa información acerca de las debilidades y fortalezas de los profesionales en cada momento.

Una consecuencia práctica de esta privilegiada posición es la posibilidad de elaboración de *informes estratégicos* según se explica a continuación.

5.5.3. Informe estratégico

DCM® propone que se pueda utilizar la información que se proporciona para disponer de informes estratégicos. Estos informes pueden permitir visualizar de una forma global el desempeño de los profesionales y sus áreas de mejora.

Esta valiosa información puede retroalimentar la estrategia organizacional, junto con la información más táctica sobre necesidades de formación que se puede obtener en cada proceso individual.

DCM® nace de la estrategia y vuelve a ella de una forma recurrente en cada uno de los procesos de mejora cotidianos que dinamiza alineados con la estrategia organizacional. Disponer además de *una visión estratégica* puede suponer un hito más y una constatación de ese grado de alineamiento.

5.6. UN APUNTE SOBRE DCM[®] Y RETRIBUCIÓN

En DCM[®] se comparte el viejo axioma utilizado en psicología del trabajo en virtud del cual, cuando se asocia a un estímulo intrínseco otro extrínseco, al final el segundo acaba *haciendo morir* al primero. Se puede analizar cómo la retribución vinculada a un modelo de gestión del desempeño puede llegar a pervertir el sistema, pero no es éste un espacio para extenderse más en ello —pues no es objeto de este libro.

Tan sólo destacar que, si se vincula la gestión del desempeño a la retribución, nunca faltarán personas con función directiva que, ante las evaluaciones de desempeño de su equipo, siempre le otorgarán la máxima puntuación para que cobren más y así tenerlos contentos... quizá para «tapar» otros sinsabores cotidianos que su propio liderazgo estaba generando.

Los agravios comparativos animan a no enturbiar un proceso de desarrollo personal como el que se propone vinculándolo directamente a la retribución. Sólo se puede establecer una relación indirecta entre retribución, y el modelo DCM[®], asumiendo que la mejora profesional (que —no hay que olvidar—, aunque deseable, es voluntaria) es un camino que puede llevar a los empleados al progreso profesional (lo que implica habitualmente mejora de la remuneración). En una organización del *nuevo paradigma*, los buenos resultados de desempeño suelen verse reflejados en la progresión dentro de una carrera profesional, siempre dependiendo de las posibilidades reales de la organización.

RESUMEN

En este capítulo se muestra el modelo DCM[®] como una propuesta que facilita el desarrollo de las personas y de la organización en un contexto específico, en conexión con su estrategia.

El modelo recorre cinco fases necesarias para su implementación efectiva: enfoque estratégico, estructuración, comunicación y formación, dinamización de los procesos individuales y seguimiento estratégico.

Se comienza investigando el marco estratégico y la definición de los perfiles de competencias como bases que sustentan el desarrollo e implementación del modelo. La participación y la comunicación interna se muestran como dos elementos de relevancia. Los perfiles-tipo que se establecen pivotan alrededor de tres ámbitos: la orientación hacia uno mismo, la orientación interpersonal y la orientación hacia el contexto.

El modelo conecta competencias con rasgos, en este caso basándose en el sistema Predictive Index[®].

La estructuración del proceso permite adaptar la dinámica que se va a generar en cada proceso individual a cada organización específica.

Se incide en la relevancia de realizar procesos de comunicación y formación a toda la plantilla como elemento clave para facilitar los procesos individuales y prevenir resistencias.

La dinamización de los procesos individuales gira en torno a cinco fases en las que pivota cada proceso individual de gestión del desempeño, corazón del modelo.

1. Identificación del puesto

Esta primera entrevista está orientada a alinear en torno a la visión del puesto, a definir a los analistas que participan en la evaluación, así como a iniciar y orientar el proceso.

2. Valoración del desempeño

Proceso en el que los diferentes analistas elegidos (además del propio interesado y de la persona con función directiva) valoran de forma anónima el desempeño de la persona en un cuestionario de competencias y realizan sus sugerencias de mejora.

Este proceso debe generar un informe que incluya, al menos, la información gráfica de la valoración de las competencias, las fortalezas y las áreas de mejora que se proponen.

3. Preparación de la entrevista

Éste es un elemento clave de todo el proceso en el que la persona con

función directiva se prepara para gestionar la segunda entrevista. En este momento debe tenerse en cuenta tanto el informe de valoración del desempeño como el perfil de rasgos del interesado y del puesto.

Establecer una primera hipótesis de los objetivos más prioritarios en ese momento facilita mayores recursos y posibilidades para orientar la entrevista y facilitar el desarrollo en función también de cómo la persona se sitúe con relación a cada objetivo.

4. Entrevista y acuerdos

Es el momento para concretar e impulsar los objetivos de desarrollo, en el que el protagonista es el propio interesado. Se recomienda aprovechar la entrevista para identificar necesidades de formación que pudieran apoyar el proceso de mejora.

5. Seguimiento

En el seguimiento es donde puede estar la clave del desarrollo. Ser competente requiere estar atento de forma continua a lo que hacemos en nuestro ámbito profesional.

Se recomienda una periodicidad de encuentros de seguimiento semestrales, aunque el inicio completo de un proceso nuevo se debe circunscribir a los ritmos de cada situación, en un marco, habitualmente, de entre doce y dieciocho meses.

Se sugiere la importancia de realizar un seguimiento estratégico y que alguien vele por tener una información de conjunto de la organización sobre lo que va sucediendo. Es importante disponer de una visión global que se pueda plasmar en un análisis que retroalimente la estrategia.

El capítulo termina alertando de los riesgos de vincular el desarrollo que el modelo propicia a retribución.

EPÍLOGO: PRESENTE Y FUTURO DEL MODELO DCM®

Implantar DCM® supone un cambio de paradigma en la cultura de la evaluación. Las experiencias de implantación están suponiendo un importante hito de aprendizaje, y es de vital importancia consolidar el modelo e integrarlo en la cultura de la organización.

El propio modelo se propone como un «observatorio permanente» de la organización, por lo que una de las claves del proceso es el seguimiento de lo que está ocurriendo realmente en la organización al implantarlo.

Tras un tiempo de implantación del modelo, hemos ido realizando un contraste permanente sobre su utilidad. Para ello nos hemos ido entrevistando con usuarios, profesionales de RR.HH. (con quien se ha trabajado «codo con codo»), órganos *staff* (que incorporan una visión más estratégica), así como directivos que a lo largo del tiempo han incorporado este modelo como herramienta de gestión de sus RR.HH. en lo cotidiano.

Se presenta una lista de dieciséis ítems, tal y como fueron expresados y registrados, que suponen una muestra diversa de resultados tangibles visualizados por los propios interesados. De este modo, de lo más estratégico a lo más operativo, en las conversaciones mantenidas se han podido constatar los siguientes logros, algunos de los cuales ya recogíamos en Aguelo, Catalán y Coma (2006):

- ➡ El trabajo con *el desarrollo de las personas* se ha consolidado como algo muy importante para la organización.
- ➡ Está *afectando a otros procesos* como el de selección y el de *planes de carrera*.
- ➡ La información que provee DCM® está *retroalimentando los planes estratégicos* de la organización.
- ➡ DCM® está sirviendo para incorporar a la organización *una nueva visión más cualitativa* de los desempeños.
- ➡ La *gestión de los RR.HH.*, se ha descentralizado y hoy en día cada líder de equipo es también su jefe de RR.HH.
- ➡ Se ha incorporado la *planificación en materia de desarrollo de RR.HH.* como un elemento clave en la gerencia.
- ➡ Se ha incrementado la *confianza*, pues las etiquetas están dejando paso a conversaciones abiertas y sinceras sobre lo que está sucediendo, conectando con una mejora en el clima organizacional.

- ➡ El hecho de que los análisis de desempeño no sean sólo de abajo arriba está contribuyendo a que *las personas empiecen a sentir un aplanamiento de la organización y mayor corresponsabilidad* dentro de los equipos.
- ➡ Se está consiguiendo *alinear los equipos* con aquellas cuestiones en las que está el corazón del negocio.
- ➡ En este nuevo marco *las personas sienten que son importantes*, lo reconocen y agradecen.
- ➡ *Está sirviendo para detectar las necesidades de formación* de los distintos grupos de interés que componen la organización.
- ➡ *Está movilizando a toda la plantilla* alrededor de planes de desarrollo.
- ➡ *Está ayudando a garantizar que los esfuerzos de las personas se orienten en la dirección adecuada.*
- ➡ *Está haciendo palpable que el trabajo con las competencias más cualitativas está incidiendo de forma directa en los resultados cuantitativos.*
- ➡ *Ha aumentado fuertemente el compromiso* de las personas.
- ➡ *Ha mejorado notablemente la gestión de las comunicaciones críticas* de cada posición de la organización.
- ➡ *Se están consiguiendo fuertes avances en la autonomía y autosupervisión* de los profesionales.
- ➡ *Está generando evoluciones de muy diferente magnitud* y muy a la medida del punto de partida de cada cual y del compromiso con el que se han acercado al proceso. En muchos casos resultados de negocio mediocres han pasado a ser notables, los notables a sobresalientes y los que ya eran sobresalientes al incorporar la herramienta continúan mejorando.

Sobre todo (y en eso también existe alta coincidencia por parte de todos) a lo largo del proceso de implantación se han evidenciado notables diferencias entre los equipos que progresivamente iban incorporando este modelo y los que todavía no lo habían hecho.

Se ha observado una alta coincidencia en que los avances más notables con respecto al modelo EFQM® se han generado en los indicadores que se proponían en el capítulo 2, y que recordamos a continuación:

- 1d Implicación de los líderes con las personas.
- 2a Establecer las necesidades y expectativas de las personas.
- 2c Equilibrar necesidades y expectativas.
- 3a Planificación y gestión de las personas.
- 3b Identificar, desarrollar y mantener las capacidades de las personas.
- 3c Implicar y facultar a las personas.
- 3d Comunicación de la organización con las personas.
- 3e Recompensa, reconocimiento y atención a las personas.
- 7a Resultados de las percepciones de las personas.
- 7b Resultados de los indicadores internos de rendimiento en el área de las

personas.

DCM[®] supone una apuesta innovadora en la que, como se ha mostrado, se combinan múltiples teorías, modelos y metodologías que anteriormente no se habían presentado en una interacción como la que se propone.

Ante todo, supone una apuesta por la concreción en una serie de elementos prácticos que ayudan a realizar lo que el propio nombre del modelo propone: un diálogo que ayude a *comprender* para *mejorar*, y eso, de hecho, puede suponer una nueva forma de gestionar y dinamizar el aprendizaje y el conocimiento de la organización.

La organización, que —como se mostró al inicio— está inmersa en la nueva sociedad de la información y el conocimiento, encuentra en este modelo una dinámica vía de reflexión permanente en un enfoque abierto y flexible que permite la incorporación de nuevos desarrollos y una observación permanente de la situación y evolución de las personas, dentro de la propia organización. Todo ello sin olvidar que los equipos se están globalizando, interconectando y trabajando en red.

Está siendo común que en la valoración del desempeño de los empleados a través del modelo estén colaborando compañeros que están en lugares muy diversos de la organización. El modelo tiene previsto incluso que se puedan incorporar los clientes a la función de analista del desempeño de un trabajador.

Por otra parte, se puede afirmar que está facilitando que cada organización que desee hacerlo transite hacia el *nuevo paradigma*, y está ayudando a que la organización avance en la dirección de la mejora continua y del aumento de la polivalencia de las personas.

Este modelo flexibiliza a la organización, dota de autonomía y corresponsabilidad a los equipos y personas y propicia el autocontrol, convirtiendo la comunicación en algo cotidiano y haciendo que las personas compartan en el ámbito del equipo y la organización. Además, el modelo propicia que la gestión de los RR.HH. se convierta en algo cotidiano de la vida de los equipos.

En este tránsito hacia el nuevo paradigma, como se expuso en el capítulo 2, no se puede olvidar que el nuevo papel de los líderes es clave. Desde la asunción de que las nuevas formas de liderazgo que propone el nuevo paradigma son un camino necesario, el modelo las está llevando a la práctica, construyendo una nueva forma de «ser directivos».

Haciendo un juego con lo que el modelo consigue, y lo que proponían Mayo y Lank (2000) en su modelo de «liderazgo para una organización que aprende», se puede decir que: el líder que gestiona su equipo apoyándose en este modelo está avanzando en la dirección de un visionario que trabaja conectado con la estrategia organizacional, haciendo una cotidiana apuesta arriesgada por un continuo proceso de comunicación sincero y abierto en el que él es el primero al que no le importa considerarse un aprendiz, sabiendo que por encima de todo lo que tiene que buscar para hacer bien su trabajo es potenciar a las personas de su equipo, asumiendo que para eso tiene que adoptar un nuevo rol de entrenador, que sólo podrá ejercer

conveniente si todo se enmarca en un continuo proceso de colaboración y cooperación dentro de esa compleja red de recursos que se teje dentro y fuera de la organización.

En estos momentos, y con toda la experiencia acumulada, se ha desarrollado el formato web, disponible *online* para todo el mundo en «webdcm.net». En ella podremos encontrar cientos de perfiles desarrollados como fruto de nuestra larga experiencia en el trabajo con profesionales de todo tipo de niveles, organizaciones y sectores a lo largo de los últimos veinte años.

Estamos pudiendo comprobar que el propio modelo —en sí mismo— no se agota, aunque debemos reconocer que, como todo, posee «áreas de mejora» para enmarcarlo en su propio contexto de mejora continua.

Somos conscientes de que para muchas personas puede estar siendo difícil asumir el resultado de un proceso de evaluación y que a muchos directivos les puede costar mucho acompañar este tipo de procesos. Muy lejos de la complacencia, el futuro de DCM® es estar reinventándose continuamente para seguir facilitando ese acompañamiento de personas y organizaciones en sus tránsitos, asumiendo que el norte que supone *la mejora continua* se parece más a la *Utopía de Galeano* que a un destino final.

Ventana sobre la utopía

Ella está en el horizonte [...]
[...] me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine,
nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve: para caminar.

GALEANO (1995)

BIBLIOGRAFÍA

- Aguelo, A., Bahillo, C., Coma, T., Gallego, D. y Ongallo, C. (2001). *Innovando la gestión de los equipos*. Madrid: Instituto Superior de Estudios Empresariales (CEOE).
- Aguelo, A., Catalán, M. y Coma, T. (2006). DCM (diálogo, comprensión y mejora), la historia de un cambio profundo. *Capital humano. Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 195, 28-36.
- Aguelo, A. y Coma, T. (2002). La participación en los procesos de cambio organizacional. En A. Lucas (coord.), *Nuevas organizaciones: tendencias, experiencias, cultura y comunicación*. Madrid: AISO.
- Aguelo, A. y Coma, T. (2015). Las competencias en el eje de la función de RR. HH... La competencia... más allá del saber o de la experiencia. En I. Escario y E. Fernández (coords.), *La formación y la profesión del graduado en RRHH y RR. HH...* (pp. 39-62). Zaragoza: Prensas de la U. de Zaragoza.
- Agulló, E. y Ovejero, A. (coords.) (2001). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, C. M. et al. (2003). *Psicología social y de las organizaciones. Comportamientos interpersonales*. Madrid: Dykinson.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, DF: Limusa.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Bañegil, T. M. y Miranda, F. J. (2000). *El capital emocional*. Madrid: ESIC.
- Bartoli, A. (1992). *Comunicación y organización: la organización comunicante y la comunicación organizada*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998a). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998b). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000). *Un mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bennis, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Belzunegui, A. y Brunet, I. (2006). *Gestió de la qualitat. Teoria i Pràctica*. Tarragona: Ediciones URV.
- Benguria, R. (1997). Hacia modelos más completos de gestión de la calidad total. Con referencia especial al sector educativo. *Boletín de Estudios Económicos*, LII

- (161), 321-332.
- Birkenbihl, M. (1989). *Formación de formadores*. Madrid: Paraninfo.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanchard, K. y Johnson, S. (1983). *El ejecutivo al minuto*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Blanchard, K. et al. (1996). *El empowerment*. Bilbao: Deusto.
- Blanchard, K. y O'Connor, M. (1997). *Dirección por valores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- Boyett, J. y Boyett, J. (1999). *Lo mejor de los gurús*. Barcelona: Gestión 2000.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Buenos Aires: Katz.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- Brunet, I. y Vidal, A. (2008). *El gobierno del factor humano*. Madrid: Pirámide.
- Cameron, A. (1998). *Inventario de competencias*. Madrid: Edit. Ramón Areces.
- Camisón, C. et al. (2009). ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad?: la visión de expertos en un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(2), 13-38.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I, «La sociedad red»*. Madrid: Alianza Universidad.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2005). *Trabajar juntos para el crecimiento y el empleo. El relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2007a). *Employment in Europa 2007*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2007b). *Towards Common Principles of Flexicurity: More and Better jobs through flexibility and security*. Bruselas: Comisión Europea.
- D.C.M. Información disponible en: <http://www.conoceymejoratuscompetencias.com>.
- Hollander, E. (1982). *Principios y métodos de la psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Willey.
- Bueno, E. (1997). *Dirección estratégica por competencias básicas distintivas: propuestas de un modelo*. Madrid: UAM.
- Bueno, E. (1997). *Organización de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1.
- Cembranos, D. H. et al. (1989). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Club Gestión de la Calidad (2001a). *La calidad total según el modelo EFQM de excelencia*. Madrid: CGC.

- Club Gestión de la Calidad (2001b). *Modelo EFQM de excelencia. Sector público y organizaciones del voluntariado*. Madrid: CGC.
- Club Gestión de la Calidad (2001c). *Guía práctica para la autoevaluación*. Madrid: CGC.
- Covey, S. R. (1996). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Covey, S. R. (2000). Los principios primero. En R. Gibson (coord.), *Preparando el futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Dilts, R. B. (1999). *Creación de modelos con PNL*. Barcelona: Urano.
- Dolan, S. L. y Martín, I. (2000). *Los 10 mandamientos para la dirección de personas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Eich, E. et al. (2003). *Cognición y emoción*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elías, J. y Mascaray, J. (1998). *Más allá de la comunicación interna*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fernández-Ríos, M. y Sánchez, J. C. (1997). *Valoración de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Fuller, G. (1999). *Win Win Management*. Barcelona: Gestión 2000.
- Flanagan, John C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), julio.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gallagher, H. L. y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of «theory of mind». *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- Galeano, E. (1995). *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- Galpin, T. J. (1998). *La cara humana del cambio*. Madrid: Díaz de Santos.
- Giddens, A. (1989). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional*. Barberá del Vallés (Barcelona): Plaza & Janés.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. y González Raga, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, C. (2006a). La nueva sociedad de la información y del conocimiento. En A. Lucas (coord.), *Estructura social. La realidad de las sociedades avanzadas*. Madrid: Prentice-Hall.
- Gómez, C. (2006b). Desarrollo tecnológico y organización laboral. En Ch. Marcuello y J. L. Fandos, *Aproximaciones sociológicas para una sociedad mundial. Simposio Internacional de Sociología*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- González, T. y Cruz, S. (2009). Relación entre las competencias distintivas y los resultados empresariales considerando el enfoque de gestión de la calidad en empresas de servicios. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*,

- 18(2), 39-62.
- Guillén, C. (coord.) (1999). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Guillén, M. (1994). The age of eclecticism: current organizational trends and the evolution of managerial models. *Sloan Management Review*, 36, 75-86.
- Guillén, M. (2005). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson Educación.
- Handy, C. (2000). Encontrar sentido en la incertezza. En R. Gibson (coord.), *Preparando el futuro*. Barcelona: Gestión 2000.
- Harvard Business Review (1999). *La gestión en la incertidumbre*. Bilbao: Deusto.
- Harvard Business Review (1999). *Dirigir personas en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Hay Group (1996). *Las competencias clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Hay Group (2001). *Factbook. Recursos Humanos*. Elcano (Navarra): Aranzadi & Thomson.
- Hay Group (2003). *Gestión por competencias*. Madrid: Hay Group.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hough, L. M. (1984). Development and evaluation of the «accomplishment record» method of selecting and promoting professionals. *Journal of Applied Psychology*, 69.
- Hunter, J. C. (1999). *La paradoja*. Barcelona: Urano.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segunda orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Irigoyen, M. F. (2001). *El acoso moral en el trabajo: distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona: Paidós.
- Irigoyen, M. F. (2002). *El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhman o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- James, P. T. J. (1997). *La gestión de la calidad total: Un texto introductorio*. Madrid: Prentice Hall.
- Juran, J. M. (1994). *Mejora de la calidad en los servicios*. Juran Institute, AENOR.
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (2000). *Cuadro de mando integral*. Barcelona: Gestión 2000.
- Katz, D. y Kahn, R. L. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*, vols. I y II. Nueva York: Norton.
- Knight, S. (1999). *La PNL en el trabajo*. Barcelona: Sirio.
- Lahera, A. (2004). *La participación de los trabajadores en la democracia industrial*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360º*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lewicki, R. J. et al. (1999). *Desarrollo organizacional*. México: Limusa.

- Lau, R. y Anderson, C. A. (1998). A Three-Dimensional Perspective of Total Quality Management. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 15(1), 85-98.
- Loi, P. (2007). La función del riesgo en el paso de la seguridad a la flexiguridad. *Relaciones laborales*, II, 181-199.
- López, A. (2003). *Nuevas tecnologías y sociedad actual. El impacto de la robótica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lucas, A. et al. (1999). *Sociología de la comunicación*. Madrid: Trotta.
- Mayo, A. y Lank, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand-Reinhold.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCormick, E. J., Jeanneret, P. R. y Mecham, R. C. (1972). A study of job characteristics and job dimensions as based on the Position Analysis Questionnaire. *Journal of Applied Psychology*, 56.
- Mcdermott, I. y O'Connor, J. (1999). *PNL para directivos*. Barcelona: Urano.
- McWhirter, J. (1999). Re-Modelling NLP. Part one: Models and modelling. *Rapport*, 43, 13-16.
- Membrado, J. (2002). *Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Menéndez, R. (2007). La descentralización productiva como modelo emergente de flexibilidad. *Relacionales Laborales*, II, 30-34.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merron, K. A. (1994). Creating TQM Organizations. *Quality Progress*, 27, 51-54.
- Mitrani, A. et al. (1998). *Competencias: clave para una gestión integrada de recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma.
- Muchinsky, P. M. (2001). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Paraninfo.
- Munduate, L. y Martínez Riquelme, J. M. (1998). *Conflictivo y negociación*. Madrid: Pirámide.
- O'Connor, J. y McDermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Overholt, M. H. (1997). Flexible organizations: using organizational design as a competitive advantage. *Human Resources Planning*, 20(1), 22-32.
- Palomo, M.^a T. (2000). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Peiró, J. M. (1991). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M. (1992). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M. et al. (1996). *Tratado de psicología del trabajo*, vols. I y II. Madrid:

Síntesis.

- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S., Berrocal, F. y Alonso, M. A. (2008). *Psicología del trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-Campanero, M. P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Peters, T. J. (1993). *Reinventando la excelencia*. Barcelona: Ediciones B.
- Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1994). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Folio.
- Predictive Index. Información disponible en inglés en: <http://www.predictiveindex.com/the-predictive-index>, y en castellano en <http://www.primulas.com/pi/> (18 de febrero de 2016).
- Piñuel, I. (2001). *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Terrae.
- Prahalad, C. K. y Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68, 79-91.
- Puchol, L. (1995). *Dirección y gestión de Recursos Humanos*. Madrid: ESIC.
- Ricardi, R. (2001). El factor humano en el umbral del siglo XXI. *Boletín de Estudios Económicos*, LVI(174), 463-486.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide* (3.^a ed.). Londres: Sage.
- Rodríguez, A. (1998). *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Rogers, C. R. y Stevens, B. (1967). *Person to person: The problem of Being Human*. Moab (Utah): Real people Press.
- Rojo, E. (1999). Notas sobre los cambios en el mundo del trabajo y la globalización económica. *Documentación Social*.
- Roosevelt, R. (1997). Diversidad y las organizaciones del futuro. En The Drucker Foundation, *La Organización del Futuro*. Bilbao: Deusto.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils «intellectual development»*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rosenberg, M. R. (1999). *Comunicación no violenta*. Barcelona: Urano.
- Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en las ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax Mexico.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Saville & Holdsworth Ltd. (1995). *Work Profiling System (WPS, updated version)*. Londres: SHL.

- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. et al. (2000). *La danza del cambio*. Barcelona: Gestión 2000.
- Senlle, A. (1992). *Calidad y liderazgo*. Barcelona: Gestión 2000.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, F. y Mirabet, M. (1994). *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Somerville, I. y Mroz, J. E. (1997). Nuevas competencias para un mundo nuevo. En The Drucker Foundation, *La organización del futuro*. Bilbao: Deusto.
- Taylor, C. (2006). *La cultura del ejemplo. Una nueva manera de hacer negocios*. Buenos Aires: Aguilar.
- Trechera, J. L. (2000). *Introducción a la psicología del trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trechera, J. L. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante. Técnicas de dinámica de grupos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trechera, J. L. (2004). *Como gota de agua. La psicología aplicada a las organizaciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Thomson, K. y Rodríguez, A. (2000). *El capital emocional*. Madrid: ESIC.
- Wall, B. (2000). *Las relaciones humanas en el trabajo*. Barcelona: Oniro.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valls, A. (1997). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000.
- Valls, G. (1998). *Las 12 habilidades directivas clave*. Barcelona: Gestión 2000.
- Watzlawick, P. (1994). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.

Director: Francisco J. Labrador

Edición en formato digital: 2016

© Antonio Aguelo Arguis y Teresa Coma Roselló
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2016
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3612-7

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice

Prólogo	7
Introducción	10
1. Aproximación a la nueva sociedad de la información y el conocimiento	13
1.1. Innovación tecnológica y aumento de la productividad, del riesgo y la inseguridad	14
1.2. Globalización y conocimiento = progreso... ¿para todos?	16
1.3. Flexibilidad y seguridad: dos conceptos conminados a entenderse	17
1.4. El «nuevo trabajador» de la «nueva sociedad»	19
Resumen	21
2. La «organización del futuro» y el movimiento de «calidad total»	22
2.1. Los autores de las teorías del management y la organización del futuro	26
2.2. El marco del viejo y nuevo paradigma: vieja y nueva forma de «ser y hacer» organización	31
2.3. El modelo EFQM como marco de la excelencia en Europa	38
Resumen	41
3. Revisión del enfoque de competencias	43
3.1. Origen del concepto	44
3.2. Claves del enfoque de competencias	44
3.3. Rasgos y competencias: dos enfoques complementarios	49
3.4. Cómo realizar un modelo integrado de evaluación	51
Resumen	53
4. Hacia un nuevo modelo de gestión del desempeño	55
4.1. Investigar en las organizaciones: la organización como marco investigador	56
4.1.1. La gestión del desempeño como investigación de lo cotidiano	56
4.1.2. Gestión del desempeño: los modelos	57
4.1.3. Los riesgos de las herramientas de evaluación del desempeño en la organización	58
4.1.4. Algunas experiencias existentes en la investigación y desarrollo de modelos de gestión del desempeño	59
4.2. ¿Por qué hablar de diálogo, comprensión y mejora?: paradigma	60
4.3. Cambio cultural: un nuevo enfoque de mejora continua	61
4.3.1. Cambio que genera desarrollo	61
4.3.2. Pensando en sistemas	62

4.3.3. Alcance: cambio estratégico y cambio básico	62
4.3.4. El contenido del cambio: una nueva actitud de mejora continua	64
4.4. Actitud en la investigación y en la implementación: la participación como premisa y como fin	64
4.4.1. Tomar conciencia de la necesidad del cambio	65
4.4.2. Cambio y aprendizaje	66
4.4.3. Resistencias al cambio y hábitos defensivos	67
4.4.4. Retos y momentos para el cambio	70
4.5. El modelo diálogo, comprensión y mejora (DCM®)	73
Resumen	75
5. Proceso de desarrollo e implementación del modelo DCM® en el marco de una organización: fases	77
5.1. Enfoque estratégico	78
5.1.1. Investigar el marco: momento y estrategia	79
5.1.2. Establecer los perfiles-tipo: integrando rasgos y competencias	82
A. Identificación de los puestos de la organización	83
B. Revisión estratégica de las competencias por ámbitos	84
C. Participación y contraste	87
5.2. Estructuración del proceso	88
5.2.1. Proceso individual de DCM®	88
5.3. Implementación: comunicación y formación	92
5.4. Dinamización de los procesos individuales. El modelo DCM® como modelo de diálogo, comprensión y mejora y su dinamismo cotidiano en la función directiva	92
5.4.1. Identificación del puesto: la entrevista inicial	93
5.4.2. Valoración del desempeño	97
A. El proceso de análisis	97
B. El informe de desempeño	99
5.4.3. Preparación de la entrevista	101
A. Comprender el origen de las áreas de mejora, comparando el informe de valoración del desempeño con el PI® del interesado y el PRO® de su puesto	102
B. Convertir «áreas de mejora en objetivos»	102
C. Analizar «la madurez» del individuo ante el objetivo, según el modelo de Hersey y Blanchard (1977)	103
D. Hacer una revisión de nuestras expectativas	104
5.4.4. Entrevista de acuerdos de mejora y necesidades personales de formación	105
5.4.5. Seguimiento, orientación y reconocimiento de los avances. La	106

persona con función directiva como coach	106
5.5. Seguimiento estratégico y mejora continua	106
5.5.1. Periodicidad del ciclo de DCM®	107
5.5.2. Centro de análisis estratégico	107
5.5.3. Informe estratégico	107
5.6. Un apunte sobre DCM® y retribución	108
Resumen	109
Epílogo: presente y futuro del modelo DCM®	111
Bibliografía	115
Créditos	122