

Empleo, personas y organizaciones

Raúl de Diego Vallejo
(Coord.)

PIRÁMIDE



Coordinador
RAÚL DE DIEGO VALLEJO
PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Empleo, personas y organizaciones

Cambios y transformaciones

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Relación de autores

Agradecimientos

Prólogo

Introducción

1. Las nuevas fronteras en el trabajo

1. Cambios sociales
2. Cambios tecnológicos
3. Cambios en el trabajo

2. El cambio desde las personas

1. ¿Quién ha robado el queso de Leandro?
2. Afrontamiento ante el cambio inevitable
3. Relación entre el compromiso con el cambio y su afrontamiento
4. Compromiso con el cambio, adaptación e intenciones de rotación

3. El cambio organizativo

1. Desde el cambio episódico al cambio analítico
2. Agentes del cambio
3. Tipos de cambio organizacional
4. Tipologías de cambio

4. Niveles de cambio

1. Nivel estratégico
2. Nivel técnico-estructural
3. Nivel humano

4. Reacción al cambio
5. Modelos de intervención
6. Un modelo de intervención: el desarrollo organizacional

5. Clima laboral en las organizaciones

1. Introducción
2. Importancia del clima en las organizaciones
3. Concepto de clima laboral
4. Factores determinantes del clima laboral
5. Orientaciones en el estudio del clima
6. Proceso y características generales del clima
7. Metodología de análisis
8. Importancia del diagnóstico del clima en el proceso de cambio y desarrollo de las organizaciones
9. Cuestionarios de clima laboral
10. Interacción del clima laboral con otras variables
11. Clima, innovación y cambio
12. Clima e intervención
13. Síntesis

6. Análisis y descripción de puestos de trabajo

1. Finalidad del análisis y descripción de puestos de trabajo
2. Análisis de puestos de trabajo: marco general
3. Procesos fundamentales en el análisis y descripción de puestos de trabajo
4. Técnicas de investigación
5. Desarrollo del análisis y descripción de puestos
6. Nuevos puestos de trabajo para el siglo XXI
7. Síntesis

7. Las emociones en el ámbito laboral. Estrategias para la promoción de comportamientos saludables

1. Introducción
2. Ser inteligente emocionalmente

3. Emociones auténticas y distorsionadas
4. Incidir en el cambio emocional
5. Permitir las emociones de supervivencia
6. Potenciar la emoción de desarrollo
7. Potenciar la emoción de relación
8. Conclusiones

8. Los nuevos liderazgos en el siglo XXI

1. Introducción
2. El liderazgo ético
3. El liderazgo hirviente
4. El liderazgo auténtico
5. El liderazgo carismático
6. El liderazgo destructivo
7. El liderazgo narcisista
8. El liderazgo trascendente
9. Esquema de las principales características de los nuevos liderazgos

9. El cambio en organizaciones educativas

1. Introducción
2. Por qué y para qué del cambio
3. Camino hacia dónde
4. Quién tiene que cambiar
5. Interrogantes que se plantean
6. El cambio organizacional en educación
7. Recapitulación

Referencias bibliográficas

Webs de cambio

Créditos

Relación de autores

Raúl de Diego Vallejo

Doctor en Psicología. Profesor titular de la Universidad de Valladolid.

Joan Boada i Grau

Doctor en Psicología. Profesor titular de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

Antonio Ares Parra

Doctor en Psicología. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

Juan Antonio Angulo Sainz

Doctor en Psicología. Asesor educativo.

Pilar Ficapal-Cusí

Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

Irene Ginés Polo

Licenciada en Psicología. Profesora de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

José María León Rubio

Catedrático de la Universidad de Sevilla.

Agradecimientos

Esta obra es un producto sinérgico de muchas personas. Son muchos los intelectuales, las experiencias personales, los comentarios en empresas y las administraciones públicas, los alumnos de los diferentes cursos, los documentos escritos, los vídeos y webs que han servido de inspiración a estas páginas.

Doy las gracias a generaciones de pensadores, a mis maestros y alumnos; a las finas instituciones de expertos y a todas las personas que, aún sin saberlo, me han inspirado en innumerables ocasiones. Son muchas las personas que me han ayudado, pero en este libro quiero agradecer especialmente a:

Jonas Jabato, que me hizo ver la importancia del cambio, que me mostró analíticamente el poder de muchas de las resistencias y que me hizo ver con nitidez las fases que tienen las personas ante circunstancias adversas.

Estela Llorente, una colaboradora decidida y definitiva que demostró su competencia profesional; una persona valiente que puede enfrentarse a la adversidad con convicción y creyendo en sí misma.

Tengo que agradecer además a Joan sus visiones analíticas, a Cesi su complemento en la gestión del tiempo, a Dolores Ruiz García-Murga y Silvia García Vicente que revisaron el manuscrito y a Miguel Ángel y Teresa, personas que, en direcciones opuestas, implantaron cambios inspiradores en sus vidas.

No puedo olvidarme de Roberto, Rafael, Ramón, Francisco, Óscar, Julio César, Andrés, Marcos, David y Juan Carlos. Todos ellos abordaron con decisión, ilusión e impulso un cambio físico doloroso del que surgió una nueva realidad más organizadora.

Vaya mi agradecimiento también además a organizaciones y empresas que existieron y ya no existen; a otras, agobiadas por experiencias económicas desastrosas que marcaron su existencia y pudieron generar

algunos cambios ante los que se habían resistido. No corresponde citarlas, pero mi experiencia con cada una de ellas fue muy motivante y enriquecedora.

Prólogo

El trabajo tiene lugar en el seno de organizaciones o empresas que forman parte de la estructura económica y política; en consecuencia, éstas tienen que recomponerse de forma periódica para adaptarse a los cambios que experimenta la sociedad en ambos órdenes, por la influencia de distintos factores, entre los más comunes la tecnología, las personas y los recursos energéticos.

La tecnología siempre ha desempeñado un papel fundamental en la conformación del trabajo y en el desarrollo de la vida laboral. Un claro ejemplo de ello es la tecnología de red mediante la cual podemos acceder a numerosos recursos, entre los más habituales para una persona dedicada a la ciencia como yo, las bases documentales de las cuales solemos descargar los artículos, tesis, etc., que puedan interesarnos para la redacción de un tema o para fundamentar nuestra investigación.

Una mirada hacia el pasado más inmediato puede hacernos comprender con mayor profundidad los cambios que esto ha supuesto. A mediados de los ochenta del pasado siglo, y quiero pensar que por mis estudios sobre los aspectos psicosociales del sida, fui nombrado miembro del comité de expertos de Andalucía sobre esta enfermedad. Una de las primeras tareas que se me impuso fue la de elaborar una guía de buenas prácticas para los medios de comunicación a la hora de informar sobre este mal. Para ello, primero me documenté siguiendo el protocolo que entonces era habitual en la Universidad de Sevilla (en la cual desempeñé desde entonces mi labor docente e investigadora), y que consistía en cumplimentar un formulario de petición de búsqueda bibliográfica electrónica, en el que se te solicitaba que definieras el tema en el que estabas interesado, aportarás información acerca de los autores, trabajos y revistas más comunes o frecuentes en éste, y establecieras unos límites temporales para la búsqueda. Una vez rellenado, dicho formulario era remitido al centro de documentación de la

Universidad de Sevilla, y éste procedía a realizar una primera tentativa de búsqueda con un número limitado de referencias, entre diez y veinte, que una vez obtenidas te eran remitidas por correo ordinario para que señalaras cuáles en verdad se ajustaban a tu tema. Si alcanzabas un determinado porcentaje, entonces procedían a realizar la búsqueda solicitada; en caso contrario, tenías que volver a cumplimentar el susodicho formulario de petición. Al cabo de un par de semanas recibías los resultados por correo ordinario, seleccionabas los que más te interesaban, cumplimentabas una ficha por cada uno de ellos en un impreso de papel autocopiativo y lo remitías, si tenías una cuenta personal o institucional, al Centro de Información y Documentación Científica del Ministerio de Educación y Ciencia, en Madrid, desde donde te iban enviando durante los siguientes meses (por lo general, entre dos o tres) los documentos solicitados.

El abaratamiento de los ordenadores personales y la popularización de la tecnología de red terminaron con esta forma de documentarse y con la estructura organizativa que le servía de soporte. Al poder consultarse en unos pocos minutos las bases de datos, y en otros más, no muchos, lograr descargar la mayoría de los documentos en los que estabas interesado, la productividad aumentó, el número de profesores y alumnos que accedían a estos servicios creció de forma exponencial, y hubo que aprender nuevas habilidades que nos permitiesen gestionar la ingente información disponible, al tiempo que fueron emergiendo nuevos servicios orientados a la digitalización de fondos, el análisis de la información, etc. Todo lo cual cambió el ordenamiento de los centros de documentación universitarios y el trabajo correspondiente de bibliotecarios, profesores y alumnos.

Las necesidades y expectativas de las personas también son un factor influyente en la ordenación del trabajo. Lo que una persona quiere ser o hacer depende, en gran medida, de la cantidad de opciones de las que dispone en su medio. Por ello, la implicación activa en la configuración de éste para que le recompense más es un signo de madurez psicológica, como ya dijese Bandura. Podría decirse que el desarrollo personal y social es un proceso de construcción y desconstrucción de nuestro entorno socioambiental para que responda a nuestras exigencias e intereses, tanto personales como sociales.

Esta tarea requiere el desarrollo del conocimiento y de la innovación, lo que pone el centro de atención en la institución universitaria, reclamándose ahora una gestión de la misma que estimule la producción del «saber hacer» y el interés por el «descubrimiento aplicable», de manera que se convierta en un motor del desarrollo socioeconómico regional. En consecuencia, ésta ha ido experimentando una serie de cambios en su estructura interna para adaptarse a estas nuevas exigencias. Unas veces promovidos por el Gobierno central y los autonómicos mediante acciones legislativas —es el caso de la creación del Consejo Social, órgano de participación de la sociedad en la universidad (art. 14 de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril)— y otras iniciados por los órganos de gobierno de las propias universidades para ordenar mejor sus actividades en pos de la consecución de unas determinadas metas. Es a este tipo de cambios que se producen dentro de la organización en los que quiero fijar la atención del lector, porque suelen representar el lado más innovador y emprendedor de ésta.

Un ejemplo de este tipo de innovaciones emergentes es la creación, a mediados de los ochenta, en la Universidad de Sevilla, de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), cuya finalidad era la de dinamizar las relaciones entre la comunidad científica universitaria y los diferentes agentes socioeconómicos, siendo su principal objetivo la identificación de las capacidades de I + D y el aprovechamiento de los resultados de la actividad investigadora para promover la transferencia de la oferta científico-técnica universitaria a los diferentes sectores productivos. De ésta surgiría después el Secretariado de Transferencia del Conocimiento y Emprendimiento, que, por medio de un personal técnico y administrativo especializado y altamente cualificado, asesora, desarrolla y fomenta el establecimiento de relaciones, contratos y otras formas de colaboración con empresas e instituciones; busca diferentes fuentes de financiación pública y privada, nacional e internacional; impulsa la actitud emprendedora, la creación de empresas de base tecnológica y la internacionalización de la investigación; gestiona patentes y su explotación por empresas interesadas; promueve la capacidad competitiva de las empresas generadas en la propia universidad y difunde la innovación tecnológica.

Sin duda, este cambio organizacional representa un sistema de fomento de la innovación que transforma al personal docente e investigador de la Universidad de Sevilla en agentes de cambio para la innovación de productos y servicios, aumentando la motivación de un número importante de grupos de investigación que han realizado un gran esfuerzo para traducir sus conocimientos teóricos y habilidades técnicas en un catálogo de capacidades que respondan a las preocupaciones y necesidades operacionales y comerciales de las empresas.

Ahora bien, determinado a ilustrar el cambio organizacional, creo que el mejor ejemplo que podría poner de transformación de la organización universitaria es el de *Andalucía Tech*. Programa promovido por las universidades de Sevilla y Málaga en su afán por convertirse en centros de referencia internacional en docencia, investigación y transferencia del conocimiento.

Andalucía Tech recibió la calificación de campus de excelencia internacional (CEI) en octubre de 2010, siendo el único de ámbito global situado en el sur de España. Su objetivo es modernizar la universidad española y promover agregaciones de carácter estratégico entre universidades y otras instituciones para crear ecosistemas de conocimiento que favorezcan la cohesión social, el empleo y el desarrollo económico territorial.

La base de este programa está formada por tres elementos:

- Agregación de más de 150 agentes pertenecientes al Sistema Ciencia-Tecnología-Empresa, lo que garantiza una fuerte conexión con el sector productivo, favorece la mejora de la empleabilidad y propicia el desarrollo socioeconómico de la región.
- Especialización en torno a seis sectores llamados polos de excelencia docente e investigadora: aeroespacial, biotecnología para una sociedad saludable, comunicaciones y movilidad, energía y medio ambiente, transporte, y turismo y desarrollo territorial.
- Internacionalización. Como he dicho, este programa tiene por vocación constituirse en un referente internacional y posicionarse entre los mejores campus tecnológicos del mundo. Para ello realiza

numerosas actividades, como la atracción de talento, el fomento de la movilidad, el establecimiento de alianzas con entidades extranjeras pertenecientes a sus sectores de especialización, o la creación de sedes en instituciones de prestigio.

Referencia internacional y atracción del talento son las expresiones que resumen la misión del CEI *Andalucía Tech*, y economía basada en la sociedad del conocimiento su visión. En este modelo económico de desarrollo sostenible que estimula y promueve *Andalucía Tech*, un elemento clave, citado al comienzo de este prólogo como la tercera fuente de cambio organizacional, son los recursos energéticos. En concreto, el estudio de las energías renovables como alternativa a los modelos clásicos de generación de energía y del ahorro energético.

Andalucía es una región estratégicamente situada para aprovechar las inagotables y limpias fuentes alternativas de energía (solar, eólica, marítima, biomasa, etc.). Parte de su modelo económico ya se orienta a este sector, como lo demuestra la existencia de un fuerte tejido empresarial con capacidad para aportar soluciones competitivas a nivel internacional. *Andalucía Tech* ofrece un entorno de colaboración institucional para mejorar la competitividad del sector.

Un proyecto de tal calado exige que los docentes e investigadores universitarios seamos resocializados en y para conformar un ecosistema de generación de conocimiento e innovación, comprometido con la sociedad, y que nos identifiquemos con el mismo, para lo cual necesitamos el concurso de la psicología de las organizaciones y del trabajo, disciplina que nos provee de los conocimientos y destrezas técnicas necesarias para la gestión de un cambio como éste y como los descritos antes.

El cambio organizacional es justo de lo que trata este manual que ahora tiene entre sus manos, y en él encontrará la información más actualizada sobre el tema, además de una serie de consideraciones prácticas para la gestión del cambio.

En los cuatro primeros capítulos se encontrará con todo un tratado sobre los distintos aspectos conceptuales del cambio organizacional y los modelos de intervención para su gestión, escritos por Raúl de Diego Vallejo, profesor

titular de la Universidad de Valladolid desde 1990, y un eminente especialista en la aplicación de los principios y teorías psicosociales a la resolución de problemas prácticos en el ámbito organizacional; un buen ejemplo de ello es su obra más difundida con tres ediciones *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*, publicada también por la editorial madrileña Pirámide.

La excelente preparación metodológica del profesor Raúl de Diego Vallejo, gracias a la cual ha liderado más de treinta y cinco proyectos de investigación aplicada, se hace más patente en los dos siguientes capítulos, en los que el lector podrá analizar con detalle la importancia del clima laboral en el proceso de cambio y desarrollo de las organizaciones, y obtener un esquema muy completo de las técnicas de investigación aplicadas en el análisis y descripción de los puestos de trabajo. Además, tendrá la oportunidad de someter a evaluación las sustanciosas reflexiones de este profesor en torno a los nuevos puestos de trabajo para el siglo XXI.

Los tres últimos capítulos son un fiel reflejo del interés del profesor Raúl de Diego Vallejo por la aplicación práctica de las teorías y principios psicosociales, así como de su capacidad para coordinar equipos de trabajo, puesto que esta parte del libro es fruto de la estrecha colaboración que mantiene con especialistas de distintas universidades españolas. El primero de estos capítulos sobre estrategias para la promoción de comportamientos saludables en el ámbito laboral ha sido escrito por el profesor Antonio Ares Parra, catedrático de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid, que ejerce como consultor para empresas en *coaching*, desarrollo y formación de directivos y equipos de trabajo. El segundo está dedicado a las principales características del liderazgo en el contexto de las nuevas estructuras organizativas que son necesarias para afrontar los retos del siglo XXI, y el responsable principal del mismo es Joan Boada i Grau, profesor titular de psicología de las organizaciones y de los recursos humanos en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, que en la actualidad dirige y participa en proyectos de transferencia, de asesoramiento y de investigación para pymes y multinacionales en el ámbito de los recursos humanos, la salud laboral e innovación y emprendimiento. Por último, el tercero versa sobre el cambio en las organizaciones educativas y ha sido encargado a

Juan Antonio Angulo Sainz, especialista en diversas temáticas educativas que sobresale por sus trabajos sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

El ideal de los autores del presente libro es compartir sus experiencias para que por medio de él usted logre fácilmente lo que a todos ellos les ha costado tanto: gestionar el cambio organizacional.

Esperamos que este libro le agrade y que sus consejos sencillos pronto lo conviertan en un experto del cambio y desarrollo de las organizaciones.

Atentamente,

JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO
Catedrático de Psicología Social.
Departamento de Psicología Social de la Universidad
de Sevilla.

Introducción

Hemos escogido el tema del cambio personal y organizacional para este libro empujados por las circunstancias y la incomprensión constatada de muchas personas y organizaciones que se han visto obligados a desaparecer o perder su empleo. Personas y organizaciones que prefieren dejarse devorar por circunstancias diversas antes que adaptarse a realidades adversas. Personas que no repararon que el ciclo del tiempo y su propia edad suponían transformaciones a las que no se podían resistir.

En una sociedad y en un estado capitalista el devenir económico es básico. Las personas se ven, según su edad y experiencia, en contextos laborales muy diferentes y, en muchos casos, aun inciertos. Las personas y las organizaciones maduran y se someten a marcos de expectativas, de salud, de trabajo y contexto social que nunca imaginaron.

Sin embargo, aun cambiando enormemente las circunstancias económicas y laborales, hemos constatado la enorme resistencia a los cambios por parte de personas y organizaciones. Como aquellos soldados numantinos, que, sabiendo del poder de las legiones romanas, prefirieron aguantar y resistir hasta el final de su destrucción. Así muchas empresas y personas han exhibido una dramática resistencia hasta el punto de preferir desaparecer, perder el tiempo o el empleo, antes que cambiar.

Es paradigmático como muchos directivos se aferran a modelos de gestión caducos y obsoletos. Modelos organizativos que les sirvieron durante una o dos décadas y que quieren proyectar a lo largo de caminos con marcado fin, a lo largo de toda una vida física, aunque la economía esté agotada, aunque los cambios tecnológicos les superen y les sean incomprensibles en ese momento.

Son innumerables los ejemplos de directivos que han llevado sus organizaciones, cuando no su vida y a su familia, a la ruina. Son incontables los casos en que esto ha sucedido simplemente por no querer cambiar su

modelo de gestión, sus hábitos y sus esquemas de relación con el mercado, con sus proveedores, con sus trabajadores, o simplemente con sus clientes.

En idéntico marco hay que situar a muchos trabajadores que, ajenos a la realidad económica, prefieren ajustarse a sus derechos como asalariados y dimensionar sus esfuerzos no más allá de sus, a veces escasas, dotaciones salariales. No es científico el dato pero sí ilustra este discurso: por cada trabajador asalariado que decidida y personalmente se ha esforzado acumulando conocimientos en idiomas, o competencias técnicas, una veintena han preferido agarrarse a su empresa hasta que finalmente fueran despedidos o la empresa desapareciera.

Covey (1989) señalaba el poder del miedo y la inseguridad que atenaza a muchas personas, personas que se sienten vulnerables en su trabajo, que temen perder el empleo y el sustento de su familia. Las autorreferencias y la búsqueda de la «seguridad» es la respuesta más común, una respuesta teñida de individualismo cuando lo que se impone es el compartir, una respuesta independiente cuando vivimos en un mundo interdependiente.

Vamos rápidamente a un modelo social donde solamente el 20% de las personas en edad de trabajar tendrán un empleo estable. El otro 80% serán asalariados por proyectos, o bien *freelance*, que prestarán sus servicios de manera puntual y con más cambios que permanencias. Ésta es una realidad innegable en Europa, un futuro al que no podemos sustraernos, y es por ello que necesitamos asimilar, comprender y desarrollar actitudes hacia el cambio.

Uno de los fracasos más interesantes por no adecuarse al cambio ha sido el producido en el mundo de fútbol. Todos recordaremos una selección nacional como la española, una organización en este caso deportiva, que había ganado el campeonato mundial, que había ganado dos campeonatos europeos y que sin embargo se vio en una mísera derrota en el último mundial de fútbol de Brasil 2014, donde en un segundo partido de clasificación ya era la primera selección eliminada.

Los analistas del fracaso una y otra vez insistieron en que esta organización estaba falta de sentido crítico. Se mantuvo el esquema del pasado, no se quiso revisar lo hecho anteriormente y acometer cambios. Los mismos jugadores, el mismo estilo de fútbol, todo con una continuidad que

no se ha renovado en los últimos seis años. Como si lo que ha servido en el pasado debiera obligatoriamente servir en el futuro.

La selección deportiva de fútbol fue inofensiva. Además, el hecho de que no hubiera cambios hizo un enorme favor a los oponentes. En una dinámica de alto grado de competitividad, dejar que el equipo contrario, la competencia, sepa perfectamente cuál era el plan de la selección de fútbol campeona dejó sin argumentos a los ex campeones. La selección se convirtió en una organización incapaz de sorprender al oponente. Los analistas deportivos insistían. Muchos jugadores (léase trabajadores) se ganaron la eternidad por sus triunfos. Durante seis años cosecharon irrepetibles éxitos.

Pero las cosas no son eternas.

Muchos analistas han juzgado esta organización sugiriendo cambios en las personas, cambios en los modelos de trabajo, cambios en el juego, cambios en la mentalidad. Así se expresaba la prensa: «Puede que Vicente del Bosque haya pasado de gestor de egos a gestor de inercias». No es que falte el trabajo. Sabemos que la gente se queda dormida viendo los vídeos, y esto es una cuestión de falta de energía. Es necesario exhibir la genialidad, idear algo distinto, cambiar e introducir otra forma alternativa. El fútbol español ha acabado siendo más previsible que nunca.

La vida en las personas es un continuo cambio en edad, en estado físico, civil, en salud financiera, incluso en amigos.

Para J. Rafael (2012), enfrentarse al cambio es una cuestión de entrenamiento. A medida que te expones a cambios tu capacidad para adaptarte y tratar de aprender de los mismos mejora notablemente. Vas desarrollando «competencias» para enfrentarte a ellos.

Los cambios en el trabajo son también constantes y afectan a los contratos, la mano de obra, la tecnología, los salarios, los factores ambientales, las condiciones laborales, las personas y las organizaciones. La constatación de estos hechos ha provocado que se hayan dedicado considerables investigaciones a la comprensión del proceso de cambio y desarrollo organizativo. Hoy es más protagonista que nunca Parménides de Elea, aquel filósofo que subrayaba que «todo fluye, nada permanece».

En investigaciones recientes sobre el cambio organizacional, la atención se centra en dos polos. Por un lado, en los comportamientos individuales de los empleados, sus actitudes y cogniciones; por otro, en las organizaciones, más resistentes al cambio que los mismos individuos.

Muchas de las teorías utilizadas para estudiar el cambio, como la ecología poblacional (Hannan y Freeman, 1977), las teorías institucionales (DiMaggio y Powell, 1983; Oliver, 1992) y la dependencia de los recursos (Pfeffer y Salancik, 1978), se desarrollan fundamentalmente en un enfoque organizacional (Cunningham, 2002; Van de Ven y Poole, 1995). Estas investigaciones se centran en gran medida en las variables organizativas y sistemas de nivel, tales como presiones institucionales para el cambio, los factores ambientales, la estrategia organizacional, la antigüedad y el tamaño de la organización.

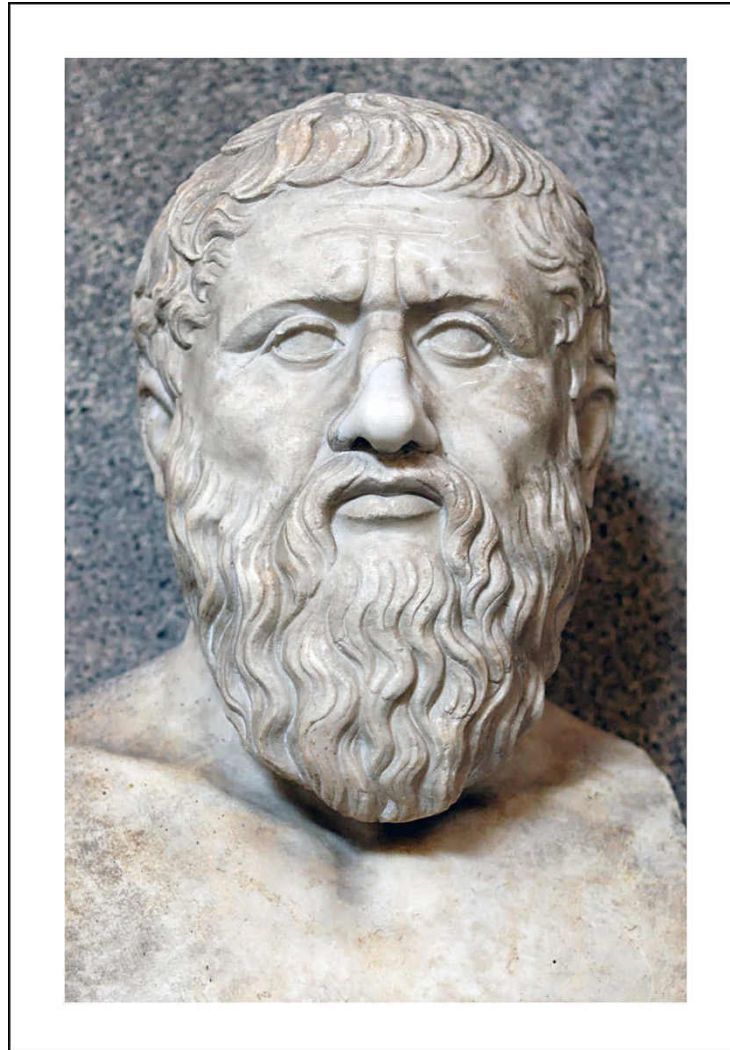


Figura I.1.—Parménides de Elea.

No obstante existen también estudios que han examinado los factores individuales. Pero en el marco de las personas, casi todos se han centrado en altos directivos (el liderazgo transformacional; Amis, Slack y Hinings, 2004) o equipos de gestión (la teoría de grado superior; Hambrick y Mason, 1984).

Estos cuatro motores se clasifican en dos dimensiones:

- a) La unidad de cambio, lo que representa si el proceso se centra en el desarrollo de una sola entidad orgánica (ciclo de vida, teleológica) o en las interacciones entre dos o más entidades (evolución, dialéctica).

- b) El modo de cambio, lo que representa si la secuencia de eventos de cambio es prescrito por leyes administrativas y produce un cambio de primer orden (ciclo de vida, la evolución) o si la secuencia se construye, se perfila como el proceso que se desarrolla y genera cambio de segundo orden (dialéctica, la teleología).

Van de Ven y Poole en su revisión (1995) sugirieron que el modo de cambio y unidad de cambio eran partes importantes del propio cambio.

TABLA I.1
Van de Ven y Poole (1995): teorías básicas del cambio

Teorías del ciclo	Secuencia de eventos descrita como arrancar, cultivar, cosechar, fin y puesta en marcha.	Mecanismo generativo de un programa o reglamento inherente.
Teorías teleológicas	Secuencia de eventos de prever/poner objetivos, poner en práctica los objetivos, se genera la insatisfacción, búsqueda y actuación recíproca y prever/poner objetivos.	Mecanismo generativo de promulgación de propósitos y de construcción social.
Teoría dialéctica	Secuencia de eventos de la tesis/antítesis, el conflicto, la síntesis y tesis/antítesis.	Mecanismo generativo del pluralismo, la confrontación y el conflicto.
Teoría evolutiva	Secuencia de eventos de variación, selección, retención y la variación.	Mecanismo generativo de selección competitiva y la escasez de recursos.

Nuestra revisión sugiere que el ritmo del cambio, que se define como «velocidad característica», el ritmo o patrón de trabajo o actividad (Random House 1987: 1954), es también una parte significativa.

Exploramos el contraste entre el cambio episódico y continuo mediante la comparación de las dos formas en las cinco propiedades que Dunphy

(1996: 543) sugiere que no se encuentran en ninguna teoría global del cambio. Estas propiedades son:

- a) Una metáfora básica de la naturaleza de la organización.
- b) Un marco analítico para comprender el proceso de cambio organizacional.
- c) Un modelo ideal de una organización que funcione con eficacia que especifica tanto en la dirección del cambio y valores para que sean utilizados en la evaluación del éxito de la intervención para el cambio (por ejemplo, la supervivencia, el crecimiento, la integridad).
- d) Una teoría de intervención que especifica cuándo, dónde y cómo se acerca a la organización a lo ideal.
- e) Una definición de la función de agente de cambio.

1

Las nuevas fronteras en el trabajo

RAÚL DE DIEGO VALLEJO

1. CAMBIOS SOCIALES

A los profesionales del siglo XXI se les exigirá especialmente adaptabilidad y aprendizaje constante. Los empleados tienen que estar listos para cambiar rápidamente en respuesta a los estímulos externos. Los empleados se tendrán que adaptar fácilmente a los cambios en los requerimientos del trabajo, a las oportunidades de trabajo e, incluso, a cambios mayores en la dirección de sus carreras.

El profesional exitoso deberá ser capaz de reconocer y analizar cuáles son las oportunidades que se presentan en el mercado, ver cómo se ajustan a la dirección general de sus carreras y adaptarse de acuerdo a lo que requieran las circunstancias.

Esta capacidad de adaptación requiere un conocimiento muy claro de qué es lo que el trabajador puede adaptar y qué es lo fundamental. Es decir, qué cosas no pueden variar sin renunciar a ser los mismos. Requiere una definición clara e inamovible de quién es el trabajador y cuáles son sus metas.

No podemos esperar a que una organización o cualquier otra persona o entidad decidan qué es lo que es más conveniente para nuestro presente y futuro.

Desde otra perspectiva de edad, las personas de 20 a 29 que se conocen como *ninis* (*NEET*), personas que no estudian ni trabajan eran el 17% en la Unión Europea con muchas diferencias entre países (Alemania, 8,7%; Italia, 26%; España, 18,5%), lo que supone, en algunos países, una auténtica bomba social. Hay que tener en cuenta que en estos países la tasa

se ha duplicado entre 2007 y 2015 (datos de la Encuesta de Población Activa en España). Pero lo peor está aún por llegar, porque parece que ésta es una tendencia creciente que aún no ha tocado techo.

Además el impacto en el trabajo de estas «actitudes *ninis*» aparece en toda su crudeza en comentarios como los que nos hacía recientemente un directivo de una de las más grandes compañías fabricantes de papel y cartón en Europa; su rostro cambió cuando le sugeríamos contratar a jóvenes; según él, sentía tristeza porque los jóvenes españoles ponían decenas de problemas en la realización de tareas operativas, cosa que no ocurría con la población inmigrante.

Estas tendencias sociales tan poderosas requieren una revisión del equilibrio entre el período de vida laboral de las personas y el período de sus pensiones por jubilación, todo ello combinado con un estado de salud de los mayores de 60 años envidiable en relación con el pasado. Sin esa armonización será imposible mantener los servicios sociales y las pensiones como las conocemos hoy. La promesa de que los trabajadores de hoy paguen las jubilaciones de otros, como harán los trabajadores venideros con ellos es una falacia, es una promesa vacía, y si no se abordan reformas ambiciosas, los sistemas sociales desde esa perspectiva quebrarán paulatinamente.

Los cambios demográficos que se van a suceder ya han comenzado. En la Unión Europea tendrán un gran impacto en la vida económica y en el trabajo. Estamos hablando de un asunto un tanto complejo que implica un conjunto multifactorial, de temáticas muy distintas. No queremos pecar de ambiciosos y deseamos exponer simplemente unas reflexiones desde la perspectiva de un psicólogo del trabajo.

Uno de los objetivos de mayor importancia en el ámbito del empleo y la política social que la comisión europea identifica es «el aumento de la tasa de participación en el mercado de trabajo y la promoción del envejecimiento activo».

En primer lugar, el envejecimiento, imparable en Europa, se ha aposentado en la pirámide de población en el grupo de los llamados *baby boomers*, la generación nacida después de la Segunda Guerra Mundial y hasta, aproximadamente, 1960. Unido a este fenómeno corre en paralelo la

disminución de nacimientos y la tendencia a aumentar la duración de los estudios.

Estos tres factores conjugados están produciendo un impacto importantísimo en el sostenimiento del modelo social, económico y laboral que conocemos. El aumento progresivo de la esperanza de vida, y el consiguiente envejecimiento de la población, es un fenómeno mundial, especialmente en los países occidentales. Es previsible que para las próximas décadas esta tendencia se intensifique alcanzando proporciones de población mayor antes inimaginables. A nivel mundial el número de personas con 60 años o más en 2011 se duplicará en términos porcentuales en 2050, pasando a ser un grupo de 2.000 millones de personas, un 22% de la población. Estas alteraciones en la estructura de la población traerán como consecuencia una disminución de las tasas de fecundidad y de mortalidad y, sin duda, alterará las tendencias migratorias. A la vez en el mundo del empleo, los servicios relacionados con la atención a este grupo de edad continuarán creciendo.

La reducción de la fecundidad trae consigo una reducción del tamaño de la familia, y una reducción de los extractos de las personas más jóvenes. Este hecho, junto con la esperanza de vida, hará que los porcentajes de población se alteren. En el año 2000, la población de 65 años o más era en España del 16%, pero las previsiones señalan que en 2040 será del 28%. En Italia, del 18% en el año 2000 pasará en 2040 al 30%, y en Alemania el salto será del 16 al 32%. Pero este crecimiento será mucho más acentuado en Brasil, Rusia, India, China o África del Sur, resultando el porcentaje del año 2000 triplicado. Se trata de una revolución demográfica de dimensiones desconocidas.

La primera dificultad de tipo económico viene del hecho de que la generación que con su trabajo generó capital para pagar las pensiones de sus mayores, no tendrá la misma suerte, es más, es probable que haya tenido que contribuir a la pensión de sus mayores y tenga que asumir la responsabilidad de la suya propia en un buen porcentaje.

Investigaciones iniciadas en Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Australia han analizado estas tendencias centrando las reformas en un doble sentido: el retraso en la salida de la vida activa, y, en el otro extremo, la

necesidad de promocionar una y otra vez los empleos de la población más joven, especialmente amenazada por el desempleo.

Estamos anunciando cambios progresivos muy complejos, cambios que impactarán en todos los trabajadores y que, por tanto, precisan de intervenciones psicosociales complejas sobre las motivaciones, las actitudes y las percepciones. Hay que abordar personal e institucionalmente cambios en el mercado de trabajo y de pensiones que tendrán efectos y se verán condicionados a su vez por:

- Las características del contexto del trabajo.
- Las características de la progresión de las carreras.
- La relación entre los trabajadores y las organizaciones empleadoras.

En el contexto del trabajo, en la Unión Europea hace años que caminamos hacia el fin del trabajo para toda la vida. Los puestos de trabajo son, serán más aún, flexibles y temporales, especialmente para quien quiera entrar, o quiera regresar de nuevo después de haber perdido un anterior empleo. De esta forma conoceremos carreras laborales totalmente personalizadas y diferentes, dependiendo del propio trabajo, de las empresas empleadoras y de sus propias experiencias, competencias y empleabilidad. Las relaciones de trabajo también cambiarán, serán menos sindicadas y más personales. No faltan sino pocos años para que aquel trabajador que lleva 30 años en una misma empresa sea objeto de estudio de los «antropólogos».

Todos estos cambios de tipo estructural, que hemos venido señalando, se acompañan de fenómenos psicosociales que influyen sobre las actitudes y comportamiento de los trabajadores, especialmente los de mayor edad.

En efecto, en cuanto al significado del trabajo y las perspectivas del trabajador maduro. El 60% de los trabajadores de la Unión Europea declaran que serán capaces de desarrollar su trabajo cuando alcancen los 60 años, y ello independientemente de que sea un trabajo administrativo, físico o intelectual. Esta cifra, sin embargo, varía y alcanza un valor del 72% cuando los puestos son administrativos de alta cualificación, y baja al 49%

en los trabajadores manuales de alta cualificación y al 44% en los manuales de baja cualificación.

Por otro lado, la opinión de la sociedad acerca de los trabajadores más maduros muestra juicios contradictorios. Por una parte, hay quien piensa que los trabajadores maduros son menos productivos, menos motivados, menos actualizados, poco flexibles, poco disponibles a cambios tecnológicos y tendrán más accidentes de trabajo. Otros informes dicen que el trabajador maduro es más fiable, más cooperativo, más consciente, más constante, más especializado, mejor trabajador en grupo. Parecen dos descripciones diferentes pero en realidad hablan del mismo fenómeno.

No obstante, en los trabajadores mayores se dan dos circunstancias, organizacional una, menor preocupación de la empresa por su formación, ya no necesita actualizar sus conocimientos, piensa; segunda, el principio de «profecía autocumplida». Si no me ven desadaptado tecnológicamente, viviré ese papel de desadaptación.

Desde el punto de vista del rendimiento, ¿es más rentable contratar a trabajadores mayores que a jóvenes? Esta pregunta no tiene una respuesta única. La respuesta depende de los requerimientos de la tarea, si requiere conocimientos, habilidades interpersonales, presión del tiempo. O tareas que son de rendimiento en sí mismas y tienen una relación más fuerte con el tratamiento de datos e informaciones, actividades físicas fatigadoras, cambios continuos. El rendimiento depende pues del tipo de tarea en relación con la edad.

Pero si estos comentarios y datos se refieren a los trabajadores mayores, los jóvenes no tienen una mejor perspectiva. La incorporación de jóvenes al primer empleo va a caer significativa y drásticamente en los próximos años.

¿Qué ocurrirá en el empleo con la drástica reducción de jóvenes? ¿Cómo van a reaccionar las empresas? ¿Tendrá alguna repercusión en las universidades?

Un dato es innegable: el cambio ya ha empezado y muchos puestos de trabajo relacionados con jóvenes peligran. Se han reducido, y continuarán haciéndolo, los alumnos de las universidades, de las escuelas de negocio y de las autoescuelas. Pero en lo que acontece a las universidades aún queda mucho cambio por realizar, muchas transformaciones en el mismo sentido

que las estamos contemplando: menos contingente de alumnos, precarización de la carrera académica, investigación sólo para los grupos de excelencia...

Pero ¿y los propios jóvenes? ¿Cuál será su reacción en el futuro? El paradigma del joven aún no ha cambiado. Como señalaba González (2003), a lo largo de los últimos veinte años, yo diría cuarenta, el joven que finaliza su etapa educativa y formativa aspira a instalarse de forma definitiva y con el mayor grado de seguridad posible en el mundo del trabajo.

Cuanto más cargado llegue el joven de este sueño de estabilidad, menor será su frustración ante la imperiosa necesidad de encontrar «cualquier trabajo». El proceso educativo se extenderá aún más y más, pero también se alargará por años el proceso de búsqueda, porque lo que ofrecen las empresas a unos jóvenes realmente preparados está muy lejos de sus competencias y de sus deseos. El futuro no parece mejor para quien no se anticipa a los cambios y se adapta a ellos.

Modestamente veo un rayo de luz, y creo ya ha comenzado con timidez, en el grupo de educadores que transmiten al joven que las circunstancias inseguras son una oportunidad y no una amenaza. En el futuro, y ya en el presente, al estilo de los *ninis* pero lejos de ellos, los jóvenes crearán proyectos mucho más compartidos de responsabilidades familiares y con una alta valoración del tiempo de ocio, serán trabajadores más independientes y con un pliego de condiciones mucho más exigentes.

Para terminar de nuevo con los trabajadores mayores, volvamos a aspectos relacionados con la calidad de vida y la jubilación. Una investigación longitudinal que ha seguido una muestra durante 23 años demostró que los trabajadores que tenían una actitud más positiva en la vida corrían 1,4 veces menos de riesgo de muerte, después de controlar otros factores. La salida de la vida laboral puede también favorecer la salud mental. Una investigación finlandesa con 7.000 personas, trabajadores mayores, estima que el grupo a medida que se acerca a la jubilación va prescindiendo del uso de antidepresivos hasta el punto de que un año antes del retiro bajó un 25%.

Otra investigación en la Unión Europea con personas de 55-61 años demostró cómo la mayoría de las personas (70%) no presentaban

alteraciones en su bienestar físico y psicológico. Pero las personas que sí informaron de malestar ya habían tenido problemas a lo largo de la vida: matrimonios infelices y escasa satisfacción laboral (Härmä, 2012).

También en Finlandia hay investigaciones que informan del bienestar y la calidad de vida laboral. Más de la mitad de hombres y mujeres de 44 a 58 años identifican sus capacidades laborales como buenas o muy buenas.

Un gran contingente de personas en los años futuros pasarán a la jubilación. Abandonarán el trabajo y cambiarán muchos aspectos de su vida diaria. Esto requiere que este importante grupo de personas sean dotadas para prever, gerenciar o planear respuestas de comportamiento eficaces y eficientes. La calidad de vida también depende de esas respuestas. Además, la calidad del retiro depende de la calidad de vida del trabajo (satisfacción, implicación, prevención del estrés). La tarea del futuro es mejorar las condiciones del trabajo de hoy. ¿Será posible?

2. CAMBIOS TECNOLÓGICOS

Los profesionales exitosos deben estar constantemente adquiriendo nuevos conocimientos, tanto a través de programas de educación formal como a través de nuevas tecnologías.

Una expectativa que tendrán estos profesionales de parte de las organizaciones que los contraten será la posibilidad de acceder a oportunidades de aprendizaje y crecimiento constante. Es más, aunque las empresas no estén dispuestas a pagar por este tipo de actividades en el largo plazo, muchos profesionales las financiarán por su cuenta, porque sabrán que recuperarán su inversión con creces en el futuro. Es lo que pasa hoy con muchos estudios de posgrado.

La idea es que al salir de la universidad, los profesionales buscarán trabajos donde puedan aprender, obtener experiencia y marcar una diferencia. Se trata de que el auténtico profesional tenga bajo su propio control no sólo los aspectos de su vida, sino de su carrera y los múltiples aspectos del trabajo. Como hemos anunciado en otras palabras, muchas más personas serán «agentes libres», que se moverán de una oportunidad a otra en un ambiente laboral altamente fluido.

Seguramente, el ritmo del cambio tecnológico se acelerará en los próximos 10 y 15 años, con sinergias entre las tecnologías y disciplinas de la generación de avances en la investigación y el desarrollo, los procesos de producción y la naturaleza de los productos y servicios. En el campo de las tecnologías de información (TI), por ejemplo, los avances en microprocesadores apoyarán el reconocimiento de voz en tiempo y traducción, y la inteligencia artificial y la robótica contarán con mayores avances.

Los avances tecnológicos implicarán que aumente la demanda de personal altamente calificado, lo que permitirá mayor crecimiento de la productividad y la posibilidad de cambiar la naturaleza de las relaciones laborales.

Unidos a los avances tecnológicos situamos los sistemas de comunicación global y globalización económica. Ya hace años que la globalización económica internacional ha supuesto un cambio evidente en las fórmulas de competencia estratégica, al pasar de una búsqueda de la diferenciación como modelo de ventaja competitiva al acceso a mercados laborales de bajo costo que permiten volver a estrategias basadas en la reducción de los costos de producción.

El transporte y la logística internacional es uno de los elementos clave en este nuevo ordenamiento económico global, ya que permite la conexión entre centros de producción y consumo muy lejanos, todo ello de una manera rápida y eficaz. La geografía dejará de ser una limitación o barrera debido a los avances recientes de la logística internacional.

En 2014, un presidente del grupo de talleres de mecánica de automóvil de una pequeña ciudad me pedía consejo preocupado porque los mecánicos aprendieran a manipular las baterías de los coches eléctricos. Hoy siguen teniendo el mismo problema; es más, algunos concesionarios que venden coches eléctricos desaconsejan al comprador final.

Coches eléctricos, camiones que viajan solos, agricultores con drones, robots. Pues bien, todo ello nos hace pensar que, a diferencia de épocas pasadas donde el desarrollo estaba íntimamente ligado a las materias primas, el presente, y mucho más el futuro, requerirá de cambios y desarrollo tecnológico basado en el conocimiento.

Además, el empleo se globalizará totalmente. Hoy se puede trabajar, y jugar con personas que viven a miles de kilómetros. Podemos trabajar con una conexión continua sabiendo lo que ocurre en el último rincón del planeta y desconociendo, como señala González (2003), lo que le ocurre a nuestro vecino.

3. CAMBIOS EN EL TRABAJO

Los profesionales cambiarán de trabajo cada dos a cuatro años, y a veces más frecuentemente. Muchos de esos cambios serán dentro de la misma organización, siempre y cuando el empleador provea la necesaria libertad de movimiento y crecimiento. Y no cabe duda de que los profesionales más cualificados deberán ser sensibles y capaces de gestionar, es decir, deberán desarrollar habilidades de liderazgo. Esta capacidad incluye diversos estilos de liderazgo, más apropiados para tratar con profesionales altamente educados, con un alto valor intrínseco. «El *coaching* reemplazará a la gestión directa por actividades y se espera que estos líderes estén constantemente desarrollándose».

Como podemos ver, se trata de cambios muy profundos en el mundo del trabajo, que nos permitirán, al menos a algunos, obtener una satisfacción cada vez mayor en nuestras vidas y carreras. Aunque el precio que este profesional tendrá que pagar será la necesidad de desarrollar una serie de capacidades y habilidades que hagan competitivos a los profesionales en el cada vez más cambiante mercado laboral (Chiappelli et al., 1997). Diversos organismos internacionales realizan constantemente estudios para determinar las tendencias previsibles para las diversas áreas ocupacionales, los mismos que ofrecen un marco de referencia global sobre lo que se espera para el mercado laboral en los próximos años. Dicha información está basada en informes de diversos observatorios laborales, así como en informes de organismos multinacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Departamento de Trabajo de Estados Unidos (US Department of Labor).

Estos informes señalan algunos de los perfiles laborales que serán muy demandados en el futuro. El siglo xx es considerado como el siglo de la

física, pero el siglo XXI estará marcado por los sorprendentes avances de las ciencias de la vida y sus implicaciones en el conocimiento de los seres vivos, de su relación con el entorno y la forma de brindar más salud y calidad de vida a la población. A modo más de ejemplo que de dato científico, la ciencia no hace profecías, sino cálculos de modestas tendencias con modelos estadísticos. Los siguientes son algunos perfiles de las ocupaciones que en el mercado internacional se comienzan a requerir:

- *Ciencias ambientales y geomáticas*: se encuentran entre las profesiones con mayor rango de desarrollo a futuro inmediato debido a tópicos relevantes para los científicos como el cambio climático y sus efectos en la salud. Esto con el fin de presentar alternativas al abuso y consumo de bienes y productos en detrimento al medio ambiente.
- *Medicina genómica*: su amplio espectro cubre a las enfermedades generadoras de discapacidad humana y a un gran número de los defectos del nacimiento. El estudio de la función de los genes, especialmente de aquellos con un papel importante en el desarrollo del embrión humano, permitirá conocer mejor los mecanismos moleculares que originan estas enfermedades, abriendo así nuevas oportunidades para su prevención y tratamiento.

El conocimiento de la secuencia del genoma humano y de las variaciones genéticas entre los individuos permitirá intervenir significativamente en el tratamiento de diversas enfermedades. Otras disciplinas importantes también serán la farmacogenómica y la terapia génica.

- *Terapeutas y radiólogos*: su práctica estará vinculada a la atención de adicciones, enfermedades agudas, atención de adultos mayores y padecimientos relacionados con el estrés, como gastritis, migraña y los infartos, entre otras, atendiendo las afecciones mejor conocidas como enfermedades específicas de desarrollo. Por tanto, encontrarán las mejores plataformas de desarrollo.
- *Biotecnología*: se dedica al desarrollo de aplicaciones farmacológicas específicas, por lo que será la encargada de mantenerse a la

vanguardia en el seguimiento y registro de la «biología evolutiva». Su estudio se proyecta cada vez más como la «verdadera ciencia del futuro».

- *Mecatrónica*: será la responsable de automatizar los procesos industriales para hacer más sencillas las actividades. Por ejemplo, la biotecnología no sería posible sin el desarrollo de software y equipo estructurado con tecnología de punta. Para lograr estos avances, se capacita en conocimientos multidisciplinarios de mecánica, electrónica de control, sistemas de información y cambio de las tecnologías, a fin de mejorar los servicios diariamente utilizados.
- *Telemática y cibernética*: estas carreras comienzan a afianzarse como los gurús de la infraestructura para procesar información multimedia, creando sistemas complejos virtuales de control y comunicación que se aplican en todas las empresas, así como para administrar sus servicios y recursos a través de redes que optimizan al máximo sus capacidades.
- *Nanotecnología e ingeniería molecular*: se encargan del desciframiento del genoma humano, analizando su diseño y arquitectura para establecer mapas precisos de la composición molecular. Son de las carreras menos exploradas, pero con el rango más alto de desarrollo.

Los mejores empleadores del mundo buscarán personas competentes, creativas e innovadoras que cuenten con la destreza requerida para lograr el posicionamiento de los nuevos productos y servicios derivados de la demanda en el mercado de trabajo. Por ello, es importante conocer las nuevas opciones que permitan la integración de ciudadanos capaces de tener efectos positivos en la vida cotidiana de cada uno de los habitantes del mundo.

Si el lector desea ampliar sus conocimientos puede acceder en la siguiente dirección web: http://www.dailymotion.com/video/x2kl0da_tema-de-fondo-el-proceso-del-cambio-de-trabajo_news.

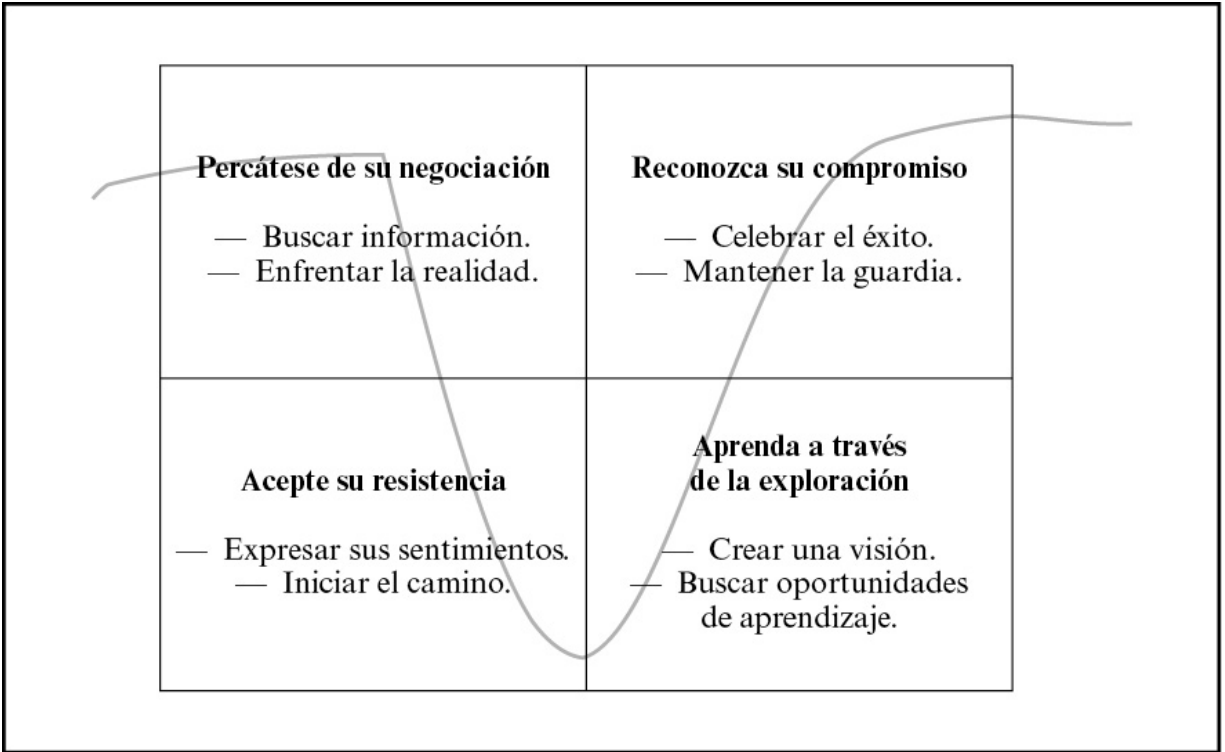


Figura 1.1.—La curva del cambio organizacional.

2

El cambio desde las personas

RAÚL DE DIEGO VALLEJO

«Disfruta con el cambio, saborea la aventura y disfruta del sabor del queso nuevo.»

Cuando tratamos de analizar el cambio desde la óptica de las personas nos centramos en un enfoque más micro del cambio, se trata de conocer las expectativas, intereses, creencias y motivaciones de los individuos dentro de la organización y los factores psicológicos, como por ejemplo la personalidad que determina la ambición y la laboriosidad, es decir, con el desempeño laboral, la satisfacción laboral o el temor al riesgo asociado con las transformaciones que tienen los empleados para hacer frente a los cambios organizativos. Wanberg y Banas (2000) encontraron que los niveles más bajos de aceptación al cambio estaban relacionados con una menor satisfacción en el trabajo y unas mayores intenciones de rotación y abandono.

Estos estudios han contribuido a la literatura del cambio mediante la demostración de la importancia de los factores psicológicos en el proceso de cambio organizacional. Un interesante estudio de Umlas (2012) analizó la relación entre el compromiso con el cambio y la forma de hacer frente al cambio, así como la relación de estas variables con las intenciones de rotación de la organización. Umlas (2012) esperaba que el compromiso de continuidad con el cambio estuviera significativamente asociado con el afrontamiento del cambio, aunque en direcciones diferentes, y que hacer frente al cambio estaría asociado negativamente con las intenciones de rotación. Se pensaba también que la relación entre el compromiso normativo con el cambio y las intenciones de rotación sería directa.

Algunas de las hipótesis que se han manejado en el marco de los cambios organizacionales son:

- Compromiso de las personas con el cambio.
- Afrontamiento ante el inevitable cambio.
- Relación compromiso-afrontamiento.
- Compromiso, adaptación al cambio y abandono organizacional.

Umlas, J. W. (2012), señala cómo muchos de los problemas organizacionales tienen un fondo de celos y de miedos (a perder salario, empleo). Ignorarlo no es hacerlo desaparecer, pues las relaciones humanas envenenadas han arruinado multitud de pequeñas empresas.

1. ¿QUIÉN HA ROBADO EL QUESO DE LEANDRO?

¿Recuerda el lector el famoso libro de Johnson Spencer? Se trata de afrontar el cambio personal en la vida privada y en el trabajo.

Los ratones de Spencer están entusiasmados y cómodos probando el nuevo y abundante queso de la central lechera; sólo uno de ellos, Kof, avisó: «¡Vámonos!»; pero los demás ratones siguieron haciendo todos los días lo mismo, ir a la central lechera a degustar el fantástico queso. Intentaron negar lo que estaba ocurriendo. Su camino ya los conducía al queso, les habían descubierto y el queso había pasado a grandes tanques herméticos de frío.

Era absurdo quedarse en el pasado, había que buscar otra central lechera, otro queso. Kof cogió una pequeña piedra afilada y escribió un pensamiento en la pared para que su amigo reflexionase sobre él. En la pared se leía: «Si no cambias, te extingues».

El cambio en las personas y en las organizaciones es un hecho, y la gente debería saberlo. El trabajo se transforma constantemente, se transforman las oportunidades, los métodos, los clientes y la economía.

Es difícil no ver el cambio, pero parece imposible preverlo y controlarlo. Adaptarse al cambio es saludable, y cuanto antes se haga, antes se disfruta de la nueva realidad. Ésta es la reflexión de los ratones.

Ha llegado el momento de presentaros a Leandro, un técnico experto, bien preparado, con méritos reconocibles y suficientes. Después de seis años en un trabajo donde era querido y admirado, Leandro cambió hacia

una postura reivindicativa y protestona, justo cuando su empresa estaba a punto de ahogarse económicamente. Leandro cambió con demandas inasumibles por parte de sus jefes, reivindicó su puesto, y lleno de falsas creencias y expectativas sobre sí mismo muy ensanchadas, planteó tal conflicto y hoy está desempleado.

Si se pregunta a sí mismo ¿cómo quiere que sea su futuro?, es fácil que la respuesta sea un no lo sé, no se tiene ni idea; pero lo que sí sé es lo que no quiero que ocurra.

Lo normal es que las personas sepan decir qué es lo que les gusta y lo que no les gusta de su presente, y si se paran a pensarlo, se dan cuenta también de lo que les gustó y lo que no les gustó de su pasado. Sin embargo, es más que probable que la incógnita sobre lo que desean para el futuro permanezca.



Figura 2.1.—El cambio personal depende de lo que la persona crea y quiera.

En general, desde pequeños, nos enseñan multitud de conocimientos, pero no nos enseñan a confiar en nosotros mismos. Creer en nosotros y tener claro lo que queremos, puede ser tintado por muchos de prepotencia.

«Hijo, lo que hay que hacer es trabajar duro, sacrificarse y aceptar tu destino; soñar despierto es una pérdida de tiempo». Tampoco faltará quien recuerde que eso es como el cuento de la lechera, curiosa fábula que alguien debió inventar para que los demás dejaran de soñar. Una pena, porque en realidad, la forma de conseguir las metas es soñar con lo que se quiere, ponerle fecha de caducidad a un sueño y luego trabajar para alcanzarlo.

Llamamos zona de confort a la zona metafórica en la que se encuentran las personas cuando se mueven en un entorno que se domina. En ella las cosas resultan conocidas y cómodas, sean éstas agradables o no. Por ejemplo, estar atascado todos los días en el tráfico es estar dentro de la zona de confort, porque es lo que se conoce. Que el jefe machaque en la oficina es zona de confort, porque es lo que se conoce. Que se disfrute o se peleee con las parejas es zona de confort, porque es lo que se conoce. Los hábitos, las rutinas, las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los comportamientos son también parte de la zona de confort.

Alrededor de la zona de confort está la zona de aprendizaje; ésta es la zona a la que se sale para ampliar la visión del mundo, y se hace cuando se aprenden nuevos idiomas, se viaja a países desconocidos, se tienen nuevas sensaciones, se enriquecen los puntos de vista, se modifican los hábitos, se conocen otras culturas, o se encuentran nuevos clientes. Es la zona donde observar, experimentar, comparar, aprender, etc. Hay personas a las que esto les apasiona y por ello frecuentan sus zonas de aprendizaje. En cambio a otras les asusta, y para evitarlo se mueven únicamente dentro de su zona de confort; salir de ella lo consideran un peligro. Un excelente ejemplo de esa zona de aprendizaje se narra en el popular libro de Robin Sharma (2012) *El monje que vendió un Ferrari*. Sharma detalla cómo el prestigioso abogado Julián Mantle deja su carrera de éxitos profesionales (su zona de confort) para marcharse a la cordillera del Himalaya y aprender sobre las sabias y profundas lecciones de felicidad, coraje, equilibrio y paz interior.

Más allá de la zona de aprendizaje está la llamada zona de pánico o la zona de no experiencia. Aquellos que no quieren que se transite, que suelen ser aquellos que nunca salen, dicen que es la zona en la que pueden ocurrir cosas gravísimas. Es como Finisterre para los antiguos, más allá se acaba el mundo: —No salgas que va a ser terrible, ¿y si te sale mal? —Ya, pero ¿y si

me sale bien? Esto último lo dicen sólo los que consideran que esta zona es en realidad la zona mágica, la zona en la que pueden ocurrir cosas maravillosas que aún no se conocen porque todavía no se ha estado allí. Es la zona de los grandes retos. Hay personas que creen que si salen a la zona mágica no podrán volver atrás, que su zona de confort desaparece. Esto es falso, al salir lo que sucede realmente es que extienden su zona de confort y aprendizaje.

En el siguiente párrafo de Robin Sharma encontramos la misma reflexión cuando Julián habla con su amigo sobre las enseñanzas del yogui Raman:

... Cuando encuentras tu verdadero objetivo, la vida se vuelve más fácil y gratificante. Cuando averigües cuál es realmente tu destino ya no tendrás que trabajar ni un día más.

—¿Jubilación anticipada?

—No —dijo Julián con el tono frívolo de quien había llegado a ser un maestro en sus días de abogado inminente—. Tu trabajo será como un juego.

—¿No crees que resultaría arriesgado que renunciara a mi empleo para ponerme a buscar mi pasión en la vida? Quiero decir, tengo familia y unas obligaciones reales. Cuatro personas dependen de mí.

—No estoy diciendo que hayas de abandonar la profesión mañana mismo. Pero sí debes empezar a correr riesgos. Dale un meneo a tu vida. Deshazte de las telarañas. Toma el camino menos trillado. En su mayoría la gente vive dentro de los confines de su zona de confort. El yogui Raman fue el primero en explicarme que lo mejor que puede hacer uno por sí mismo es traspasar las fronteras regularmente. Es el camino para el dominio personal y para asimilar el verdadero potencial de tus dones humanos (p. 75).

Lo siguiente que se tiene que tener en cuenta en las personas es la tensión emocional y la tensión creativa. Éstas operan como dos fuerzas opuestas, la primera tira hacia la zona de confort y la segunda hace avanzar al exterior. Para poder avanzar se tiene que conseguir que la motivación salga victoriosa frente a los miedos. Toca, por tanto, trabajar la tensión emocional y especialmente los miedos que provoca el pensar en salir de la zona de confort:

— Miedo al qué dirán.

— Miedo a fallar.

— Miedo al ridículo y a la vergüenza.

Se deben reconocer y enfrentar esos miedos. ¿Cómo se puede hacer? Creyendo en uno mismo, ya que se es el único protagonista de nuestra vida. Lo que no se decida, probablemente se acabe haciendo por otras personas.

Al gestionar correctamente los miedos, en las personas crecerá la autoestima y ésta dará una nueva visión de la realidad llena de oportunidades. Así se puede elegir mejor el objetivo, tener claro cuál es el sueño, buscar un porqué para que motive.

Se trata de comparar el punto de partida con el destino y es fácil que uno se sienta como si encogiera. Es normal, se estará tomando conciencia de lo que falta por aprender, será útil recordar los orígenes, los valores y los principios, así como reflexionar sobre la misión personal en la vida. Para ayudar a mantener la tensión creativa y no acelerar la tensión emocional, será conveniente que se piense en la visión personal: ¿qué hay más allá de ese sueño?, ¿para qué se quiere alcanzar el sueño?

En cuanto se transformen los prejuicios limitantes, se confíe en uno mismo y en el sueño y se entienda el porqué y para qué se hace, habrá llegado el momento de pasar a la acción y dejar atrás la zona de confort. Se experimentará el placer de aprender a perseguir los sueños, puede que al principio se sienta poco competente y vulnerable, que se piense que es arriesgado. No pasa nada, se es humano y no se sabe todo, se está aprendiendo. Enhorabuena, ya que se está avanzando hacia el sueño.

Lo que falta para comenzar a recuperar la sensación de competencia es volver a la zona de confort, a por los recursos personales que sin duda se tienen y que, con las prisas, se olvidan al empezar. Se cogen los necesarios, se tiene paciencia con la preparación, confianza en el objetivo, se prepara bien la estrategia, se siente perseverante y positivo y, antes de lo que se imagina, el sueño se habrá hecho realidad.

Aludiendo al cambio personal ha sido muy difundida la propuesta de Covey (1990). Su planteamiento, sin estar fundamentado en datos empíricos, ha tenido una extraordinaria aceptación.

Covey (1990), quien también ha realizado aportaciones científicas dentro del campo del liderazgo de servicio (Greenleaf, Spears y Covey, 2002), ha defendido en su best seller *Los 7 hábitos de la gente altamente*

efectiva —más de 15 millones de copias vendidas en treinta idiomas— (Aplei News, 2012) que el liderazgo efectivo está basado en siete hábitos.

Posteriormente, Covey (2005) indicó un octavo hábito, que hace referencia a la necesidad de que las personas encuentren su voz interior e inspiren a los demás a que encuentren la suya a través de la conducta proactiva.

El planteamiento de Covey representa una nueva corriente de propuestas orientadas hacia el cambio personal que entronca con el desarrollo de los valores humanos en las personas y en las organizaciones (Vilaseca, 2010). De todos modos, la elevada aceptación empresarial de este corpus divulgativo y su tiempo de vigencia en el mercado, parecen aconsejar su consideración como propuesta para una reflexión sobre el cambio personal y la necesidad del mismo.

Pero insistimos en que Stephen Covey parte de los valores humanos. Nos viene a la memoria el caso de Louis, un importante directivo de una ONG multinacional que, trabajando en una capi-

TABLA 2.1
Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva

Hábito	Definición
1. Sea proactivo	Asumir la responsabilidad sobre la vida personal.
2. Empiece con un fin en mente	Contemplar la vida como un todo en el que cada momento contribuye de modo significativo a la visión que cada uno quiera otorgar a su existencia.
3. Establezca lo primero lo primero	Desarrollar la capacidad para tomar decisiones.
4. Pensar en ganar/ganar	Procurar el beneficio mutuo en todas las interacciones humanas.
5. Procure primero comprender y después ser comprendido	Tomarse el tiempo necesario para comprender un problema en profundidad antes de solucionarlo.
6. La sinergia	Aplicar el principio «el todo es mayor que la suma de las partes» en todas las interacciones sociales, con el objetivo de favorecer la cooperación creativa.

7. Afile la sierra

Cuidarse cultivando las cuatro dimensiones de la naturaleza; física, espiritual, mental y socioemocional.

tal hispanoamericana, con excelente posición socioeconómica, cambió de ciudad y de trabajo, rebajó su posición social por estar al lado de su amada. No fueron sus valores-guía, fueron protagonistas únicamente accidentes emocionales. La pretendida lo abandonó y en unos meses se vio sin puesto y sin amor. Mucho cuidado, lector.

En el siguiente enlace, <https://www.youtube.com/watch?v=eOpKziGrxSE>, podemos ver un pequeño resumen del libro titulado *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, de Stephen Covey. En él se reflejan trucos para conseguir el compromiso de los empleados a través de la colaboración social y la disciplina de ejecución.

2. AFRONTAMIENTO ANTE EL CAMBIO INEVITABLE

«Adáptate al cambio, olvídate rápidamente del queso viejo.»

Otra variable importante en el proceso de cambio es la capacidad y la conducta de afrontamiento de los trabajadores cuando los cambios ocurren. Hablamos de afrontamiento para referirnos a «esfuerzos psicológicos y físicos, conscientes para afrontar con habilidad los acontecimientos y eventos estresantes o para reducir la demanda externa» (Ansbel, Kim, Kim, Chang y Hom, 2001). Las investigaciones han sugerido que afrontar el cambio es particularmente importante en el contexto de la organización que se encuentra en cambio, debido a que tales transformaciones vienen acompañadas a menudo por la incertidumbre, la ira, el estrés y los conflictos en el trabajo y en casa (Ashford, 1988; Schweiger y DeNisi, 1991). Marchione y English (1982) argumentaron que las organizaciones y las personas deben aprender a lidiar con el cambio, mientras que Cunningham et al. (2002) sugirieron que los empleados que confían en su capacidad de afrontar el cambio están probablemente mejor equipados para contribuir al proceso de cambio.

Cunningham et al. (2002) encontraron que la confianza en la capacidad para afrontar el cambio organizacional está positivamente relacionada con la preparación para el cambio, la participación en el proceso, y en la percepción de su contribución al cambio. Además, Juez et al. (1999) hallaron que la conducta de afrontamiento se asoció con diversos resultados de desarrollo de carrera, incluyendo el salario, el compromiso organizacional, la satisfacción y el desempeño laboral.

Estos estudios sugieren que las personas que son capaces de enfrentarse con éxito a las iniciativas de cambio son más propensas a contribuir con ese proceso, y se dan cuenta de los resultados sobre sus objetivos de desarrollo de carrera.

a) *Un programa de reflexión organizativa.* En los procesos de cambio organizacional es necesaria y muy útil una reflexión compartida. Se trata de reorientar la organización sin mermar lo más mínimo el entusiasmo y el compromiso de los colaboradores.

b) *Nuevo marco para la visión y la misión.* Se trata de implantar una visión nueva o al menos revisar la existente para actualizarla al marco actual. Junto a la misión, es necesario alinear la misión y los valores.

Se impone establecer un nuevo marco de objetivos, un destino reorientado y revisar los valores que deben presidir la nueva era.

Ocasiones para su difusión en marcos formativos o en el marco de las entrevistas de evaluación de desempeño son primordiales. De ahí la importancia necesaria de las estrategias en las organizaciones.

c) *Pedagogía integradora de la nueva misión, visión y estrategia.* En muchas organizaciones, la reflexión organizativa está muy condicionada por el tiempo. Los momentos de reflexión colectiva son escasos, y la integración de valores, superficial.

Es necesario definir un plan que aumente la cohesión grupal, la nueva cultura organizativa y la integración del personal en base a ejes y principios comunes. Se trata de alinear la nueva estrategia, la nueva visión y los nuevos valores con los objetivos y las políticas que se desarrollan en el nuevo modelo organizativo.

En mi experiencia personal he conocido los esfuerzos de una organización por la cohesión con otra asociada de cultura diferente. El esfuerzo fue grande y los logros escasos, porque la economía ahogó el progreso.

TABLA 2.2
Ajuste de la persona hacia el nuevo marco

El pasado	Período transitorio	Nuevo reto
Pena	Desorientación	Optimismo
Dolor	Confusión	Alegría
Rompimiento	Ansiedad	Experimentar nuevas conductas y sentimientos
Sentimiento de pérdida	Ambigüedad	Ilusión
Desprendimiento del pasado	Desidentificación Rabia-enojo Hostilidad Aislamiento Incertidumbre	

FUENTE: Elaborado a partir de Eduardo Escalante Gómez (2013).

Esto se logra con un cuadro de mando dirigido a la nueva estructura. Como señala Rafael (2012), «esto implica que cuando redactas una nueva política, tomas una decisión, incorporas a un nuevo empleado, defines prioridades o compras una nueva máquina tienes en cuenta los valores y objetivos a largo plazo».

3. RELACIÓN ENTRE EL COMPROMISO CON EL CAMBIO Y SU AFRONTAMIENTO

«El cambio ocurre, el queso no cesa de moverse.»

Las personas con altos niveles de compromiso afectivo son capaces de hacer frente con éxito a los cambios que se producen. Recordemos que las personas con un compromiso afectivo a cambiar creen en el valor del cambio, creen en el cambio como un proyecto importante para la organización, y ven el cambio como una estrategia efectiva (Herscovitch y Meyer, 2002). Si las personas tienen este tipo de actitudes positivas hacia el proceso de cambio, es probable que, aunque el cambio pueda ser estresante a veces, serán capaces de hacer frente a estas transiciones, ya que benefician en última instancia a la empresa. De esta manera, el compromiso afectivo sirve para «amortiguar el efecto del estrés relacionado con el cambio en la salud de los empleados y el bienestar» (Herscovitch y Meyer, 2002). Investigaciones relacionadas con el área del compromiso organizacional han proporcionado una lógica similar. Específicamente, Antonovsky (1979) sostuvo que el compromiso afectivo organizacional permite a los empleados resistir los efectos de la tensión en ambientes de alto estrés, y Begley y Czajka'a (1993) en su investigación proporcionaron una evidencia empírica para esta afirmación.

Según Covey (1989), para enfrentarse al cambio personal hay que vencer unas fuerzas restrictivas.

Siguiendo el modelo del «campo de fuerzas» de Kurt Lewin, Covey señala que las fuerzas impulsoras alientan el movimiento ascendente del cambio positivo, mientras que las fuerzas restrictivas lo desalientan.

Las fuerzas del cambio son positivas, lógicas, razonables, conscientes. Las fuerzas negativas son emocionales, negativas, ilógicas, inconscientes. Según Covey (1989), ambos conjuntos de fuerzas son muy reales y deben tenerse en cuenta para abordar el cambio.

En las personas es fácil observar esos tipos de resistencias en momentos de crisis. Referidas exclusivamente al ámbito laboral hemos observado cómo las decisiones de cambio se retrasan semanas, meses, años, incluso hasta que el agua llega al cuello del empleador o del asalariado.

Martín tenía una empresa que durante años funcionó muy bien. Sin embargo, cuando las cosas empezaron a ir mal, Martín no tomó ninguna decisión, no quería prescindir de ninguno de sus trabajadores, no quiso proponer una bajada del salario, quiso mantener su espectacular gasto en las

oficinas de su propiedad, o mejor del banco... Así continuó hasta que los accionistas le obligaron a adelgazar sus estructuras para salvar parte de la compañía. Martín dirige hoy una compañía que es el 20% solamente de lo que fue. Pero esta reducción no la busco él, sino que le vino impuesta. Si el grupo de accionistas no le hubieran conminado a «adelgazar», hoy Martín estaría en otro trabajo o en el desempleo.

Conocí a Tomás en dos fases de su vida. En la primera era un entusiasta empresario, luchador y optimista. La vida le sonreía, tenía un trabajo más que aceptable, una mujer y tres hijos estupendos. Además se había titulado en ciencias de la conducta. Durante varios años su empresa, que le daba prestigio y dinero, creció y se consolidó en el mercado pero los tiempos cambiaron. Efectivamente, sus hijos crecieron y con ellos aparecía la crisis económica.

Tanto temor le trajo la crisis que buscó trabajo de profesor universitario a tiempo parcial. Dejó, eso sí, su empresa «herida» en manos de los asalariados al menos parcialmente. Pero el cambio interesante ocurriría meses después.

La crisis se agudizó y los socios-trabajadores no cobraron opción libre durante un año y obligados por Tomás durante otros dos años más. De los tres socios, dos eran hermanos. Pues bien, Tomás, psicólogo, no permitió que su hermano abandonara la empresa y cuando éste le propuso otro modelo comercial y de gestión lo ignoró.

Es más, Tomás era profesor universitario de conflictos y mediación y el conflicto con sus socios, a los que no pagaba como gerente y administrador único que era, lo solucionó a base de amenazas, agresividad y engaños.

4. COMPROMISO CON EL CAMBIO, ADAPTACIÓN E INTENCIONES DE ROTACIÓN

«Controla el cambio, olfatea el queso con frecuencia.»

Un posible resultado del cambio organizacional es la intención de rotación de los empleados, por lo que las intenciones de rotación derivadas

del proceso de cambio se incluyeron como resultado del compromiso con el cambio y de la capacidad de enfrentar el cambio.

El cambio organizacional a menudo se asocia con varios resultados negativos tales como estrés, conflictos, ambigüedad e ira (Ashford, 1988; Schweiger y DeNisi, 1991). En la medida en que estos efectos secundarios de cambio se conviertan en omnipresentes y los empleados sientan que no son capaces de hacer frente a los mismos, pueden optar por dejar la organización en conjunto. De hecho, Judge et al. (1999) encontraron una relación positiva entre saber lidiar, afrontar el cambio y varios resultados de trabajo, como la satisfacción en el mismo y el desempeño laboral, sugiriendo así que las personas que son capaces de hacer frente a los cambios organizativos también suelen adaptarse bien en el lugar de trabajo y desarrollar planes de carrera con resultados positivos. Por tanto, se planteó la hipótesis.

Sobrellevar el cambio está asociado negativamente con las intenciones de rotación. Además, también se espera que la implicación afectiva, compromiso de continuidad, y compromiso normativo posean asociaciones significativas con las intenciones de rotación organizacional.

Podría esperarse un alto índice de rotación, entre aquellas personas que no ven valor en los esfuerzos por el cambio (Shapiro y Jackman, 1999) o que sólo están comprometidas con el cambio debido a los costos percibidos de no hacerlo (es decir, el compromiso de continuidad). De hecho, si los empleados sienten presión para apoyar los esfuerzos de cambio y creen que hay un riesgo derivado de no hacerlo, podrían creer que es mejor dejar la organización, en lugar de permanecer durante todo el proceso de cambio. Sin embargo, los empleados que apoyan el cambio porque perciben su valor (es decir, comportamiento afectivo), o por el sentido del deber de hacerlo (es decir, comportamiento normativo), es poco probable que dejen la organización porque se encuentre en un proceso de cambio. Para estas personas, ver el cambio hasta el final y asegurarse de que el cambio se lleva a cabo con éxito puede servir como punto de referencia.

Por supuesto, ya que tanto la implicación afectiva como el compromiso de continuidad están positivamente relacionadas con el hecho de afrontar el cambio, que a su vez se espera que se relacione negativamente con las

intenciones de rotación, las relaciones entre implicación afectiva y las intenciones de compromiso y rotación es probable que estén mediadas, al menos parcialmente, por el comportamiento de afrontamiento de los empleados.

Como Baron y Kenny (1986) señalan, buscar las variables que parcialmente, en lugar de completamente, median en las relaciones, será una investigación más realista «porque la mayoría de las áreas de psicología, incluyendo la social, trata fenómenos que tienen múltiples causas» (p. 1176). De hecho, la mediación parcial es teóricamente plausible, porque la implicación afectiva y el compromiso de permanencia podrían tener una influencia directa en las intenciones de rotación (como se indica más arriba). Por otro lado, como no se espera que compromiso normativo esté asociado con afrontar el cambio, la relación entre el compromiso normativo para cambiar e intenciones de rotación organizacional suele ser directa.

Para Raquel (2012), los cambios suponen oportunidades siempre que se identifiquen los problemas, se pongan en marcha decisiones y se evalúe la eficacia de esa decisión. Pero esta toma de decisiones se hace muy rápida y podemos ser rebasados por la complejidad y la celeridad.

Las personas deben anticipar los cambios y tratar de implantar soluciones de manera proactiva y científica.

TABLA 2.3
Estadísticas descriptivas de las intenciones de rotación de las organizaciones

Materia	M	SD	a	1	2	3	4	5
Compromiso afectivo	5,20	1,32	0,93	—				
Compromiso de continuidad	4,05	1,66	0,89	-0,45	—			
Compromiso normativo	4,56	1,07	0,74	0,49	0,01	—		
Hacer frente al cambio	4,34	0,89	0,63	0,51	-0,41	0,21	—	
Intenciones del volumen de negocio	2,14	1,70	0,96	-0,49	0,33	-0,34	-0,32	—

$$r \geq |0,21|, p < 0,05.$$

La tabla 2.3 representa datos del estudio de Umlas (2012). Observe el lector cómo las puntuaciones medias de las intenciones de rotación de organización son relativamente bajas, mientras que las puntuaciones medias para el afrontamiento al cambio y el compromiso de continuidad son moderadas. Por último, las puntuaciones medias de compromiso afectivo y compromiso normativo son ambas generalmente altas.

Como se observa en la tabla del estudio de Umlas (2012), afrontar el cambio estaba parcialmente mediado por la relación entre el compromiso afectivo y las intenciones de rotación, pero completamente mediado por la relación entre el compromiso de continuidad e intenciones de rotación.

En definitiva, varios puntos son dignos de mención en las tres formas de compromiso con el cambio. En primer lugar, afrontar el cambio está completamente mediado por la relación entre el compromiso afectivo ante el cambio y las intenciones de rotación. Recordemos que las personas con un compromiso afectivo creen en el valor de cambio y lo ven como una estrategia eficaz de la organización; además, los empleados con tal compromiso es muy poco probable que dejen la organización debido a los esfuerzos que tienen lugar.

Efectivamente, numerosos estudiosos han discutido sobre la importancia del compromiso asociada a la iniciativa de cambio que tiene lugar en una organización. Por ejemplo, Herscovitch y Meyer (2002) sostuvieron que «el compromiso es sin duda uno de los factores de apoyo más importantes de los empleados a las iniciativas de cambio» (p. 474). De hecho, sin este apoyo, incluso los planes mejor trazados quedan en el camino. Otros han expresado ideas similares. Huy (2002) comentó que los empleados son más propensos a apoyar colectivamente la organización cuando hay un sentimiento de confianza y apego con la misma. Huy comentó, además, que «el compromiso vacilante entre agentes durante la implementación del cambio podría conducir a la inercia organizacional» (véase también Conner y Patterson, 1982). Finalmente, Conner (1992) argumentó que era el compromiso con el cambio lo que conecta a los empleados con los objetivos organizativos para ese cambio.

A pesar de la importancia del compromiso con el cambio organizativo, pocas investigaciones han intentado medir sistemáticamente el constructor,

sus antecedentes, y sus resultados.

El trabajo de Herscovitch y Meyer (2002) representa una excepción. Meyer y Herscovitch (2001) describen el compromiso con el cambio como «una fuerza (mentalidad) que se une a un individuo en el curso de acción que se considere necesario para la implementación exitosa de una iniciativa de cambio» (p. 475). Consistente con su trabajo anterior (por ejemplo, Meyer, Allen y Srnith, 1993), Herscovitch y Meyer diferencian entre tres tipos de compromiso con el cambio: afectivo, normativo y continuidad.

El compromiso afectivo con el cambio implica el apoyo a la iniciativa de éste, basado en la creencia de que proporcionará beneficios a la organización. El compromiso normativo con el cambio refleja un sentido de obligación de apoyo hacia el programa de cambio.

Por último, el compromiso de continuidad implica apoyar la iniciativa de cambio, reconociendo los costes derivados a no hacerlo. Herscovitch y Meyer también demostraron que: *a)* la medida de su compromiso para cambiar era empíricamente distinta de un modelo multidimensional de compromiso organizacional; *b)* el compromiso afectivo y normativo para cambiar estaban relacionados con diversos resultados conductuales relacionados con el apoyo de cambio (es decir, la defensa del cambio). Un trabajo de Paco con 299 trabajadores de una administración encargada del atletismo en las universidades de América del Norte, analizó el compromiso con el cambio.

Específicamente, los empleados que ven valor en el proceso de cambio también son propensos a involucrarse en comportamientos de afrontamiento del problema (Meyer, 2002; Juez et al., 1999). En segundo lugar, el compromiso de continuidad se relaciona con las intenciones de rotación de organización, tanto de forma directa como a través del afrontamiento al cambio. La relación negativa entre el compromiso de continuidad y hacer frente al cambio puede indicar que el estrés asociado con las presiones de compromiso de continuidad contribuye a los sentimientos de tensión y estrés en el proceso de cambio.

En consecuencia, con sentimientos de tensión y estrés la conducta de afrontamiento de los empleados tiende a disminuir (Meyer, 2002) y aumenta la intención de abandonar la organización. Por último, el

compromiso normativo demostró una asociación negativa y significativa con las intenciones de rotación. Estos hallazgos sugieren que como los empleados tienen un sentido del deber y la obligación de apoyar el proceso de cambio, también es poco probable que dejen la organización por estas iniciativas.

El compromiso afectivo de los trabajadores puede aumentar cuando participan en el proceso de cambio.

Por otro lado, el compromiso de continuidad se puede desarrollar cuando los empleados creen que tienen algo que perder o sienten que tienen pocas alternativas distintas que apoyarlo (Meyer y Herscovitch, 2001). Asimismo, es posible que el cambio de coaliciones también pudiera influir en las presiones para «acompañar» el proceso de cambio. Por otra parte, los cambios significativos en el trabajo o las responsabilidades de uno dentro de la organización también podrían influir en los niveles de compromiso de continuidad. Por último, de acuerdo con Herscovitch y Meyer (2002), «el compromiso normativo se desarrolla a través de la socialización, la recepción de los beneficios que induce la necesidad de reciprocidad, o aceptación de los términos de un contrato psicológico» (p. 484). Se necesita más investigación adicional para explorar más a fondo estos antecedentes. Además, los resultados indican que la respuesta al cambio fue negativamente asociada con las intenciones de rotación. Por supuesto, hacer frente al cambio no siempre es eficaz y puede dar lugar a resultados negativos (para una revisión, véase Folkman y Moskowitz, 2004). Sin embargo, este hallazgo, junto con los de Judge et al. (1999) en relación con los resultados de desarrollo de carrera positivos asociados a las conductas de afrontamiento, saca a la luz la cuestión de si las decisiones de personal deben estar orientadas, al menos en parte, hacia la atracción de personas a la organización que puedan hacer frente con eficacia a los cambios.

Desde el marco de estudio de la personalidad de los implicados en cambios, Judge et al. identificaron dos características generales de la personalidad que predicen confiablemente la capacidad para hacer frente al cambio: un autoconcepto positivo y la tolerancia positiva al riesgo.

Tener un autoconcepto positivo consiste en un locus de control interno, de autoeficacia alta, autoestima generalizada alta y afectividad positiva. La

tolerancia al riesgo, por otra parte, se compone de apertura a la experiencia, la tolerancia a la ambigüedad y un bajo nivel de aversión al riesgo.

No sólo se relacionan estos rasgos de personalidad con la fiabilidad a la hora de hacer frente al cambio, pero los elementos del autoconcepto positivo están demostrando que se relacionan también con el compromiso organizacional (Judge et al., 1999), satisfacción en el trabajo (Judge et al., 1999) y rendimiento en el trabajo (véase Barrick, El Monte y Judge, 2001).

Si bien no hubo diferencias en las intenciones de rotación entre los empleados de los diferentes departamentos, los factores mencionados podrían contribuir a la comprensión de las intenciones de rotación, por lo que las futuras investigaciones podrían considerar la incorporación de estos factores en futuros estudios de cambio e intenciones de rotación.

3

El cambio organizativo

RAÚL DE DIEGO VALLEJO

1. DESDE EL CAMBIO EPISÓDICO AL CAMBIO ANALÍTICO

«Ahora se daba cuenta de que era natural que el cambio se produjese continuamente, tanto si uno lo esperaba como si no. El cambio sólo le sorprende a uno si no lo espera ni cuenta con él.»

J. SPENCER

Imagine el lector que camina por el campo y encuentra un gran nogal, un nogal lleno de pájaros. Imagine el lector que se sitúa justo debajo de la copa del inmenso nogal y aplaude breve y fuertemente, los pájaros salen en bandada del árbol. Usted se aleja 150 metros del nogal y enseguida ve cómo los pájaros regresan. ¿Ha cambiado el árbol? Brevemente quizá. Es interesante estudiar los puntos de vista clásicos del cambio episódico al cambio analítico.

Siguiendo a Miller (1990), desde una perspectiva más social, el contexto de una organización implicada en el cambio episódico combina las siguientes características: es denso, con interdependencias fuertemente acopladas entre subunidades, la eficiencia es percibida como un valor fundamental; una preocupación por la adaptación a corto plazo en lugar de la capacidad de adaptación a largo plazo; limitaciones en la acción y en la forma de institucionalización, normas potentes incrustadas en las fuertes subculturas, y la imitación como una gran motivación para el cambio. La importancia de las interdependencias, como condición previa para el cambio episódico, se encuentran en los trabajos de Pfeffer (1998), configuraciones (Miller, 1990), y la inercia cultural (Tushman y O'Reilly, 1996). La importancia de la imitación se refleja en Sevón (1996), quien dice

que «en todas las teorías del cambio organizativo deben tener en cuenta el hecho de que los líderes de las organizaciones miran unos a otros y adoptan lo que ellos perciben como estrategias exitosas para el crecimiento y la estructura organizativa» (pp. 60-61).

El cambio episódico tiende a ser poco frecuente, más lento, debido a su antiguo alcance, menos completo, ya que rara vez se implementa plenamente, más estratégico en su contenido, más deliberado y formal que el cambio emergente, más perjudicial, ya que los programas se sustituyen en lugar de alterar, y se inician en niveles más altos de la organización (Mintzberg y Westley, 1992).

El intervalo de tiempo entre los episodios de cambio discontinuo se determina por la cantidad de tiempo que las organizaciones gastan en otras etapas de su desarrollo. Si, por ejemplo, las etapas de cambio organizacional están etiquetadas como desarrollo, estabilidad, adaptación, lucha y cambio (Mintzberg y Westley, 1992), entonces el cambio episódico se contempla cuando la adaptación se prolonga demasiado. Toma forma provisional y las organizaciones luchan para hacer frente a los problemas y experimentar con soluciones, y se producen cambios reales en los sistemas durante la etapa del cambio.

También Weick y Quinn se sumaron a esta perspectiva diferencial: continuo versus episódico. En 1999, Weick y Quinn presentaron una revisión bastante competente del cambio organizacional. En ese trabajo comparaban detalladamente dos modelos diferentes de cambio organizacional. También diferenciaron entre el cambio que es 1) episódico, discontinuo e intermitente, y 2) el cambio que es continuo, evolución e incremental. Estos autores sugieren que la mayoría de los análisis del cambio organizacional escrito desde la revisión de Porras y Silvers (1991) puede ser incluido dentro de una de estas formas contrastantes de cambio.

El elemento de base que agrupa estas formas opuestas es el ritmo de cambio, entendido como la «tasa de característica, ritmo o patrón de trabajo o actividad» (Random House, 1987; citado por Weick y Quinn, 1999). Ya en 1985, Tushman y Romanelli sugerían que las innovaciones radicales se producen durante los períodos de cambio discontinuo (como por ejemplo, en las guerras), en contraste con innovaciones incrementales, que se

producen en períodos adaptables. Para profundizar en el contraste entre el cambio episódico y continuo, Weick y Quinn (1999) se basaron en las propiedades sugeridas por Dunphy (1996). Tres de estas propiedades son especialmente relevantes para nuestro análisis dentro del papel que desempeña la dinámica de poder en la organización; la segunda hace referencia al marco analítico para entender el proceso de cambio en la organización, y la tercera está destinada al papel desempeñado por el agente de cambio.

En primer lugar, la metáfora de la organización implica que la conceptualización del cambio es episódica de las organizaciones que son inerciales y donde el cambio es poco frecuente, discontinuo e intencional. La presunción subyacente es que el cambio episódico trata de llegar a una nueva condición de equilibrio que resuelve el crecimiento entre una estructura profunda inercial y las exigencias ambientales. Por el contrario, la metáfora básica de cambio continuo es el de organizaciones como las emergentes y las autoorganizadas, donde el cambio es constante, evoluciona y es acumulativo. «La calidad distintiva de cambio continuo es la idea de que pequeños ajustes continuos, creados de manera simultánea en todas las unidades, pueden acumular y crear un cambio sustancial» (Weick y Quinn, 1999: 375).

La segunda propiedad que diferencia la episódica de la continua se refiere al marco analítico considerado. El cambio episódico tiende a ser dramático e intencional. Se asocia con una innovación radical que tiene un enorme impacto en las organizaciones y afecta a todas las áreas y trabajos dentro de un tiempo relativamente corto (Carrero, Peiró y Salanova, 2000). Requiere tanto romper el equilibrio actual y moverse a un equilibrio de nueva creación, que está más estrechamente asociado a un cambio intencional previsto promovido por el agente de cambio. La intervención cambio continuo se caracteriza por la «lógica de la atracción» que induce a ajustes y mejoras constantes. «La gente cambia a una nueva posición, ya que se sienten atraídos por ella, atraída por él, inspirados por ella» (Weick y Quinn, 1999: 380).

La tercera propiedad que contrasta el cambio episódico con el cambio continuo se refiere al papel desempeñado por el agente de cambio. Como

señalan Cheng y Van de Ven (1996), la innovación y el cambio tienen que ser entendidos desde el punto de vista de los actores involucrados. Desde esta perspectiva, el papel que desempeñan los gerentes que actúan como agentes de cambio internos afecta el comportamiento del compañero de trabajo y está directamente relacionado con el tipo de cambio que se está produciendo (Buchanan y Badham, 1999). Sin embargo, el papel principal con episódica es la del motor primario que crea el cambio, mientras que en el modelo de transformación continua este papel se caracteriza por un sentido creador, el cual vuelve a dirigir el cambio y pregunta: «¿Es algo que uno logra o algo que uno lleva?». Weick y Quinn (1999) afirman que para gestionar el cambio hay que decirle a la gente qué hacer (una lógica de sustitución), pero para liderar el cambio es mostrar a la gente cómo ser (una lógica de la atracción).

Las diferencias entre el tipo de papel que desempeña el agente de cambio en los modelos de cambio episódicos y continuos reflejan los dos estilos básicos de liderazgo, transaccional marcado (de reemplazo) y transformación (atracción) de liderazgo, que fueron identificados por Bass (Graves, 1995; Hater y Bass, 1988). El apoyo directo para tales diferencias y sus efectos sobre el cumplimiento con el cambio de destino se informa por Emans, Munduate, Klaver y Van de Vliert (1999). El liderazgo transformacional tiene, en primer lugar, un impacto sobre los sistemas de valores de los compañeros de trabajo. Dejando estos sistemas sin tocar, se trata de perceptuar o modelar el contenido de intentos de influencia, de tal manera que esos contenidos vienen a encajar los valores actuales de los compañeros de trabajo materialmente. Lo hace mediante la aclaración o garantización de la rentabilidad de los esfuerzos solicitados. Por tanto, el papel desempeñado por el agente de cambio transaccional o líder es tratar de lograr el cumplimiento del trabajo ajustándose los compañeros de trabajo con el cambio. Mostrarles que éste es por su propio bien, o modificar deliberadamente solicitudes comunicadas de una manera que este cambio sea evidente que sirve para su propio interés (Emans, Klaver, Munduate y Van de Vliert, 1999).

La tabla 3.1 resume la distinción. Nos centramos en el tiempo, la metáfora, marco analítico y el papel del agente de cambio.

No hay ningún modelo ideal de organización eficaz que sugiera direcciones para el cambio episódico y valores que se utilicen para juzgar el éxito de una intervención episódica de cambio (por ejemplo, la supervivencia, el crecimiento). Esto es así por la sencilla razón de que el cambio episódico es una descripción genérica aplicable a través de diversas formas y valores de la organización. No hay comparación directa en el caso del cambio episódico, según la afirmación de Dunphy (1996) de que «el modelo ideal de un sistema sociotécnico que funcione con eficacia es una comunidad democráticamente representativa compuesta por grupos de trabajo semiautónomos con la capacidad de aprender continuamente a través de la investigación-acción participativa» (p. 543).

Si el cambio ocurre generalmente en el contexto de fracasos para adaptarse, entonces organización ideal es aquella que se adapta continuamente. El ideal, en ambos casos se parecería a las empresas de autoorganización de éxito que Brown y Eisenhardt (1997) encontraron en la industria informática. Las empresas exitosas no confían en cualquiera de los procesos y la estructura puramente mecanicista o puramente orgánica. En cambio, estas empresas exitosas tienen responsabilidades de gestión bien definidas y prioridades claras de proyectos, además de facilitar los procesos de diseño para ser muy flexibles, de improvisación, y están en continuo cambio.

TABLA 3.1
Cambio episódico y continuo

	Episódica	Continua
Tiempo	Desarrollo de lapso de tiempo al cambio radical.	Secuencia de los acontecimientos en el desarrollo del cambio incremental.
Metáfora	Alcance de nuevo equilibrio.	Ajuste y crecimiento constante.
Analítica marco	El cambio es intencional y un impacto dramático.	Las personas son atraídas por las nuevas situaciones que evolucionan gradualmente.
Agente de cambio	Transaccional liderazgo (reposición).	Liderazgo transformacional (atracción).

Las empresas que informan de cambios exitosos también habían conectado precisamente sistemas de comunicación, entre los informales y electrónicos, y daban un valor muy alto en la comunicación en el proyecto. Es el caso, como muestra el siguiente enlace audiovisual <http://www.cnnexpansion.com/videos/2015/04/30/la-batalla-por-llegar-a-los-consumidores>, donde podemos ver reflejado que el cambio de la logística en la empresa Damper, distribuidora de productos agrícolas, ha hecho que ésta sea una de las empresas más exitosas en Perú.

Dos características importantes que alentaron el cambio, tanto episódico como el continuo, fueron:

- a) Semiestructuradas contrapesadas entre el orden y el desorden, con sólo algunas de las características que se prescriben.
- b) Los vínculos intencionales en el tiempo entre los proyectos actuales y futuros sondas para reducir la discontinuidad y preservar la dirección. Los autores interpretan este patrón como un caso de inestabilidad limitada y argumentan que puede ser más motivadora, más en sintonía con el sentir de las decisiones en un entorno que cambiar rápidamente, y más flexible (como resultado de la capacidad para la improvisación) que los patrones que son puras instancias de cualquiera de los sistemas mecanicistas y orgánicos.

El cambio episódico tiene mucho de cambio dramático, como Lewin aclaró: «Romper la cáscara de la complacencia y la justicia propia a veces es necesario para provocar deliberadamente un levantamiento emotivo» (Lewin, 1915, citado en Marshak, 1993: 400). Mientras que las emociones fuertes «pueden provocar las principales fuentes de energía para el cambio revolucionario» (Gersick, 1991), ellos también pueden limitar la cognición y el rendimiento de maneras análogas a las de estrés (Barr y Huff, 1997; Driskell y Salas, 1996; Tupper y Lawsey, 2011).

El cambio episódico requiere romper el equilibrio y hacer la transición a un nuevo equilibrio, que está más estrechamente relacionado con el cambio planificado, intencionado. El cambio intencional se produce cuando un agente de cambio deliberada y conscientemente se propone establecer unas

condiciones y circunstancias diferentes de lo que ahora son, y entonces lo logra a través de un conjunto o serie de acciones o intervenciones, ya sea individualmente o en colaboración con otras personas (Ford y Ford, 1995). Y aquí es donde entran las ideas de Lewin. Las ideas de Lewin siguen siendo fundamentales para el cambio episódico porque asumen que la inercia en la forma de un equilibrio casi estacionaria es el principal impedimento para cambiar (Schein, 1996). La visión de Lewin fue que un equilibrio cambiaría más fácilmente si fuerzas restrictivas, como las defensas personales, las normas del grupo, o la cultura organizacional, se descongelaran. El trabajo de Schein (1996) sugiere que descongelar implica básicamente tres procesos:

- a) Confirmación de expectativas.
- b) La inducción de la ansiedad del aprendizaje si los datos disconformes se aceptan como válidos y pertinentes (tenemos que decirnos a nosotros mismos y a los demás que algo es imperfecto, porque perderemos nuestra eficacia, nuestra autoestima, y tal vez incluso nuestra identidad, p. 29).
- c) La llegada de la seguridad psicológica que convierte la ansiedad en motivación para cambiar.

El trabajo de Schein (1996) también sugiere una comprensión actualizada de lo que sucede después de la descongelación. El cambio ocurre a través de la reestructuración cognitiva en la que las palabras se redefinen para significar algo más de lo que habían supuesto, los conceptos son interpretados en términos más generales, o las nuevas normas de juicio y evaluación se aprenden. Es de destacar el trabajo de Lewin cuando se preguntó ¿puede cambiarse el comportamiento alimenticio de las amas de casa? En 1943, durante la guerra de las provisiones alimentarias, eran escasas. Las amas de casa apenas tenían que ofrecer a sus familias y recurrían a las vísceras. Así, cuando Lewin persuadió a amas de casa durante la Segunda Guerra Mundial para servir riñones e hígado, lo que hizo fue que redefinió cognitivamente sus estándares de lo que era la carne aceptable, por medio de un proceso en el que se mezclan la identificación

con modelos positivos, la visión y el aprendizaje por ensayo y error. Cuando se produce la descongelación y la gente está motivada para aprender algo, tienden a estar especialmente atentos a las ideas que están en circulación, un mecanismo discutido más adelante como la traducción. La congelación, que incorpora el nuevo comportamiento y previene la recaída, es más probable que ocurra cuando el comportamiento se ajusta, tanto a la personalidad del objetivo como a las expectativas relacionales de la red de destino.

1.1. El papel del agente de cambio en el cambio episódico

El papel del agente de cambio en el cambio episódico es el de motor primario que crea el cambio. Macy y Izumi (1993: 245-250) establecieron una lista de 60 trabajos sobre el diseño de los cambios realizados por los principales impulsores de las intervenciones estadounidenses. Los pasos por los que las personas representan el papel de motor principal de cambio (por ejemplo, Kotter, 1996; Nadler, 1998) se ven más o menos en la misma. Lo que es diferente en el trabajo más reciente es la demostración de que se puede ser un motor primario a una escala mayor que en el pasado (Weisbord, 1987).

Muchos profesionales se centran en grandes reuniones (Harris, Kenneth et al., 2007; Dannemiller y Jacobs, 1992) con más temas sobre la mesa de acción inmediata (por ejemplo, Ashkenas y Jick, 1992); esto se concentró en períodos más cortos de tiempo (Torbert, 1994). El cambio a gran escala en grupos muy grandes es contradictorio, ya que el tamaño y la participación tienden a estar relacionados negativamente (por ejemplo, Pasmore y Fagans, 1993; Gilmore y Barnett, 1992). Normalmente, los grupos grandes inducen estereotipos, disminución de la propiedad de las ideas, el aumento de la abstracción y menos voluntad de expresar pensamientos únicos. El reto para los motores primarios o agentes del cambio es neutralizar estas tendencias. Para ello se requiere que abandonen varias suposiciones de desarrollo organizacional tradicional (DO). Las intervenciones a gran escala dependen menos de la teoría de la acción y la teoría de la discrepancia y más de la teoría de los sistemas, donde es llevada

a cabo menos de cerca la generación de datos interna y más la recopilación de datos del medio ambiente y compartida ampliamente; menos información en cascadas lenta y descendente y más tiempo real en el análisis y en la toma de decisiones; menos en el aprendizaje de la unidad individual y más en el aprendizaje de toda la organización; menos al ser impulsada desde la alta dirección y más en un modelo mixto de ser impulsada, tanto por la alta dirección como por la organización, menos gradual y más fundamentada en términos de la profundidad del cambio (Bunker y Albán, 1992).

1.2. Cambio continuo

La fase cambio continuo se utiliza para agrupar los cambios organizativos que tienden a ser permanentes, en constante evolución y acumulativos. Una presunción, en ocasiones confirmada, es que el cambio es inesperado, lo que significa que es la realización de un nuevo modelo de organización en ausencia de intenciones explícitas a priori (Orlikowski, 1996).

El cambio es descrito como situado y cimentado en continuas alteraciones de los procesos de trabajo (Brown y Duguid, 1991) y las prácticas sociales (Tsoukas, 1996). Los investigadores se centran en los acomodamientos y experimentos con las contingencias cotidianas, los deterioros, las excepciones, las oportunidades y las consecuencias imprevistas (Gibbons, 2015). Como estos acomodamientos se repiten, se comparten, se amplifican y se sustentan, con el tiempo, producen cambios organizacionales perceptibles y llamativos (p. 89). La calidad distintiva del cambio continuo está en la idea de que los pequeños ajustes, creados simultáneamente en todas las unidades, se pueden acumular y crear un cambio sustancial. Este escenario supone interdependencias fuertemente acopladas. Cuando aflojan las interdependencias, estos mismos ajustes continuos, ahora limitados en unidades más pequeñas, siguen siendo importantes como focos de innovación que pueden resultar apropiados en entornos futuros.

1.3. Metáforas básicas: organizando para el cambio continuo

La siguiente descripción resume el marco analítico del cambio continuo:

Cada variación de una forma dada no es un acontecimiento brusco o discreto, tampoco es, por sí mismo discontinuo. Más bien, a través de una serie de paradas, de adaptaciones y modificaciones (que se basan en las variaciones anteriores y en mediar las futuras), pueden ser promulgadas en el tiempo para que se logren cambios fundamentales. No existe organización deliberada de cambio, no hay inevitabilidad tecnológica, no hay discontinuidad dramática, sólo variaciones recurrentes y recíprocas en la práctica a través del tiempo. Cada cambio en la práctica crea las condiciones para un mayor desglose, los resultados imprevistos y las innovaciones, que a su vez se encuentran con más variaciones. Tales variaciones están en curso, no hay principio ni punto final en este proceso de cambio (Fernández y Reiney, 2005).

Implícitos en esa descripción están varios procesos importantes, como el cambio a través de variaciones, la acumulación de variaciones, la continuidad en lugar de la discontinuidad dramática, desequilibrio continuo, la forma que las variaciones engendran más variaciones, y ningún principio o criterio de valoración.

Lo que es menos prominente en esta descripción son las propiedades clave del cambio episódico, como la inercia, los disparadores del cambio y la sustitución. El cambio continuo podría ser visto como una serie de miniepisodios rápidos de cambio, en cuyo caso la inercia podría tomar la forma de la tendencia a la normalización (Vaughan, 1996) o las trampas de competencia (Levinthal, marzo de 1993). Los disparadores para el cambio podrían adoptar la forma de los hitos temporales (Gersick, 1989, 1994) o la disonancia entre las creencias y acciones (Inkpen y Crossan, 1995). Los reemplazos podrían adoptar la forma para sustituir las prácticas de los expertos por las prácticas de los novatos (Klein, 1998). Pero las cuestiones más centrales en el caso del cambio continuo son las de la continuidad y la escala.

Como podría esperarse, la dinámica es diferente entre un enfoque del cambio desde una perspectiva más micro y la suposición de que todo cambia continuamente (Ford y Ford, 1994). Vista desde cero, la organización asociada con el cambio continuo está construida alrededor de interacciones recurrentes, como la materia prima de la organización, la autoridad ligada a las tareas en lugar de a las posiciones, cambios en la

autoridad como consecuencia de que las tareas cambian, desarrollo de repertorios de respuesta, sistemas de autoorganización en lugar de la definición fija, continua definición de descriptores de puestos, la construcción consciente de las respuestas en el momento, en lugar de la aplicación ciega de las respuestas anteriores integradas en rutinas, y la aceptación del cambio como una constante. Aunque estas propiedades pueden parecer prescriptivas más que descriptivas, y más adecuadas para describir la organización ideal que la metáfora básica, son resultados directos cuando las personas actúan como si el cambio fuera continuo (Kotter y Cohen, 2012).

1.4. Organizaciones continuas ideales

Las organizaciones ideales descritas anteriormente en el contexto del cambio episódico sirven también como los ideales para el cambio continuo, ya que esos ideales incorporan capacidades para ambas formas de cambio. Por tanto, el debate es compatible con las metáforas y el marco analítico para el cambio continuo.

El modelo de cambio de Lewin, con sus hipótesis de inercia, linealidad, desarrollo progresivo, búsqueda de objetivos, el desequilibrio como motivador, y la intervención del exterior, es relevante cuando es necesario crear un cambio. Sin embargo, cuando el cambio es continuo, el problema consiste en reorientar lo que ya está en marcha. Es necesario un modo de pensar diferente, y Marshak (1993) sugiere que los supuestos relevantes son:

- a) Hipótesis cíclica (patrones de flujo y reflujo se repiten).
- b) Hipótesis procesional (el movimiento implica una secuencia ordenada a través de un ciclo y las salidas causan desequilibrio).
- c) Asunción del cambio como un viaje, un camino a recorrer (no hay un estado final).
- d) Hipótesis de equilibrio (intervenciones para restaurar el equilibrio).
- e) Supuesto de conveniencia (la acción correcta mantiene la armonía).
- f) La hipótesis de mantenimiento (nada permanece igual para siempre).

Frente a la inercia, que tiene sentido para con una intervención de cambio como una secuencia de descongelar, transición, y volver a congelar. Ante el cambio continuo, una secuencia de cambio más plausible sería congelar, reequilibrar, descongelar. Para congelar el cambio continuo es necesario hacer una secuencia visible y mostrar patrones en lo que está sucediendo (por ejemplo, Argyris, 1990). Para congelar hay que capturar secuencias por medio de mapas cognitivos (Fiol y Huff, 1992; Eden et al., 1992; Cossette y Audet 1992), esquemas (Bartunek, 1993; Tenkasi y Boland, 1993) o historias de guerra (Boje, 1991; O'Connor, 1996). Para reequilibrar hay que reinterpretar, reetiquetar, y cambiar la secuencia de los patrones para que se desarrollen con menos bloqueos. Reequilibrar es replantear, cambiar los problemas por oportunidades (Dutton, 1993), reinterpretar la historia mediante la indagación apreciativa (por ejemplo, Cooperrider y Srivasta, 1987; Hammond, 1996), para diferenciar más audazmente entre el mundo externo, el mundo social y el mundo de la subjetividad interior (Thachankary, 1992: 198), o para responder a las preocupaciones acerca de la justicia (Novelli et al., 1995).

Por tanto, una historia de intensas reuniones poco productivas se reescribe como una historia que afirma el valor corporativo en una organización internacional sin fines de lucro (Thachankary, 1992: 221). Por último, para descongelar después del reequilibrio hay que reanudar la improvisación, la traducción y el aprendizaje de manera que ahora son más conscientes de las secuencias, más resistentes a las anomalías, y más flexibles en su ejecución.

1.5. El papel del agente de cambio en el cambio continuo

Los agentes de cambio se vuelven importantes por su capacidad de dar sentido (Weick, 1995) a la dinámica del cambio que ya está en marcha. Reconocen los cambios adaptativos emergentes, los hacen más sobresalientes, y son capaces de replantearlos (Bate, 1990). Explican trastornos actuales, en los que están en rumbo, lo que habrán producido a través de un nuevo diseño, y cómo otros cambios intencionales se pueden hacer en los márgenes.

Para redirigir el cambio continuo hay que ser sensible al discurso. Schein (1993) sostiene que el diálogo, que él define como la interacción, se centra en los procesos de pensamiento y cómo están preformados por la experiencia del pasado, lo que permite a los grupos crear un conjunto compartido de significados y un proceso de pensamiento común. El mecanismo más básico para la adquisición de nueva información que conduce a la reestructuración cognitiva es descubrir en una conversación que la interpretación que alguien hace de un concepto es diferente de la de uno mismo (Schein, 1996: 31).

Barrett et al. (1995) y Dixon (1997) también sostienen que las más fuertes intervenciones de cambios se producen a nivel de la conversación cotidiana. J. Quinn (1960) demuestra en el contexto del cambio estratégico que una buena conversación es fundamental, alternativa, orientada a temas, racional, creativa y honesta. Y Ford y Ford (1995) sostienen que los agentes del cambio lo producen a través de diversas combinaciones de cinco tipos de actos de habla: estilo asertivo o reclamaciones, directivas o peticiones, compromisos o promesas, expresivos que transmiten el estado afectivo, y las afirmaciones que anuncian una nueva realidad operativa. Estos actos de habla se dan en diferentes combinaciones para constituir cuatro conversaciones diferentes: las conversaciones de cambio, la comprensión, el rendimiento y el cierre.

El contexto de la globalización económica está enfrentando a las personas, a las empresas y a las administraciones públicas a situaciones que nunca hubieran imaginado. El siguiente vídeo muestra, de una forma resumida y dinámica, la importancia del cambio organizacional, <https://www.youtube.com/watch?v=UScJyzLHMr0>.

Como señala García Martínez (2002), «el cambio organizacional es lo único que parece permanecer y todo indica que lo nuevo no podrá ser acomodado en viejos moldes. Asistimos a todo un desfile de transformaciones en las formas de trabajar, en las relaciones laborales, en las relaciones comerciales y en las economías emergentes. Los cambios son acelerados y continuamente rompen los viejos soportes necesitando de unos nuevos». Las organizaciones pueden manifestar diferentes comportamientos ante la realidad. Las hay que se aferran al statu quo, las hay que se orientan

hacia el cambio permanente. Entre estas dos posiciones encontramos situaciones muy diversas, que también varían si consideramos ámbitos tan distintos como las empresas, las administraciones o las universidades.

Pero es innegable que las organizaciones son sujetos de cambio y en muchas ocasiones las adaptaciones son impuestas. En efecto, la resistencia organizacional a los cambios deriva la mayor parte de las veces en un letargo que, incapaz de cronificarse, se resuelve con una catástrofe financiera y con la extinción de la propia organización.

Para Kurt Lewin, los cambios deben ser planeados a través de tres etapas: el descongelamiento, en el cual se inicia la ruptura de hábitos y costumbres para adaptarse a la nueva situación; el cambio propiamente dicho, que ocurre cuando se identifican las metas y se proponen incentivos para alcanzar el nuevo statu quo, y, finalmente, el recongelamiento, fase en la que el esfuerzo se pone en la consolidación del nuevo esquema.

Como señala Hendry (1996), «raspe cualquier intento de la creación y la gestión del cambio y la idea de que el cambio es un proceso de tres etapas que necesariamente se inicia con un proceso de descongelación no estará muy por debajo de la superficie».

De hecho, se ha dicho que toda la teoría del cambio se puede reducir a esta única idea de Kurt Lewin. Lewin afirma lo siguiente: «No se puede entender un sistema hasta que se intenta cambiarlo» (Schein, 1996). La idea sobrevive en Colville et al. (1993), ironía del cambio: «Rara vez se aprecia o comprende de Lewin de la resistencia al cambio también permanece con O'Toole (1995) quien presenta una lista de las 30 causas de la resistencia al cambio, en el renovado esfuerzo por responder a la pregunta “¿solamente su visión es lo que se está oponiendo al cambio?”» (Nord y Jermier, 1994).

En un reciente simposio (2015), arrastrando una profunda crisis económica, social, laboral, organizativa y ética en Europa, un prestigioso dirigente de la «España operativa» no se cansaba de señalar: «Señores, no estamos mejorando, no estamos saliendo de la crisis, estamos liquidando un viejo modelo y construyendo uno nuevo, sólo algunas cosas van a permanecer, otras miles nunca más serán como las hemos conocido».

Gairín (2014) identifica cuatro orientaciones que puede tomar el proceso organizativo y con él las organizaciones. Factores tan diversos como las

vinculaciones con el entorno, la forma de desarrollar el proceso cognitivo, la acción diferenciada de la dirección, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada organización.

Algunas organizaciones se pueden considerar como un marco estructurado donde se ejecutan determinadas actuaciones prefijadas. Su aspiración se reduce a realizar de la mejor manera posible lo establecido y necesario para el cumplimiento de sus fines, enfatizando temas como la eficacia y la eficiencia organizativa.

Las organizaciones como proyecto colectivo permiten hablar de compromisos colectivos, cultura compartida e identificación institucional. La preocupación prioritaria son las personas y la manera cómo hacen suyos y trabajan por y para los objetivos de la organización.

Lo característico de las organizaciones que aprenden es la provisionalidad. Entienden que cualquier fórmula de funcionamiento necesita ser revisada permanentemente para detectar disfunciones o errores e introducir los cambios que sean precisos. La evaluación permanente y los sistemas de calidad están extendidos, y las alternativas que proporcionan permiten que las organizaciones se rediseñen continuamente a sí mismas.

Gairín (2014) escribe que los aprendizajes realizados pueden sistematizarse y construir el *know how* de la organización, pero también pueden compartirse y contrastarse con otras organizaciones, configurando nuevas formas de funcionar y de dar respuesta a lo que los usuarios o el mercado demandan. Compartiendo los aprendizajes se promueve la mejora colectiva, dando sentido social a la existencia de las organizaciones y devolviendo a la sociedad en forma de mejoras una parte del respaldo que le proporciona.

Los diferentes estadios, referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad, se entienden como progresivos (por ejemplo, no se puede hablar de una organización que aprende si no hay un proyecto colectivo y la asunción de la cultura de la mejora) y progresistas, en la media en que unos incluyen a otros y que los superiores nos acercan a mayores niveles de compromiso profesional y social.

Los conceptos que se utilizan para dar cuerpo a estas definiciones han sido sorprendentemente duraderos con los años. Las tres etapas del cambio de Lewin (1951), descongelar, cambiar y volver a congelar, continúan siendo una receta genérica para el desarrollo organizacional.

Es deseable que los cambios organizacionales sean planificados y deseados, no forzados por circunstancias adversas. Las organizaciones, al igual que los seres vivos, preferirán adaptarse antes que desaparecer. Pero las organizaciones se enfrentan a dos tipos de fuerzas opuestas que conviven en el cambio: unas, motrices e impulsoras; otras, restrictivas y limitantes (paralizantes). Ambas fuerzas coexisten en las organizaciones estables, pero cuando la necesidad del cambio aparece, una de las dos saca ventaja a la otra y predomina en su movimiento estable o de cambio. Entre las fuerzas restrictivas encontramos las costumbres y hábitos, las relaciones interpersonales, las presiones familiares, el temor a lo desconocido, el desempeño pobre, la falta de confianza en el liderazgo..., pero también hay fuerzas que buscan mejorar, que alimentan nuevas metas, que ponen énfasis en la productividad, que alientan la toma de decisiones con metas renovadas (García Martínez, 2002).

¿Qué es el cambio organizacional? A decir de Chen-Mein (2011), es un proceso en el cual una organización optimiza su funcionamiento hasta llegar a su estado ideal.

TABLA 3.2
Modelo de ocho pasos de Kotter (1994)

- Paso 1. Crear urgencia.
- Paso 2. Formar una coalición poderosa.
- Paso 3. Crear una visión para el cambio.
- Paso 4. Comunicar la visión.
- Paso 5. Eliminar obstáculos.
- Paso 6. Crear victorias a corto plazo.
- Paso 7. Construir sobre el camino.
- Paso 8. Anclar los cambios en la cultura corporativa.

¿Por qué necesita una organización un cambio organizacional? (Jones, 2004). Desde una perspectiva pasiva, el cambio organizacional se produce

como una reacción a un ambiente cambiante o como respuesta a una situación de crisis. Por otro lado, desde un punto de vista más proactivo, sería el que se activa por un director progresista, que se anticipa a realidades nuevas, complejas o adversas.

Desde la perspectiva del desarrollo organizativo, el cambio es un conjunto de teorías de comportamiento basadas en la ciencia, valores, estrategias y técnicas tendentes a la modificación prevista del entorno de trabajo de la organización, con el fin de mejorar el desarrollo individual y mejorar el rendimiento de la organización, a través de la alteración de los comportamientos de sus miembros en el lugar de trabajo (Porras y Robertson, 1992).

2. AGENTES DEL CAMBIO

No todo es planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar, pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje. Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando sea necesario en el futuro. Las organizaciones más capaces de afrontar el futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son; esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

Resulta crucial para este propósito la definición de una estructura de gestión que asegure la generación permanente del conocimiento y su incorporación al quehacer propio de la organización. Al respecto, se precisa alimentar una cultura que asimile y promueva la formación e inversión de capital intelectual; el fomento de una estructura organizacional de tipo horizontal y biofuncional, donde cada unidad de la organización trabaja interconectadamente con otras unidades, con el fin de aumentar la capacidad para enfrentarse a los diversos y variados factores del entorno; el desarrollo de una red de espacios y equipos que permitan la comunicación y

la transición. Se trata de alimentar un proceso continuo, reiterativo y transfuncional entre las funciones de investigación, formación, producción y extensión, dirigido a conformar y conducir con visión institucional.

Es en ese contexto donde aparecen los agentes de cambio. Llamamos agentes de cambio a las personas que lideran el proceso de cambio influyendo sobre personas y organizaciones. Son personas que deciden a distinto nivel, y cuyas decisiones obran de fuerzas impulsoras del cambio. Estas personas «espontáneas» o nacidas de un cambio planificado pueden, a su vez, ser internas a la organización o externas (García Martínez, 2002).

Los agentes de cambio internos son personas que conocen muy bien la organización y además poseen un carácter pericial contextualizado. Estas personas, además de ser líderes, suelen gozar de credibilidad interna, son personas bien informadas, están familiarizadas con los procesos, los servicios, los productos, la tecnología y, además, disponen de una visión objetiva de lo que sucede, y son capaces de analizar minuciosamente los factores que representan un riesgo para la organización.

Los agentes de cambio externo son personas que, como consultores externos dotados de metodología y técnicas ad hoc, tratan de estimular y pautar el cambio. Las ventajas de estas personas es la objetividad por encima de los agentes internos y disponen de métodos y habilidades avanzadas en lo que a estimulación del cambio se refiere. Sus límites se centran en el poco conocimiento de la historia y de la cultura organizacional. Pero son más objetivos en los cambios drásticos porque no están implicados en sensibilidades y cuidarán menos de herir susceptibilidades. El director de cine J. Reitman describe perfectamente en 2009 este asesor externo en su película *Up in the Air*, en base a la novela de J. Kim (2001) con idéntico título. Lo que los especialistas recomiendan es una combinación de ambos, un trabajo en equipo, que minimice los inconvenientes de los dos tipos de agentes.

Los factores influyentes en el cambio organizacional son amplios, incluyendo como tales los factores que se relacionan con cambios ambientales externos y los factores que mejorarán la eficacia de gestión interna. La organización debe tener en cuenta las razones para el cambio, el

ambiente externo y la situación interna para decidir qué factores han de cambiarse.

J. Rafael (2012) habla de una herramienta para dirigir el cambio organizacional. En concreto habla del «proyecto de reflexión organizativa» donde los directivos expresan sus deseos, expectativas, temores. Este tipo de estrategia de grupo participativo y creativo trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Existe un conjunto de valores, una visión, una misión única en el grupo? Si no es así, ¿cuáles deben ser los valores comunes que apoyen un crecimiento exitoso? ¿Cuál debe ser la visión y la misión de la organización en un plazo medio? ¿Cuáles son las principales acciones a llevar a cabo para que desde el punto de vista del gobierno de la organización se pueda dirigir el crecimiento, fomentar la integración y optimizar la gestión de la organización?

Isern y Pung (2007) estudiaron 1.536 empresas que experimentaron un cambio organizacional; pues bien, solamente el 38% de sus directores afirmaron que el proceso tuvo éxito en el aumento del rendimiento del trabajo. En cuanto a los objetivos a largo plazo (como el aumento de la capacidad, mejores relaciones con el cliente, relaciones con el proveedor, cultura de trabajo positiva), sólo el 30% de los directores asociaron esto con el cambio organizacional. En definitiva, y como señalan Chen-Mein et al. (2011), los objetivos del cambio organizacional son bastante polifacéticos. El más comúnmente expresado por más del 50% de los entrevistados es «minimizar costes». Otros objetivos incluyen mejorar la firma, la aparición, la intervención ante la crisis, o la superación de la competencia. Aparentemente, un cambio acertado de la organización no es simplemente un proceso de ajuste, sino que también requiere de suficientes capacidades directivas.

3. TIPOS DE CAMBIO ORGANIZACIONAL

Estudiaremos tres tipos de cambio de acuerdo con García Martínez (2002). Un cambio ligado a la dimensión de la organización, otro ligado al tiempo y finalmente a los patrones culturales. Veamos.

La variable que frena y dinamiza el cambio en mayor o menor medida es la *dimensión organizacional*. A mayor dimensión, mayor dificultad para iniciar, mantener y concluir el cambio.

Robbins (1996) señaló dos tipos de cambio aludiendo a la dimensión: cambio de primer nivel y cambio de segundo nivel. El cambio en el primer nivel no tiene un gran impacto en las personas, ni en la organización. Más bien, se hacen cambios mínimos para que todo siga como está. Ejemplo de este cambio lo tenemos en una multinacional que despide a un 5% de su plantilla, por ejemplo 900 trabajadores, pero que sustantivamente permanece igual. Es en el cambio de segundo nivel o multinivel donde el cambio es más radical, afecta a todos los trabajadores, a la esencia misma de la organización. Aquí el cambio es rápido e intenso. Este cambio multinivel coincide con el que Beckhard y Pritchard (1993) denominan cambio «fundamental», en el que todas las partes de la organización cambian de modo simultáneo. Se trata de un cambio que se hace sincrónicamente en todas las áreas y en un corto espacio de tiempo. Eso sí, tiene que ser un cambio pensado, bien planificado y actuando con decisión (Brown et al., 2015).

Los cambios ligados al tiempo requerido. El tiempo es una variable heterogénea y muy difícil de determinar en una estrategia de cambio. Es muy distinta la velocidad que se imprime al cambio. En general, el cambio evolutivo es lento y el revolucionario muy rápido. En el tiempo influye la planificación. Si hay una planificación cuidada, suele ser más lento que cuando la planificación es espontánea.

Las personas también son decisivas en la variable tiempo. Las personas de la organización pueden involucrarse más o menos dependiendo de la estrategia comunicativa utilizada. Se pueden establecer acuerdos con el personal respecto a fechas que aceleren o ralenticen el cambio.

Finalmente, las organizaciones que cambian tienen resistencias que superar. El poder de estas resistencias es decisivo. Las resistencias se pueden, una vez más, superar «revolucionariamente» o a base de «convencimiento tranquilo». De ahí que queda a criterio de la dirección el establecer un calendario rápido o lento. La alternativa debe ser

concienzudamente estudiada, pues la respuesta de los implicados será muy variable (García Martínez, 2002).

Los objetivos más comunes conocidos de cambio organizacional incluyen visión, estrategia, cultura, estructura, sistema, tecnología de producción, y el estilo de liderazgo (Yang, Zhuo y Yu, 2009).

Podemos decir que la visión de una organización incluye el valor de la base organizativa de una empresa, que también se adapta en consecuencia al medio externo. Cuando una organización sufre cambios, su valor fundamental debe definirse de nuevo para que en el proceso de transformación se pueda conservar.

La estrategia se refiere a los objetivos a largo plazo de una organización y los pasos y recursos necesarios para ser considerado en su toma de decisiones. El cambio de estrategia se puede dividir en el cambio de estrategia empresarial (por ejemplo, estrategia de bajo coste), el cambio de estrategia global (por ejemplo, gestión de ángulo múltiple) y el cambio de estrategia de expansión global.

Finalmente, la cultura se refiere al valor colectivo de sus miembros, normas y asunciones básicas. El cambio involucrado está alterando el contenido de este valor colectivo o asunción básica. Por lo general, la cultura explícita es más fácilmente manejable o modificable que la cultura implícita.

Las cuestiones de la continuidad se asocian con el concepto de cultura de la organización (Boonstra, 2008: 774-752). La cultura es importante en el cambio continuo, ya que contiene múltiples cambios juntos, da legitimidad a las acciones no conformes que mejoran la adaptación y la capacidad de adaptación (Kotter y Heskett, 1992), e integra el saber hacer de la adaptación en las normas y valores (O'Reilly y Chatman, 1996). La cultura como el vehículo que preserva el saber hacer de la adaptación está implícita en esta descripción: «Si entendemos la cultura como un conjunto de conocimientos que se ha codificado en un patrón de recetas para manejarla ante situaciones, entonces muy a menudo con el tiempo y la rutina se convierten en algo implícito y se da por sentada para formar los esquemas que impulsan la acción» (Colville et al., 1993: 559). La cultura, vista como un conjunto de conocimientos, constituye un sistema de expresión que

restringe lo que las personas hacen y un esquema de interpretación que restringe cómo se evalúa lo que hacen. Cambiar la cultura es cambiar el clima (por ejemplo, Scheneider et al., 1996), descubrir la existencia tácita de conocimientos por medios de experimentos de los detalles emergentes (Colville et al., 1993), o deconstruir los paradigmas del lenguaje organizacional (Bate, 1990). Aunque la cultura ha sido un término útil para entender la estabilidad y el cambio, hay sugerencias de que a medida que como uno se deja de tratar como un sistema de control social, el concepto puede llegar a ser menos significativo (Jordan, 1995).

La estructura se refiere al sistema oficial de las relaciones de autoridad de una organización. El cambio estructural está transformando la organización, produciendo una desintegración vertical u horizontal de diferenciación, cambiando la asignación de poder y el nivel de formalización.

El sistema son las regulaciones formales, las políticas y procedimientos tales como el sistema de recompensas, métodos de evaluación de desempeño, el sistema de objetivos presupuestarios, etc., que se utiliza para manejar la organización.

Los sistemas de producción y la tecnología, son la tecnología, el conocimiento, la capacidad, el material, la máquina, el ordenador, las herramientas y otros equipos que transforman los inputs en outputs.

El liderazgo es la fuerza influyente dentro de la organización. El estilo de liderazgo afecta el dinamismo del grupo y también la interacción entre sus miembros. Un extraordinario trabajo sobre el rol y la inteligencia emocional durante el cambio organizacional puede el lector documentar en Seo, M. et al. (2011).

Todos los objetivos anteriores influirán los unos en los otros. Por ejemplo, la actualización de visión depende de la incorporación de la estrategia conveniente y la cultura de la organización. Por tanto, en el proceso de cambio organizacional debe tomarse «un punto de vista sistemático», de forma que los diferentes objetivos del cambio puedan ser considerados como un todo para lograr el cambio organizacional con éxito. (Chen-Mein).

Independientemente de que el cambio que adopte una organización sea evolutivo o revolucionario, los gerentes se enfrentan con el problema de conseguir que la organización cambie. Muchos eruditos se han dedicado al estudio del cambio organizativo y la mayor parte de ellos siguen «la fuerza de la teoría del cambio» de Lewin.

Basándose en la observación del cambio organizacional del mundo real, Lewin propuso para el exitoso cambio de las organizaciones un proceso de tres pasos: descongelación, movimiento y congelación (citado en George y Jones, 2002).

La descongelación comienza por la comprensión de los miembros de la organización de que existe una crisis o visión que motiva el cambio, normalmente el desbloqueo pasará por tres etapas. En primer lugar, debe haber suficiente información acerca de que la situación de la organización no es la ideal. En segundo lugar, esa información debe estar relacionada con el objetivo primordial de la organización, pues así se provocará un sentimiento de deseo en los miembros. Finalmente, se debe proponer una solución, que reducirá el sentimiento de inseguridad de los miembros y la resistencia al cambio (Shein, 1992).

La segunda fase, el movimiento, es en la que se toman ciertas acciones para transformar la organización hacia la condición esperada. El proceso de movimiento es bastante complicado, se trata de fijar metas, buscando apoyo, buscar recursos, planificar y ejecutar. Hay dos formas de movimiento: orientarse para resolver problemas y orientarse hacia la visión. La organización puede adaptarse a cada uno según su situación específica.

La congelación debe estabilizar el cambio logrado en la etapa de movimiento. El individuo, el departamento y la organización tienen una manera de pensar y actuar hacia la inercia; de esta forma, el cambio logrado en la etapa de movimiento volverá al statu quo, si la congelación no se lleva a cabo. Forme nuevas reglas, regule directamente el comportamiento de nuevos miembros, refuerce respuestas apropiadas, pues son los modos posibles de interiorizar el nuevo valor o el comportamiento en la cultura de la organización.

Cómo manejar estos factores que pueden dificultar el cambio de la organización. Los modos activos de ganar apoyo de los miembros de la

organización incluyen la educación, la comunicación, la participación y el compromiso (Chen-Mein).

Los modos pasivos de eliminar la resistencia de los miembros de la organización incluyen la ayuda, el control de negociación y la coacción (Kotter y Schelesinger, 1979). Estos métodos son los más eficaces en situaciones diferentes; por tanto, el encargado de gestionar el cambio organizativo debe manejarlos según la situación, y usar la combinación de métodos convenientes para poner en práctica el cambio (Chen-Mein).

4. TIPOLOGÍAS DE CAMBIO

Las tipologías del cambio se han basado en múltiples criterios. Entre nosotros, García (1993) ha enfatizado la importancia que tiene la tipología desarrollada por Zaltman (1972). Este autor distingue dos dimensiones de cambio: la dimensión social y la dimensión temporal, tal y como observamos en la figura 3.1.

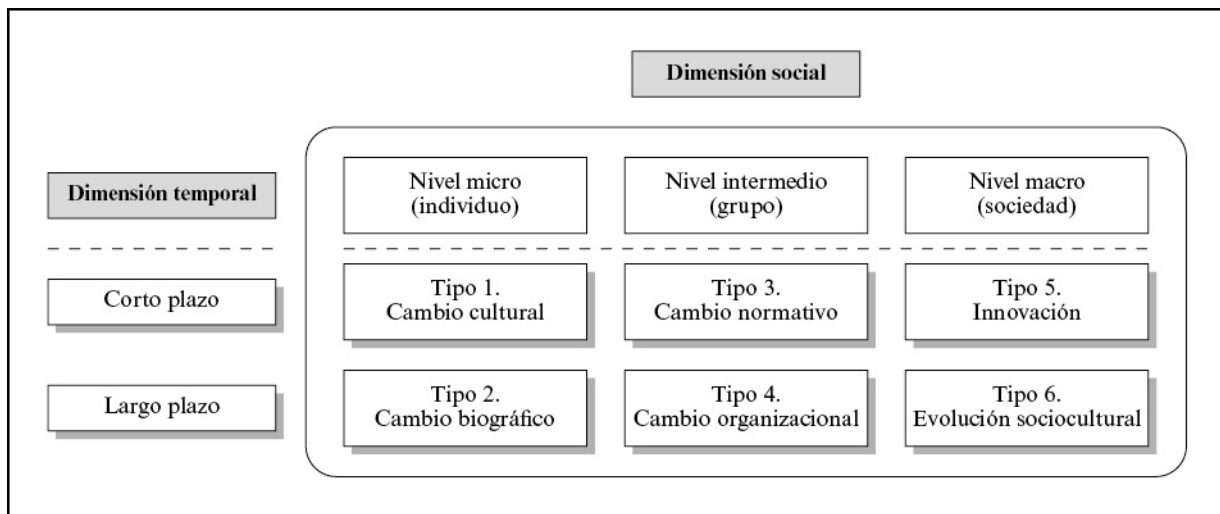


Figura 3.1.—Tipología de Zaltman (1972).

A partir de la figura observamos que el cambio organizacional se sitúa a un nivel intermedio entre la dimensión individual y la social. Es decir, son cambios que se refieren a un conjunto de personas y actividades, los cuales

requieren un largo período de tiempo con objeto de que los sujetos afectados por éste aprendan las nuevas tareas, relaciones y procesos a ejecutar. Pese a que coincidimos con el autor en lo referente al cambio organizacional, no estamos de acuerdo en la consideración de que los cambios de tipo actitudinal o cultural puedan ser clasificados como cambios a corto plazo. A nuestro entender, per se, son cambios que requieren de largos períodos de tiempo para ser asimilados por las personas (Mayor y Pinillos, 1989). Por otra parte, el cambio organizacional plantea cambios actitudinales, por lo que nos parece confuso el hecho de que Zaltman no incluya dentro de los cambios organizacionales el cambio de actitud, así como que no lo incluya dentro de estos cambios biográficos, normativos, administrativos, innovadores y de evolución sociocultural, ya que en mayor o menor medida, el cambio organizacional puede implicar cualquiera de ellos.

Por su parte, tomaremos consideración el esquema desarrollado por Nadler y Tushman (1986) para fundamentar la tipología del cambio. De forma esquemática, el modelo queda plasmado en la tabla 3.3.

TABLA 3.3
Tipología de Nadler y Tushman (1986)

	Incremental	Estrategico
Proactivo	Sintonización	Reorientación
Reactivo	Readaptación	Recreación

Como se aprecia en la tabla, los autores distinguen dos dimensiones, las cuales a su vez se subdividen en dos variables. Así, por un lado distinguen entre los cambios incrementales —producto de los cambios naturales que sufre un sistema organizacional-individual-grupal con el paso del tiempo— y los estratégicos —cambios resultantes de la acción planificada—. Y por otro, entre los cambios proactivos —cambios producidos a partir del aumento de las fuerzas favorecedoras del cambio— y los reactivos —cambios producidos a partir de la disminución de las resistencias u

obstáculos al cambio—. El siguiente vídeo tiene algunas claves para superar las trabas en el proceso de cambio: <https://www.youtube.com/watch?v=ro0uqjB37RU>.

A partir de todas estas dimensiones, los autores establecen cuatro posibles cambios: sintonización —cambios graduales del sistema tendentes a favorecer las fuerzas promotoras del cambio—, readaptación —cambios adaptativos del sistema producto de la reducción de las resistencias desarrolladas por individuos y grupos—, reorientación —cambios que establecen nuevas reglas o valores esenciales definitorios de la identidad organizacional— y recreación —cambios planificados en el sistema organizacional desarrollados a partir de la disminución de las resistencias al cambio—.

Partiendo de un esquema similar al desarrollado por Nadler y Tushman (1986), elaboraremos una tipología del cambio. Ésta contempla dos dimensiones que a su vez se subdividen en dos variables: variable origen del cambio y variable consecuencia del cambio. Atendiendo a la primera variable distinguiremos entre: cambios planificados y no planificados. Y atendiendo a la segunda: cambios que comportan la continuidad del sistema —cambios morfostáticos— y los que comportan su ruptura —cambios morfogenéticos—.

El cambio no planificado puede subdividirse en dos tipos:

- Crisis (consecuencias morfostáticas).
- Catástrofes (consecuencias morfogenéticas).

Etkin y Schvarstein (1989) entienden por crisis aquellos desajustes transitorios de la estructura cuyos efectos son absorbidos por el propio sistema organizacional. Por ejemplo, las rupturas que se producen en el ciclo de vida de una organización, si se producen de una forma gradual, son una crisis.

Una catástrofe surgiría cuando una discontinuidad fortuita en el sistema organizacional produce un salto cualitativo en la estructura de éste (Etkin y Schvarstein, *op. cit.*).

Entre las distintas condiciones que pueden conducir a un cambio de este tipo distinguimos: las condiciones económicas —como por ejemplo el descubrimiento de un escándalo financiero—, las condiciones políticas —la aparición de nuevas leyes laborales y sociales— y las naturales —una sobreproducción debido a unas condiciones climáticas propicias—, por citar algunos ejemplos. Todas ellas tienen en común el que en su aparición replantean los procesos organizacionales utilizados hasta el momento.

Entendemos por cambios no planificados aquellas respuestas adaptativas de la organización ante situaciones inesperadas, producto de tensiones internas o externas. Nos hallamos, pues, en principio, ante reacciones o alteraciones no previstas por la organización.

Por otra parte, el cambio planificado es una acción programada implícita en los procesos de desarrollo y renovación de la organización. Se trata, en palabras de Lippit, Lagseth y Mossop (1989: 10):

... de una acción consciente y deliberada para cambiar su propio sistema —se refieren a la organización— social y cultural. El cambio planificado surge, entre otras razones, para aportar innovaciones que mejoren la productividad o satisfagan nuevas necesidades de empleados y clientes. Estamos ante un proceso de anticipación y no de reacción.

Un ejemplo de cambio planificado es el que abordó Michelin España en 2012. Buscaban que las 200 personas, en una factoría de 1.500 trabajadores, que cada día no iban a trabajar (absentismo) bajaran a menos de 50. Para ello se diseñó todo un programa de comunicación social dirigida a todos los trabajadores. Todos ellos pasaron durante media jornada por una sesión amable de «indocctrinación» de forma que se les explicó lo importante que era para la organización disminuir esa cifra de absentismo. A todos ellos se les informó, se les motivó y se les marcó una meta. La meta se alcanzó perfectamente, y el cambio planificado tuvo éxito.

4

Niveles de cambio

RAÚL DE DIEGO VALLEJO

Las personas y las organizaciones pueden cambiar mismamente o sustantivamente. Siguiendo a Peiró (1990), el cambio organizacional puede centrarse en tres niveles: individual, grupal y organizacional.

Munné (1991), por su parte, matiza la anterior división añadiendo dos nuevas categorías, y así habla de cinco niveles de cambio: individual, interpersonal, grupal, intergrupal y global, los cuales se corresponden a los cinco grandes modelos de intervención organizacional —el rediseño del trabajo, el desarrollo organizacional, la calidad de vida, la democracia industrial y la humanización del trabajo—.

Cada uno de estos niveles se desarrolla a lo largo de un contínuum que va desde un nivel individual (micro) a uno global (macro).

Los cambios a nivel micro presentan un alcance limitado: el número de individuos y de unidades organizacionales afectadas es mínimo. Este hecho no significa que sean cambios poco importantes, ya que, por un lado, «hasta el cambio más pequeño tiene un valor simbólico para los miembros de la organización» (Brown y Moberg, 1980: 638). Por otro, la implementación de éstos repercute en mayor o menor medida en el conjunto de toda la organización. No obstante, el grado de repercusión que tendrán este tipo de cambios está en relación con el poder que el sujeto del cambio tiene en la organización (Katz y Kahn, 1977).

En general, el alcance limitado de los cambios a nivel micro presenta la ventaja. En primer lugar, porque permite a menudo la participación de las personas afectadas por el mismo, por lo que, por un lado, se reducen en gran medida las posibles resistencias al cambio, y por otro, representa una forma prudente de proceder. Al ser cambios generalmente limitados, es decir, que afectan a un reducido número de comportamientos, puede sometérselos a un ensayo, o modificarlos una vez se ha iniciado, o eliminarlo con un coste muy bajo.

En segundo lugar, tienen la ventaja de que, al referirse a un reducido número de personas y actividades, no requieren largos períodos de tiempo para que los sujetos aprendan las nuevas tareas, relaciones y procesos que el cambio conlleva.

Un ejemplo de estos cambios tranquilos es el que se da en los partidos políticos españoles que, debido a numerosas variables, han tratado de ofrecer un comportamiento más transparente, democrático y próximo.

Otro ejemplo de vista podría ser que no es España un diferente país dentro de Europa. En Europa y España, las administraciones públicas sufrieron un cambio poderoso pero silencioso a partir de 2008, coincidiendo con el inicio de la crisis económica. Las administraciones,

todas sin excepción, recurrieron a la «no contratación de efectivos nuevos». Se puso un freno decidido a nuevas incorporaciones y ello produjo:

- a) Un envejecimiento nunca visto de los trabajadores.
- b) Un adelgazamiento no conocido de las plantillas laborales.

En ese marco, las personas «de edad» se encontraron con una doble alternativa: o mantener el entusiasmo, o bien «huir» lo antes posible y refugiarse «en sus derechos» manteniendo una actitud escéptica. Ambas posturas tienen sus ejemplos a centenares.

Pero volviendo a los cambios que se centran en la organización como unidad (cambios macro), podemos a su vez dividir la organización en cuatro niveles:

- Nivel estratégico: cuando propone un cambio en los objetivos globales de la organización, tanto en lo referente a su orientación esencial «su visión» como a su razón de ser «misión».
- Nivel estructural: cuando se plantea un cambio en las estructuras organizacionales.
- Nivel técnico: cuando se establece un cambio en las tecnologías a utilizar.
- Nivel humano: cuando los cambios se realizan sobre el componente humano organizacional.

Estos ámbitos, a los que nos referiremos a continuación, mantienen íntimas relaciones entre sí, siendo peculiarmente intensas las de los ámbitos estructural y tecnológico, por lo que los trataremos a ambos en un solo apartado.

1. NIVEL ESTRATÉGICO

La implementación de cambios a nivel estratégico implica intervenir al nivel más profundo del entramado organizacional, ya que supone un cambio en mayor o en menor medida en el conjunto de niveles que componen el sistema organizacional. La pregunta fundamental para determinar la estrategia es contestar a la cuestión: ¿dónde estamos?

La respuesta a esta pregunta requiere el análisis y el diagnóstico de los parámetros organizacionales externos —político-sociales, económicos, legales y tecnológicos, procesos humanos y resultados— del modo más claro y operacional posible.

Examinados los aspectos descritos estamos en disposición de clarificar «¿hacia dónde vamos?», lo que obliga a establecer las estrategias acordes a la nueva visión y orientación (Thompson y Strickland, 1992). Gráficamente podemos representarlo del siguiente modo:

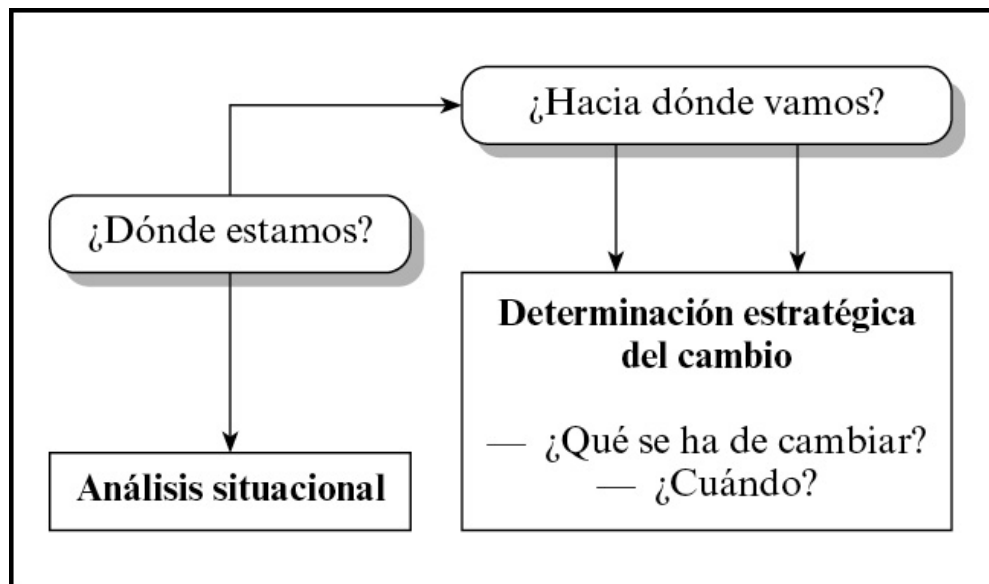


Figura 4.1.—Planteamiento estratégico.

Los cambios en el nivel estratégico de la organización implican fijar sus objetivos principales a largo plazo, así como establecer la política necesaria para alcanzar tales objetivos en orden a la adquisición, uso y disposición de recursos técnicos y humanos.

Tal y como veíamos al inicio del presente tema, las intervenciones estratégicas tratan de relacionar el funcionamiento interno de las organizaciones con la adaptación a los cambios del entorno. Su principal función es la constante revitalización organizacional, y para ello, el líder organizacional ha de elegir las estrategias más adecuadas que permitan la adaptación más satisfactoria al entorno y a las tensiones internas organizacionales (Aaker, 1987; Kilmann y Covin, 1988). Sin embargo, la importancia de la gestión estratégica no debe obviar las resistencias que aquella muchas veces genera. En este sentido son significativas las palabras de Anzizu cuando habla de que:

... hay estrategias muy bien pensadas que chocan con la cultura organizativa tradicional y terminan por no ponerse en marcha, estructuras teóricamente excelentes que no se adaptan al tamaño y características de nuestras empresas, directivos que son eficaces en períodos de estabilidad pero que no pueden hacer frente a situaciones de crisis y de lanzamiento, empresas familiares que no pueden sobrevivir la fase de transición entre dos generaciones con valores distintos (1992: 50).

La cita mencionada pone de manifiesto un hecho fundamental: el cambio estratégico ha de integrar los valores personales en los valores de la organización, y no obsesionarse en elaborar una estrategia perfecta, sino un plan oportuno, centrado en los factores clave del éxito (Ohmae, 1989). En esta tarea, la función del líder es fundamental, ya que no sólo deberá velar por el mantenimiento de la nueva visión creada, sino que además ésta sea compartida por los demás miembros de la organización convirtiendo a éstos en corresponsables del diseño y construcción de las estrategias planteadas.

Un ejemplo de cambio estructural profundo es el que han vivido muchos pequeños bancos. Éstos, en multitud de casos, han sido comprados o se han fusionado perdiendo su nombre, su

estrategia, su tamaño. En definitiva, la nueva organización no recuerda en nada a la vieja estructura. Son bancos profundos y muy rápidos, al menos en la banca.

2. NIVEL TÉCNICO-ESTRUCTURAL

Se refiere a los cambios en la estructura. Ésta puede ser conceptualizada como «el patrón formal que muestra cómo se agrupan las personas y los puestos dentro de la organización» (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1994: 423).

Dentro de ella se diferencian tres dimensiones básicas, las cuales pueden verse sometidas a cambio: la formalización —grado en el que la organización depende de reglas y procedimientos para determinar las acciones de los empleados—, la centralización —grado en el que la alta gerencia delega autoridad para la toma de decisiones— y la complejidad —número de tipos de puestos y de niveles de autoridad diferentes que hay en una organización—.

El cambio en alguno de estos aspectos supone, por un lado, cambios a nivel tecnológico, ya que la incorporación de una determinada estructura organizativa puede estar facilitando el desarrollo de un determinado cambio tecnológico. Además, un determinado cambio tecnológico puede requerir la modificación de los procesos de trabajo. Debido a la mutua influencia entre ambos niveles de cambio, los autores se refieren a ellos como nivel tecnoestructural.

Por otro lado, el cambio en alguno de los aspectos estructurales descritos determina gran parte de las conductas y actitudes de los individuos y grupo. Este enfoque, propio del paradigma racional, trata de determinar los efectos de las dimensiones estructurales sobre las actitudes —nivel de satisfacción, insatisfacción— y conductas —nivel de desempeño, grado de rotación, tasas de absentismo, tasas de conductas inadaptadas de los empleados, grado de cohesión y comunicación— de los individuos y grupos que configuran la organización.

Frente al paradigma racional, el paradigma constructivista concibe que las acciones y actitudes de los individuos o grupos organizacionales tienen un impacto en el proceso estructurador y en la propia estructura organizacional. Ello no implica que esa influencia ocurra en todos los casos ni que todos los miembros de la organización tengan la misma probabilidad de ejercerla, ni tampoco que tal influencia sea el único determinante de la estructura organizacional. Lo que significa es que «los procesos de interacción que a su vez están influidos por la cultura y valores organizacionales, configuran o cambian la estructura en interacción con otras influencias ambientales u organizacionales» (Peiró, 1990: 119).

Antes de finalizar nuestra somera aproximación al nivel de cambio estructural, conviene destacar que diversos investigadores han estudiado los efectos de la estructura sobre el cambio organizacional (Hage y Aiken, 1970; Zaltman, Duncan y Holbek, 1973). Estos autores descubrieron que las estructuras adecuadas para la iniciación al cambio eran diferentes a las que favorecerían la implantación de éste.

En este sentido, Hage y Aiken (1970) y Zaltman, Duncan y Holbek (1973), a partir de los trabajos realizados por Burns y Stalker (1961), consideran que aquellas estructuras que en mayor medida favorecen el desarrollo de nuevas ideas y propuestas para el cambio se

caracterizan en que muestran un elevado grado de interdependencia entre las tareas, una mayor descentralización del control y de la autoridad, y una mayor comunicación e interdependencia horizontal. Además, presentan también una menor estandarización, por lo que son más flexibles y adaptables en los ambientes inestables y turbulentos.

Las estructuras apropiadas para hacer que las propuestas de cambio entren en acción se caracterizan por la centralización del control y de la autoridad, por poseer un elevado grado de especialización de las tareas, una elevada formalización de los roles y normas, así como una comunicación predominantemente vertical donde el control de la información está en manos de la autoridad jerárquica que es quien toma las decisiones.

Este tipo de estructuras favorecen la implantación de los cambios, ya que: primero, «al contar, en primer lugar, con estructuras formalizadas y centralizadas posibilitan la asignación de los recursos y de la atención al cambio que habrá de implementarse»; a continuación, «las reglas y los procedimientos pueden ayudar a verificar que se lleva a efecto el cambio», y por último, «la dedicación de los altos ejecutivos puede facilitar el cambio en toda la organización» (Brown y Moberg, 1980: 649).

Sin embargo, tal y como veíamos al inicio del presente apartado, hay que tener en cuenta que los cambios a nivel estructural pueden ser cambios producidos por cambios a nivel tecnológico. A partir de esta consideración, diversos autores, entre los que destacan Daft y Steers (1992), han tratado de establecer el tipo de estructura más apropiada cuando los cambios organizacionales son producto de un cambio tecnológico o de un cambio estructural.

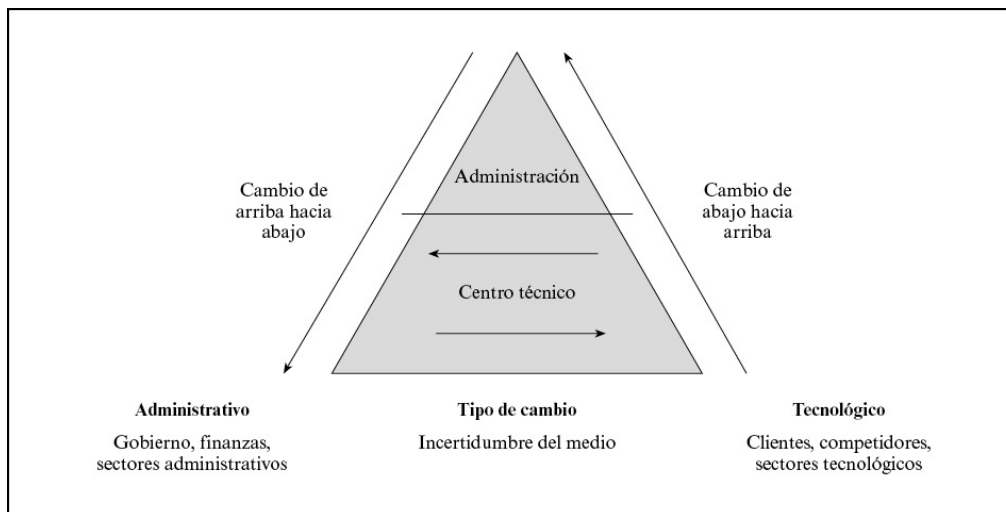
A partir del modelo de núcleo dual concluyen que cuando la incertidumbre del medio influye en el núcleo administrativo, la estructura organizacional adecuada consistirá en contar con un núcleo administrativo orgánico —caracterizado por una mayor descentralización del control y autoridad, además de contar con un mayor número de comunicaciones horizontales—, ya que ésta permite a la organización desarrollar los cambios administrativos necesarios para lograr su adaptación al medio (Daft y Steers, 1992: 738).

Generalmente, este tipo de cambio se lleva a cabo en forma descendente. Es lo que ocurrió en la empresa Nicolás, una industria pesada que pasaba, una vez más, por dificultades. Fueron sus directivos, los gerentes de la empresa, los que se reunieron y decidieron. La idea final se tornó en un cambio de las máquinas a otras más pequeñas. Era necesario una nueva tecnología, una nueva estructura y así estar más próximos a los clientes que podrían comprar esas máquinas. Su decisión en unos meses hizo que compraran una fábrica de máquinas de menor tamaño y contar con dos fábricas dispersas.

En cambio, cuando la situación a la que una organización se enfrenta es derivada de un cambio tecnológico, el proceso de innovación que Daft y Steers (1992, 739) proponen es ascendente, ya que este tipo de cambios (la iniciación e implantación del cambio) se realizan dentro de los departamentos técnicos, y el núcleo administrativo interviene solamente en la autorización del cambio.

Una de las principales conclusiones a las que llegan estos autores es que una estructura organizacional que facilita los cambios tecnológicos tiende a inhibir los cambios administrativos, y viceversa. Por lo que concluyen que, para determinar la estructura más adecuada para los subsistemas técnico y administrativo, hay que partir de las necesidades de

la organización respecto a las innovaciones tecnológicas y administrativas a las que se enfrenta, tal y como plantean las teorías de la contingencia.



FUENTE: Daft y Steers, 1992.
Figura 4.2.—Modelo del núcleo dual.

Los cambios en la tecnología incluyen el conjunto de innovaciones en la fabricación de nuevos productos en el tiempo de trabajo, en la presentación de resultados, y todo ello con el objeto de mejorar la eficacia y eficiencia organizacional. El conjunto de innovaciones tecnológicas producen a su vez cambios sobre:

- Los procesos de trabajo: en la realización de actividades y tareas, en las características del puesto, en las habilidades y destrezas requeridas para la profesión, en el entorno físico del trabajo y en los niveles de productividad.
- Las personas y grupos que los llevan a cabo: en su bienestar y calidad de vida, en el desempeño de roles, así como también en las relaciones interpersonales y en el trabajo en equipo.
- Las estructuras organizacionales que los integran: a menudo, los cambios tecnológicos requieren modificaciones en los procesos de trabajo. Así, por ejemplo, la adopción de nuevas tecnologías puede representar la creación de un nuevo departamento o de una nueva jerarquía.

El responsable informático de una gran organización (aproximadamente 7.000 personas) comentaba: «Hay personas que son incapaces de aprender los más mínimos recursos de ofimática, y lo peor es que se desesperan, se ven desubicados, se sienten marginados, y peor aún, son hombres y mujeres por igual y en un número bien importante».

Efectivamente, en el impacto sobre la calidad de vida laboral, resulta especialmente importante señalar el que las tecnologías tienen sobre una amplia gama de aspectos psicológicos y sociales, entre los que cabe distinguir el impacto sobre la calidad de vida, el

desempeño de roles y las relaciones interpersonales, y el trabajo en equipo. El término de «calidad de vida» se ha venido utilizando cada vez con mayor frecuencia para describir ciertos valores ambientales y humanos que estaban siendo menospreciados, en beneficio de los aspectos tecnológicos, productivos y económicos; al tener por objetivo la mejora del bienestar y la productividad de los empleados a través del rediseño de tareas, nuevos sistemas de recompensas, estructuras participativas, mejoras ergonómicas del entorno físico del trabajo (Davis, 1977; Nadler y Lawler, 1982).

Diversos autores (Attewell y Rule, 1984; Child, 1986; Gregory y Nusbaum, 1982) destacan cómo en la medida en que se implantan tecnologías que facilitan el tratamiento digno de los empleados, así como la existencia de condiciones de trabajo seguras, el grado de bienestar físico y emocional de los empleados cambia. De lo que se deduce que «la implantación de nuevas tecnologías afecta a la calidad de vida laboral y a la satisfacción laboral» (Peiró, 1990).

Impacto sobre aspectos relacionados con el desempeño de roles

Todo cambio tecnológico supone un cambio en el desempeño de los roles laborales —entendiendo por éstos el conjunto organizado de comportamientos que se esperan de un sujeto que ocupa una posición específica—, lo que a menudo comporta el desarrollo de un gran número de resistencias por parte de los sujetos.

El desarrollo de resistencias vendrá favorecido, según Slem et al. (1986), en primer lugar, si los empleados perciben que el desempeño del nuevo rol les exige una mayor sobrecarga laboral, ya sea ésta de carácter cuantitativo —referida a un aumento de las demandas en función del tiempo disponible— o cualitativo —referida a un aumento de las demandas en función de los recursos que dispone—. En segundo lugar, si no se ha contado con sus opiniones y sugerencias. En tercer lugar, si la definición del nuevo rol a ejecutar resulta ambiguo, es decir, si el sujeto no ha comprendido suficientemente los derechos, privilegios y obligaciones que comporta el desempeño del trabajo. Y en último lugar, si se produce un conflicto de rol, es decir, si un sujeto recibe por parte de la organización mensajes incompatibles acerca del comportamiento apropiado para ese papel.

El impacto sobre las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo

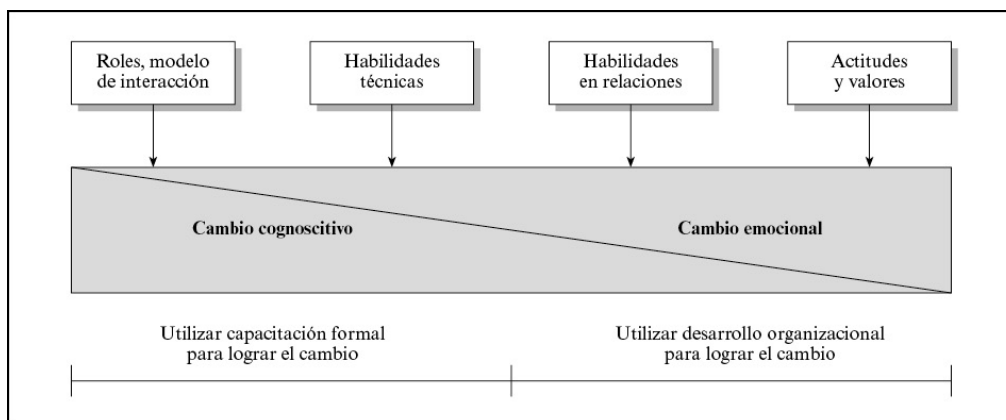
La introducción de nuevas tecnologías suele modificar las relaciones interpersonales. La frecuencia de los contactos, el tipo de interacciones —de apoyo, de colaboración— y la misma oportunidad de tenerlos se ven con frecuencia transformados tras la implantación de un nuevo sistema tecnológico (Salvendy, 1984).

Además, la incorporación de una tecnología puede conllevar cambios en la capacidad de influencia de determinadas personas o grupos. Estos cambios van a depender de otros aspectos también alterados por la nueva tecnología —el control de los recursos y de la información, la ocupación de una posición crucial para el funcionamiento del grupo o la organización—. Lo que supone, a su vez, un cambio en la estructura y el funcionamiento de

los grupos de trabajo (Davis y Taylor, 1976), que puede afectar incluso a las relaciones informales establecidas dentro de éstos (Slem et al., 1986).

Por último, la incorporación de nuevas tecnologías suele introducir cambios en las funciones de supervisión y control. Por una parte, el diseño de las propias tecnologías puede contemplar una cierta capacidad de control del proceso de trabajo que se transfiere de las personas a las máquinas, reduciendo con ello las necesidades de supervisión humana. Por otra parte, puede suscitar nuevas necesidades de coordinación y supervisión humana. Ambas tendencias —la disminución por una parte y el incremento por otra de las necesidades de supervisión— se ponen de manifiesto en las organizaciones que han introducido nuevas tecnologías (Burnes y Fitter, 1987).

Hasta ahora hemos visto cómo los cambios tecnológicos conllevan cambios en las personas y grupos que los llevan a cabo —cambios en su bienestar y calidad de vida, en el desempeño de sus roles, así como en las relaciones interpersonales y en el trabajo en equipo—. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no sólo los cambios tecnológicos conllevan cambios en los aspectos psicosociales, sino que los aspectos psicosociales pueden implicar cambios tecnológicos. Esta aproximación enfatiza una «consideración explícita de los aspectos humanos de un sistema tecnológico desde el comienzo de su diseño» (Clegg y Corbet, 1987: 183), lo que supone, en primer lugar, un cambio en el enfoque predominante a la hora de diseñar y construir los sistemas tecnológicos, al pasar de un enfoque centrado en la tecnología y en la tarea a otro centrado en el usuario final y en la organización (Peiró, 1990). En segundo lugar, implica un cambio en las estrategias de diseño que habrán de pasar de una aproximación secuencial, en la que los aspectos técnicos se diseñan primero y posteriormente se ajustan en función de ciertas consideraciones ergonómicas, a otra en la que ambos aspectos se consideran en paralelo (Clegg y Kemp, 1986). Por último, implica un cambio en el enfoque de las aportaciones psicológicas, las cuales habrán de tener más en cuenta los requisitos del diseño, las diversas alternativas posibles y las constricciones a tener en cuenta, así como la relación costes-beneficios de las diferentes alternativas.



FUENTE: Daft y Steers (1992, 740).

Figura 4.3.—Tipos de cambio conductual.

3. NIVEL HUMANO

A partir de la figura, Daft y Steers (1992) proponen los programas de formación para cambiar los patrones de interacción y las habilidades técnicas, y el desarrollo organizacional para cambiar los valores y actitudes básicas que sustentan el ambiente organizacional.

Los programas de formación, por tanto, pueden utilizarse para socializar a los nuevos empleados en los modos de interacción y requisitos de desempeño de sus puestos, o para determinar las habilidades técnicas y administrativas que los empleados necesitan para ascender profesionalmente.

El desarrollo organizacional, en cambio, se refiere a los cambios planificados que tienen por objeto la mejora y la solución de problemas relacionales entre los individuos y los grupos. Consideramos pertinente señalar en este punto que dentro de las intervenciones de desarrollo organizacional a un nivel humano distinguimos:

- Intervenciones estratégicas: este nivel tiene por objeto determinar las principales misiones de la organización a nivel de procesos y recursos humanos a largo plazo, así como las políticas que determinarán la adquisición, uso y disposición de los recursos humanos necesarios para alcanzarlas (Steiner, 1969). Plantea el desarrollo de un determinado conjunto de prácticas. Éstas tienen por objeto, por un lado, analizar y diagnosticar la situación actual de la organización, y por otro, determinar qué se ha de cambiar, cuándo, cómo y quiénes han de llevar a cabo el cambio.
- Intervenciones tecnoestructurales: este nivel se refiere al conjunto de innovaciones en la fabricación de productos o servicios, así como a los cambios en los mecanismos de coordinación y sistemas de administración utilizados para controlar y/o administrar la política de recursos humanos de la organización, por lo que básicamente tiene por objeto la aplicación y puesta en marcha de los objetivos de la política de personal (Foulkes y Morgan, 1997).
- Intervenciones de gestión de recursos humanos: este nivel tiene por objeto el adquirir, desarrollar, gestionar y motivar el compromiso de las personas que trabajan en y para la organización. Sus prácticas se concentran en el desarrollo humano dentro de la organización.
- Intervención de procesos humanos: este tipo de intervención tiene por objeto facilitar los procesos mediante los cuales se consiguen los objetivos organizacionales, tales como: la determinación de métodos para la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la negociación, la cultura, el clima, el estilo de liderazgo, por citar algunos ejemplos.

Conviene destacar que si bien es cierto que los grupos están compuestos por individuos, y que los productos del grupo son consecuencia de las aportaciones individuales, también es cierto que los miembros individuales se pueden comportar de un modo distinto a como lo harían de un modo grupal. Ello supone que los individuos y grupos pueden verse sometidos a un mismo tipo de cambio, y desarrollar conductas distintas. Por ello, a continuación, al hablar de los distintos tipos de resistencia al cambio distinguiremos entre la resistencia psicológica

—referida a la resistencia de los individuos— y la resistencia social —referida a la resistencia de los grupos—.

Individuos y grupos tienen un importante papel en el proceso de cambio, y en la medida en que éstos desarrollen una actitud y conducta acorde a los objetivos propuestos por el cambio, será posible garantizar el éxito del mismo. De lo contrario, empezarán a desarrollarse distintas conductas de resistencia que tratarán de abortarlo, tal y como seguidamente veremos¹.

4. REACCIÓN AL CAMBIO

La mayor parte de los cambios dentro del entorno organizacional —ya sea a un nivel estratégico, estructural y/o tecnológico— requieren modificar ciertos aspectos de la forma de pensar, sentir o actuar de las personas y grupos que configuran la organización, tal y como veíamos en el apartado anterior. Por esta razón, la implementación exitosa del cambio requiere de un conocimiento de los aspectos humanos que envuelven la situación.

Concretamente, un cambio planificado debe tener en cuenta el hecho de que promover transformaciones en el entorno laboral ocasiona el desarrollo de unos modelos de resistencia —contra los jefes o contra las actividades laborales desempeñadas— que pueden manifestarse de forma abierta o solapada, dependiendo, según Halloran (1982: 317):

«de la posibilidad de expresarla sin poner en peligro la seguridad del puesto de trabajo».

En el fondo, la resistencia al cambio se trata de una reacción «natural» de los individuos y grupos organizacionales, los cuales intentan aferrarse a aquellas conductas conocidas y desarrolladas en el pasado, y huir de las desconocidas.

4.1. Tipos y causas de resistencia

En la literatura encontramos que los autores consideran generalmente dos tipos de resistencias al cambio por parte de los miembros de una organización: la resistencia psicológica y la resistencia social. Tenga en cuenta el lector que estas dos diferentes resistencias interaccionan y multiplican el efecto de una sola de ellas.

Por ello, cada una de ellas ha de manejarse con eficiencia si se espera que los empleados cooperen con el cambio, ya que si los administradores se preocupan sólo por aspectos económicos del cambio, habrán fracasado en su responsabilidad social y humana, afirma Freije (1991). Es así que cabe tener en cuenta las relaciones formales e informales mantenidas por el grupo de trabajo, además de los valores y motivaciones de estos grupos y de los individuos que los componen, ya que determinan en gran medida la aceptación y/o la resistencia a los cambios laborales introducidos.

Resistencia psicológica

Tal y como veíamos al hablar del nivel humano del cambio (2.3), la conducta de éste viene determinada por todo un conjunto de factores, entre los que destacan: el papel y patrones de interacción que desarrolla, las habilidades técnicas y humanas que posee, así como sus actitudes, valores y motivaciones.

En la medida en que los cambios organizacionales son incongruentes en algunos de estos aspectos, el sujeto desarrollará una actitud resistente. Así en la medida en que los papeles y patrones de interacción que el cambio propone no sean los que el sujeto espera desarrollar, y dentro de lo posible en que las actitudes, valores y motivaciones que el cambio plantea no sean similares a las del individuo, ya que éste tratará de abortar la implementación del otro.

A todos estos motivos, desde el enfoque psicodinámico se añaden los siguientes (Kets de Vries, 1991): percepción de amenaza del estatus actual, envidia de los que han sido más tenidos en cuenta en el proceso de cambio, resentimiento hacia los más jóvenes promocionados, inseguridad sobre las nuevas capacidades necesarias y temor a dar mala imagen del rendimiento o competencia anterior.

Por último, diversos autores, entre los que destacan Davis y Newstrom (1988), consideran que los sujetos se resisten a los cambios básicamente por razones económicas, es decir, por miedo al desempleo tecnológico, temor a la reducción de horas laborales —con la consiguiente disminución de sueldo—, temor a la degradación y aprensión ante los aumentos de productividad. Todo ello puede provocar una disminución de los incentivos.

Algunos estudios dan cuenta, además, de que la resistencia psicológica al cambio se produce muchas veces por un conflicto entre la persona y su lealtad al grupo. Así es posible que:

«un individuo desee complacer al jefe, pero se sienta impedido por la presión del grupo. Ello le obligará a resistirse al cambio, aunque él crea en la innovación, porque considera más importante conservar la aceptación del grupo» (Halloran, 1982: 324).

Resistencia social

Un grupo de trabajo supone más que una agrupación de personas individuales, porque cuando está en funcionamiento ofrece también nuevos resultados: el establecimiento de normas generales (las normas de comportamiento y de objetivos a alcanzar), así como la aparición de un líder. La resistencia social parte de cuestionamientos tales como: ¿es congruente el cambio con los valores del grupo?, ¿se mantiene el trabajo en equipo?, por lo que la conveniencia del cambio se mide en función de si éste no atenta contra los intereses y valores del grupo (Zaltman y Duncan, 1977).

Cabe tener en cuenta que cuando ocurre un cambio, los individuos y grupos organizacionales tratan de mantener su equilibrio, elaborando respuestas para regresar a su situación previa. El resultado esencial es un mecanismo autocorrectivo, a partir del cual se produce la energía que restablece la balanza cada vez que se presenta una amenaza de cambio. Tradicionalmente, este mecanismo ha recibido el nombre de mecanismo homeostático (Lewin, 1952).

Las investigaciones al respecto nos muestran cómo a medida que las fuerzas favorecedoras del cambio aumentan, la respuesta más generalizada por los individuos y grupos consiste en incrementar sus resistencias a fin de mantener el equilibrio. El cambio se produce cuando se llega a un desequilibrio entre las fuerzas favorecedoras y las de resistencia. Tal inestabilidad comporta que los grupos e individuos que configuran la organización luchen para conseguir una nueva situación de equilibrio, reiniciándose el proceso.

4.2. Métodos para reducir las resistencias al cambio

Desde la investigación psicosocial se han descrito diferentes métodos que tienen por objeto reducir la resistencia que los cambios conllevan, entre los que destacan: la educación y la comunicación, la participación y la intervención, la facilitación y el apoyo, la negociación y el consenso, la manipulación y el nombramiento forzado (coaptación) y la coacción explícita e implícita.

Kotler y Schelinger (1979) esquematizan del siguiente modo las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, así como las situaciones en las que más comúnmente se emplean (véase tabla 4.1).

4.3. Funcionalidad de las resistencias al cambio

La oposición a los cambios no siempre es disfuncional, sino que también puede acarrear beneficios. Según Daft y Steers (1992):

- Puede constituir un estímulo para que la gerencia reexamine las propuestas del cambio y corrobore que son las adecuadas.
- Puede ayudar a identificar áreas específicas en las que un cambio podría causar mayores dificultades. Además proporciona a la gerencia información sobre la intensidad de los sentimientos de los empleados acerca de una determinada situación, lo que constituye para los empleados un vehículo de expresión de sus emociones e invitarlos a pensar y hablar sobre el cambio, con el fin de que lo entiendan mejor.
- Por último, según los autores, la resistencia al cambio supone un mecanismo reforzador de la estabilidad cultural de la organización, advirtiéndole que se pueden estar infravalorando los valores comunes que han funcionado en tiempos pasados.

5. MODELOS DE INTERVENCIÓN

Diferentes han sido los modelos explicativos del cambio desarrollado por los autores. Así, analizando de un modo pormenorizado, basándonos mediante el PsycBOOKS y el PSYCLIT desde el año 1992 hasta la actualidad, observamos un total de 129 referencias, entre libros y artículos, sobre el concepto de cambio. El análisis de los mismos nos permite observar que los diferentes autores pueden estar abordando el tema del cambio desde dos grandes perspectivas. Por un lado, diseñando modelos de intervención a partir de los cuales es posible la puesta en

marcha eficaz del cambio. Y por otro, tratando de establecer diseños explicativos del cambio. Estos últimos son los encargados de establecer qué variables explican la eficacia de un cambio.

Pero además podemos analizar dicha bibliografía a partir de distinguir los distintos ámbitos de intervención descritos por los autores. En este sentido, hemos constatado tres grandes entornos de intervención: el entorno escolar, el entorno hospitalario y el entorno industrial/organizacional. Además de estos ámbitos aplicados de intervención, es posible encontrar, asimismo, aquellos autores cuyos trabajos no se enmarcan en un entorno específico, sino que plantean sus modelos —ya sean de carácter explicativo o de intervención— desde una perspectiva más teórica. Estos autores cuyos trabajos no se enmarcan en un entorno específico, sino que plantean sus modelos —ya últimos no tienen en cuenta el ámbito específico de puesta en marcha del proceso de cambio.

TABLA 4.1

Enfoque	Situaciones en las que se emplea comúnmente	Ventajas	Limitaciones
Educación + comunicación	En donde existe falta de información o cuando la información de los análisis son imprecisos.	Una vez persuadido, el personal frecuentemente ayudará a implantar el cambio.	Puede requerir gran cantidad de tiempo si interviene mucho personal.
Participación + intervención	Cuando los iniciadores no tienen toda la información que requieren para diseñar el cambio y cuando otros tienen un considerable poder para oponerse al cambio.	La gente que participa estará comprometida en la implantación del cambio y cualquier información importante en su poder se integrará al plan de cambio.	Puede demandar gran cantidad de tiempo si los participantes diseñan un cambio inapropiado.
Facilitación + apoyo	Cuando la gente se opone por problemas de ajuste.	Ningún otro enfoque funciona tan bien como éste ante problemas de ajuste.	Puede demandar gran cantidad de tiempo, ser costoso, y aun así fracasar.
Negociación + acuerdo	Cuando alguien o algún grupo sufrirá con toda certeza una pérdida como resultado del cambio y cuando dicho grupo tiene un poder considerable para oponerse al cambio.	En ocasiones es una forma relativamente fácil de evitar una mayor resistencia.	Puede ser demasiado costoso en muchos casos si alerta a otros a negociar el cumplimiento.
Manipulación + designación	Cuando otras tácticas tienden a no funcionar o son demasiado costosas.	Puede ser una solución relativamente fácil y poco costosa para los problemas de resistencia.	Puede llevar a problemas futuros si la gente se siente manipulada.
Coerción explícita + implícita	Cuando la rapidez de cambio es esencial y los iniciadores del cambio tienen poder considerable.	Es rápida y puede vencer cualquier clase de resistencia.	Puede ser arriesgada si deja a las personas resentidas contra los iniciadores.

FUENTE: Kotter y Schlesinger (1980).

Un tercer criterio que hemos utilizado para clasificar la bibliografía al respecto ha sido el nivel de intervención o de explicación utilizado por los autores. Podemos agrupar en tres dichos niveles: nivel individual, nivel grupal y nivel organizacional. Mientras el nivel individual se focaliza en los cambios a nivel de individuos, el grupal se centra en cambio referidos a grupos, y el organizacional a organizaciones.

A partir de la siguiente clasificación, podemos representar gráficamente el modo de recoger la bibliografía:

	Modelos de intervención			Modelos explicativos		
	Individual	Grupal	Organizacional	Individual	Grupal	Organizacional
Entorno escolar	Smith (1992), Fuchigami (1993), Bartunek (1992), Strauss (1996), Bassok (1995), Graber et al. (1995), Kardin (1995), Evans (1995), Block (1992), Barnett (1993)	Linder (1993), White (1993), Michal et al. (1992), Bonstein et al. (1988)	Burrello (1993), Greer (1992), Rosenfield (1992), Meier (1992), Allington et al. (1989), Villa et al. (1995)	Greenwood (1993), Bloom (1992)	Hacker (1992), Gillock (1996), Hacker (1993)	Zimmerman (1991), Lawson (1992), Lucas (1995)

	Modelos de intervención			Modelos explicativos		
	Individual	Grupal	Organizacional	Individual	Grupal	Organizacional
Entorno hospitalario	Field (1993), Javorsky (1992), Hamm (1992), Sauer (1992), Glass (1994), Hays et al. (1994), Bersin (1994), Orford (1992), Stockwell (1992), Fletcher et al. (1991), Allison (1995), Safran et al. (1994), Marlat et al. (1993), Huyck (1994), Luborsky et al. (1991), Davinson (1991), Buirski (1987), Curry et al. (1987), Greenberg et al. (1987), Rankin (1984), Orford.(1986), Miller et al. (1986), Finkel (1995), Sheridan et al. (1992), Ferraro (1996)	Stein (1993), Rotheram et al. (1995), Gilmore (1992), Klynstra (1992), Mc Colmun et al. (1995), Holtgrave et al. (1995), Kraemer et al. (1992), Silbersein (1989), Aoki et al. (1989), Farquhar (1991), Kelly et al. (1994)	Begley (1993), Brown (1992), Hunter (1993)	Cunnigham (1992)	Gilmore (1992), Russell (1995), Sahlin (1994)	Haugg (1996), Lamerick (1995), Knights (199), Beatty (198)

	Modelos de intervención			Modelos explicativos		
	Individual	Grupal	Organizacional	Individual	Grupal	Organizacional
Entorno organizacional/industrial	Balwasder (1993), Harju (1993), Graf (1992), Sprecklemeyer (1993), Dejoy (1996)		Shaw (1993), Ramnarayan (1993), Berniker (1993), Beer (1993), Smith (1993), Hadley (1992)	Dunphy (1993), Hurbey (1992), Robertson et al. (1993), Beer y Walton (1980), Nadler (1988), Bechhard (1975), Kissler (1991), Friedlander (1974), Alderfert (1977)	Burnigham (1995), Donnelly (?), Mondros (1992)	Sagie (1991), Donald (1994), Dumphy (1996)
Aproximaciones generales	Scholnick (1994), Bryk et al. (1992)	Kowalewski (1995), Jansen et al. (1986), Moen (1989)	Klein (1992), Dannemiller (1992), Legrand (1992), Ford et al. (1994), Marshak (1993)	Löwstedt (1993), Cummings y Huse (1975), Bennis (1966), Guest (1984), Blacker (1993), Porras y Silvers (1991)	Guzzo (1996)	Newhouse (1996), Baron (1991), Marshak (1993), Burke (1992), Farey (1993), French y Bell (1973), Young (?), Lant (1992), Lovart (?), Dunnette et al. (1992), Hellervik et al. (1992)

Analizando de un modo específico los modelos explicativos de cambio a nivel individual descritos por los autores, observamos que los índices de frecuencia de las variables establecidas por un conjunto de autores no es muy elevado, por lo que se da un índice de dispersión muy alto. Entre las variables con tasas de frecuencias más elevadas nos encontramos con: «la participación», «el nivel de conocimiento/visión del cambio», «la existencia de liderazgo», «la cultura organizacional» y «los valores».

Además, el análisis particularizado de los diferentes modelos explicativos nos señala que del total de diecinueve autores que han desarrollado modelos explicativos del cambio a nivel individual, tan sólo dos lo han hecho centrándose en el entorno escolar y uno en el hospitalario. En cambio, diez han elaborado un modelo explicativo del cambio en el entorno industrial/organizacional, y seis los han desarrollado desde una aproximación general, sin centrarse tanto en un entorno en concreto.

Del conjunto de modelos explicativos a nivel individual referenciados, tan sólo cuatro autores (Robertson, Robers y Porras, 1993; Löwstedt, 1993) contrastan empíricamente la validez de los mismos. Mientras Robertson, Robers y Porras (1993: 627) concluyen su trabajo diciendo que la conducta de cambio individual exitosa puede ser predicha a partir de: los factores sociales —comunicación, participación y valores— y la política formal de la organización —existencia de liderazgo transformacional y los costes y beneficios asociados al cambio—, Löwstedt (1993) determina como variable independiente los constructos personales. El autor establece dentro de éstos: el nivel de percepción de autoeficacia, el nivel de conocimiento del cambio, la visión y la actitud hacia el cambio.

El resto de autores plantean distintos modelos explicativos del cambio, pese a no validarlos empíricamente. En este sentido, cabe señalar la importancia adquirida por los modelos explicativos de Lewin (1951) y los planteados a partir del desarrollo organizacional de Beckhard (1975) y Nadler (1982). Éstos han generado abundante bibliografía, tal y como se desprende a partir del estudio bibliométrico realizado. Es por ello que a continuación pasamos a analizarlos de un modo más extenso, no sin antes abordar de manera más somera los desarrollados por Cummings y Huse (1975), Porras y Silvers (1991), Bennis (1966), Guest (1984), Blackler (1989), Cunningham (1993), Beer y Walton (1987), Friedlander y Brown (1974), Alderfer (1977), Hampton, Summer y Webber (1982), Kissler (1991), Dundhy y Stace (1993), Hurbey (1992), Greenwood, Whyte y Harkavy (1993), Bloom y Sheerer (1992). Todos ellos, pese a no coincidir en las variables a partir de las cuales diseñan sus modelos explicativos del cambio, coinciden al considerar que se hallan íntimamente relacionadas entre sí, y por tanto, en la interinfluencia mutua de todas ellas.

En primer lugar, vamos a abordar aquellos modelos teóricos explicativos del cambio a nivel individual que no han sido enmarcados por sus autores en un entorno específico, tales como los de Cummings y Huse (1975), Porras y Silvers (1991), Bennis (1969), Guest (1984), Blackler (1989).

Cummings y Huse (1975) diseñan un modelo explicativo del cambio a nivel individual, según el cual, el éxito de éste requiere considerar la participación en el diseño del cambio por parte de todos los miembros implicados en el mismo, el grado de motivación que sienten, el nivel de conocimiento que poseen sobre las implicaciones técnicas, humanas y económicas de aquél, y por último, el nivel de apoyo real y efectivo por parte de los líderes.

Por otra parte, Porras y Silvers (1991) establecen que el cambio a nivel individual, considerado éste como una mejora de los desempeños individuales o del desarrollo individual, se explica en general a partir de una clara visión del cambio, así como el desarrollo de unas actitudes, valores y creencias favorables, además de que el cambio se halle en sintonía con la cultura en que se enmarca, y por último, que cuente con la tecnología requerida.

Bennis (1969) establece un modelo explicativo del cambio individual, según el cual, el éxito del mismo depende de que el conjunto de creencias, actitudes y valores del cambio sean coincidentes con los de los sujetos implicados en él.

Por su parte, Guest (1984) establece tres modelos explicativos del cambio a nivel individual, a partir de tres grandes teorías de la psicología social: la de las relaciones humanas, la de las actitudes y la del aprendizaje. El modelo diseñado a partir de la teoría de

las relaciones humanas considera que el éxito del cambio es producto de la existencia de un líder que apoye el cambio, la existencia de un agente del cambio, y un conocimiento claro por parte de todos los miembros de las implicaciones económicas, técnicas y humanas del cambio.

El modelo diseñado a partir de la teoría de las actitudes coincide con el de las relaciones humanas al considerar que el éxito del cambio es producto de conocimiento claro por parte de todos los miembros de las implicaciones económicas, técnicas y humanas del cambio, además de la existencia de un agente de cambio. Sin embargo, añade la necesidad de que los miembros posean una actitud favorable hacia el cambio de introducir y tener una intención de realizar las conductas requeridas.

La teoría del aprendizaje considera, al igual que la teoría de las relaciones humanas y la de las actitudes, que el éxito del cambio depende del nivel de conocimiento y de las implicaciones económicas, técnicas y humanas del cambio. Sin embargo, añade que es preciso considerar el nivel de autoeficacia.

Por último, Blackler (1989) establece un modelo explicativo del cambio individual teniendo en cuenta las recompensas de tipo extrínseco (tales como las recompensas de carácter pecuniario) e intrínseco (*feedback* de resultados, mayor significación del trabajo, mayor variedad de tareas) que comporta el cambio para los sujetos, y que los objetivos pretendidos por éste sean establecidos de un modo realista a las posibilidades económicas, técnicas y humanas.

Tras la descripción de estos modelos, veamos a continuación los enmarcados en un entorno industrial-organizacional de los autores: Beer y Walton (1987), Friedlander y Brown (1974), Alderfer (1977), Hampton, Summer y Webber (1982), Kissler (1991), Dundhy y Stace (1993), Hurbey (1992).

Beer y Walton (1987) establecen que si la organización dispone de una cultura organizacional caracterizada por ser participativa y orientada a resultados y existe un liderazgo transformacional, es posible explicar el éxito del cambio a nivel individual.

Por su parte, Friedlander y Brown (1974) diseñan un modelo explicativo del cambio a nivel individual, el cual tiene en cuenta el nivel de participación de los miembros de la organización en el diseño y puesta en marcha del cambio, el nivel de motivación e implicación de los diferentes grupos organizacionales, y por último, la existencia de un agente de cambio.

Alderfer (1977), en cambio, establece la necesidad de una visión clara del cambio a introducir por parte de todos los miembros de la organización, el nivel de participación, que los sujetos implicados en el cambio reciban *feedback* de los resultados obtenidos, y por último, que éste les proporcione toda una serie de beneficios o ventajas (a nivel retributivo, de responsabilidad en su tarea...).

El modelo explicativo del cambio a nivel individual de Hampton, Summer y Webber (1982) tiene en cuenta el nivel de participación en el diseño y puesta en marcha del cambio de todos los miembros de la organización, así como en qué medida la implementación del mismo se realiza a partir del trabajo en equipo.

Para Kissler (1991) son varios los factores que influyen sobre la capacidad de una empresa para adaptarse a los constantes cambios a los que se halla sometida. Entre tales factores, el autor distingue: la estructura —o modo de agrupar y relacionar los puestos de trabajo, jerarquía, grado de centralización/descentralización, límites de autoridad...—; el estilo de mando —tipo de relación entre jefe y empleados, contenidos y formas de comunicación, grado de participación y control—; los sistemas —instrumentos de planificación, control, resolución de conflictos—; *staff* —los recursos humanos con los que cuenta la organización—; las capacidades —destrezas y capacidades de desarrollar para responder de un modo eficaz a los cambios—; las estrategias —determinación del conjunto de acciones coherentes, asignación de recursos y decisiones tácticas que tienen el objeto de alcanzar una posición competitiva en el entorno socioeconómico donde se desenvuelven y a mejorar la eficacia de la gestión—, y los valores —principios comunes que guían la marcha global de la organización—.

Todos estos elementos son representados por el autor a partir de un diagrama circular llamado «las 7 S». El esquema simboliza la interconexión de todas estas variables entre sí. Ello manifiesta, por un lado, la dificultad de determinar qué variable es la que va a ser motor del cambio; y por otro, la necesidad de consistencia entre dichas variables, ya que ello facilita que la organización opere de un modo eficaz.

Dundhy y Stace (1993) diseñan un modelo explicativo del cambio a nivel individual según el cual el éxito del mismo depende del nivel de participación y del estilo de liderazgo.

Hurbey (1992) establece un modelo de cambio teniendo en cuenta el conjunto de necesidades de los miembros de la organización y la aceptación, por parte de éstos, del conjunto de implicaciones del mismo.

Entre los modelos explicativos del cambio a nivel individual enmarcados en el contexto educativo destacan los de Greenwood, Whyte y Harkavy (1993), y los de Bloom y Sheerer (1992).

Greenwood et al. (1993) consideran la participación, el nivel de conocimiento del cambio y la toma de decisión en grupo, como variables explicativas del cambio a nivel individual.

En cambio, Bloom y Sheerer (1992) consideran el nivel de percepción de autoeficacia del alumno, el clima de la escuela y la calidad de la enseñanza, como variables explicativas del cambio a nivel individual.

Por último, el modelo explicativo del cambio a nivel hospitalario es el descrito por Cunningham (1993). Según el autor, éste se conforma a partir de tener en cuenta el nivel de autoeficacia, el tipo y el estilo de liderazgo, y la cultura hospitalaria.

Además de todos estos modelos destaca la importancia adquirida por tres modelos explicativos del cambio debido a varios factores. Por un lado, a la abundante bibliografía que han generado. Por otro, a que todos ellos se caracterizan por determinar el tipo de relaciones que se establecen entre las distintas variables que configuran los modelos explicativos del cambio. A continuación pasamos a abordarlos de un modo más detallado.

5.1. Modelo del campo de fuerzas de Lewin (1951)

El modelo explicativo del cambio desarrollado por Lewin (1951) requiere de una consideración especial, ya que no es un modelo surgido desde el desarrollo organizacional, pero sí ha sido recogido por éste (Schein, 1980; Weisbord, 1987).

Según el análisis del campo de fuerzas de Lewin, una organización es un sistema abierto. Hay dos fuerzas de cambio organizacional (Lewin, 1951), uno es el empuje de la organización a una nueva dirección; es la fuerza impulsora. El otro impide el cambio de la organización; es la fuerza de restricción.

Kurt Lewin con su modelo se propone establecer un paradigma «conceptual y metodológico» que, a su juicio, necesita la psicología para su construcción como disciplina científica. Para ello, acude a construcciones del sentido común y a operaciones formales de la lógica matemática, al vocabulario de extracción psicoanalítica y a los procedimientos de la tradición experimental, a los enfoques «ideográficos» de los fenómenos mentales y sociales, al principio gestaltista de la «contemporaneidad» —aquí y ahora— y a la noción físico-dinámica del «campo de fuerzas» (Blanc, 1983: 73).

Esencialmente, nos encontramos ante una teoría dinámica, según la cual, la conducta del sujeto está en función de la interacción del individuo y de su ambiente social, particularmente por los distintos grupos a los que el individuo pertenece.

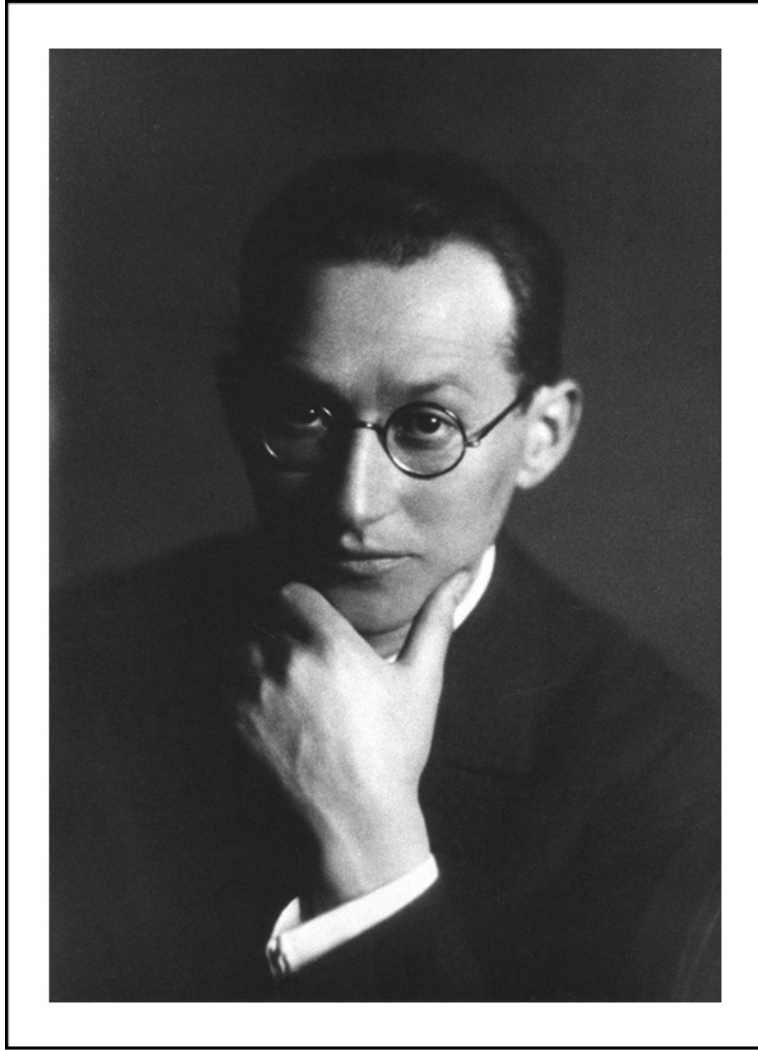
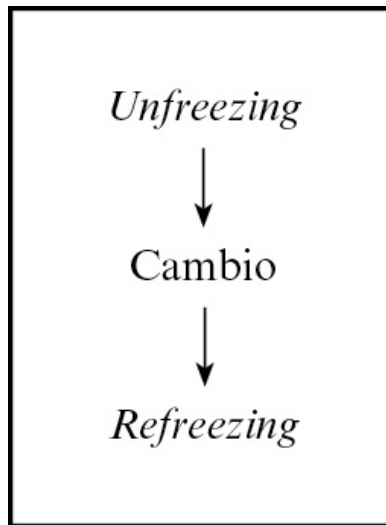


Figura 4.4.—Kurt Lewin (1890-1947). Las dos fuerzas de cambio organizacional son el empuje a una nueva dirección, y el otro es la restricción a esa fuerza impulsora.

A partir de todo ello, según Lewin, la introducción de un cambio organizacional ha de concentrarse no en el individuo de forma aislada, sino en el individuo dentro de su ambiente social. La unidad de cambio será, por tanto, el grupo social al que el individuo pertenece.

Para este autor el estado actual o statu quo de la organización es siempre un estado de equilibrio dinámico entre fuerzas que tienden a favorecerlo y fuerzas que tienden a contrarrestarlo o impedirlo; y para que se produzca un cambio es necesario romper con la balanza dinámica entre dichas fuerzas. Este proceso (figura 4.5) en el que las viejas ideas o prácticas son suprimidas por otras nuevas, que reciben el nombre de «descongelación» (*unfreezing*) y que pueden inducirse aumentando las fuerzas promotoras del cambio aumentando la percepción de beneficios asociados al cambio, disminuyendo las resistencias u obstáculos al cambio, o bien, combinando ambas posibilidades.



FUENTE: Lewin (1951).

Figura 4.5.—Modelo del campo de fuerzas.

Una vez puesto en práctica el cambio —entendiendo por éste el paso en el que se aprenden nuevas ideas y prácticas—, la estabilización —recongelamiento (*refreezing*)— del mismo requiere la integración de los nuevos puntos de vista dentro de las estructuras del sistema organizacional. El recongelamiento supone la vuelta de la organización a una balanza dinámica de fuerzas que apoyan o restringen cualquier intervención.

El sistema, por tanto, vuelve a adquirir un nuevo estado de relativo equilibrio, en el que las prácticas cotidianas seguirán estables hasta que se introduzca un nuevo cambio que haga que aparezcan de nuevo una serie de fuerzas que luchen entre sí, y que vuelva a crear una motivación para el cambio.

El experimento más conocido fue llevado a cabo por Lewin en 1943. En Estados Unidos, durante la guerra, las provisiones alimenticias eran escasas: las amas de casa apenas tenían carne que ofrecer a sus familias y debieron recurrir a las vísceras. El Gobierno encargó entonces a Kurt Lewin que solucionara el problema. El psicólogo reunió a varias amas de casa a las que separó en dos grupos: el primero debía asistir a una conferencia que daba información relativa a los beneficios nutricionales de las vísceras y las diferentes maneras de cocinarlas, incluyendo la distribución de fichas de recetas al final. El segundo grupo también participó de una conferencia en la que se hacía especial hincapié en la discusión sobre por qué consumir vísceras, qué era lo que se lo impedía, etc. Al final, las que estaban convencidas de cocinar vísceras debían levantar la mano y hacer público su compromiso.

Siete días más tarde, sólo el 10% de las amas de casa que habían participado de la primera conferencia habían efectivamente cocinado vísceras. Mientras que en el segundo grupo, sólo el 52% lo habían hecho.

Para conocer más acerca de Kurt Lewin, recomiendo al lector la visita a este vídeo interactivo: <https://www.youtube.com/watch?v=7qXO-X5GEOA>.

6. UN MODELO DE INTERVENCIÓN: EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Una de los modelos de intervención que, en los últimos años, ha supuesto un contrapunto y una superación de los modelos desarrollados desde la corriente de la organización científica del trabajo y de la de las relaciones humanas, es el desarrollo organizacional.

Para éste, los problemas de supervivencia y adaptación que sufren las organizaciones debido al continuo y acelerado cambio debe pasar, irreductiblemente, por atender de un modo paralelo a las exigencias de la organización y a las necesidades cambiantes de los trabajadores. Siendo la dirección organizativa quien oriente, impulse y actualice el proceso del desarrollo organizacional.

6.1. Concepto y características del desarrollo organizacional

Las aportaciones de los autores que se han aproximado al concepto que estamos tratando son numerosas. Con el fin de elaborar una noción propia, hemos seleccionado el criterio de los siguientes investigadores:

- Beckhard (1969) se refiere al desarrollo organizacional como un esfuerzo planeado y administrado desde la cúspide, que incide en toda la organización con la finalidad de aumentar su salud y eficiencia. Las intervenciones organizativas se basarán en las aportaciones de las ciencias del comportamiento.
- En otro sentido, Bennis (1969) resalta la idea de respuesta al cambio, mediante una compleja estrategia educacional dirigida a cambiar las creencias, actitudes, valores y estructura de las organizaciones, de modo que se adapten mejor a las nuevas tecnologías y a los nuevos mercados.
- Por su parte, Blake y Mouton (1969) definen el desarrollo organizacional como un plan de conceptos, estrategias, tácticas y técnicas para que la organización alcance una situación de excelencia.
- Lippitt (1969) destaca, en dicha orientación, la exigencia de atender al fortalecimiento de los procesos humanos dentro de las organizaciones para que éstas alcancen totalmente sus objetivos.
- Schumuck y Miles (1971) se refieren escuetamente a un esfuerzo planeado y sustentado por la dirección, para aplicar las ciencias del comportamiento al perfeccionamiento de un sistema.
- Margulies y Raia (1972) hablan de un proceso basado en valores de autoevaluación y cambio planificado, el cual tiene por objetivo la mejora de la eficacia global del sistema organizacional.
- Entre nosotros, y en una línea similar a Beckhard (*op. cit.*), Anzizu (1974) define al desarrollo organizacional como un esfuerzo de cambio planificado, que inducido desde el máximo nivel de autoridad afecta a todos los estratos de la organización, teniendo por objetivo mejorar la salud y eficacia, a través de técnicas de intervención basadas principalmente en las ciencias del comportamiento.

- La concepción de Friedlander y Brown (1974) se concreta en una elaboración que destaca la importancia de una metodología que facilite los cambios y el desarrollo de las personas en las tecnologías y en los procesos y estructuras organizacionales.
- Rush (1974), a su vez, apunta a un proceso planeado de forma sistemática para cambiar la cultura y los sistemas de comportamiento de una organización, con la finalidad de mejorar la resolución de los problemas y la consecución de los objetivos.
- En una línea algo diferente, Ferrer (1976) habla de la aplicación creativa de un sistema de valores, técnicas y procesos basado en las ciencias del comportamiento, que planeado a largo alcance, y administrado desde la alta gerencia, intenta lograr una efectividad y salud óptimas en las organizacionales. En este proceso se tendrán en cuenta las exigencias de sus condicionantes ambientales externos y/o internos.
- De Faria (1978) define el desarrollo organizacional como un proceso de cambio planificado de aplicación en sistemas sociotécnicos, tendente a aumentar la eficacia y salud de la organización para asegurar el crecimiento mutuo de la empresa y sus empleados.
- Robey y Altman (1982) lo definen como un proceso de cambio planificado que se sustenta en un sistema de valores, y tiene el objeto de mejorar la eficacia de las organizaciones.
- Huse y Cummings (1985) concluyen que el desarrollo organizacional es una aplicación de los conocimientos de la ciencia de la conducta al sistema organizativo en su globalidad, para lograr el desarrollo planificado y el refuerzo de las estrategias, estructuras y procesos organizacionales, con el fin de mejorar la eficacia de la organización.
- Harvey y Brown (1988) lo definen como un conjunto de metodologías que tienen por objeto el desarrollo sistemático del cambio y de la mejora organizacional.
- Del Cerro (1991) se refiere a una aplicación de las ciencias del comportamiento a los problemas de la organización a través de programas de cambio planificados.
- Por último, Porras y Robertson (1992) apuntan que el desarrollo organizacional es un conjunto de teorías, valores, estrategias y técnicas basadas en las ciencias de la conducta, que dirigidas al cambio planificado de los contextos laborales de las organizaciones tienen por objeto potenciar el desarrollo individual y mejorar el desempeño organizacional, mediante el cambio de las conductas de los sujetos en el lugar de trabajo.

Sintetizando las aproximaciones terminológicas mencionadas, podríamos definir el desarrollo organizacional como:

«Un proceso de cambio planificado, gestionado por la alta dirección, dirigido a la totalidad de sistemas que conforman la organización, siendo sus objetivos:

- a) El incremento de la eficacia y eficiencia organizativas.
- b) La satisfacción de los empleados.

En la concreción de este proceso se utilizan, fundamentalmente, conceptos y técnicas desarrollados por las ciencias del comportamiento» (Romeo, 1999).

Examinamos a continuación los elementos que componen esta definición:

1. El desarrollo organizacional es un proceso de cambio planificado. En efecto, la implementación del cambio en la organización implica plantear una serie de fases evolutivas (Collerette y Delisle, 1982).
2. El desarrollo organizacional es gestionado por la alta dirección. Este enfoque no promueve una acción surgida de la base organizativa como respuesta a un estado de insatisfacción laboral, sino que es la dirección de la empresa quien, consciente del progresivo deterioro de la satisfacción en el trabajo, y advirtiendo la pérdida de competencia y capacidad de respuesta hacia su entorno, promueve programas para el cambio y desarrollo de la organización (Mateu, *op. cit.*). En efecto, como subraya Argyris (1979), la dirección, además de planificar el conjunto de intervenciones a realizar, define las políticas, las aplica, y asume las responsabilidades plenas de la ejecución y del resultado final del proceso. Resumiendo, la cúpula directiva es la principal impulsora y responsable del programa de desarrollo implementado.
3. El desarrollo organizacional implica a todos los sistemas de la organización. Nos estamos refiriendo a un modelo enmarcado dentro de la orientación sistémica de la organización. Considera, por tanto, a tal entidad como un sistema abierto sometido a un continuo estado de cambio (Mateu, *op. cit.*). Asimismo, presupone la interdependencia entre el conjunto de componentes que configuran el sistema organizacional — componente de tarea, componente individual, política formal y política informal— (Nadler y Tushman, 1988), de tal modo que el cambio en alguno de ellos afecta en mayor o menos medida a los restantes. El objeto del cambio es, pues, el sistema organizacional considerado como un todo.
4. El desarrollo organizacional tiene por objetivo el incremento de la eficacia y eficiencia de la organización, así como la satisfacción de sus empleados. Según Schein (1985), trata de aumentar la eficacia y eficiencia. Entendiendo por «eficacia» el grado en que una organización consigue sus fines y objetivos, y por «eficiencia», la cantidad de recursos que la organización ha de usar para producir una determinada cantidad de productos de la organización potenciando su competencia. Este proceso se lleva a cabo adecuando la estructura y las pautas de funcionamiento organizacionales a las características de los individuos y de los grupos que la integran. Asimismo, el desarrollo organizacional promueve desarrollar una tecnología base y aplicada que permita dar respuesta a las exigencias cambiantes del entorno, y a las necesidades de los individuos perteneciente a la organización. Este último aspecto es tratado concretamente por Gibson, Ivancevich y Donnelly, quienes afirman que «los miembros y grupos que configuran la organización deben ser tratados como seres humanos libres, a quienes se les respeta y se les ofrece posibilidades de desarrollo de todo su potencial personal, al facilitarles que participen en las decisiones que afectan a su actividad laboral» (1994: 622).
5. El desarrollo organizacional se concreta mediante la utilización de los conceptos y técnicas desarrollados por las ciencias del comportamiento. Sin ánimo de

exhaustividad, citaremos algunas contribuciones de las ciencias del comportamiento que han impulsado el proceso madurativo del desarrollo organizacional:

- Las aportaciones de las teorías sociométricas (Moreno, 1934; Jennings, 1950).
- La teoría del campo de fuerzas (Lewin, 1951).
- Las teorías intergrupales e interorganizacionales, derivadas de los primeros estudios realizados por Sherif y sus colaboradores (1961, 1969), así como los de Dahl (1957); Lindblom (1959), y Allison (1971).
- Las técnicas escalares (Likert, 1967).
- El estudio del entrenamiento en el liderazgo (Schein y Bennis, 1965; Bradford, 1975).
- Y finalmente, las teorías sobre estructura y diseño organizacional (Thompson y McEwen, 1958; Simon, 1960; Perrow, 1970).

Además de los elementos del desarrollo organizacional abordados hasta el momento, debemos mencionar dos aspectos que han adquirido un notable reconocimiento en la literatura especializada que aborda el desarrollo organizacional: sus valores subyacentes y sus niveles de intervención. Pasamos a examinar ambos aspectos en los apartados siguientes.

6.2. Valores y supuestos subyacentes del desarrollo organizacional

Varios autores constatan la necesidad de que para que el desarrollo organizacional consiga sus fines plenamente, deben implementarse de forma concomitante una serie de valores y supuestos.

Posiblemente sea Argyris (1971) quien ha recogido de forma más clara y escueta los valores a los que aludimos en el párrafo anterior. Para este autor, los valores fundamentales son los siguientes:

1. *Respeto por las personas.* Los individuos destacan por su responsabilidad y consciencia en la ejecución de sus tareas y obligaciones; en consecuencia, deben ser tratados con dignidad y respeto.
2. *Confianza y apoyo.* Las organizaciones eficaces poseen un clima caracterizado por la confianza, el apoyo, y la comunicación sincera entre los miembros de la cúspide y la base de la pirámide organizacional.
3. *Discusión abierta de problemas.* Este aspecto sería una consecuencia de lo expuesto en el párrafo anterior. La existencia de problemas no será un hecho reprochable que deba ser ocultado, sino que aquéllos han de entenderse y ser confrontados abiertamente. Esta estrategia facilitará la reducción de la resistencia al cambio.
4. *Participación.* En la medida en que las personas afectadas por un cambio estén implicadas en las decisiones que rodean dicho cambio, estarán más comprometidas en la implementación de dichas decisiones.

Entre nosotros, dos autores se han ocupado de la temática que estamos tratando. Y así García (1993) recoge la clasificación de Argyris (1971), a la que añade un supuesto relativo al tipo de estructura. En este sentido, los autores parten de la consideración de que la asunción de estos valores por parte de la organización facilita el desarrollo de estructuras que se caracterizan por ser bajas en formalización —reglas y procedimientos— y en centralización —el poder para la toma de decisiones se mantiene en la cúspide—, por lo que favorecen el desarrollo de nuevas ideas y propuestas de cambio.

Por otra parte, Peiró (1994), basándose en Margulies y Raia (1972: 3), destaca los siguientes supuestos, entre los cuales, es posible establecer cierta correspondencia con los valores descritos por Argyris (1971):

1. Proporcionar oportunidades a las personas para que funcionen más como seres humanos que como fuentes de recursos en los procesos productivos. Este valor se corresponde al descrito por Argyris como respeto por las personas.
2. Proporcionar oportunidades a cada uno de los miembros de la organización, así como a la organización misma para desarrollar plenamente su potencial. Lo que supone, por un lado, el desarrollo de un clima de confianza y apoyo —valor número dos de Argyris (*ibíd.*)—, y por otro, la discusión abierta de los problemas —valor número tres de Argyris (*ibíd.*)—.
3. Tratar de incrementar la eficacia de la organización en todos sus objetivos.
4. Intentar crear un medio ambiente en el que sea posible encontrar un trabajo estimulante y creador. A partir de desarrollar un clima de confianza, apoyo y comunicación sincera entre todos los miembros del sistema organizacional —valor número dos de Argyris (*ibíd.*)—.
5. Proporcionar a las personas en las organizaciones oportunidades de influir en la forma de relacionarse con el trabajo, la organización y el medio ambiente. Este valor se corresponde con el de la participación —cuarto valor— descrito por Argyris (*ibíd.*).
6. Tratar a cada ser humano como a una persona que presenta un conjunto complejo de necesidades, todas las cuales son importantes en su trabajo y en su vida. Este último valor cabe añadir a los cuatro anteriores de Argyris.

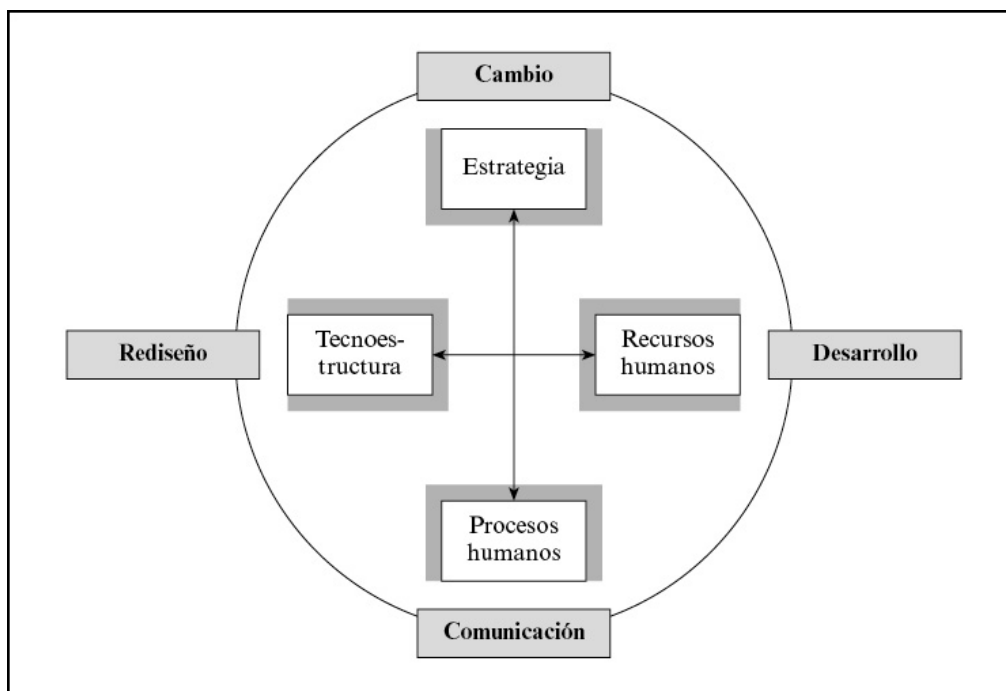
La asunción del conjunto de valores y supuestos subyacentes en los esfuerzos de desarrollo organizacional posibilita que, por un lado, los miembros y grupos que configuran la organización aumenten sus niveles de entusiasmo y satisfacción. Y por otro lado, posibilita que las organizaciones alcancen unos destacados niveles de eficacia y eficiencia.

6.3. Niveles de intervención del desarrollo organizacional

García (1993), siguiendo a Cummings y Huse (1980), sintetiza en la figura 4.6 los niveles básicos de las intervenciones en el desarrollo organizacional.

Tal y como vemos en la figura 4.6, el desarrollo organizacional interviene en el nivel humano a partir de cuatro niveles de cambio: a nivel estratégico, a nivel tecnoestructural, a

nivel de procesos, y a nivel de recursos humanos.



FUENTE: García (1993), basado en Cummings y Huse (1980).

Figura 4.6.—Niveles de intervención del desarrollo organizacional.

Además, observamos cómo cada uno de estos niveles implica un conjunto de prácticas distintas. En este sentido, el nivel estratégico del cambio, al tener por objeto determinar las principales misiones de la organización a nivel de procesos y recursos humanos a largo plazo, así como las políticas que determinarán la adquisición, uso y disposición de los recursos humanos necesarios para alcanzarlas (Steiner, 1969), plantea el desarrollo de un determinado conjunto de prácticas. Éstas tienen por objeto, por un lado, analizar y diagnosticar la situación actual de la organización, y por otro, determinar qué se ha de cambiar, cuándo, cómo y quiénes han de llevar a cabo el cambio.

Es preciso señalar que un número muy reducido de autores —entre los que destaca Fernández Caveda (1990)— y de organizaciones consideran a la gestión de los recursos humanos desde un enfoque estratégico, ya que la dirección raramente percibe la necesidad de abordar estas cuestiones, bien porque considera que la propia función de los recursos humanos no es suficientemente competente para ser de gran valor a nivel estratégico, o bien porque resulta muy complejo inventariar el capital humano actual, por no hablar del proyecto potencial para el futuro.

En segundo lugar, el nivel de cambio tecno-estructural se refiere al conjunto de innovaciones en la fabricación de productos o servicios, así como a los cambios en los mecanismos de coordinación y sistemas de administración utilizados para controlar y/o administrar la política de recursos humanos de la organización. Por lo que básicamente tiene

por objeto la aplicación y puesta en marcha de los objetivos de la política de personal (Foulkes y Morgan, 1977).

En tercer lugar, el nivel de gestión de los recursos humanos al tener como objetivo el adquirir, desarrollar, gestionar y motivar el compromiso de las personas que trabajan «en» y «para» la organización, sus prácticas se concentran en el desarrollo humano dentro de la organización, tal y como veíamos al abordar el nivel humano del cambio.

Por último, entramos en el nivel de procesos humanos. Este tipo de intervención tiene por objeto facilitar los procesos mediante los cuales se consiguen los objetivos organizacionales. A partir del gráfico desarrollado por Cummings y Huse (1980), se recoge únicamente el proceso de comunicación. De tal modo que los autores descuidan otros posibles métodos para conseguir los objetivos organizacionales, tales como: la determinación de métodos para la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la negociación, la cultura, el clima, el estilo de liderazgo, por citar algunos ejemplos.

Pese a esta observación, consideramos que el gráfico reproducido en 4.6 clarifica los distintos niveles de intervención del desarrollo organizacional, así como el conjunto de prácticas de intervención que supone cada uno de ellos. Además, a partir de él se enfatiza la perspectiva sistémica de la que parte el desarrollo organizacional, según la cual las organizaciones son un sistema en el que los distintos niveles de intervención están interrelacionados, por lo que la intervención a un determinado nivel afecta en mayor o menor medida.

NOTAS

¹ El lector puede detenerse unos minutos y visualizar el vídeo de Luis Gabina sobre el impacto del cambio en la cultura: http://www.dailymotion.com/video/x2nt4bo_clima-y-cultura-organizacional-cultura-de-servicio-y-cultura-hse_school.

5

Clima laboral en las organizaciones

RAÚL DE DIEGO VALLEJO

1. INTRODUCCIÓN

Para llevar a cabo los programas de modernización en las organizaciones e incluir en ellas la perspectiva de cambio, es necesario, si se quieren conseguir las mejoras previstas, contar con la colaboración de las personas que forman parte de la organización. Teniendo en cuenta que, dada la cultura y el clima existente en muchas empresas, las actitudes de los trabajadores no siempre van a favorecer el desarrollo de las acciones previstas en los programas de cambio organizacional. Esta actitud puede llevar a obstaculizar cualquier plan de modernización.

En este sentido, ya hemos anunciado que todas las organizaciones deberían disponer de políticas de comunicación (formación, *coaching*, evaluación del desempeño) capaces de constituirse en herramientas eficientes cuando las circunstancias obligan a llevar a cabo transformaciones en el día a día de las personas y de las empresas.

Toda empresa que quiere realizar reformas organizacionales, especialmente cuando éstas incluyen cambios de valores, normas, rutinas, etc., es fundamental que conozca, entre otros aspectos, la percepción que tiene el personal de los distintos factores que componen su entorno laboral, así como los valores y el tipo de actitudes y conductas predominantes.

La investigación y el diagnóstico del clima en una organización nos permite conocer cuál es la percepción que tienen los miembros de las distintas características de la misma; es decir, podemos conocer qué perciben las distintas personas respecto al ambiente y entorno laboral, con relación, tanto a las características de la estructura —normas, tareas,

jerarquía, etc.— como a las de los procesos organizacionales —estilos de dirección, comunicaciones, conflictos, etc.—. El clima, al estar directamente relacionado con las actitudes, influye en la conducta de las personas de las organizaciones.

El «clima laboral» es el medio ambiente humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano. Influye en la satisfacción y por tanto en la productividad. Está relacionado con el «saber hacer» del directivo, con los comportamientos de las personas, con su manera de trabajar y de relacionarse, con su interacción con la empresa, con las máquinas que se utilizan y con la propia actividad de cada uno.

Es la alta dirección, con su cultura y con sus sistemas de gestión, la que proporciona —no— el terreno adecuado para un buen clima laboral, y forma parte de las políticas de personal y de recursos humanos la mejora de ese ambiente con el uso de técnicas precisas.

Mientras que un «buen clima» se orienta hacia los objetivos generales, un «mal clima» destruye el ambiente de trabajo ocasionando situaciones de conflicto y de bajo rendimiento.

2. IMPORTANCIA DEL CLIMA EN LAS ORGANIZACIONES

El estudio del clima en las organizaciones surge desde la perspectiva del enfoque sistémico, teniendo en cuenta que el personal de toda la organización está influenciado, tanto en las características de la organización que le afectan en cada situación como por sus propias características personales que le influyen en la percepción que tiene del entorno laboral. El clima en las organizaciones surge, por tanto, de la interacción entre las características personales que le influyen en la percepción que tiene del entorno laboral.

Es muy importante conocer el clima, pero esta importancia sólo queda de manifiesta una vez hecho el análisis. Con experiencias reales se llega a dimensionar su relevancia. Es muy llamativa la reacción de los gerentes cuando ven y analizan los datos de clima, y es muy llamativa la reacción de escépticos alumnos cuando desarrollan trabajos prácticos en organizaciones de tamaño limitado. Una vez ven el poder de la medida, la capacidad

diagnóstica y de intervención del clima se admiran y preguntan ¿por qué no es una práctica habitual de las organizaciones en el siglo XXI?

La conceptualización de la organización como sistema abierto ejerció un impacto considerable y representó una transformación en el estudio e intervención en las organizaciones, si bien hasta ese momento el interés de la psicología del trabajo se centraba en la selección de personal, motivación y satisfacción individual, junto con la moral laboral de los grupos. A partir del enfoque sistémico, se consideran las organizaciones como contextos ambientales y culturales, desde una perspectiva global y dinámica en la que todo está en interacción.

Los comportamientos individuales y grupales están influenciados y, a su vez, influyen en los distintos niveles organizacionales. Al descubrir que la organización es un entorno psicológicamente significativo para el personal que forma parte de ella, es lo que llevó a formular el concepto del clima organizacional (Peiró, 1986).

Los estudios del clima han despertado gran interés, especialmente en la última década, tanto para los investigadores y teóricos de la organización como para los profesionales de la intervención, ya que el clima afecta a las características organizacionales e influye en la actitudes y conducta del personal, lo que repercute e incide, en parte, en la eficacia de la organización.

Un aspecto fundamental que destaca la importancia del estudio del clima, especialmente en relación con la intervención en las organizaciones, es la estrecha relación que tiene el clima organizacional con las actitudes y la conducta del personal. Además, la conducta laboral repercute en la mayor o menor eficacia de los resultados en el desempeño de las tareas.

Dadas las necesidades que tienen actualmente las organizaciones de efectuar cambios y mejoras por la influencia ejercida por las transformaciones del entorno, estos cambios tienen que ir generalmente acompañados de cambios en las actitudes y la conducta del personal. De aquí la importancia, cada vez mayor, de realizar estudios e investigaciones sobre el clima, con el fin de diagnosticar e identificar el tipo de actitudes predominantes del personal, a efectos de poder modificarlos si fuera necesario.

Es decir, como observaremos posteriormente, también en el modelo de clima que presentamos, las actitudes están en interacción constante con éste. En función de la percepción que tienen las personas de su entorno laboral, se genera un determinado clima que se va a reflejar en las actitudes y conducta que manifiestan las personas en las organizaciones, se desarrollarán las tareas con mayor o menor eficacia. Por tanto, el clima puede ser una de las variables organizacionales, entre otras, que indirectamente puede repercutir en los resultados de la organización (Thomas, J., 2009).

3. CONCEPTO DE CLIMA LABORAL

Mire el termómetro de su casa, y si marca 23 grados centígrados, ¡perfecto! Claro, que al salir a la calle, unos dicen «¡hace frío!», y otros dicen «¡tenemos un buen día!». El clima en las empresas es también algo etéreo, al menos desde el punto de vista científico.

Sin embargo, desde el punto de vista del sentido común, hoy sabemos que el clima organizacional es de gran utilidad, primero como elemento informador del ambiente subjetivo de la empresa, y segundo, como herramienta imprescindible para hacer cambios en ella.

Hay una gran variedad de conceptos distintos en torno al término «clima», no habiendo sido posible hasta el momento definirlo de manera general. Esta confusión conceptual y, derivada de ella, metodológica, repercute especialmente en la intervención en las organizaciones, ya que, en muchos casos, se realizan estudios sin conocer claramente qué es lo que en realidad se está investigando. Consideramos importante, por tanto, en toda intervención, y así tratamos de hacerlo en nuestra investigación, clarificar previamente el concepto y definir el papel que debe desempeñar el clima en los procesos de cambio organizacional.

La palabra «clima» tiene una raíz griega que significa «pendiente» o «inclinación». Hace referencia al medio interno de una organización con relación a sus características y propiedades de ésta. En el lenguaje habitual, el término «clima» se utiliza para definir situaciones diversas. Se habla de «clima cultural», «clima electoral», «clima de tensión», «clima

participativo», etc. En todos estos casos se refleja una determinada situación, relativamente estable, en la que se dan unas determinadas características en un momento dado.

Por otra parte, el clima es un concepto metafórico derivado de la meteorología. El clima, en sentido meteorológico, según el diccionario de *Geografía física* (Whitow, 1988), hace referencia a las condiciones medias del tiempo en un lugar determinado, durante un largo período. El clima está relacionado con todos los elementos meteorológicos (presión atmosférica, humedad, temperatura, vientos, etc.) y con la forma en que éstos están influenciados por otros factores (cambios de latitud, altitud, corrientes, etc.). Es decir, el clima consiste en un conjunto de variables estables, a lo largo de un tiempo determinado dentro de una región geográfica delimitada y está en relación recíproca con una serie de elementos diferentes. Son las características que predominan en una zona determinada y que dan lugar a diferentes tipos de clima: continental, mediterráneo, ecuatorial, etc. En este sentido, la climatología estudia de forma científica los climas del mundo, los cambios climáticos y la influencia que ejerce el clima en la vida de las personas.

El clima organizacional es un concepto desarrollado inicialmente por Lewin, Lippitt y White (1939) al examinar la influencia de climas sociales creados experimentalmente sobre el comportamiento de niños en un grupo. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos teóricos y empíricos sobre clima organizacional se dan a partir de los años setenta (Van Muijen, 1998). La mayoría de los autores entienden el clima como las percepciones compartidas de la situación organizacional (Denison, 1990). Son percepciones individuales, pero debe haber un grado de consenso elevado para considerarse clima, esto es, las percepciones han de ser compartidas. El clima organizacional se refiere, por tanto, a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto a sus propiedades fundamentales, entendiendo éstas como las políticas, procedimientos y prácticas (Reichers y Schneider, 1990; Reutsch, 1990).

El clima en las organizaciones es un componente multidimensional, al igual que el clima atmosférico. Está en función del contexto, de la

estructura y de los procesos organizacionales (Schneider, 1975), todo lo cual, en interacción, da lugar a diferentes tipos de clima.

Otras dos características importantes del clima organizacional son:

- a) Su multidimensionalidad, ya que las facetas sobre las que puede preguntarse a los trabajadores son múltiples.
- b) Su potencial valor predictivo, pues es un concepto que trata de explicar el impacto que la organización o el sistema social de la organización tiene en la conducta de sus trabajadores, de sus componentes individuales.

Por esto último, el clima se ha relacionado, entre otras, con múltiples medidas personales, tales como el absentismo, la productividad o la satisfacción (Van Muijen, 1989).

El clima organizacional influye en el comportamiento de las personas, al igual que el clima atmosférico. La importancia del clima en las organizaciones radica en la influencia que ejerce en las actitudes, conductas y sentimientos del personal, al igual que el clima meteorológico, sobre la base de las definiciones descriptivas de carácter general, hacia otras de una mayor precisión conceptual.

A la vista de las distintas conceptualizaciones del clima realizadas por los investigadores a lo largo de las últimas décadas, se pueden observar las distintas orientaciones, así como los aspectos que tienen en común y sus diferencias.

Las definiciones de las primeras décadas son de tipo más descriptivo y reflejan dos orientaciones:

1. Las que hacen referencia al clima como las propiedades o atributos del ambiente de la organización.
2. Las que destacan el clima formado a partir de las percepciones que tienen las personas de estas propiedades.

Posteriormente, otras definiciones tienen en cuenta también la interacción entre ambas variables. Otros investigadores definen el clima como concepto sinónimo de los valores, la cultura, el ambiente o la

personalidad de la organización; otros tienen en común la influencia que ejerce el clima —bien a partir de las variables organizacionales o de las de la percepción—, en la conducta y en las actitudes del personal.

Se observa, pues, que, sobre los años ochenta, se inician las definiciones más elaboradas, basadas ya la mayoría de ellas en el proceso de interacción entre las características organizacionales y las de percepción. Los autores conciben el clima como un proceso más complejo, haciendo referencias a la estructuración perceptual cognitiva, configuraciones globales, representaciones cognitivas, etc., a partir de las percepciones basadas en la interacción de todas las variables. También presentan en común la influencia del clima sobre la conducta y las actitudes y, en algunos casos, sobre la satisfacción, rendimiento o eficacia organizacional.

Actualmente, y dada la dificultad que supone enunciar favorablemente el concepto de clima laboral, se recurrirá a cinco rasgos distintivos que permitan aproximar dicho concepto:

- Es un conjunto de variables situacionales de distinto orden y naturaleza, que pueden ir variando en el transcurso del tiempo, afectando de desigual manera a los agentes que intervienen en el proceso.
- Responde a una lógica de continuidad, ya que es una manifestación de las inercias culturales de la organización, aunque éstas pueden variarse, con independencia del nivel de esfuerzo requerido para ello.
- Está condicionado por dos dimensiones, la interna y la externa, razón por la cual, contemplar las situaciones externas a la organización pueden dar un notable valor añadido a nuestra percepción. En la realidad, por desgracia, las investigaciones se dan en su gran mayoría restringidas a un solo ámbito: el interno.
- Está determinado en su mayor parte por las características, conductas, aptitudes, actitudes, las expectativas y, cómo no, por las realidades sociológicas, económicas y culturales de la organización.
- Es un fenómeno exterior al individuo, del que se puede valer para amplificar los efectos sobre sí mismo, el grupo en que éste se relaciona y la propia organización que les sustenta.

Otra aproximación a las condiciones que ha de reunir el clima laboral para ser considerado como tal es la constatación de dos propiedades diferentes del clima: fuerza y nivel. Ambas propiedades son distinguibles teórica y empíricamente, y sus efectos sobre otras variables, así como las variables que los afectan, pueden ser diferentes.



Figura 5.1.—Las buenas relaciones son fundamentales para la mejora del clima.

La fuerza del clima laboral se refiere al nivel de congruencia de las percepciones de los trabajadores en el mismo grupo (compañía, departamento, etc.). De esta forma, un clima fuerte sería aquel en que las percepciones de los trabajadores se encuentran muy próximas, y esperaríamos variabilidad (por ejemplo, desviaciones típicas) baja.

Por su parte, el nivel del clima es el valor promedio que presentan todos los trabajadores de la misma organización (y/o grupo menor de interés). Así se puede tener un nivel alto de clima laboral si, en promedio, las percepciones de las políticas, procedimientos y prácticas de la organización son evaluadas positivamente. Evidentemente se puede tener un clima homogéneamente malo o bueno. Por tanto, al menos potencialmente, ambos conceptos, nivel y fuerza, son distinguibles.

4. FACTORES DETERMINANTES DEL CLIMA LABORAL

Como vamos viendo, si bien existen distintas definiciones y enfoques de estudio del clima, hay un aspecto en el que coinciden los investigadores y es en el que el clima es una percepción multidimensional de los atributos esenciales del sistema organizacional (Evan, 1986). En algunos casos, la propia dificultad de definir el clima ha llevado a los investigadores a hacerlo a través del análisis de sus dimensiones, para la mejor comprensión de sus causas y efectos; si bien una explicación sólo dimensional no parece que clarifique realmente el fenómeno del clima, ya que es preciso explicar la estructura global del concepto.

En este apartado vamos a hacer referencia a los factores que, en el proceso de interacción-influencia, se consideran determinantes del clima, desde un punto de vista de clima general. Estos factores o dimensiones forman parte de la estructura básica del clima.

Ahora bien, dado que no se conoce todavía la estructura elemental de composición del clima, al hablar de dimensiones se hace desde una aproximación significativa, para su mejor comprensión, teniendo en cuenta que desde las distintas orientaciones de estudio del clima, a las que nos referiremos posteriormente, van a dar una mayor o menor importancia, bien a las dimensiones organizacionales (enfoque realista) o a las personales (enfoque personalista) como determinantes del clima. Indicaremos seguidamente las principales variables organizacionales y personales que son tenidas en cuenta por los distintos investigadores.

En la revisión de la literatura efectuada se han considerado tanto las dimensiones que incluyen los distintos cuestionarios de medida del clima

como las revisiones efectuadas por Campbell, Dunette, Lawler y Eick (1970), Payne y Pugh (1976), Brunet (1987) y Silva (1991).

La percepción que tienen las personas de su entorno laboral incluye diferentes aspectos de la organización. Cada persona, desde su posición y lugar de trabajo, puede percibir distintos tipos de factores y procesos organizacionales; unos pueden afectar al nivel de cada departamento o grupo de trabajo, como los procesos de comunicación, los conflictos, el control, etc., pero, en todos los casos, responden a variables derivadas de la propia organización.

Señalaremos en la tabla 5.1 aquellas dimensiones más generalizadas, tanto en la organización como personales, que, a la vista de las investigaciones realizadas, ejercen influencia en la determinación del clima.

Por otro lado, en los informes sobre el clima empresarial suelen encontrarse las siguientes dimensiones de clima:

- *Autonomía individual*: incluye responsabilidad individual, independencia de la gente, orientación hacia las reglas y las oportunidades para ejercer la iniciativa individual.
- *Grado de estructura impuesta sobre la posición ocupada*: es el grado en que los superiores establecen y comunican los objetivos de cada puesto y los métodos adecuados para su consecución.
- *Orientación hacia la recompensa*: satisfacción general y orientación hacia la recompensa y el logro.
- *Consideración, afecto y apoyo*: tiene en cuenta el apoyo y afecto que muestra el directivo a los subordinados en las prácticas de supervisión.
- *Orientación hacia el desarrollo y el progreso en la ocupación*: hace referencia al desarrollo del individuo en su trabajo y al empleo de nuevos conocimientos y métodos.

TABLA 5.1

Factores de la organización que ejercen influencia en la determinación del clima laboral

a) En relación con la estructura

b) En relación con los procesos

- | | |
|---------------------------------------|---|
| — Tamaño y configuración. | — Liderazgo y estilos de dirección. |
| — Centralización o descentralización. | — Procesos de comunicación. |
| — Complejidad. | — Sistemas de motivación y recompensas. |
| — Políticas y prácticas. | — Conflictos y obstáculos. |
| — Normas y procedimientos. | — Innovación y riesgo. |
| — Orientación burocrática. | — Proceso de toma de decisiones. |
| — Sistema jerárquico. | |
| — Sistemas de coordinación y control. | |
| — Características de la tarea. | |

TABLA 5.2

Factores individuales que ejercen influencia en la determinación del clima laboral

- Personalidad.
- Valores: aprendizaje, estrés, estatus...
- Aptitudes y habilidades.
- Actitudes.
- Motivación y expectativas.
- Inteligencia.
- Socialización.

A la vista de las principales dimensiones que influyen y, por tanto, determinan el clima, podemos tener una primera aproximación sobre la complejidad del constructo. Esto se puede afirmar dada la interacción y mutua influencia de tantas variables organizacionales y personales en la percepción del clima, todo ello como reflejo también de la complejidad organizacional.

Ahora bien, esta variedad de factores de interacción, en cada uno de los contextos organizacionales, adquiere una configuración global, bien a nivel de toda la organización o a los determinados niveles de estudio, creando climas o microclimas, como hemos visto anteriormente.

Esto es, en parte, debido a que desde la perspectiva sistémica, todos los factores están relacionados entre sí, influenciándose mutuamente unos a otros y, en función de las personas o grupos, pueden generarse climas diferentes.

Por otra parte, a la vista de las dimensiones organizacionales, si bien son múltiples las características que dan lugar al clima, en realidad hay dos grandes factores de influencia:

La **dirección**, a través de sus estrategias, que definen los sistemas, prácticas, estilos directivos adecuados a la organización, etc., y la **estructura**, con las características señaladas, que van a determinar el clima organizacional. En este caso, las estrategias de dirección deben originarse ya desde el propio macrosistema correspondiente a la organización o sistema organizacional al que se haga referencia.

5. ORIENTACIONES EN EL ESTUDIO DEL CLIMA

Existen distintos enfoques en el estudio del clima, tanto en relación a su proceso de formación como a los factores que lo determinan y, en consecuencia, a los instrumentos que se utilizan para su medida.

Las orientaciones de estudio existentes, de acuerdo con Weinert (1985), son tres:

1. Realista y objetiva.
2. Fenomenológica o subjetiva.
3. Interaccionista.

Para la orientación realista u objetiva, el clima es un atributo de la organización, de carácter objetivo, independiente de las percepciones de las personas que la forman. Los factores o dimensiones propios de la estructura organizacional son los que originan el clima, dando lugar a determinadas conductas laborales. La unidad de análisis es siempre la organización y puede ser observada e investigada, tanto a medidas objetivas como subjetivas.

El clima, de acuerdo con la síntesis que hace Weinert, consiste en la descripción de las características de la organización, que diferencian a unas organizaciones de otras, que son relativamente perdurables e influyen en la conducta de las personas en el medio laboral. Hay diferentes métodos para medirlo.

Una de las críticas que se puede hacer a esta orientación es que si la estructura es una propiedad de la organización global, no permita explicar las diferencias de clima en los distintos grupos que la constituyen. Además,

es discutible que la descripción de las percepciones sea sólo un atributo de la organización (Campbell et al., 1970).

Para la orientación fenomenológica o subjetiva, al contrario que en el enfoque anterior, el clima es un atributo de las personas, de carácter subjetivo, cuyo origen está en las percepciones que tienen estas distintas características del contexto laboral. Esta orientación pone el énfasis en las variables individuales psicológicas, en contraposición con la anterior que lo ponía en las organizacionales. La unidad de análisis, por tanto, es la persona y se denomina también clima psicológico.

Desde esta perspectiva, el clima se concibe como una estructura perceptual y cognitiva de la situación organizacional común a todos los miembros. Las percepciones individuales que se tienen de la realidad de una organización y la descripción que se hace de las mismas, influyen sobre la conducta y sobre las actitudes de las distintas personas de la organización. El clima, por tanto, va a consistir en las percepciones comunes que se desarrollan a lo largo del tiempo y de las situaciones. Entre las críticas que se realizan a este enfoque están las que afirman que, al poner el énfasis en lo individual, no se tiene en cuenta el ambiente externo ni las características objetivas de la organización; por tanto, no reflejan el clima global de la situación.

Esta orientación tampoco explica las diferencias de clima existentes en los distintos grupos. Además, se crean problemas de medida al intentar reflejar el clima de la organización a partir del clima psicológico. No obstante, a la vista de las investigaciones y de la literatura existente, parece que es el enfoque más habitual en los estudios del clima.

Desde el punto de vista metodológico, las diferencias entre los dos enfoques (objetivo/subjetivo) son también importantes. La orientación realista está abierta a diferentes tipos de medida, objetiva o subjetiva, mientras que la fenomenológica restringe la posibilidad de medida a la percepción de los miembros de la organización, que es de carácter subjetivo.

La orientación interaccionista, por su parte, integra los dos enfoques anteriores al considerar el clima como la interacción entre las características objetivas de la organización y las subjetivas de percepción. El clima, por

tanto, consiste en las percepciones personales globales que reflejan la interacción entre ambos tipos de factores objetivos/subjetivos.

6. PROCESO Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CLIMA

A la vista de las orientaciones y modelos anteriores, se puede observar que las investigaciones del clima han seguido una gran evolución en su estudio y desarrollo, si bien, inicialmente, los estudios estaban centrados en posiciones dicotómicas de estudio: objetivo/subjetivo. Posteriormente surgen otras posturas que presentan modelos basados en la interacción, que dan una visión sistemática que permita una mejor comprensión del constructo.

Por otra parte, los enfoques que inicialmente parecen contrapuestos, se van integrando en posturas que permiten su complementariedad, llegando a ser partes de un proceso único que sigue distintas etapas señaladas por Naylor (1976):

- Propiedades o características de la organización.
- Propiedades o características personales que influyen en la percepción de las características objetivas.
- Percepción global del entorno laboral o constructo psicológico del clima laboral que representa juicios descriptivos que dan lugar a un mapa cognitivo del clima.
- Actitud colectiva.

Características generales del clima

A partir de los enfoques y modelos señalados, y teniendo en cuenta también las aportaciones de Taguiri (1968), podemos citar como características generales del clima, las siguientes:

- Cada organización tiene un clima diferente.
- El clima de la organización es externo a las personas. El personal de la organización percibe el clima.

- El clima es el conjunto de percepciones basado en la interacción de las características personales y organizacionales.
- El clima es descriptivo y no evaluativo.
- El nivel de descripción se refiere a toda la organización o a sus subsistemas.
- El clima afecta a las actitudes y a la conducta y puede influir en los resultados organizacionales.
- El clima es perdurable y se puede cambiar.
- El clima se puede operativizar a través de las percepciones, observaciones y medidas objetivas.
- El clima es un indicador del diagnóstico organizacional.

Por último, la revisión y clarificación conceptual nos llevan a plantear los problemas metodológicos existentes en la medida del clima, y a presentar las principales técnicas que se pueden utilizar, entre las que destacan especialmente los cuestionarios y la obtención de indicadores objetivos de la organización.

7. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Evaluar el clima de seguridad es relevante porque modelos teóricos y evidencia empírica muestran que éste afecta a los registros de seguridad, sean tasa de accidentes, auditorías de seguridad y/o salud, u otras concreciones. Tal y como se espera de cualquier clima laboral, el sistema determina, al menos en parte, las conductas de los individuos que trabajan en la organización. Por tanto, simplemente se especifica una característica del clima organizacional aplicándola a una faceta particular, la seguridad laboral y sus consecuencias.

¿A qué aspectos básicos debemos atender cuando realizamos un análisis del clima? Básicamente a cuatro:

- *Unidad de análisis:* no hay consenso teórico sobre cuál debe ser la unidad de análisis: ¿el trabajador, el grupo, la empresa como organización?

— *Estrategia de análisis*: dependerá del consultor el adoptar una u otra estrategia. Veamos cuáles son:

- La observación directa y sistemática de la organización, los trabajadores y los grupos.
- El resumen de las percepciones de los trabajadores recogidas a través de entrevistas.
- La aplicación de cuestionarios objetivos es uno de los métodos más empleados.

— *Muestreo*: los cuestionarios o entrevistas han de ser aplicados a una muestra de trabajadores representativa y estratificada. En empresas pequeñas (100 o menos trabajadores) debería participar toda la plantilla.

— *Diversidad climática*: el clima no es ni unitario ni homogéneo; puede estar compuesto de subclimas coexistentes. De ahí el interés de realizar, dentro de una empresa, estudios sectoriales.

Es de gran complejidad discernir en un estudio de clima, qué parte del clima corresponde al trabajador y qué parte a los factores externos.

8. IMPORTANCIA DEL DIAGNÓSTICO DEL CLIMA EN EL PROCESO DE CAMBIO Y DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES

En los procesos de desarrollo de las organizaciones, la etapa más importante es la del diagnóstico del clima. Cuando una organización está en proceso de cambio, el clima existente en la misma va a ser indicador importante de la «atmósfera» que predomina, que puede facilitar o dificultar los cambios que queremos introducir. El conocimiento de cuáles son los factores de clima predominantes y, especialmente, si son adecuados a los cambios previstos, va a ser fundamental para poder establecer el mapa general de diagnóstico.

El conocimiento del personal de las distintas características de la organización, sea a nivel de estructura o de procesos, es un punto de partida necesario para detectar posibles síntomas de los problemas que hay que solucionar. Además, si queremos una orientación del tipo de actitudes predominantes en la organización, que puede ser necesario modificar, el clima será un instrumento de calidad. El diagnóstico del clima va a permitir conocer, por tanto, si el existente es óptimo para la introducción de cambios y, en caso negativo, sería una de las intervenciones prioritarias que se tendrá que efectuar para conseguir los resultados esperados.

Si a través de una intervención se cambia y mejora el clima de una organización, o bien se introducen cambios en los factores que influyen en el clima, se puede incidir en los resultados en términos de eficacia, innovación o satisfacción del personal.

Esto será posible, evidentemente, siempre que se realice un buen diagnóstico, una adecuada planificación e implementación y una precisa evaluación de los cambios organizacionales (Offenberg y Cernius, 1987; citado por Silva, 1990).

Son muchos los autores que destacan la importancia del clima para la intervención en los programas de desarrollo organizacional. Peiró (1990) señala las posibilidades que ofrece el clima como elemento fundamental en la intervención organizacional.

La visión del estado de la organización y de sus relaciones con otras variables organizacionales permite ajustar las necesidades de la organización y de las personas que la componen, lo que posibilita la consecución de objetivos. Además, en la medida en que se conocen las variables, se facilita la intervención para realizar mejoras y así desarrollar la organización cara al rendimiento y satisfacción y, en definitiva, a una mayor calidad de vida.

Por su parte, Field y Abelson (1982) resaltan la utilidad y posibilidades del clima en los programas de intervención, debido a que:

- Su conocimiento facilita no sólo las comparaciones entre organizaciones, sino también la planificación, predicción y cambio organizacional.

- Puede predecir los efectos del clima en las actitudes y conductas de las personas, facilitando la intervención para orientar las actitudes y conductas en la dirección más conveniente.
- Si son posibles las dos premisas anteriores, se puede cambiar el clima evaluando después, así como las conductas resultantes.

Ante el cambio del clima, es preciso tener en cuenta que nos podemos encontrar con el dilema de si lo que es preciso modificar son las características de la estructura o los procesos de la organización, o bien tenemos que actuar directamente sobre las actitudes y conductas de las personas. En nuestra opinión, la orientación de la intervención va a depender del diagnóstico que se obtenga al investigar el clima; es decir, va a estar en función del tipo de percepción que tenga el personal de los distintos factores que reflejan las características de la organización.

En este sentido, y como veremos posteriormente, es muy conveniente utilizar medidas objetivas y subjetivas (perceptivas en el estudio del clima, para tener una visión más completa de los factores que lo componen).

El conocimiento de en qué medida existe una «covariación» consistente entre las medidas objetivas y subjetivas, de acuerdo con Glick (1988), es lo que nos va a orientar a la planificación, diseño y desarrollo de los programas de intervención para el cambio del clima.

Finalmente, teniendo en cuenta la metodología de los programas de desarrollo organizacional, reflejamos en el siguiente gráfico el esquema del proceso que sigue el estudio del clima en los procesos de cambio de las organizaciones.

Tomando como punto de partida los planes estratégicos, como señala la figura 5.2, de las organizaciones, es preciso definir inicialmente los objetivos generales que se desean conseguir con un programa de desarrollo organizacional.

A partir de los objetivos generales y de las áreas que se quieran investigar, se realizará un análisis y diagnóstico de la situación y de los distintos componentes de la organización. En esta fase, el diagnóstico del clima dará una visión amplia, tanto de las características relacionadas con la estructura y procesos organizacionales como de la percepción que tienen de

ellas las personas que componen la organización. Ello servirá para conocer el tipo de actitudes y conductas predominantes.

Al planificar las estrategias de intervención, tendremos que tener en cuenta, a partir del diagnóstico realizado, las características de la estructura y procesos que son necesarios optimizar, así como, especialmente, las actitudes y conductas que son necesarias para que se puedan llevar a cabo los cambios deseados; asimismo, será preciso planificar también las estrategias de formación.

En la fase de intervención se llevarán a cabo las acciones previstas en las estrategias previamente planificadas. Además de los cambios necesarios, a nivel de organización, se efectuarán también los cambios de actitudes y conductas que se han considerado no óptimas. De lo contrario, pueden constituir un obstáculo para la eficacia de las acciones previstas. Si el personal no colabora y no participa activamente, será difícil que puedan conseguirse los resultados esperados. Esta fase debe ir siempre acompañada de los programas de formación necesarios, en relación con los nuevos conocimientos, habilidades y cambio de actitudes.

Finalmente, todo programa de desarrollo organizacional debe ser evaluado para ver si se han conseguido los objetivos establecidos. Se tendrán también que realizar revisiones periódicas y establecer sistemas de seguimiento y control de resultados.

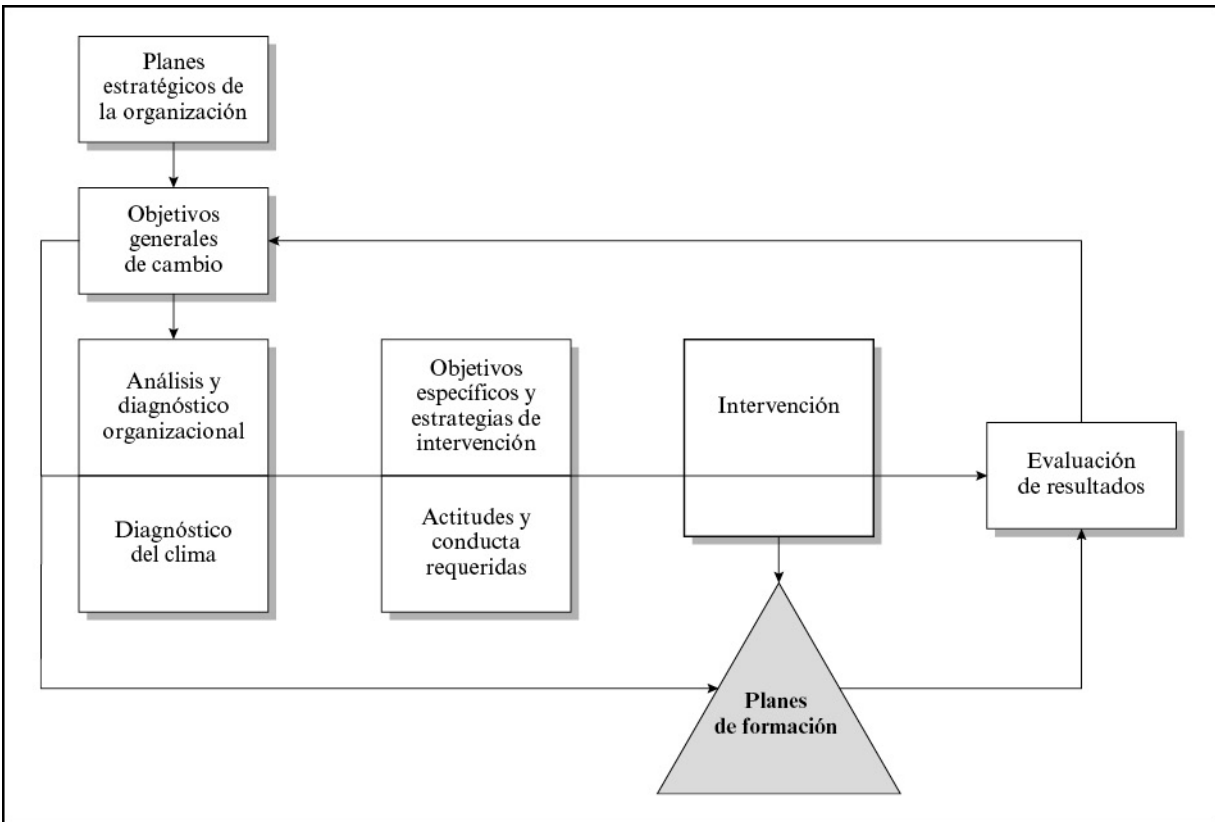


Figura 5.2.—El clima en los procesos de cambio.

Por tanto, el estudio y conocimiento del clima va a ser fundamental en los procesos de cambio y desarrollo de las organizaciones porque facilitará, por una parte, la visión global de la organización, así como el diagnóstico de los factores necesarios a modificar, y por otra, contribuirá, mediante su optimización —con la intervención adecuada que repercuta en las actitudes y conducta—, al desarrollo y mejora de la organización.

9. CUESTIONARIOS DE CLIMA LABORAL

Para medir el clima laboral lo normal es utilizar escalas de evaluación. Algunos aspectos que se pretenden evaluar son los siguientes:

Independencia

La independencia mide el grado de autonomía de las personas en la ejecución de sus tareas habituales. Por ejemplo, una tarea contable que es simple tiene en sí misma pocas variaciones —es una tarea limitada—, pero el administrativo que la realiza podría gestionar su tiempo de ejecución atendiendo a las necesidades de la empresa: esto es independencia personal. Favorece al buen clima el hecho de que cualquier empleado disponga de toda la independencia que es capaz de asumir.

Condiciones físicas

Las condiciones físicas contemplan las características medioambientales en las que se desarrolla el trabajo: la iluminación, el sonido, la distribución de los espacios, la ubicación (situación) de las personas, los utensilios, etc. Por ejemplo, un medio con luz natural, con filtros de cristal óptico de alta protección en las pantallas de los ordenadores, sin ruidos, facilita el bienestar de las personas que pasan largas horas trabajando y repercute en la calidad de su labor. Se ha demostrado científicamente que las mejoras hechas en la iluminación aumentan significativamente la productividad.

Liderazgo

Mide la capacidad de los líderes para relacionarse con sus colaboradores. Un liderazgo que es flexible ante las múltiples situaciones laborales que se presentan, y que ofrece un trato a la medida de cada colaborador, genera un clima de trabajo positivo que es coherente con la misión de la empresa y que permite y fomenta el éxito.

Relaciones

Esta escala evalúa tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos en el ámbito de las relaciones. Con los resultados obtenidos se diseñan «sociogramas» que reflejan: la cantidad de relaciones que se establecen; el número de amistades; quiénes no se relacionan nunca aunque trabajen codo con codo; la cohesión entre los diferentes subgrupos, etc. El grado de

madurez, el respeto, la manera de comunicarse unos con otros, la colaboración o la falta de compañerismo, la confianza, todo ello son aspectos de suma importancia. La calidad en las relaciones humanas dentro de una empresa es percibida por los clientes.

Implicación

Es el grado de entrega de los empleados hacia su empresa. ¿Se da el escapismo, el absentismo o la dejadez? Es muy importante saber que no hay implicación sin un liderazgo eficiente y sin unas condiciones laborales aceptables.

Organización

La organización hace referencia a si existen o no métodos operativos y establecidos de organización del trabajo. ¿Se trabaja mediante procesos productivos? ¿Se trabaja por inercia o por las urgencias del momento? ¿Se trabaja aisladamente? ¿Se promueven los equipos por proyectos? ¿Hay o no hay modelos de gestión implantados?

Reconocimiento

Se trata de averiguar si la empresa tiene un sistema de reconocimiento del trabajo bien hecho. En el área comercial, el reconocimiento se utiliza como instrumento para crear un espíritu combativo entre los vendedores; por ejemplo, estableciendo premios anuales para los mejores. ¿Por qué no trasladar la experiencia comercial hacia otras áreas, premiando o reconociendo aquello que lo merece?

Es fácil reconocer el prestigio de quienes lo ostentan habitualmente, pero cuesta más ofrecer una distinción a quien por su rango no suele destacar. Cuando nunca se reconoce un trabajo bien hecho, aparece la apatía y el clima laboral se deteriora progresivamente.

Remuneraciones

Dicen dos conocidos consultores franceses: «Si lo que pagas son cacahuetes, lo que tienes son monos». El sistema de remuneración es fundamental. Los salarios medios y bajos con carácter fijo no contribuyen al buen clima laboral, porque no permiten una valoración de las mejoras ni de los resultados. Hay una peligrosa tendencia al respecto: la asignación de un salario inmóvil, inmoviliza a quien lo percibe. Los sueldos que sobrepasan los niveles medios son motivadores, pero tampoco impulsan el rendimiento. Las empresas competitivas han creado políticas salariales sobre la base de parámetros de eficacia y de resultados que son medibles. Esto genera un ambiente hacia el logro y fomenta el esfuerzo.

Igualdad

La igualdad es un valor que mide si todos los miembros de la empresa son tratados con criterios justos. La escala permite observar si existe algún tipo de discriminación. El amiguismo, el enchufismo y la falta de criterio ponen en peligro el ambiente de trabajo sembrando la desconfianza.

Otros factores

Hay otros factores que influyen en el clima laboral: la formación, las expectativas de promoción, la seguridad en el empleo, los horarios, los servicios médicos, etc. También es importante señalar que no se puede hablar de un único clima laboral, sino de la existencia de subclimas que coexisten simultáneamente. Así, una unidad de negocio dentro de una organización puede tener un clima excelente, mientras que en otra unidad el ambiente de trabajo puede ser o llegar a ser muy deficiente.

El clima laboral diferencia a las personas de éxito de las empresas mediocres. Querámoslo o no, el ser humano es el centro de trabajo, es lo más importante, y mientras este hecho no se asuma, de nada vale hablar de sofisticadas herramientas de gestión. Más vale conseguir que el viento sople a favor.

Cuando hablábamos de las estrategias de análisis, citamos como estrategia más habitual en este tipo de trabajos los cuestionarios. Hay varias

escalas válidas y fiables, pero en castellano solamente tenemos una. Cabe la posibilidad, sin embargo, de aplicar ítems provenientes de escalas americanas (TCQ, OCQ, OCI), adaptándolas previamente al contexto de nuestra empresa. Veamos la descripción de alguno de estos cuestionarios:

— OCQ (*Organizational Climate Questionnaire*, Litwin y Stringer, 1968).

El OCQ está fundamentado en las teorías de la motivación de McClelland y Atkinson.

Contiene 50 ítems correspondientes a nueve escalas. Las respuestas tienen cuatro rangos que van desde «completamente de acuerdo» a «completamente en desacuerdo».

Contempla las siguientes dimensiones:

1. Estructura organizativa del trabajo.
2. Responsabilidad.
3. Recompensa.
4. Riesgo.
5. Apoyo y calidez.
6. Apoyo.
7. Estándar.
8. Conflicto.
9. Identidad-lealtad.

— OCI (*Organizational Climate Index*, Stern y Steinhoff, 2002).

El más largo de todos, este cuestionario se halla influido por la teoría de las necesidades psicológicas y las presiones ambientales.

El OCI parte de la siguiente premisa: la conducta es una función de la congruencia entre las necesidades del trabajador y las presiones del ambiente que actúan como fuerzas externas.

Consta de 300 ítems divididos en 30 escalas y las respuestas oscilan entre verdadero y falso.

Esta escala ha sido reducida a 192 ítems (24 escalas), por Payne y Pheysey en 1971, en el Business Organization Climate Index (BOCI). Una de sus particularidades es que es aplicable a cualquier tipo de empresa.

Mide el clima de la organización a través de seis factores, englobados en dos factores de segundo orden:

1. Presión de desarrollo.

- Clima intelectual.
- Nivel de exigencia.
- Practicidad.
- Apoyo (aliento).
- Orden.

2. Presión de control.

- Control de impulso.
- OCQ (*Survey of Organizations*, Bowers y Taylor, 1972).

El cuestionario Survey of Organizations analiza tres características, utilizando una escala sencilla y rápida de aplicar, centrada básicamente en:

1. El liderazgo.
2. El clima organizacional.
3. La satisfacción.

Sus 22 ítems se disponen en cinco grandes dimensiones:

1. Apertura a los cambios tecnológicos.
2. Recursos humanos.
3. Comunicación.
4. Motivación.
5. Toma de decisiones.

Dicho cuestionario fue utilizado por Drexler (1977) en uno de los estudios más interesantes que sobre el clima organizacional existen a nivel internacional.

— WES (*Work Environmental Scale*, Moos e Insel, 1974).

Es, sin lugar a duda, la técnica más popular en España. El WES fue adaptado a nuestro país en 1985.

Está compuesto por un conjunto de escalas de «clima social», desarrolladas para ser utilizadas en diferentes ambientes. De esta forma, se puede evaluar el ambiente social de distintos tipos de centros de trabajo.

Dispone de 90 ítems, correspondientes a 10 dimensiones, que evalúan las relaciones entre los empleados, el nivel de autorrealización en el desempeño de sus tareas, y el grado de estabilidad/cambio percibido por los mismos.

Las dimensiones analizadas en el WES son:

1. Implicación.
2. Cohesión.
3. Apoyo.
4. Autoestima.
5. Tarea.
6. Presión.
7. Claridad.
8. Control.
9. Innovación.
10. Confort.

— CLA (*Cuestionario de clima laboral*, Sara Corral y Jaime Pereña, 2003, Madrid: TEA Ediciones).

Como hemos señalado anteriormente, para evaluar el clima laboral, en España se ha venido utilizando, ante todo, el cuestionario WES, uno de los que forman las escalas de clima social de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett (1989). Las escalas de clima social fueron desarrolladas por Moos

et al., hacia 1970 (Moos, 1974) y han gozado de notable prestigio y gran difusión. Han cumplido un papel importante pero presentaban algunos inconvenientes no despreciables, principalmente que no estaban inicialmente concebidas para el ámbito empresarial, que mostraban un notable origen americano y que no evaluaban aspectos tan importantes como los referentes a la remuneración.

El cuestionario de clima laboral (CLA) se basa parcialmente en la conocida teoría de Blake y Mouton (1981, 1994), consistente en distinguir dos ejes principales en la gestión empresarial y en las formas de dirigir: orientación hacia la persona y orientación hacia los resultados. Además, los análisis estadísticos realizados han permitido confirmar empíricamente la existencia de esos dos ejes.

El desarrollo del CLA ha requerido tres años durante los cuales, además de los necesarios estudios técnicos, se ha podido aplicar en diversas empresas y contextos, lo que ha permitido contar con datos significativos y diversos para estudiar las características psicométricas del instrumento.

Finalmente, el cuestionario de clima laboral (CLA) consta de 93 elementos, consistentes en frases cortas que describen comportamientos o conductas que pueden observarse en el ámbito laboral.

Están pensados para que reflejen comportamientos que los trabajadores pueden experimentar en su puesto de trabajo y que afectan a la percepción general y a la valoración de éstos sobre la organización.

Aunque este tipo de instrumentos se usan con más frecuencia en el mundo empresarial, los elementos del CLA están contruidos de forma que puedan utilizarse en otros ambientes laborales, tales como las administraciones públicas, las escuelas y los hospitales. De hecho, parte de las aplicaciones experimentales se han realizado en instituciones de esta naturaleza.

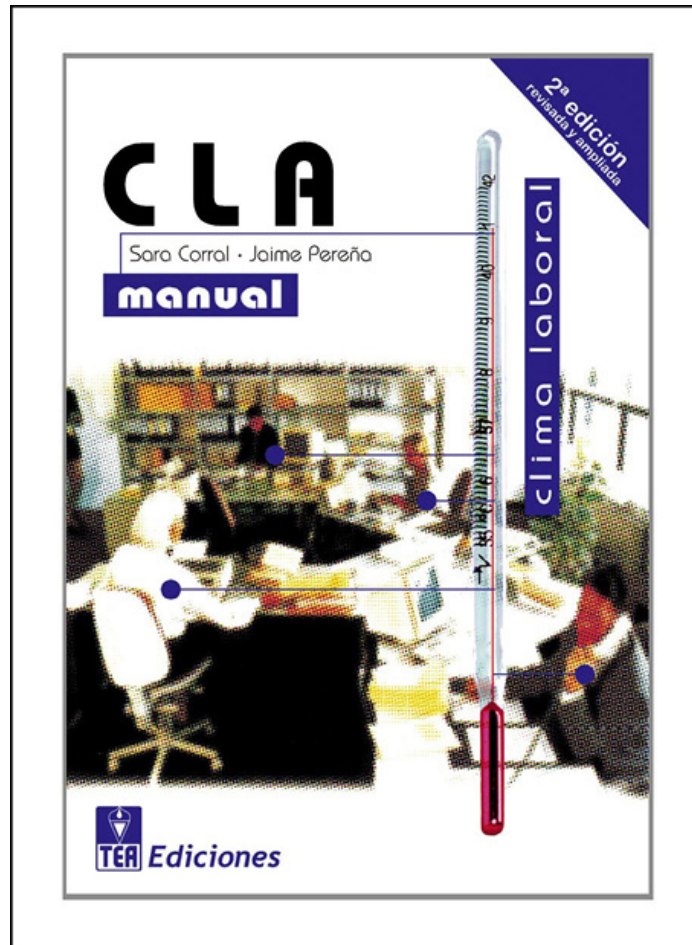


Figura 5.3.—Portada del cuestionario. Reproducido con autorización de TEA Ediciones, España.

Es importante destacar que el objetivo del instrumento es evaluar el clima general de la entidad y no la existencia o ausencia de un problema concreto. Así, los elementos no se refieren a aspectos excesivamente concretos como, por ejemplo, qué opinión existe sobre el servicio médico de su empresa. Siempre sería posible que un cliente concreto quisiera añadir ciertas preguntas específicas con ocasión de aplicar el CLA. Ello permitiría, además de tener la información sobre el clima que proporciona el CLA, disponer de informaciones concretas sobre otros aspectos particulares que pudiesen interesar en ese caso.

Los 93 elementos del CLA puntúan en ocho escalas o dimensiones que se definieron al diseñar el instrumento como aspectos parciales del clima

laboral. Estas ocho dimensiones se agrupan en dos grandes ejes que se han convertido en clásicos desde los estudios de Blake y Mouton (1969).

El primer eje se refiere a la empresa u organización y reúne las dimensiones del clima laboral que dependen en mayor medida del funcionamiento y organización de la entidad. Afectan a la satisfacción o insatisfacción de los empleados y, por tanto, al clima laboral, pero dependen principalmente de la forma en que la entidad está dirigida y organizada.

Las cuatro dimensiones del eje **empresa** son las siguientes:

- *Organización (ORG)*. Se refiere a la opinión que existe sobre el nivel organizativo de la entidad, la claridad en la distribución de funciones, el grado de planificación de los trabajos, la disponibilidad o carencia de los medios necesarios para realizar las tareas, etc.

Se trata de una dimensión clásica que, de una u otra forma, aparece en todos los cuestionarios de clima laboral. En general, aunque haya importantes diferencias individuales, los trabajadores son sensibles a trabajar en un entorno organizado y eficiente.

En el WES, por ejemplo, existían tres escalas muy relacionadas con ORG: claridad, control y organización, aunque esta última se incluía en la dimensión superior denominada autorrealización.

- *Innovación (INN)*. Esta dimensión se refiere al grado de innovación, dinamismo y adaptación a las necesidades del mercado que se perciben en la organización.

Como en el caso ORG, se acepta de forma general que un factor estimulante del buen clima laboral es el trabajar en una entidad dinámica e innovadora, que tiene prestigio en el entorno laboral y que tiene una imagen positiva en el mercado.

Por el contrario, una empresa con imagen anticuada y poco eficaz tiende a producir un ambiente de desánimo y abandono. Es también una de las dimensiones consideradas en el WES.

- *Información (INF)*. La opinión que los empleados tienen sobre el nivel de información existente en la organización es otro de los factores importantes del clima laboral, también considerado como tal en el WES.

En esta dimensión, se pregunta si la información disponible es suficiente y adecuada o si, por el contrario, las personas se sienten incómodas por estar mal informadas y por las consecuencias que ello tiene para el normal desarrollo de sus trabajos.

- *Condiciones (CON)*. Las condiciones materiales de trabajo, y entre ellas las compensaciones económicas, afectan de forma decisiva a la satisfacción de las personas en su trabajo.

Después de los estudios de Maslow (1954, 1958a) y Herzberg (1966), entre otros muchos, a mediados del siglo xx, no cabe ya considerar que la remuneración es la única ni la principal motivación del hombre en el trabajo, pero no podemos desconocer la importancia decisiva que unas malas condiciones de trabajo pueden tener como factor de desmotivación.

En esta escala se analizan las condiciones materiales de trabajo que pueden afectar al nivel de satisfacción de los trabajadores, entre las que se encuentra la remuneración.

Como se ha dicho, el WES no incluía una escala de esta naturaleza, aunque sí una escala de comodidad (CF) para evaluar el ambiente físico. Estimamos que se trataba de una carencia importante que muchos clientes habían puesto de relieve y que probablemente se explicaba porque las escalas de clima social de Moos estaban en parte concebidas para otros ámbitos sociales, como la familia, las instituciones penitenciarias y la escuela, donde obviamente las condiciones del entorno tienen unas características muy diferentes.

El segundo eje alude a la persona y recoge aquellas dimensiones del clima laboral que tienen más relación con las actitudes y vivencias personales, y se refiere más al grado de satisfacción del trabajador y menos a su inserción en la organización.

Las cuatro dimensiones del eje **persona** son las siguientes:

- *Implicación (IMP)*. Evalúa la percepción del sujeto sobre el grado de implicación que las personas que trabajan en la entidad tienen con la

organización, hasta qué punto se sienten partícipes de un proyecto común, o desvinculadas de los objetivos generales.

Se trata obviamente de un aspecto muy relevante a la hora de evaluar el clima laboral, aunque en parte puede considerarse un síntoma o consecuencia del propio clima. Un buen clima laboral propicia que las personas se sientan implicadas y partícipes de los objetivos generales e interesadas en la marcha de la empresa.

Hay que aclarar que, al igual que ocurre en otras dimensiones, no se indaga exclusiva o principalmente por el grado de implicación del sujeto que contesta, sino por la percepción que tiene sobre el nivel general de implicación existente.

- *Autorrealización (AUT)*. Es sabido que la mayor parte de las personas deseamos que nuestro trabajo no sólo nos proporcione una forma de subvenir a nuestras necesidades, sino una oportunidad de progresar personalmente y de desarrollar nuestras capacidades.

En esta dimensión se realizan preguntas para indagar hasta qué punto el trabajo en la organización es un factor de realización personal y de progreso y hasta qué punto contribuye al crecimiento personal, lo que se considera relacionado no sólo con el clima laboral, sino también con las perspectivas futuras de la persona y probablemente con su estabilidad en la entidad.

- *Relaciones (REL)*. Se trata con esta escala de evaluar la percepción del sujeto sobre el grado de satisfacción existente en las relaciones personales generadas en el ámbito laboral.

Es otra de las dimensiones esenciales que siempre se considera decisiva a la hora de establecer el clima social de cualquier organización. El WES presentaba una especial atención a esta dimensión, hasta el punto de dedicar tres escalas a su evaluación (cohesión, apoyo e implicación), si bien esta última tiene poco que ver con las relaciones personales propiamente dichas y más con la integración en la empresa, como se ha dicho.

REL evalúa, ante todo, las relaciones entre iguales, pero también las existentes con personas de diferentes niveles jerárquicos dentro de la organización. Y, al igual que en otras escalas ya mencionadas, no

se indaga exclusivamente por la opinión del sujeto sobre sus propias relaciones personales, sino por la opinión que le merecen las relaciones existentes de forma general en la empresa.

- *Dirección (DIR)*. Esta última escala pretende evaluar el grado de satisfacción existente con relación a los superiores y directivos de la organización y, de forma general, la opinión existente sobre los sistemas de gestión y dirección practicados.

Incluye, como es natural, preguntas referidas a los propios jefes directos, pero también otras más generales sobre el estilo de mando y de liderazgo de los directivos de la entidad.

Éstas son las ocho escalas que se decidió incluir en el CLA cuando se definieron los criterios para su elaboración. A la vista de los resultados obtenidos en las aplicaciones experimentales, se decidió añadir una dimensión más denominada clima laboral (CLA). Representa una medida global del clima laboral y se obtiene a partir de las puntuaciones de los 35 elementos que han demostrado ser los más representativos de dicho constructo.

Por tanto, la puntuación CLA puede considerarse un índice adecuado de la situación global del clima existente en una organización, un grupo o un departamento.

La disponibilidad de esta puntuación global es una interesante aportación del CLA, pues se trata de una puntuación que refleja muy bien el clima laboral de la organización y permite obtener conclusiones y efectuar comparaciones de forma rápida y sencilla.

10. INTERACCIÓN DEL CLIMA LABORAL CON OTRAS VARIABLES

Otro aspecto atractivo del concepto de clima aquí desarrollado es su versatilidad de aplicación a distintos dominios organizacionales específicos como: el clima de innovación, el clima de servicio, o el clima de seguridad (Zohar, 1980, 2000). Así, el clima de seguridad, objetivo central de este trabajo, se refiere a las percepciones compartidas sobre políticas,

procedimientos y prácticas de seguridad. Sin embargo, la evaluación del clima de seguridad puede resultar complicada, ya que, entre otros aspectos, requiere establecer las diferencias entre las políticas y procedimientos formales de la organización y las que realmente se practican en situaciones reales de competencia de objetivos. Desde el punto de vista del investigador en clima, son estas últimas políticas y procedimientos las de interés, ya que son las que realmente sirven de norma al trabajador sobre las consecuencias probables de su conducta de seguridad. Dado que los aspectos de seguridad son inherentes a cualquier proceso industrial, y a que compiten con otros aspectos del proceso, tales como la rapidez de las tareas o la rentabilidad económica, resulta claro que las políticas y procedimientos de seguridad se han de plantear en términos de prioridades relativas. Por tanto, Zohar (2000) propone que las percepciones del clima de seguridad se evalúen por la prioridad otorgada a las políticas, procedimientos y prácticas de seguridad frente a otros aspectos del funcionamiento organizacional.

a) Interacción del clima con el individuo

Antes de nada, recordemos el teorema de Tomas Merton: «Si los hombres definen como real una situación, ésta es real en sus consecuencias».

El trabajador establece juicios sobre el grupo de trabajo en el que se encuentra, o sobre la organización entera, y le adjudica rasgos humanos: la gente, la empresa es agradable, los compañeros son agresivos...

Cada trabajador va a juzgar su entorno laboral de modo diferente en función de su propia individualidad, si bien estas diferencias pueden verse aminoradas por el efecto del pensamiento de grupo, las presiones grupales, etc.

En la representación que cada trabajador tiene del clima en su empresa intervienen tres fenómenos:

1. Las características ambientales reales.
2. Las percepciones de cada empleado, del grado en que esos atributos del ambiente existen.

3. Las percepciones de los atributos, a partir de las cuales el empleado juzga el grado en que una característica psicológica determinada está presente en el ambiente.

Dicho con otras palabras, el ambiente externo general determina la percepción de un ambiente inmediato («aquí nadie hace nada», «vaya un cabreo que tienen siempre los jefes», etc.).

Ese ambiente inmediato, que bien puede darse por circunstancias del mercado o dificultades de la empresa, está más allá del individuo, pero aun así, se da.

b) Clima y personalidad

Caer en la cuenta de que las necesidades, satisfacciones, objetivos y personalidad de los trabajadores influyen sobre sus percepciones del clima organizacional y éste, de forma recíproca, afecta a la satisfacción, en los objetivos y en el rendimiento del empleado, es sumamente importante.

«El clima percibido está directamente relacionado con el grado de compatibilidad entre las características de la empresa y los rasgos de personalidad de sus trabajadores.»

A pesar de que cada trabajador posee una personalidad diferente, los individuos tienden a adaptarse a las situaciones, y el deseo de adaptación al ambiente hace que las diferencias de personalidad queden diluidas.

Diferentes estudios concuerdan en que las empresas con climas de confianza puntúan alto en las dimensiones de satisfacción laboral, tales como: nivel de relaciones interpersonales, grado de tareas que implican autorrealización y oportunidades para progresar.

Por ello, es importante tener en cuenta que las características de personalidad y el clima guardan una relación directa con la satisfacción laboral y el rendimiento en el trabajo.

Personalidad → Percepción del clima → Grado de satisfacción →
Rendimiento

c) Clima y conducta

Partiendo de que el clima influye sobre las actitudes y conductas de los trabajadores, es crucial conocer el clima a la hora de tomar decisiones sobre el incremento del rendimiento de los empleados, o en caso de tener que solucionar problemas de relación interpersonal o de producción.

La finalidad de estudiar el clima es obtener información válida para las políticas a seguir por los directivos. Algunos estudios al respecto han hallado relaciones entre ciertas dimensiones del clima con aspectos comportamentales, como absentismo y rotación de profesionales.

¿Cómo afecta el clima al rendimiento de los trabajadores?

1. Definiendo los estímulos provenientes del ambiente. «Parece un ambiente relajado.»
2. Mediante las restricciones a las que se ve sometida la libertad de los empleados en la elección de su conducta. «Aquí no se permite ninguna suciedad.»
3. Mediante los tipos de recompensas/castigos de la empresa. «Si cumplimos los objetivos, veremos incrementado nuestro salario en un 7%.»

d) Clima y estructura

¿Qué estructura tiene su empresa? Usted ya conoce su tamaño y el grado de burocratización que en ella existe, al igual que la estructura de recompensas para los empleados. Pues bien, estos datos son factores que influyen directamente en el clima que sus trabajadores respiran cada día.

Hoy sabemos que diferentes estructuras producen climas distintos. También es cierto que la estructura organizacional guarda una relación de causalidad con el clima.

Los aspectos estructurales de la empresa a tener en cuenta, por su mayor influencia en la percepción que los empleados tienen del clima laboral, son: el tamaño de la empresa y del grupo de trabajo, el grado de burocratización y las recompensas.

e) Clima y tamaño, estandarización y tecnología

Las empresas grandes y muy burocratizadas producen climas que potencian la conformidad, la alineación, el apego a las reglas, las suspicacias y poco interés por el trabajo.

Queremos destacar la influencia positiva que tiene sobre el rendimiento de los empleados, la percepción de «grupo de trabajo de tamaño controlable» y que la mayor parte del tiempo de la jornada va destinada a tareas no burocráticas.

La especialización de la tarea es otro de los aspectos organizacionales a tener en cuenta para desarrollar un clima positivo en la empresa, puesto que se ha observado que a mayor especialización en las tareas, peor clima se respira.

Esto es debido a que cuanto más estandarización y formalización existen dentro de una empresa, mayor nivel de autoridad perciben los empleados.

Los trabajadores de una empresa mostrarán menos conductas innovadoras, cuanto más centralización (en la toma de decisiones) exista en ella. Por el contrario, percibirán un clima de cohesión, afecto, consideración, apoyo y apertura en situaciones de conflicto, si su estructura es más descentralizada.

También se ha concluido a través de distintos estudios que empresas con tecnología poco complicada y grupos pequeños desarrollan climas más positivos que aquellas empresas de tecnología sofisticada que exige una participación masiva para la producción.

En definitiva, éstos son los aspectos estructurales que se relacionan más positivamente con el clima de apoyo:

1. Menor tamaño.
2. Toma de decisiones descentralizada.
3. Menor sofisticación tecnológica.

f) Clima y estilo de dirección y liderazgo

Hasta el momento hemos visto las características de los empleados y las de la organización. Ahora damos paso al análisis de la influencia del estilo de dirección en la configuración del clima en la empresa.

En este sentido, y con carácter experimental, se pusieron en funcionamiento, en Estados Unidos, tres organizaciones simuladas, con el fin de medir el clima y la motivación que se producían en ellas.

Hay que señalar que todas ellas eran idénticas en el emplazamiento físico, la tecnología y las tareas esenciales a realizar. Los trabajadores eran semejantes en cuanto a edad, sexo, antecedentes, patrones de motivación y características de personalidad.

Pero cada una de ellas presentaba un estilo de dirección diferente:

- Empresa (A): estilo formalista y burocrático con énfasis en la formalización y en la jerarquía.
- Empresa (B): estilo participativo, con énfasis en la estructura de relaciones informales y en la cooperación amistosa.
- Empresa (C): estilo orientado hacia la consecución y el logro, valorándose la productividad elevada, la innovación y la creatividad.

Estos tres estilos dieron como resultado climas totalmente diversificados. Veamos los resultados obtenidos:

- Empresa A: se caracterizó por el aislamiento, la formalidad y la evitación del conflicto, con alto nivel de estructuración y bajo en responsabilidades, relaciones cálidas y de apoyo.

Los trabajadores informan que el clima era en extremo restrictivo, conservador, frío y formal. Los conflictos (entre directivos y trabajadores) eran muchos, pero se les reprimía.

- Empresa B: desarrolló normas de amistad e igualdad y puntuó alto en «relaciones cálidas», apoyo y recompensa.

El clima era reposado, amigable, muy poco estructurado y personalmente satisfactorio para los trabajadores.

- Empresa C: se caracterizó por actividad, trabajo en equipo, competencia y disfrute del trabajo. Con alto nivel de responsabilidad, riesgo, recompensa, relaciones cálidas y apoyo.

Los trabajadores veían el clima poco estructurado y con elevado nivel en lo que a recompensa de la iniciativa individual se refiere.

g) Clima y comunicación

La comunicación en la empresa es un factor determinante para cualquier objetivo de la misma. Es difícil imaginar una empresa competitiva, en la que los canales de comunicación no sean fluidos, o en la que no sean escuchadas, de un modo u otro, las ideas de sus empleados, referentes al puesto y/o a la organización.

Los estudios al respecto demuestran que el 47% de las correlaciones entre las dimensiones de la comunicación y el clima son estadísticamente significativas.

En primer lugar, esto implica que cuando los empleados reciben una información clara sobre qué se espera que hagan, cuándo y cómo, es más posible que se desarrolle un buen clima de trabajo.

El directivo tampoco debe olvidar la importancia que tiene para el trabajador recibir información precisa sobre cómo ha desempeñado su tarea (*feedback*).

Finalmente, el modo en el que se establece la comunicación es otro dato fundamental, puesto que no es lo mismo informar al empleado diciéndole: «eres un auténtico desastre», que decirle: «ese trabajo no se puede admitir en las condiciones presentes».

Comunicación entre	Comunicación sobre
1. Compañeros de grupo.	1. Cómo, cuándo y dónde hacer el trabajo.
2. Empleado-mando.	2. <i>Feedback</i> sobre el trabajo realizado.
3. Mandos-gerencia.	3. Las decisiones y objetivos de la empresa.

11. CLIMA, INNOVACIÓN Y CAMBIO

El clima de la empresa se relaciona también con innovación y el cambio que está dispuesta a soportar o desea llevar a cabo. Reiteradamente, se ha demostrado que las empresas innovadoras, las que no miran con temor al futuro, demuestran unas puntuaciones más elevadas en las siguientes dimensiones:

- Desafío a la situación.
- Apoyo a las nuevas ideas.
- Libertad.
- Dinamismo.
- Confianza/apertura.

Veamos los resultados de un análisis comparativo entre tres empresas, cara a observar los efectos que tiene la innovación en el clima laboral.

Empresas:

1. Con éxito e innovadora.
2. Con éxito y no innovadora.
3. Estancada y con problemas.

Los resultados del estudio indican que los valores más altos de clima aparecen en la primera de las empresas y que la empresa innovadora desarrolla un clima favorecedor y de apoyo.

Claro que esta conclusión no es aislada, y se reitera en la práctica totalidad de los análisis que hemos realizado y de los trabajos que han llegado hasta nosotros.

12. CLIMA E INTERVENCIÓN

El clima considerado como instrumento de diagnóstico y de cambio permite intervenir y modificar las condiciones de la empresa, favoreciendo el desarrollo, tanto de los trabajadores como de la organización y la consecución de sus objetivos.

Evaluar el clima de una empresa permite a la misma:

1. Ver el estado de la organización.
2. Ajustar las necesidades de organización versus individuos.
3. Predecir actitudes y conductas preeminentes y las razones por las cuales se producen estas actitudes.
4. Es un indicador de calidad de vida de la organización.
5. Diseñar programas de desarrollo organizacional orientados al cambio.
6. Establecer comparaciones con otras organizaciones.
7. Orientar la dirección de actitudes y conductas.

Una vez estudiado el clima, se exponen a la empresa las características halladas en el ambiente, las razones por las cuales los trabajadores actúan de la forma en que lo hacen y los cambios que serían recomendables llevar a cabo para obtener los objetivos de la empresa, así como el bienestar de los empleados.

Recomendaciones

A través de la evaluación del clima de la empresa, se detecta qué aspectos de la misma son más relevantes o favorecedores de un clima positivo y estimulante. Algunos de ellos han sido reiteradamente considerados, lo que nos permite citarlos seguidamente a título estándar:

- Participación: tener en cuenta a los empleados en la toma de decisiones evita la apatía, el desaliento y la desconfianza.
- Planificación, elaboración y aplicación: es necesario que las personas que están afectadas por una decisión participen en la planificación, elaboración y aplicación de la misma.
- Compromisos: que los grupos desarrollen un esquema y un plan de las acciones a realizar y de los compromisos adquiridos para ello, permite que los trabajadores se involucren más en la tarea.
- Recapitulaciones positivas: es conveniente alegrarse y reconocer los progresos que se han hecho para conseguir un objetivo en la empresa.

Investigaciones

Más allá de las recomendaciones anteriores, investigaciones recientes demuestran que está tomando gran impulso el movimiento denominado calidad de vida en el trabajo (QWL, *Quality of Working Life*) y fórmulas tales como «enriquecimiento del trabajo» y «grupos autónomos de trabajo».

Una definición de clima social generalmente aceptada establece que éste consiste en las descripciones individuales del ambiente o contexto social del que las personas forman parte (Rousseau, 1988).

Puede diferenciarse entre distintos tipos de clima en función de tres criterios: referente, nivel de análisis y contenido. Considerando el referente u objeto del clima, es decir, el entorno social que se describe, se puede hablar de clima organizacional, clima departamental y clima del equipo de trabajo.

Respecto al nivel de análisis, el clima puede operacionalizarse a nivel individual (clima psicológico) y a distintos niveles de agregación en función de variables estructurales (organización, departamentos, equipos, etc.) o en función del acuerdo perceptual detectado mediante análisis de cluster (clima colectivo).

En lo que se refiere al contenido de las percepciones de clima, aquél puede referirse a diferentes facetas o dimensiones, según los intereses del investigador y los aspectos sobre los que se focalicen las percepciones y descripciones de los sujetos.

Las investigaciones realizadas sobre el clima social indican que se trata de una variable importante para entender el funcionamiento, los resultados y las experiencias de los individuos y de colectivos, tales como organizaciones, departamentos y equipos de trabajo.

Existe acuerdo entre varios investigadores al considerar el clima como una variable interviniente o mediadora entre las variables input y output de los modelos organizacionales.

Una de las relaciones con más tradición en la investigación sobre el clima es la que lo asocia a la satisfacción laboral. Se han realizado numerosos estudios transversales acerca de la relación entre estas dos variables, y los resultados de las mismas apoyan la hipótesis de que el clima ejerce una influencia significativa sobre la satisfacción laboral. Downey, Hellriegel y Slocum (1975) detectaron influencias significativas y positivas

de las dimensiones de clima de toma de decisiones, recompensa y estructura sobre la dimensión de satisfacción laboral con el sueldo; y una influencia significativa y positiva de la dimensión de clima de apertura sobre la dimensión de satisfacción laboral con el trabajo.

Peiró, González-Romá y Ramos (1991) obtuvieron correlaciones significativas y positivas entre las cuatro dimensiones de clima estudiadas: apoyo, reglas, innovación y metas y la satisfacción laboral. Kline y Boyd (1991) estudiaron la relación entre el clima y la satisfacción laboral en tres niveles jerárquicos, obteniendo correlaciones positivas entre estas dos variables en los tres niveles considerados.

Repetí y Cosmas (1991), para investigar la relación entre el clima y la satisfacción laboral, midieron dos componentes del ambiente social: el ambiente social individual (el espacio social que rodea a un empleado) y el ambiente social común (el ambiente compartido por todos los empleados de un mismo lugar de trabajo, relativamente independientes de características personales).

La influencia del clima sobre la satisfacción fue confirmada, resultando más fuerte la incidencia de las percepciones del ambiente social común. Ostroff (1993) estudió la influencia de doce dimensiones de clima agregado sobre la satisfacción laboral, operacionalizada en otras doce dimensiones.

Nueve de las doce dimensiones presentaron influencias positivas y significativas sobre las correspondientes dimensiones de satisfacción laboral.

Frente al gran número de investigaciones transversales que suponen que el clima tiene un efecto sobre la satisfacción laboral, Payne et al. (Payne y Pugh, 1976; Payne, 1990; Patterson, Payne y West, 1996) han defendido reiteradamente que la relación entre clima y satisfacción laboral es recíproca.

Para comprobar empíricamente la naturaleza unidireccional o bidireccional de la relación entre ambas variables, González-Romá, Peiró, Lloret, Mañas y Muñoz (1996) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que contrastaron modelos causales que representaban las dos posibles clases de relación entre clima y satisfacción laboral.

Los resultados obtenidos apoyaron la hipótesis de la influencia unidireccional del clima sobre la satisfacción laboral. Además demostraron que el patrón de influencia de la naturaleza y la dirección de la relación clima-satisfacción, cuando otras facetas tanto de una como de otra variable sean consideradas, podrían ser diferentes. Todo ello apunta hacia la necesidad de realizar más investigaciones longitudinales que ayuden a clarificar la relación existente entre las distintas dimensiones de uno y otro constructo.

Por ello, Mañas, González-Romá, Peiró y Belmonte (1998) realizaron una investigación que pretendía responder a la escasez de estudios longitudinales sobre clima y satisfacción laboral, contribuyendo al esclarecimiento de la relación entre las dos variables. Su objetivo era comprobar la existencia de influencias diferidas positivas y significativas de las percepciones individuales del clima del equipo de trabajo sobre la satisfacción laboral.

Los resultados obtenidos confirmaron parcialmente la hipótesis de partida, ya que sólo la dimensión de clima de reglas mostró una influencia diferida positiva y significativa sobre tres dimensiones de satisfacción laboral. Así pues, la dimensión de clima de reglas aparece como un claro antecedente de determinadas dimensiones de la satisfacción laboral, concretamente de la satisfacción laboral con el equipo, con el grado de autonomía y con la definición de objetivos y tareas.

Por otro lado, los resultados confirmaron las diferencias entre los patrones de influencia de las distintas dimensiones de clima sobre la satisfacción laboral, ya observadas en anteriores trabajos.

En segundo lugar, los resultados obtenidos en este último trabajo ponen de manifiesto la importancia de la dimensión de clima de reglas para la satisfacción laboral de los profesionales que trabajan en los equipos de atención primaria y en los centros de salud mental.

Tras desarrollar una serie de grupos de discusión con profesionales de los equipos de atención primaria, Peiró y González-Romá (1990) constataron que estos equipos se habían puesto en marcha sin disponer de un manual normativo adecuado que regulara su funcionamiento y clarificara los roles de los profesionales.

En el futuro deberán seguir realizándose más estudios longitudinales que permitan ir clarificando con rigor los patrones relacionales existentes entre el clima y la satisfacción laboral.

Calidad de vida en el trabajo

Este movimiento pretende mejorar la situación del hombre en su condición de empleado, estructurando el trabajo de modo que responda a la situación socioeconómica de la sociedad, y también a la naturaleza del hombre. ¿Cómo conseguir este ajuste?:

- Cambiando la naturaleza del trabajo en sí mismo, en su calidad de rutinario, repetitivo, con escasas oportunidades de mejora, por satisfactorio, con posibilidades de desarrollo, independencia y responsabilidad.
- Cambiando la naturaleza de la estructura organizacional y del entorno social en que el trabajo se realiza: estilo de dirección en la organización, oportunidades de formación, relaciones internas, etc.
- Cambiando el marco del trabajo o los factores físicos, tales como iluminación, temperatura, seguridad, riesgo de estrés, etc.

Resumiendo el punto anterior, para obtener mayor claridad de vida en el trabajo de los empleados, hemos de tener en cuenta:

1. Rediseño del trabajo.
2. Participación del trabajador.
3. Estilo de liderazgo eficaz.
4. Horario laboral.
5. Seguridad e higiene.

Enriquecimiento del trabajo

Este programa pretende que el empleado consiga sustanciales mejoras para la motivación, la cual repercutirá a corto plazo en el clima y en el nivel de rendimiento, de esta forma, se pretende que los trabajadores:

1. Puedan ocuparse de la realización de tareas más amplias, variadas, significativas y complejas.
2. Trabajen sobre un elemento completo que tenga cierta entidad y significación.
3. Tengan la responsabilidad de los resultados de su trabajo.
4. Posean una mayor autonomía en la determinación del ritmo y de los métodos de trabajo.
5. Controlen sus propios resultados y corrijan las deficiencias existentes.

La eficacia de un programa de enriquecimiento del trabajo no sólo depende del rediseño de las características y contenido del trabajo, sino también de las características de la situación y de las personas afectadas, que no siempre responden a patrones uniformes y universalmente válidos.

Grupos autónomos de trabajo

Los grupos autónomos se basan en el enriquecimiento del trabajo, aunque la planificación, ejecución y control del mismo se autogestione por el grupo.

Características esenciales de estos grupos:

1. La unidad intrínseca del trabajo, constituyendo un conjunto definido y significativo en sí.
2. La posibilidad de ser ejecutado el trabajo con los medios propios (materiales y humanos) del equipo.
3. El control cualitativo y cuantitativo.
4. La responsabilidad de todo el equipo sobre los resultados.
5. El número de personas que los constituyen giran en torno a 12.

Estos grupos están teniendo auge en Europa y son muy populares en los sectores industriales relacionados con la fabricación de automóviles.

13. SÍNTESIS

En este capítulo hemos abordado la importancia del estudio del clima laboral dada la influencia que tiene sobre las características organizacionales, actitudes y conductas de las personas y, por consiguiente, sobre la eficacia en los resultados y desempeño de tareas.

Los expertos coinciden en afirmar que el clima es una percepción multidimensional de los atributos esenciales del sistema organizacional. Por esta razón, un estudio de clima pasa por el análisis de factores, clasificados en tres tipos: los relacionados con la estructura, los relacionados con los procesos y los vinculados a las variables personales.

En la actualidad, existen diferentes orientaciones para abordar los estudios de clima:

- La realista-objetiva, que entiende el clima como un atributo subjetivo independiente de las percepciones.
- La fenomenológica o subjetiva, que concibe el clima como un aspecto subjetivo, cuyo origen está en las percepciones que las personas tienen del contexto laboral.
- La interaccionista, que integra los dos enfoques anteriores.

A nivel metodológico, es preciso identificar una unidad de análisis, una estrategia, realizar un muestreo y plantear estudios sectoriales ante la existencia de subclimas.

La obtención de resultados óptimos se consigue a través de la combinación de medidas objetivas y subjetivas.

Entre otras herramientas, se describen los cuestionarios de clima laboral (CLA), escalas evaluativas de elevada validez en la mediación de independencia, condiciones físicas, liderazgo, relaciones, implicación, organización, reconocimiento, remuneraciones, igualdad, etc.

En definitiva, el diagnóstico del clima adquiere en la actualidad un enorme peso, tanto en los procesos de cambio como en el desarrollo de las organizaciones, facilitando la visión global, el diagnóstico de factores necesarios para modificar y lograr la optimización de los recursos.

6

Análisis y descripción de puestos de trabajo

RAÚL DE DIEGO VALLEJO

1. FINALIDAD DEL ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE PUESTOS DE TRABAJO

Los puestos de trabajo nos acompañan desde antiguo. Con la revolución industrial se especificaron más las tareas, y en el siglo XXI los puestos laborales conocerán un abanico de diferentes posibilidades jamás imaginadas.

Lo primero que hemos de tener presente a la hora de hablar de «análisis de puestos» es el caos terminológico. Es común encontrarnos con expresiones como «análisis de tareas», «análisis de trabajo», «análisis de puestos», «análisis de posiciones», «análisis de puestos y tareas». ¿Son todas estas expresiones equivalentes? A continuación se recogen diversas definiciones.

A modo de conclusión podemos establecer que el análisis de puestos de trabajo se define como el proceso a través del cual un puesto de trabajo es descompuesto en unidades menores e identificables. Estas unidades menores suelen ser las tareas, pero el proceso analítico puede ir más allá para descender, por ejemplo, al nivel de las operaciones, acciones, movimientos... Por extensión, el análisis puede incluir la identificación de requerimientos del trabajo y de otras características del entorno del puesto de trabajo.

Es frecuente que algunos autores asocien los subprocesos de análisis y descripción de puestos de trabajo con el de «valoración de puestos de

trabajo» (VPT) como si constituyeran una unidad indisoluble. Es cierto que siempre que planificamos llevar a cabo una valoración de puestos de trabajo habremos de tener en cuenta, inevitablemente, el resultado del análisis de puestos (APT) que nos vendrá dado a través de la descripción de puestos (DPT), pero conviene tener conciencia de que son procesos claramente diferentes y diferenciables en su ejecución y pueden servir a finalidades distintas e independientes.

Las funciones de dirección y organización se han especializado hasta tal extremo que todos los avances científicos que han tenido lugar en las últimas décadas en disciplinas relacionadas directa o indirectamente con el comportamiento humano, han sido rápidamente incorporados por los profesionales más capaces y dispuestos a asumir el reto de hacer las cosas de otra forma, cosas que tienen que ver con la importancia personal y organizacional, la naturaleza y significado de variables, así como su diseño e implementación. De alguna forma, la actuación sobre estas u otras variables requería la información derivada del análisis y descripción de puestos de trabajo.

Antes del inicio de cualquier proyecto de análisis y descripción de puestos de trabajo es evidente que tenemos que conocer el alcance posterior que los resultados van a tener. Sin embargo, la utilidad de las descripciones de los puestos de trabajo puede ser muy diversa y resulta posible cubrir varias necesidades con un mismo esfuerzo.



Figura 6.1.—Tareas en la fragua. Puestos de trabajo intercambiables.

1.1. La gestión de los recursos humanos

En el marco de la organización, de forma muy sintética podemos afirmar que la función de recursos humanos consiste en integrar a las personas en la organización para llevar a cabo un determinado plan estratégico de la forma más productiva posible. Los recursos humanos, al igual que los financieros o los de cualquier otra índole, se ponen al servicio de la estrategia de la organización con respecto al mercado y la competencia (Puchol, 1994).

No vamos ahora a extendernos en las estrategias de la organización en su conjunto. Simplemente debe quedar claro que las estrategias y las políticas de personal, al igual que las de cualquier otra área de la organización, deben tener su referente en la estrategia corporativa si queremos que recursos

humanos contribuya significativamente, y en igualdad de condiciones que otros departamentos de mayor tradición, al desarrollo de la misma.

Partiendo de esta condición podemos preguntarnos: ¿cuáles son las prácticas de recursos humanos que sirven para optimizar la integración del personal en la organización y qué lugar ocupa el análisis y la descripción de los puestos de trabajo?

Aunque pueda resultar chocante, antes de responder a esta pregunta en el siguiente apartado, huelga decir que la actividad de recursos humanos no guarda relación con las personas, sino con determinados aspectos de su comportamiento que genéricamente llamamos capacidades humanas y competencias humanas. De esta forma, cuando un director de recursos humanos se propone seleccionar a alguien para cubrir un determinado trabajo, lo que en realidad está haciendo es incorporar al ciclo productivo de la organización una serie de recursos consistentes en las capacidades que esa persona puede aportar a la organización.

Por tanto, estrictamente hablando, los gestores de personal no gestionan personas, sino competencias humanas. Por ejemplo, conocimientos técnicos, idiomas, habilidad para hacer cálculos, manejo del ordenador, habilidad para hablar ante un micrófono, capacidad para aprender...

La política de recursos humanos basada en la noción de competencias proporciona un marco de referencia contrastado en la práctica diaria de muchas organizaciones. Por consiguiente, aunque objetivamente resulta imposible aislar las competencias humanas de las personas, desde un punto de vista práctico, resulta muy útil realizar esta diferenciación teórica. Sin embargo, el esfuerzo de aislar las competencias de lo que son las personas puede resultar dificultoso y es controvertido (Sánchez Barriga, 1993).

Desde una perspectiva de gestión de competencia, los aspectos del individuo que deben concernir a la actividad del departamento de talento humano, no son variables intuitivas, o afectivas de simpatía o rechazo hacia la persona, sino aquellas relacionadas exclusivamente con el desempeño en el puesto de trabajo. Ello no quiere decir que se despersonalice al empleado o se deshumanicen las relaciones. Por el contrario, la gestión puede hacerse con una visión humanista a partir de una relación laboral basada en el respeto y la libertad. Consecuentemente, la evaluación sistemática de las

competencias evita agravios comparativos al «medir a todo el mundo por el mismo rasero».

1.2. El análisis y descripción de puestos de trabajo en el marco de la gestión de personas

Puesto que ya hemos aclarado la naturaleza de la función de recursos humanos en la organización, podemos pasar ahora a describir de manera sintética en qué consisten las actividades de recursos humanos y qué papel ocupa el análisis y descripción de puestos de trabajo entre todas ellas.

Según Bommensath, todas las actividades de un departamento de recursos humanos giran en torno a tres líneas de acción:

1. Adquisición de competencias.
2. Estimulación de competencias.
3. Desarrollo de competencias.

Explicuemos brevemente en qué consiste cada una:

1. *Adquisición de competencias.* La organización debe proveerse de las capacidades humanas que le permitan llevar a cabo su actividad productiva. Los sistemas de reclutamiento y selección ocupan un papel preponderante en este tipo de actividades.
2. *Estimulación de competencias.* Una vez provista la organización de las competencias más adecuadas, llega el momento de estimular dichas competencias para que puedan contribuir de manera eficaz, aun excelente, al ciclo productivo. Los sistemas de motivación, entre ellos el sistema retributivo, integran las principales actividades de esta línea de actuación.
3. *Desarrollo de competencias.* No obstante, las competencias tienden a quedar desfasadas con el tiempo (el mercado cambia, la tecnología avanza y las organizaciones han de adaptarse para no quedar «fuera de juego»). Los sistemas de formación y desarrollo (F + D) se relacionan con las principales actividades de esta línea de gestión.

Ahora bien, estas líneas de acción estratégicas, propias de la función de recursos humanos, adoptan un punto de referencia común, el análisis y descripción de puestos de trabajo. Quiere decir esto:

— El trabajo que se realiza es la referencia obligada para:

- Seleccionar las competencias que la organización precisa.
- Compensar a las personas y estimular las competencias seleccionadas.
- Formar a las personas y desarrollar las competencias que la estrategia de la organización dicta.

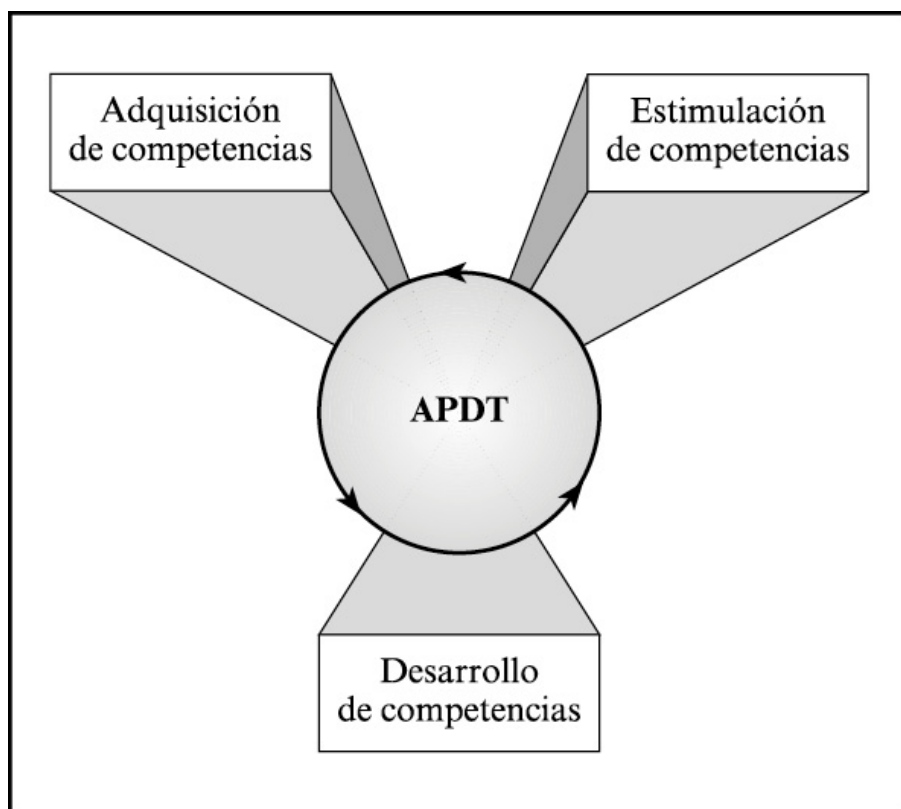


Figura 6.2.—Líneas de acción de las actividades del departamento de recursos humanos.

Por tanto, la información que se deriva del análisis y descripción de puestos de trabajo ocupa un papel central para la ejecución de las políticas de recursos humanos. Dada la gran variedad de la información contenida en

la descripción de un mismo puesto, el análisis y descripción de puestos de trabajo pueden adoptar diferentes enfoques según sea la utilidad que queramos darle a los datos resultantes. Más adelante hablaremos de los diferentes enfoques que pueden orientar el proceso de análisis y descripción de puestos de trabajo.

1.3. Objetivos del análisis y descripción de puestos de trabajo

Hasta el momento hemos ubicado el análisis y descripción de puestos de trabajo en el marco global de las líneas de actuación estratégica de recursos humanos. A continuación describiremos de manera concreta para qué puede ser utilizada la información:

- a) *Organización.* La descripción del puesto permite determinar responsabilidades, evitar interferencias y duplicaciones, mejorar métodos y procesos de trabajo, establecer políticas y objetivos departamentales más adecuados.
- b) *Reclutamiento y selección.* El análisis del puesto es el soporte que hace posible la confección de los perfiles profesionales (profesiogramas), permitiendo establecer con precisión las fuentes y técnicas de reclutamiento más oportunas y seleccionando a la persona idónea para el puesto que deseamos cubrir.
- c) *Valoración de puestos de trabajo.* El análisis y descripción de puestos de trabajo facilitará los datos normalizados de los diferentes puestos de la organización que servirán de base para realizar comparaciones entre los puestos, con el fin de determinar su valor y compensar de forma adecuada y justa a los empleados.
- d) *Formación y desarrollo.* La definición de las competencias requeridas para tal o cual puesto en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, hace que sea posible preparar programas de formación adecuados que resulten rentables a la organización.
- e) *Planificación de carreras.* El conocimiento sistemático de los puestos a los que un individuo puede ser promocionado permitirá establecer

con mayor precisión la trayectoria profesional de los individuos, ajustando de nuevo sus cualidades a las características del trabajo.

- f) *Movilidad funcional*. El conocimiento de las características de los puestos adyacentes en un mismo nivel jerárquico es un dato sin el cual no se pueden ajustar de manera óptima los perfiles individuales a los de los puestos.
- g) *Seguridad e higiene*. La descripción exhaustiva de los puestos de trabajo permite adoptar medidas de prevención adecuadas al peligro implícito en los mismos.
- h) *Planificación y dimensionamiento de plantillas*. El análisis de los puestos puede poner de relieve la carga de trabajo/hombre, algo que resulta imprescindible para el dimensionamiento actual y previsional de las plantillas.
- i) *Evaluación del desempeño*. El análisis de los puestos pone de relieve aquellos aspectos de la actuación del individuo que permiten apreciar su rendimiento por un lado, y su nivel de desempeño por otro.

En general cualquier problema relacionado con la adaptación del individuo a la organización a través del puesto de trabajo, puede basar su solución en las informaciones que se derivan del análisis y descripción de puestos de trabajo.

1.4. Enfoques del análisis y descripción de puestos de trabajo

Peña (1997) distingue cuatro grandes enfoques que tradicionalmente se han adoptado a la hora de analizar y describir los puestos de trabajo. Detrás de cada uno de ellos hay una concepción diferente en el significado de la tarea:

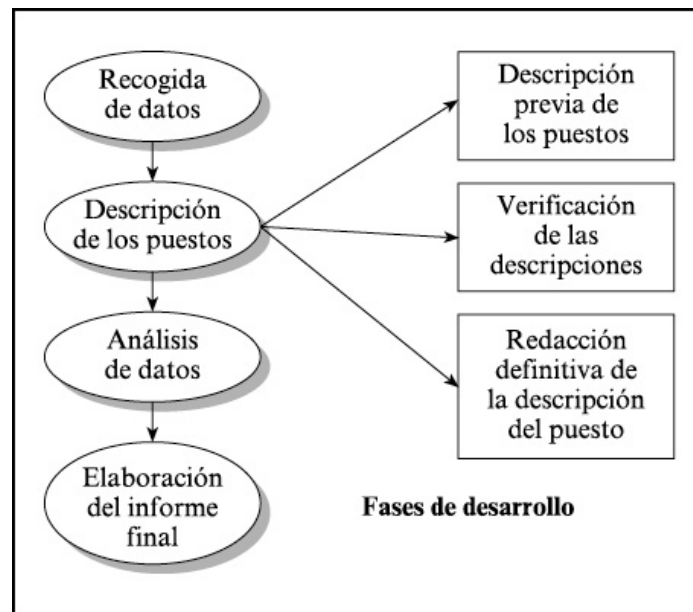
1. Descripción del comportamiento.
2. Requerimientos del comportamiento.
3. Requerimientos de capacidad.
4. Características de la tarea.

1. *Descripción del comportamiento:* las tareas se clasifican sobre la base de observaciones y descripciones de las actividades que los ocupantes del puesto realizan. Por ejemplo, manejo de cosas, análisis de datos, y negociación con personas.
2. *Requerimientos del comportamiento:* hace hincapié en catalogar los requerimientos individuales necesarios para alcanzar los niveles de desempeño adecuados. Este punto de vista asume que el trabajador tiene un amplio repertorio de funciones mentales que pondrá en juego para llevar a cabo las actividades; por ejemplo, mantenimiento de la atención, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, toma de decisiones, y solución de problemas.
3. *Requerimientos de capacidad:* este punto de vista es muy similar al anterior. Se realizan descripciones en términos de capacidades que una determinada tarea exige. Las tareas que exijan capacidades similares se clasificarán en la misma categoría. La diferencia con el enfoque anterior es que estas capacidades se conciben como unidades más básicas que las anteriores. Algunos ejemplos pueden ser: aptitud verbal, inteligencia general, extroversión.
4. *Características de la tarea:* este enfoque parte de que las tareas son un conjunto de condiciones que eliciten la actividad del individuo. Estas condiciones se le imponen al individuo y tienen una existencia objetiva al margen de las actividades que ponen en marcha. Se asume, por tanto que las tareas pueden describirse en los términos de sus propiedades objetivas. Por ejemplo, las características del objetivo de la tarea, estímulos relevantes implícitos en la tarea, instrucciones, y procedimientos.

En la práctica, lo que ocurre es que se combinan la mayoría de los enfoques citados. De esta forma se procura que el mismo esfuerzo de análisis y descripción de puestos de trabajo sirva también para varias de las finalidades descritas, entre ellas la valoración de puestos de trabajo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las descripciones muy largas y exhaustivas pueden ser demasiado costosas y predisponer negativamente al personal que nos proporcione la información. Por tanto, es necesario

guardar cierto equilibrio entre las dimensiones de la intervención, siempre molesta, y la utilidad que se le vayan a dar a las informaciones, excluyendo aquellas que no sepamos bien para qué se piden.

El análisis y descripción de puestos de trabajo parte de una estructura operativa y conceptual que relaciona los puestos de trabajo con el resto de la organización. Asimismo también es importante tener presente ciertos esquemas conceptuales que sirven para subdividir el trabajo en sus elementos más simples.



FUENTE: Santiago Pereda Martín.

Figura 6.3.—La realización del análisis de puestos.

Todos estos argumentos y realidades no justifican el no uso o el mal uso que se haga del análisis y descripción de los puestos de trabajo. Si se trata de la herramienta básica que nos proporciona el conocimiento sobre las actividades que se han de llevar a cabo, ¿cómo podremos tomar decisiones satisfactorias relativas a los aspectos tecnológico, organizativo y humano sin aquel conocimiento que inevitablemente habrá de servir de base para dicha toma de decisiones?

Son numerosas las aplicaciones que se pueden derivar de un análisis y descripción de puestos de trabajo correctamente realizado. Así lo hacen constar muchos autores que abordan este tema (Zerga, 1943; Wilson, 1974; McCormick, 1976). En Fernández-Ríos (1995) se enumeran no menos de 44 usos y aplicaciones diferentes, de las cuales, no todas las aplicaciones tienen igual relevancia y significación empresarial.

2. ANÁLISIS DE PUESTOS DE TRABAJO: MARCO GENERAL

2.1. Definición del análisis y descripción de puestos de trabajo

Podemos definir el análisis y descripción de puestos de trabajo como aquel procedimiento sistemático que permite obtener y presentar un conocimiento preciso y operativo sobre la naturaleza específica y global de los puestos de trabajo, y lo que su realización exige a las personas para su desarrollo eficaz.

Por tanto, el análisis y descripción de puestos de trabajo consiste en la obtención, evaluación y organización de información sobre los puestos de una organización. Cabe subrayar que esta labor de análisis se centra en el puesto de trabajo y no en las personas que lo desempeñan.

Pero vamos a profundizar un poco más en la definición que hemos dado.

1. En primer lugar, se entiende que es un procedimiento sistemático porque implica la utilización de herramientas y técnicas de investigación que permiten minimizar el error en la descripción del puesto.
2. En segundo lugar, la definición hace referencia a la naturaleza específica del puesto, es decir, las tareas de que se compone, pero también global en cuanto a las relaciones que se producen con otros puestos, y en definitiva con los procesos globales del negocio.
3. Por último, nos referimos a los requisitos que ha de cumplir la persona para llevar a buen término las labores del puesto. Es lo que con otras palabras hemos denominado competencias humanas.

2.2. Puestos de trabajo y empleo

Definiremos el puesto de trabajo como aquel conjunto de funciones interrelacionadas que son ejecutadas por una persona en su actividad profesional.

Quizá lo más significativo de los puestos de trabajo es que constituyen el vínculo entre los individuos y la organización. Por tanto, el hecho de que los puestos estén diseñados de una u otra forma, repercutirá en unas consecuencias más o menos positivas o negativas para la organización, derivadas de la actuación del individuo (Fernández-Ríos, 1995).

Así, cuando se advierten deficiencias en el diseño de los puestos, éstos repercutirán en el funcionamiento de la organización provocando altos niveles de rotación del personal, absentismo, quejas, protestas sindicales, baja calidad en la producción, etc.

Otro aspecto interesante y que resulta coherente con el anterior, es que la interconexión entre tareas configura un proceso o parte de un proceso, que a su vez se interrelaciona con los procesos globales de la organización. La figura 6.4 ilustra la interrelación global del puesto con la organización a través de sus elementos compartidos de carácter organizacional, ambiental y humano.

Por su parte, el empleo, puede definirse como cada una de las plazas que genera un puesto de trabajo.

A un determinado puesto pueden corresponder uno o varios empleos, pudiendo éstos estar cubiertos cuando existe titular, o vacantes en caso contrario. Esto es así porque desde un punto de vista organizacional, hablamos siempre en términos de tareas y no de empleados. Por tanto, los conceptos de «empleo» y «puesto de trabajo» deben quedar claramente delimitados.

2.3. Estructura de la actividad en la organización

Podemos estructurar toda la actividad que se realiza en la organización siguiendo un criterio de mayor a menor complejidad. De esta forma, en lo

relativo al análisis y descripción de puestos de trabajo, la siguiente clasificación es la más operativa.

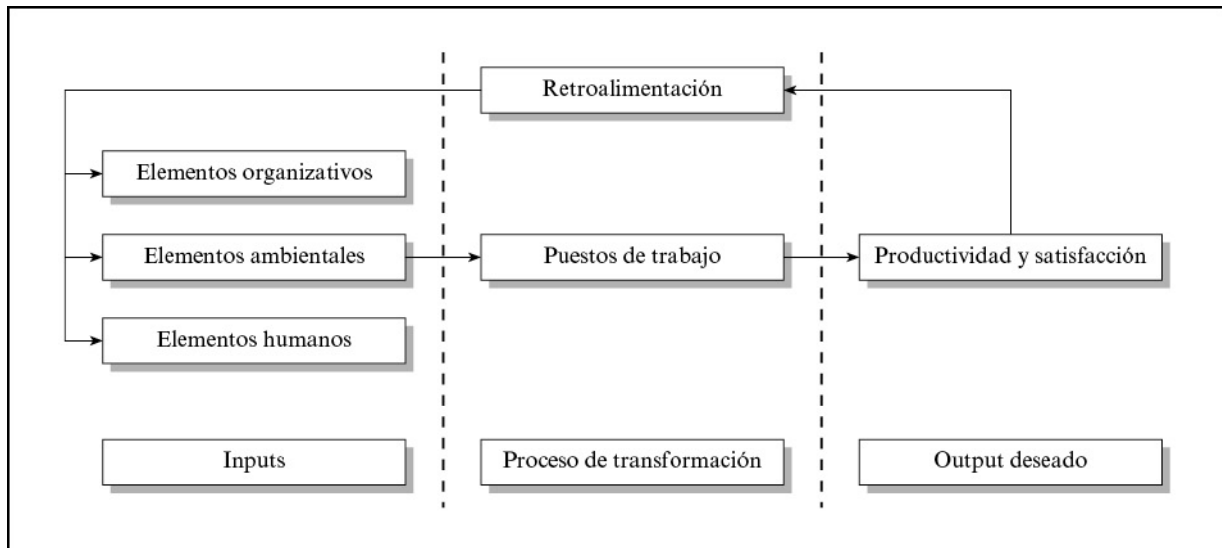


Figura 6.4.—Interrelación del puesto de trabajo con la organización.

1. Función.
2. Tarea.
3. Operación.

Analizaremos cada una de ellas por separado:

1. Una operación está conformada por una acción o conjunto de acciones integradas y constituye una parte elemental de una tarea.

Se pueden clasificar del siguiente modo:

- a) *Operación principal*. Conjunto lógico de acciones y/o gestos que cumplen total o parcialmente el objetivo de la tarea.
- b) *Operación elemental*. Constituida como la acción más pequeña que ha de realizarse.
- c) *Operación clave*. Aquella operación, o parte de ella que, no teniendo una importancia aparente, condiciona el éxito y/o la dificultad en la ejecución de una tarea. Se adquiere a través de la propia experiencia.

2. Una tarea está configurada por una operación o conjunto de operaciones que requieren la realización de esfuerzos físicos o mentales encaminados a la consecución de un fin específico y determinado.

La idea de finalidad es la que confiere a la tarea un estatus mayor que el de las operaciones.

Siguiendo un criterio temporal, las tareas pueden clasificarse del siguiente modo:

- a) *Normales*. Tareas que se realizan habitualmente.
- b) *Periódicas*. Aquellas que se realizan cíclicamente, por períodos regulares.
- c) *Ocasionales*. Se ejecutan con muy poca frecuencia o sin una periodicidad regular.

Las tareas poseen las siguientes características:

- Constituyen una responsabilidad clara y concisa del trabajador.
- Ocupan una cantidad de tiempo.
- Implican operaciones en las que se utilizan habilidades y conocimientos.
- Se realizan por algún método o procedimiento.

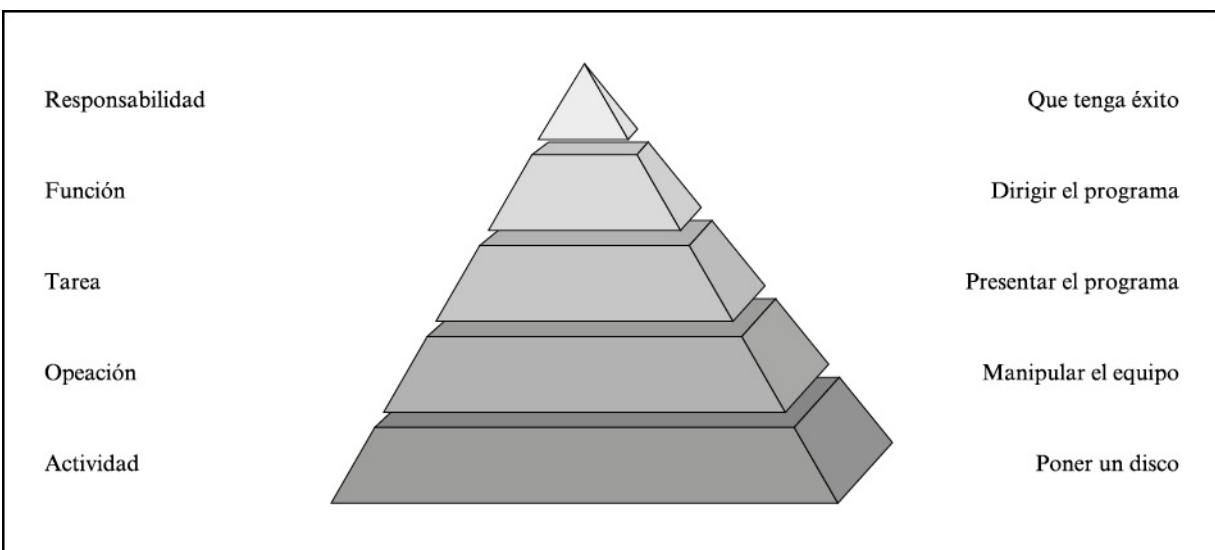


Figura 6.5.—Unidad orgánica según un criterio funcional: producción.

3. Por último, las funciones guardan relación directa con los departamentos, y están constituidas por un conjunto de actividades que se agrupan en tareas. Representan las emisiones o finalidades que la organización asigna a la «unidad orgánica», definida más adelante.

Las funciones justifican la existencia de las diferentes unidades orgánicas de la estructura formal de la compañía.

A continuación podemos observar una síntesis gráfica que integra los conceptos de función, tareas y operaciones junto a un ejemplo.

2.4. Estructura organizacional y herramientas del análisis y descripción de puestos de trabajo

Si anteriormente nos hemos referido a la actividad de la organización, en esta ocasión haremos alusión a determinados aspectos más relacionados con la estructura, y las herramientas de gestión que son producto del proceso de análisis y descripción de puestos de trabajo.

4. *La unidad orgánica.* Es aquel elemento diferenciador de la organización, dotado de los medios humanos y técnicos precisos para el cumplimiento de las funciones asignadas, y cuya coordinación y supervisión es ejercida por un jefe único. Las unidades orgánicas integran la estructura de la organización.
5. *El organigrama.* Es la representación gráfica de la estructura formal de la organización por unidades orgánicas.

Existe otro tipo de estructura organizacional configurada por las relaciones y canales de comunicación informales cuya representación gráfica recibe el nombre de sociograma.

Las siguientes son algunas herramientas que se derivan del proceso del análisis y descripción de puestos de trabajo:

1. Inventario de puestos de trabajo.

2. Manual de funciones.
3. Profesiograma.

Como su propio nombre indica, el inventario de puestos de trabajo es la relación de todos los puestos de trabajo que existen en la organización, clasificados por unidades orgánicas. La información contenida hace alusión al número de empleos por cada puesto y la relación de las personas que los ocupan. Junto al inventario de recursos humanos, el inventario de puestos de trabajo es la información más básica integrada en los sistemas de información de recursos humanos.

El manual de funciones es un documento que sirve de guía para cada uno de los puestos jerárquicos de la organización, y en el que se indican: cargo, funciones, autoridad, relaciones y responsabilidad de cada una de las personas que lo ocupan.

Esencialmente, el manual de funciones ha de estructurarse en la tabla 6.1.

TABLA 6.1
Manual de funciones

	Acción	Campo	Normativa	Finalidad
Función 1	Verbos en infinitivo	Objeto	¿De acuerdo con qué?	¿Para qué?
Función 2		¿Qué cosa?		Inmediata/indirecta
Función 3				
Ejemplo	Estudiar	Mercado	Reglas actuación	Tomar decisiones

El profesiograma es la representación gráfica cualitativa y cuantitativa de las condiciones o requisitos que ha de cumplir el ocupante de un empleo. Hablamos de una dimensión cualitativa porque se enumeran las diferentes competencias (cualidades), y de una dimensión cuantitativa porque se indica el grado en que el individuo ha de cumplir dicha cualidad.

La elaboración de profesiogramas es una labor ardua y altamente compleja que han de desarrollar especialistas para que éste pueda cumplir ciertas condiciones de validez y fiabilidad.

3. PROCESOS FUNDAMENTALES EN EL ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE PUESTOS DE TRABAJO

Podemos diferenciar tres procesos básicos que subyacen a cualquier análisis y descripción de puestos de trabajo. Es conveniente conocer cuál es su fundamento y cómo se relacionan unos con otros. Sólo si comprendemos el fundamento del análisis y descripción de puestos de trabajo podemos proceder a su ejecución tomando decisiones con el criterio adecuado ante cualquier imprevisto.

3.1. Procesos de identificación de puestos de trabajo

La identificación de los puestos de trabajo constituye el primer proceso del análisis y descripción de ellos independientemente del método de investigación elegido. Exige que previamente hayamos definido el campo de aplicación, que no tiene por qué ser la organización entera. Es posible aplicar un análisis y descripción de puestos de trabajo piloto y posteriormente hacerlo extensivo al resto de la organización.

TABLA 6.2
Identificar los puestos de trabajo supone cinco precisiones

1. Una denominación.
2. Un código o clave.
3. Una posición en la organización.
4. Tareas que lo constituyen.
5. Número de empleos o trabajadores con puesto idéntico.

La identificación de los puestos se puede acometer utilizando las siguientes metodologías (que estudiaremos con mayor detalle más adelante):

- a) Mediante entrevistas con jefes de área. Si partimos del supuesto de no conocer los puestos existentes en la organización o en un determinado campo de la misma, ésta entrevista nos proporciona información

sobre cómo está distribuido el personal en cada unidad orgánica, el número de puestos, el número de personas adscritas a cada puesto, y una breve definición de los cometidos.

- b) Si seguimos el método de investigación del cuestionario, podemos seguir el procedimiento anterior limitándonos a los jefes de área, o distribuir el cuestionario a todos los empleados de la organización o área correspondiente y proceder a su identificación según las descripciones que nos proporcionen.
- c) Es posible obtener la información inicial a partir de los organigramas y del manual de funciones, siempre y cuando éstos estén actualizados y tengan información sistematizada y puntual.

Concluida la identificación de puestos, obtendremos un inventario de puestos de trabajo de carácter provisional con una enumeración de puestos con sus respectivos códigos y denominaciones. Es preciso que la denominación sea funcional, es decir, debe hacer referencia a la finalidad del puesto o a las tareas que se desempeñan. De esta forma las denominaciones son descriptivas por sí mismas y se evitan confusiones.

Por otro lado, el inventario se completa con la relación de los trabajadores que ocupan cada puesto de trabajo, cuyo número es el total de empleos cubiertos.

3.2. Proceso de investigación de puestos de trabajo

Este proceso consiste en el estudio detallado del trabajo analizando cada una de las tareas según las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué hace el ocupante?
2. ¿Cómo lo hace?
3. ¿Por qué lo hace?

Detallaremos brevemente cada una de estas cuestiones:

1. *¿Qué hace el ocupante del puesto?* La respuesta se obtiene enumerando cada una de las tareas que realiza el trabajador en su

actividad profesional, y teniendo en cuenta:

- Actividades físicas (levantar pesos, transportar una cámara, etc.).
- Actividades mentales (decidir, planificar, sumar, etc.).

2. *¿Cómo lo hace?* Es la parte de la descripción referida a cada tarea. Debe indicar:

- Los métodos de trabajo.
- Las máquinas, materiales, equipos y herramientas que utiliza.
- Las normas que debe seguir.
- Las instrucciones que recibe.
- Las decisiones que hay que tomar.

3. *¿Por qué lo hace?* Responder a esta pregunta significa conocer a la perfección el contenido de los puestos, especificando los motivos de cada operación, la razón por la cual se desarrolla una tarea, así como las relaciones existentes entre las operaciones.



Figura 6.6.—Nuevas tareas, nuevos puestos.

3.3. Proceso de especificación de los puestos de trabajo

Las especificaciones hacen referencia a las exigencias en el comportamiento del individuo en el puesto y a las condiciones del mismo:

- Por un lado, se determinarán las exigencias o aptitudes físicas (corporales, de habilidad motora) y las capacidades intelectuales (formación, conocimientos específicos, aptitudes y funciones mentales, y capacidad de relación).
- Por otro lado, se especificarán las condiciones organizacionales y físicas del ambiente de trabajo. En este momento del análisis es

importante introducir preguntas sobre los grados de intensidad de los factores de especificación.

Entre las especificaciones individuales pueden tenerse en consideración los siguientes factores, entre otros:

a) Exigencias corporales: son las capacidades más directamente relacionadas con la constitución física. Podemos distinguir:

- Fuerza física.
- Sensibilidad en los sentidos.
- Resistencia a la fatiga.
- Reciedumbre o fortaleza general.

b) Exigencias motoras: este tipo de especificaciones siguen estando muy próximas a la constitución genética de la persona; sin embargo, también admiten un componente adquirido.

- Coordinación ojo-mano.
- Coordinación corporal gruesa.
- Equilibrio.
- Flexibilidad.
- Versatilidad.

c) Preparación previa: hace referencia a un tipo de conocimiento de carácter general que se formula en términos de educación y formación, por una parte, y de cantidad y calidad de experiencia, por otra:

- Formación básica.
- Formación técnica.
- Formación específica.
- Experiencia previa.

d) Conocimientos específicos: en este caso se concretan conocimientos de aplicación directa e inmediata en el puesto de trabajo:

- Sobre equipos materiales.
- Sobre personas.
- Sobre productos.
- Sobre métodos y técnicas.
- Sobre gestión y planificación.

e) Cualidades intelectuales: se relacionan con las diferentes clases de inteligencia, las habilidades mentales, y funciones mentales como memoria o atención:

- Iniciativa.
- Capacidad de juicio.
- Capacidad de análisis.
- Solución de problemas.
- Creatividad.
- Capacidad para aprender.
- Capacidad de planificación.
- Mantenimiento de la concentración.

f) Habilidades de relación interpersonal: en esta ocasión nos referiremos a la capacidad de interacción y comunicación con clientes, superiores, subordinados, etc.

- Empatía (ponerse en el lugar del otro).
- Capacidad para establecer contactos.
- Capacidad para mantener contactos.
- Habilidad para las relaciones públicas.
- Confidencialidad.
- Credibilidad.
- Autocontrol emocional.

Dentro de las especificaciones externas al individuo, entre otros, pueden tenerse en consideración los siguientes factores:

a) Condiciones organizacionales: se refieren fundamentalmente al entorno social o grupal:

- Responsabilidad (sobre equipo técnico, medios materiales, seguridad de otros, establecimiento de objetivos, etc.).
- Supervisión (a la que se está sometido o que lleva a cabo, etc.).
- Normativa.
- Estándares de producción (calidad y cantidad).
- Estándares de personal (puestos/supervisor; clientes/vendedor; producción/operario; volumen de administración/oficial, etc.).

b) Condiciones físicas del ambiente de trabajo: se refieren al entorno material y objetivo del puesto de trabajo.

- Incomodidad.
- Peligrosidad para la salud.
- Peligro de accidentes.
- Deterioro de ropas.
- Riesgos inevitables.
- Monotonía.

4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las primeras preguntas que debemos hacernos una vez que estemos situados ante la planificación práctica del análisis y descripción de puestos de trabajo es: ¿cómo vamos a obtener los datos con la mayor eficacia y precisión? En este momento surgen una serie de posibilidades, cada una de las cuales con sus ventajas e inconvenientes.

4.1. La observación

La observación consiste en registrar de forma sistemática el comportamiento del ocupante de un puesto mientras éste realiza su labor. La investigación psicológica ha probado que el sujeto actúa de manera

diferente al saberse observado, por lo cual es preciso que el analista no interfiera o interfiera lo menos posible. Debe observar a una muestra suficiente de empleos (y no solamente a un miembro de la organización), y hará sus observaciones en varios momentos de la jornada, con el propósito de tener en cuenta cambios atribuibles a factores como la fatiga.

A veces se puede introducir un mayor nivel de sofisticación y refinamiento utilizando cámaras de vídeo. Podemos extraer tres cualidades que ha de cumplir la observación. Analicemos someramente en qué consiste cada una:

- Directa: en el lugar donde se desarrolla.
- Inmediata: obteniendo los datos a medida que se observan y en el orden en que se producen.
- Representativa: de suficiente duración sobre la misma tarea y aplicada a un número suficiente de individuos para poder investigar el trabajo en toda su extensión.

TABLA 6.3
Ventajas e inconvenientes de la observación en el análisis

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none">— Se obtienen datos objetivos.— Uniformidad en la redacción de las descripciones.— Útil para investigar trabajos repetitivos que se desarrollan y terminan en un breve período de tiempo.	<ul style="list-style-type: none">— Costoso al exigir gran inversión de tiempo.— Pueden pasar inadvertidos algunos aspectos importantes.— Puede despertar recelo en los sujetos observados.

Las fases de aplicación serían las siguientes:

1. Recogida de información sobre el puesto.
2. Determinación de la muestra o población sobre la que se va a aplicar la observación.
3. Diseño de hojas de registro.
4. Información al jefe y trabajador sometido a la observación.

5. Observación directa del puesto, así como las condiciones ambientales y organizativas.
6. Redacción de descripciones y especificaciones.

4.2. El cuestionario

La técnica del cuestionario consiste en la aplicación de un formulario impreso, diseñado a tal efecto, a empleados y superiores con las preguntas que se consideren importantes, en función de la finalidad del análisis:

Se suelen aplicar dos tipos de cuestionario:

1. **Cuestionario abierto.** Los trabajadores y supervisores describen con sus propias palabras los detalles del puesto y las tareas que lo integran.
2. **Cuestionario estructurado.** Los trabajadores y los supervisores reciben descripciones específicas y detalladas de diversas tareas, operaciones, condiciones de trabajo, etc. Todas ellas se constituyen como elementos del cuestionario donde los colaboradores deberán escoger o clasificar los que mejor caracterizan su trabajo.

Entre las ventajas del cuestionario aplicado al análisis y descripción de puestos de trabajo, podemos mencionar las siguientes:

- Permite la obtención de información en un tiempo reducido y a un bajo costo, por lo que es rápido y económico.
- Puede permitir un conocimiento exhaustivo y detallado al ser cumplimentado por el propio trabajador.

Entre los inconvenientes del cuestionario, podemos mencionar los siguientes:

- Está sujeto a interpretaciones diferentes por parte de los trabajadores y empleados.
- Es muy sensible a las actitudes poco cooperadoras, bien por aburrimiento, bien por rechazo.

- Puede haber dificultades para expresarse por escrito incluso entre los niveles jerárquicos superiores.
- Se tiende a describir el puesto como se debía realizar y no como se realiza, enmascarando algunos aspectos.
- Pueden obviarse algunas operaciones que se han vuelto muy habituales.
- A no ser que el cuestionario sea muy largo, es difícil abarcar todos los detalles del puesto.

Las fases de aplicación serían las siguientes:

1. Información previa sobre los puestos.
2. Determinación de la muestra o población sobre la que se va a aplicar.
3. Diseño y experimentación del cuestionario y de las instrucciones de cumplimentación.
4. Presentación y distribución del cuestionario. Es recomendable hacerlo por grupos afines de trabajadores, con una explicación y aclaración pública sobre el procedimiento, plan de trabajo, y dudas que puedan plantearse.
5. Cumplimentación. Es necesario que los sujetos que cumplimenten el cuestionario puedan realizar las consultas oportunas personalmente o por teléfono con el analista.
6. Recogida y clasificación de los cuestionarios.
7. Análisis y codificación de los datos contenidos.
8. Redacción de las descripciones y especificaciones.

4.3. La entrevista

La entrevista es una de las técnicas aplicadas con mayor frecuencia en el análisis y descripción de puestos de trabajo. Para llevar a cabo la entrevista, el analista debe estar adecuadamente adiestrado. Se requiere cooperación absoluta y mucha comprensión por parte de los interrogados.

Algunas pautas importantes para la realización de la entrevista son las siguientes:

- El interrogado ha de recibir información adecuada sobre quién es el entrevistador, la causa de las preguntas, y la importancia de que las conteste con toda sinceridad y de la manera más completa posible.
- Hay que formular y planear de antemano todas las preguntas a partir de las informaciones previas sobre el puesto.
- El entrevistador ha de obtener información cuanto antes, admitir que el empleado sabe más que él sobre el trabajo y manifestarle su gratitud y respeto.

Entre las ventajas de la entrevista para el análisis y descripción de puestos de trabajo, podemos mencionar las siguientes:

- Al utilizarse protocolos de entrevista estructurados, obtenemos uniformidad en las descripciones y homogeneidad en los resultados.
- Es posible obtener detalles del trabajo que de otra forma serían inaccesibles para el analista.
- Se produce una mejor comprensión de la naturaleza de las tareas.
- Los empleados y supervisores bien informados sobre el proceso que se esté llevando a cabo, generalmente se mostrarán solícitos y cooperativos.

Entre los inconvenientes de la entrevista, destacamos los siguientes:

- Es una técnica costosa porque requiere mucho tiempo.
- También es costosa por el entrenamiento que hay que proporcionar a los analistas.
- Puede intervenir la subjetividad del entrevistador introduciendo elementos interpretativos en la descripción.

Las fases de aplicación serían las siguientes:

1. Información previa sobre los puestos.
2. Determinación de la muestra o población sobre la que se va a aplicar.
3. Diseño de un protocolo de entrevista más o menos abierto.
4. Realización de las entrevistas.

5. Recopilación y análisis de los datos contenidos.
6. Redacción de las descripciones y especificaciones.

4.4. Grupos de discusión

Supone la reunión de una serie de expertos, y a partir de su experiencia, se recogen los datos necesarios. Los grupos de discusión se utilizan con frecuencia para puestos de futura creación, o para aquellos que no sean directamente observables.

Algunas ventajas de los grupos de discusión son:

- Es un procedimiento rápido de obtener información.
- Es un procedimiento cómodo en cuanto que no requiere tanta elaboración para su desarrollo.
- Permite contrastar opiniones.

Entre los inconvenientes de los grupos de discusión, destacamos los siguientes:

- Se pierden detalles.
- Las informaciones obtenidas podrían no ajustarse a la realidad del puesto.

4.5. Documentación

Esta técnica consiste en consultar las descripciones publicadas sobre trabajos análogos. Fundamentalmente se utiliza para puestos de futura creación en la organización.

Algunas ventajas de la consulta de documentación:

- Comodidad, en tanto que no existe un gran despliegue de medios.
- Rapidez.

Algunos inconvenientes son:

- Las descripciones disponibles pueden no adecuarse a la realidad del puesto.
- Suele ser información incompleta, con frecuencia referida a aspectos generales.

4.6. Integración de las técnicas

Llegado el momento de plantearse las técnicas de recogida de información que vamos a utilizar, conviene tener presente que unas técnicas serán más adecuadas que otras, resultando por lo general insuficiente la aplicación de una sola.

En la mayoría de los casos, la entrevista suele ser necesaria para completar y precisar determinados datos. En algunos casos, también podemos utilizar los grupos de discusión. Generalmente se utiliza una de estas dos técnicas (entrevista o grupos de discusión) conjuntamente con la observación o el cuestionario. De esta forma se recaba información cualitativa que resulta complementaria y enriquecedora de los datos cuantitativos derivados del cuestionario o la observación.

5. DESARROLLO DEL ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE PUESTOS

Ya hemos hablado de las técnicas y su elección, así como de los procesos implicados en el análisis y descripción de puestos de trabajo. Sin embargo, hasta el momento no hemos adoptado una visión global de la puesta en práctica o implementación del plan de acción para el análisis y descripción de puestos de trabajo.

5.1. Razones que justifican la realización de un análisis y descripción de puestos de trabajo

Anteriormente, hemos destacado cómo la función esencial de recursos humanos consiste en integrar al individuo en la organización de acuerdo con una estrategia corporativa determinada. Con independencia de que exista o no exista un departamento formal de recursos humanos, todas las

organizaciones lo hacen, en mayor o menor medida, con más o menos acierto (Bangs, 1995).

Alguno de los problemas que hacen referencia a este proceso de ajuste son los siguientes:

- Aumento de costes por exceso de mandos.
- No hay un reparto adecuado de las cargas de trabajo.
- La estructura es rígida y dificulta la colaboración interna.
- Rotación interna del personal.
- Aumento en la carga de trabajo.
- Retribuciones descompensadas.
- Plantilla obsoleta.

En cualquiera de los casos, integrar al personal en la organización con acierto pasa por analizar y describir los puestos de trabajo. Con ello, la función de recursos humanos obtiene información que podrá ser usada de muy diversas maneras para dar respuesta reactiva y proactiva a los cambios del entorno.

En el caso de la administración española, un análisis pormenorizado de la situación actual destaca las siguientes conclusiones:

- En la administración existen una amplísima variedad de puestos de trabajos, y la complejidad de sus funciones varía enormemente de unos organismos a otros. De ahí se infiere que cualquier intento de realizar una clasificación de los puestos debe contar con un elevado número de niveles o escalones.
- Ni siquiera existe homogeneidad en cuanto al contenido real, la denominación y las funciones de las unidades administrativas.
- El nivel de complemento de destino, si bien es el que hasta ahora se ha utilizado, no es un indicador totalmente fiable del nivel real de dificultad y responsabilidad de un puesto. El motivo es que la asignación de dicho complemento no se realizó, en su día, con criterios homogéneos y totalmente objetivos, sino que es resultado de decisiones aisladas, con un alto contenido político y de conveniencia.

Además, el criterio de asignación de este complemento ni siquiera fue el mismo para las distintas administraciones, por lo que pueden aparecer puestos con la misma denominación, y las mismas funciones, con distinto complemento de destino, según pertenezcan a una administración u otra.

Finalmente, la asignación de complementos de destino a los puestos se ha visto muy determinada por el grupo al que pertenece el funcionario.

- La retribución general en las administraciones públicas, en comparación con el sector empresarial, es significativamente menor, y dentro del sector público, la administración local resulta favorecida con respecto a la central y las autonomías.

Todo ello, según estos autores, justifica claramente la necesidad de emprender proyectos de valoración de puestos de trabajo en la administración, con el fin de:

1. Establecer una normativa que regule la denominación y las funciones de las unidades administrativas.
2. Establecer un procedimiento objetivo y lo más homogéneo posible para la asignación de niveles a los puestos.
3. Racionalizar las estructuras administrativas, tendiendo a la desconcentración de funciones de jefatura.
4. Homogeneizar y objetivar el procedimiento de asignación de complementos de destino y específicos a los puestos, basándose en la valoración del contenido del puesto, y no en criterios arbitrarios.

Por todo ello, resulta evidente que las técnicas de valoración de puestos de trabajo constituyen un valiosísimo instrumento de análisis que permitirá la modernización de la función pública, y proporcionará una base objetiva y realista para la aplicación de políticas más racionales de gestión de personal.

5.2. Fases en la realización de un proyecto de análisis y descripción de puestos de trabajo

Podemos distinguir cuatro fases principales en la realización de cualquier proyecto de análisis y descripción de puestos de trabajo:

— **Fase I.** Estudio y preparación:

1. Información.
2. Unidad responsable.
3. Campo de aplicación.
4. Prioridad de puestos.
5. Elección de responsables.

— **Fase II.** Planificación y organización:

1. Estudio del organigrama.
2. Información a los responsables de unidades afectadas.
3. Identificación de puestos.
4. Inventario provisional de los puestos de trabajo.
5. Diseño de técnicas.
6. Definición de procedimientos para cada puesto.

— **Fase III.** Implementación del estudio:

1. Información a los titulares.
2. Recogida y codificación de datos.
3. Análisis y ordenación de datos.
4. Redacción de descripciones.
5. Redacción de especificaciones.
6. Inventario de puestos de trabajo.

— **Fase IV.** Control de resultados:

1. Información.
2. Seguimiento.

En este apartado nos centraremos en la primera, la tercera y cuarta fase, de cuyos procesos no hemos hablado lo suficiente con anterioridad. Todos

los demás aspectos han sido desarrollados en el apartado de procesos fundamentales del análisis y descripción de puestos de trabajo.

Fase I. Estudio y preparación

Una vez se haya producido la decisión por parte de la organización de poner en marcha un proceso de análisis y descripción de puestos de trabajo para detectar problemas organizativos, implantar un nuevo sistema retributivo, programar acciones de formación, etc., se hace necesario considerar las siguientes subfases que pueden ocurrir de forma paralela:

1. *Información.* La información siempre es necesaria para todos los afectados.

Podemos determinar tres momentos clave:

- a) Durante la fase de estudio y preparación.
- b) Durante su realización (periódicamente y en momentos precisos).
- c) Para la difusión de los resultados.

2. *Unidad responsable.* Lo habitual es que si existe un departamento de organización y métodos, sea éste el encargado del plan.

En cualquier caso, es necesario determinar la unidad organizativa permanente o temporal encargada de estudiar, planificar, realizar y controlar el plan de análisis y descripción de puestos de trabajo.

Los aspectos a desarrollar para este fin son:

- Definir sus funciones.
- Determinar los puestos y número de empleos.
- Establecer las relaciones jerárquicas.
- Atribuir la autoridad necesaria.

3. *Campo de aplicación.* El campo de aplicación elegido dependerá de los objetivos y resultados perseguidos con el análisis. Podemos diferenciar los siguientes campos de aplicación:

- La organización en su conjunto.
 - Por categorías (empleados, mandos medios, directivos...). Suele seguirse este criterio para determinar los campos de aplicación cuando queremos implantar un nuevo sistema retributivo.
 - Por unidades organizativas. Cuando deseamos estudiar una parte de la empresa, como consecuencia de la introducción de nuevos métodos de trabajo, cambios de equipo, etc.
 - Para determinados empleados. Cuando nos interesa conocer las tareas que se realizan en determinados ámbitos para llevar a la práctica una reconversión, unos programas de formación determinados, etc.
4. *Prioridad de puestos.* Dentro del campo elegido, debe comenzarse por los puestos más simples, para terminar en los más complejos. Cuando los puestos de trabajo que se pretendan estudiar formen parte de un ciclo de trabajo, se puede programar el análisis basándose en ese ciclo.
5. *Elección de responsables.* Existen tres alternativas:
- Utilización de consultoría externa.
 - Selección y formación de personal propio.
 - Combinación de ambas.

Cuando el plan de análisis es ambicioso, esta última opción presenta varias ventajas:

- Los consultores externos pueden emitir opiniones independientes y asimismo pueden adiestrar al personal propio.
- Los analistas de la empresa, una vez adiestrados, aportarían un conocimiento importante de la propia organización.

Fase III. Implementación del estudio

Cabe distinguir siete subfases. De todas ellas, tres son las subfases que no han quedado suficientemente explicadas y que por tanto desarrollaremos

ahora:

1. **Análisis y ordenación de datos.** Los datos recogidos por distintas fuentes y en distintos formatos no tienen ninguna utilidad tal como están; es necesario sistematizarlos, lo que significa ordenar el material, interpretarlo, completarlo con más informaciones y homologarlo con el formato general de toda la descripción.

Para ello se confecciona la ficha de análisis. Consiste en un impreso en el que se identifica, diferencia, estructura y explica en qué consiste el puesto: las tareas, el ambiente físico y social y las exigencias para el desempeño eficaz del ocupante.

La ficha ha de diseñarse con un formato atractivo y funcional, que prevea la codificación informática de su contenido. Ello resulta útil para posteriores actualizaciones.

La ficha de análisis se compone básicamente de cuatro partes, y su organización atiende al orden siguiente:

- a) *Datos de identificación.* Este apartado presenta la siguiente información:

- Nombre de la organización.
- Unidad orgánica del puesto.
- Denominación del puesto.
- Código o clave asignada.
- Número de empleos.
- Datos sobre el análisis (fecha, analista/s, revisiones, previsiones de revisión).

- b) *Resumen y finalidad del puesto.* Síntesis clara del contenido del puesto. Debemos comenzar su redacción con un verbo en infinitivo.

- c) *Tareas del puesto.* Descripción de cada una de las tareas, dando contestación a qué se hace, cómo se hace y por qué se hace.

- d) *Especificaciones.* Deberán consignarse los aspectos tratados en el apartado de procesos fundamentales. Lo habitual es diseñar una

ficha que incluya todas las especificaciones para que en su cumplimentación se elijan las especificaciones relevantes al puesto estudiado.

e) *Datos complementarios*. Deberán aparecer todos los datos referentes a las condiciones organizativas y ambientales en las que se desarrolla el trabajo. Su redacción no debe incluir interpretaciones ni valoraciones.

2. Redacción de las descripciones. Podemos mencionar las siguientes normas prácticas que deberá tener en cuenta el analista para redactar eficazmente la descripción de las tareas:

- Las descripciones serán lo más claras y concisas posible (por ejemplo, no debemos decir «atiende muchas llamadas telefónicas», sino «atiende de 25 a 30 llamadas telefónicas»).
- Las descripciones acotarán claramente cada una de las tareas, identificándolas con un número, y situando primero las normales, luego las periódicas, y por último las ocasionales.
- Si es posible, también se numerarán las operaciones con el objeto de facilitar la lectura y posterior utilización de las descripciones.
- Las tareas similares serán agrupadas. De esta manera, si se trata de un puesto administrativo, el archivo de cartas, facturas, pedidos, etc., se plasmarán en una misma hoja.
- Se omitirán las tareas que se hayan ejecutado accidentalmente y no deban volver a reaparecer. En el caso de sustituciones accidentales, no se tendrán en cuenta estas actividades. Pero si intervienen labores que, ejecutándose de una manera normal, se presentan a intervalos ocasionales, se determinará la parte proporcional en que esta tarea interviene en el puesto.
- Las horas extras no se considerarán para determinar los porcentajes invertidos semanalmente en cada tarea. Al igual que ocurre con las tareas que se presentan de forma muy extraordinaria.

3. Redacción de las especificaciones. En cuanto a las especificaciones, conviene hacer notar que las palabras que hacen alusión concreta a las competencias individuales, con frecuencia tienen tras de sí toda una conceptualización teórica basada en las cualidades de un candidato para un puesto determinado. Por ejemplo, si decimos que el ocupante del puesto ha de tener una fluidez verbal elevada, es posible encontrar pruebas psicométricas que miden la fluidez verbal.

A continuación vamos a mencionar las siguientes normas prácticas que deberá tener en cuenta el analista para redactar eficazmente la descripción de las especificaciones:

- Debe definirse adecuadamente el grado de intensidad con que cada factor se halla presente en el puesto.
- Las especificaciones deberán describirse en forma cuantitativa y no en forma cualitativa, y se evitará el uso de adjetivos genéricos (por ejemplo, escaso, normal, etc.).
- No deben señalarse los posibles accidentes que puedan ocurrir normalmente a cualquier empleado.

Fase IV. Control de resultados

El control de resultados es una fase paralela que se irá realizando a medida en que se desarrolla el análisis, en cada una de sus fases, observando el cumplimiento de los plazos establecidos para el desarrollo del plan.

5.3. Perfil del analista

Las personas que planifican y llevan a cabo el ADPT reciben el nombre de analistas y son el recurso más importante del proceso. El perfil de los analistas debe cumplir unos requisitos de especialización sin los cuales resulta baldío cualquier esfuerzo.

Los analistas se constituyen en un equipo de análisis dentro del cual caben diferentes grados de especialización según sean las tareas que deban

llevar a cabo:

- Investigación.
- Obtención de datos.
- Redacción de descripciones.
- Redacción de especificaciones.

Los grados de especialización pueden ser los siguientes:

- Nivel 1. Obtener la información en los puestos de trabajo y redactar las descripciones.
- Nivel 2. Analizar determinados puestos de mayor complejidad y redactar las especificaciones.
- Nivel 3. Impartir formación, controlar el plan, marcar directrices generales y supervisar los resultados.

El perfil del analista variará en cada proyecto, según los siguientes criterios:

- Funciones que deba desarrollar.
- Finalidad de la investigación.
- Método elegido.
- Características de la organización.

No obstante, siguiendo a Grosso, podemos señalar los siguientes requisitos generales que deben constituir el perfil del analista:

Denominación	— Analista.
Formación básica	— Licenciatura.
Formación específica	— Técnicas y procedimientos de organización. — Dirección de personal. — Metodología del análisis.
Experiencia	— Dentro de la empresa 3 a 5 años mínimo.
Aptitudes	— Inteligencia alta.

Personalidad

- Pensamiento lógico.
- Capacidad de aprendizaje.
- Memoria alta.
- Observador, objetivo, discreto, aceptable, facilidad para las relaciones.

Actualización de las descripciones

Las descripciones deben mantenerse correctamente actualizadas. Para ello se pueden poner en marcha mecanismos diversos, pero se ha de buscar la sencillez de los procedimientos a establecer para garantizar su utilización. La actualización puede afectar a cualquier aspecto de la descripción del puesto. Por tanto, siempre que se produzca una modificación significativa en un puesto de trabajo, se deberá proceder a su actualización y correspondiente comunicación a las unidades pertinentes: unidad de análisis de datos y aquellas otras que tengan copia de la descripción del puesto.

La actualización de las descripciones debe ser tarea de obligado cumplimiento para los mandos potencialmente afectados, que serán todos. Con el fin de simplificar el proceso se puede crear un mínimo sistema burocrático que facilite la recogida de la información cierta y actual mediante procedimientos estandarizados y adecuados para la empresa en cuestión. Pero también se puede aprovechar cualquier otra ocasión o pretexto para actualizar la información: solicitud de más trabajadores por parte de algún mando, propuesta de promoción... Se trata de diseñar diversos protocolos de modo tal que al tiempo que solicitan algo, vienen obligados a ofrecer una información que se estima verdaderamente importante.

6. NUEVOS PUESTOS DE TRABAJO PARA EL SIGLO XXI

Villar (2014), profesor de análisis económico de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), señalaba lo siguiente: «El trabajo incide en que la crisis está planteando un conflicto social profundo, que redimensiona las relaciones entre diversos grupos sociales en función de su cualificación, situación geográfica, tipo de ocupación y edad». En él se hace hincapié en

que los jóvenes son la población más afectada en el ámbito laboral, indicando además que el 55% de los jóvenes españoles están sobrecualificados en su trabajo actualmente.

¿Merece la pena estudiar? Todos los días millones de españoles se harán esa misma pregunta, si de verdad es bueno tener títulos y/o carreras universitarias «guardadas» sin ningún tipo de utilidad, pues, en general, muchos jóvenes no trabajan en el puesto al que corresponden sus estudios, bien por ser el trabajo de un puesto inferior o, en su defecto, de una rama distinta a lo que ha dedicado sus estudios. Por lo que en ocasiones se da el caso de jóvenes que eliminan sus titulaciones del currículum para poder optar a puestos en otros sectores de menor cualificación, como por ejemplo la hostelería.

Aun así, los jóvenes desempleados siguen estudiando, ya que la crisis no les permite otra alternativa y su futuro tiene dos opciones: seguir formándose o ser un «ni-ni». Por esta razón, muchos de los jóvenes españoles deciden continuar con su formación pese a que el sistema educativo no se lo pone demasiado fácil. España es el país con mayor porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan de toda la Unión Europea. Uno de cada cuatro (25,79%) chicos y chicas de entre 15 y 29 años no hacen nada en la vida. No es que no quieran formar parte del mercado laboral, es que la sociedad no les brinda esa oportunidad.

6.1. Puestos de formación profesional

En los últimos años, la Formación Profesional ha tenido gran importancia, ya que se adapta a los trabajos que más se demandan en la actualidad. La Formación Profesional se basa en un aprendizaje a través de la práctica, es decir, no es tanto un aprendizaje teórico, sino que lo que estudian lo realizan a través de la puesta en práctica de los conocimientos. Por lo que muchas empresas solicitan estos perfiles, ya que están más adaptados a la práctica laboral. La oferta educativa de la Formación Profesional se ha ampliado y abarca la gran mayoría de los puestos que se demandan en la actualidad.

Los certificados de profesionalidad, para que los profesionales amplíen sus conocimientos en ámbitos específicos, se quieren equiparar a la Formación Profesional, aunque todavía no se ha conseguido. Estos certificados están financiados por organismos públicos, y principalmente sus usuarios son profesionales que ya conocen esos ámbitos de estudio. Por consiguiente, estos cursos se basan en los perfiles más demandados.

La Formación Profesional ha tenido muchos cambios por diversos motivos:

- Cambio en el mercado laboral. Hay que desarrollar destrezas ya existentes, otras nuevas para los trabajos actuales y también nuevas destrezas para nuevos empleos. Con el fin de responder a las necesidades actuales y futuras de las empresas, es necesario que exista una buena cooperación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.
- Evolución de los niveles de cualificación. Aunque parece que hay una tendencia a que las cualificaciones sean cada vez más altas, también se necesitarán cualificaciones de nivel medio e incluso bajo.
- Cambios en el entorno presupuestario para la educación y la formación. Muchos de los sistemas educativos tienen que enfrentarse a una gran austeridad financiera y a los consiguientes recortes.

La Formación Profesional es un itinerario especialmente adecuado para aquellos alumnos que quieren aprender haciendo, impulsados por la ambición de convertirse en trabajadores manuales o técnicos competentes. El hecho de aumentar el bienestar de los alumnos, el fortalecimiento de la autoconfianza y la oferta de una vía positiva de desarrollo es tan importante para la renovación de la Formación Profesional como la debida capacitación de jóvenes y adultos para el mercado laboral.

6.2. Puestos más demandados en la actualidad

A continuación vamos a mostrar los puestos más demandados actualmente.

En primer lugar vamos a hablar de los servicios sociales, es decir, el entorno de los servicios a las personas. Éste se divide en la atención a colectivos de riesgo de exclusión social, los servicios a domicilio y la atención a la infancia. Para estos ámbitos, contamos con diferentes ejemplos, como el de *agente de enlace local*, que es intermediario entre los colectivos en situación de exclusión sociolaboral y las distintas entidades de la comunidad, o de los *agentes de inserción* de esta misma área. En cuanto a los servicios a domicilio se encuentran los *agentes de atención domiciliaria o de acompañamiento*. Y en el sector de atención a la infancia destacamos la profesión de animador educativo encargado de las actividades extraescolares, culturales, deportivas o sociales.

Actualmente, también destacamos los profesionales del ámbito educativo que se desplazan a los domicilios de alumnos para impartir su labor docente, ya que debido a hospitalizaciones de larga duración o alguna otra causa similar, el alumno no puede acudir de forma normalizada a su centro de estudios.

En segundo lugar, nos vamos a centrar en la importancia que se da a la revalorización de espacios urbanos o la promoción de nuevos hábitos de consumo, labor desempeñada por los llamados *promotores de salud*. Por ejemplo, la adecuación de los entornos urbanos a las necesidades ciudadanas de ocio, espacios verdes, eliminación de barreras arquitectónicas, etc. Los promotores de salud cuentan con la misión de divulgar los hábitos nutritivos e higiénicos más recomendables. En los últimos años hemos podido ver cómo los centros cívicos o colegios realizan charlas y talleres para que los niños aprendan unos buenos hábitos de salud. Se realizan planes para remodelar parques, soterramiento de vías férreas para su sustitución por zonas verdes...

En tercer lugar, nos encontramos con los servicios de medio ambiente; por ejemplo, *promotores y educadores medioambientales o agentes de conservación forestal*. Ha aparecido la figura de *consejero medioambiental* en las empresas, ya que cada vez se da más importancia a los efectos que una mala utilización de los recursos pueda ejercer sobre la naturaleza. En referencia a los servicios culturales y de ocio, podemos encontrar *agentes*

de conservación cultural, gestores del patrimonio, diseñador de espacios culturales o guías de observación de especies en vías de extinción.

Relacionado con el mundo del deporte nos encontramos con los *animadores deportivos* cuya misión es la dinamización de centros o la organización de actos deportivos. En la actualidad, la gran mayoría de los padres trabajan y encuentran dificultades para conciliar la vida familiar y laboral. Por ello, se amplía la oferta de actividades extraescolares, madrugadores, comedores y talleres.

Asimismo, también ha aumentado la demanda en el sector turístico, por lo que las empresas demandan perfiles como los de *técnico de información y comercialización turísticas*.

Otro ámbito que no podemos olvidar nombrar es el ámbito de la tecnología. La red informática de Internet ha promovido un buen número de perfiles laborales. Actualmente, nos movemos a través de la tecnología. Por ejemplo, en el mundo de la telemática y la comunicación, tenemos la profesión de *diseñador de entornos web*, que es el profesional encargado de estructurar los materiales y elementos de interactividad en las páginas web, que son utilizadas por muchos internautas en cualquier lugar del mundo. La aplicación de gráficos para la presentación de contenidos en los soportes de edición electrónicos constituye también parte del cometido de este profesional.

También relacionado con la telemática podemos observar la figura del *compilador de contenidos multimedia*, es decir, se encarga de integrar los contenidos de cualquier formato en soportes de comunicación electrónicos CD-ROM, revistas electrónicas, etc. En el entorno de las empresas nos encontramos con *infonomistas*, los exploradores de datos y los *teleanimadores*. Están relacionados con la animación y administración en las compañías de debates, foros o presentaciones de productos en diferentes comunidades virtuales, es decir, están presentes a través de los canales informáticos con el fin de promover la cooperación empresarial.

Debemos destacar la importancia que han adquirido los ámbitos del marketing o la comunicación, la imagen y el sonido, los cuales han sido de reciente implantación en las empresas españolas. Cabe destacar la figura de *community manager* a raíz de la importancia que ha cogido Internet y las

redes sociales. Un *community manager* es una persona encargada de gestionar, construir y moderar comunidades en torno a una marca en Internet.

No hemos dejado de oír la palabra *coaching*. Es un método que consiste en instruir y entrenar a una persona o un grupo con el objetivo de conseguir una meta o de desarrollar habilidades específicas. Este perfil es muy demandado en el entorno empresarial, ya que se pretende encontrar un camino más eficaz para alcanzar los objetivos que se han fijado, buscando los propios recursos o habilidades personales. Se utilizan charlas motivacionales, seminarios, talleres y prácticas supervisadas.

Y por último, existen los *agentes de dinamización de actividades productivas*. Son los encargados de identificar y promocionar aquellos sectores económicos emergentes y difundir los nuevos perfiles profesionales y requerimientos de cualificación que comporten.

Hay que mencionar las *venture builder*, que se definen como «constructoras de empresas». Ayudan a crear empresas, pero no toman la mayoría del capital, como sí hacen los *business builder*. Las *venture builder* son un proyecto llave en mano, es decir, te dan la idea de negocio, te proponen unos socios que complementen tus capacidades y te acompañan, al menos, durante las primeras etapas de la *start up*, trabajando conjuntamente en la propuesta de valor, presentándote a expertos y ayudándote a levantar las primeras rondas de financiación. A cambio, se quedan parte del capital, que rondaría entre el 15 y el 80%. Algunos ejemplos de este tipo de empresas son: Sonar Ventures, Demium Startups, Antai Venture Builder.

El trabajo en las entidades bancarias ha cambiado a raíz de que la gran mayoría de las operaciones se pueden realizar a través de cajero o a través de la banca *online*. Esto provoca que el personal de caja se vea disminuido. A consecuencia de la crisis bancaria, los bancos han tendido a unificarse, como por ejemplo, Bankia, Banco Santander y Banesto, y Caja España-Caja Duero con su posterior integración en Unicaja. Esto ha conllevado el cierre de sucursales, y por tanto, la reducción de puestos de trabajos.

Los robots y los aparatos de inteligencia artificial, como drones para entrega a domicilio o automóviles que se conducen solos, acaparan los

trabajos de muchas personas. Se pronostica que hasta 2025 habrá un protagonismo cada vez mayor de vehículos autónomos, drones repartidores, obreros robóticos, aplicaciones telefónicas que sustituyen a numerosos asistentes e incluso algoritmos periodísticos. Estos robots harán las funciones que normalmente son realizadas por las capas bajas y aumentarán la desigualdad de ingresos.

6.3. Idiomas y tecnología

La Unión Europea tiene como objetivo que los ciudadanos europeos sean competentes en tres lenguas europeas, además de la materna. Con esto pretende conseguir que todos los ciudadanos se beneficien de las oportunidades, tanto laborales como personales, que les ofrece la Unión Europea, y facilitar la convivencia con otras culturas.

En muchas ocasiones necesitamos el conocimiento de otros idiomas para adaptarnos de la mejor manera posible al entorno laboral en el que nos encontramos. Tener un buen nivel de inglés supone mejores oportunidades laborales y un cierto estatus de prestigio. Para muchos trabajos, como pueden ser trabajos en diferentes multinacionales o en departamentos de exportación, te piden un nivel alto de inglés. Por eso mismo, las personas que trabajen en un futuro en el mundo empresarial, comercial o económico internacional requieren de un conocimiento específico de la lengua inglesa que les permita escribir cartas, leer un informe o participar de forma activa en reuniones o conversaciones telefónicas.

Actualmente, en las ofertas de trabajo piden altas cualidades con idiomas y conocimientos en programas informáticos. Por ejemplo, en empleos administrativos te pueden pedir conocimientos en programas como SAP, los cuales hace unos años se aprendían a lo largo de la experiencia laboral, es decir, no te pedían el dominio de estos programas, sino que a raíz de conseguir el puesto de trabajo las adquirías.

De la importancia que ha adquirido la lengua extranjera en el ámbito laboral de nuestro país pasamos a nombrar el movimiento migratorio denominado «fuga de cerebros».

Hay que mencionar los drones, que son aeronaves que vuelan sin tripulación dirigidos a distancia. Han nacido como tecnología militar y de espionaje, pero cada vez encuentra más aplicaciones civiles, entre ellas los drones fotográficos, ya que pueden volar tanto en exteriores como en interiores de edificios y pueden hacer vuelos muy cercanos a sujetos animados o inanimados impensables con un helicóptero tripulado. Los drones se utilizan ya en Europa desde hace años. Un dron fotográfico cuesta unos 200.000 euros. Se está instaurando la profesión de «especialistas en drones». Un ejemplo para lo cual se está utilizando estos drones son para el rodaje de películas y anuncios.



Figura 6.7.—Las imágenes presentan un robot de limpieza y un dron, tecnología con la que conviviremos los próximos años.

La figura 6.7 presenta un robot de limpieza y un dron. Cuando esto escribimos, los robots de limpieza son ya algo populares, no así los drones. Sin embargo, los usuarios de robots de limpieza saben que si hay una avería, en ninguna ciudad de menos de 500.000 habitantes hay un servicio técnico. Sólo en España, harán falta a corto plazo 1.500 técnicos «reparadores de robots de limpieza». De la misma manera, los drones se van a imponer en nuestra vida, los agricultores de Japón hace años que los vienen utilizando. Igualmente, si se avería, no hay expertos capaces de arreglarlos. Harán falta más de 2.000 técnicos de drones. Y desde la

perspectiva más tradicional las empresas de siempre seguirán buscando y precisando de «expertos comerciales».

7. SÍNTESIS

En las organizaciones actuales la primera herramienta a desarrollar e implantar es una escala descriptiva de las tareas y responsabilidades de los puestos de trabajo. Esto es lo que llamamos «análisis y descripción de los puestos de trabajo». Este análisis es muy importante para fijar responsabilidades y cometidos.

No obstante hay muchas organizaciones que carecen de este análisis, organizaciones incluso con importante tamaño e importante historia. En estos casos, una de las tareas más inmediatas de los responsables de las personas es acometer la descripción de puestos. Para ello se utilizan técnicas como la entrevista con directivos y con los trabajadores, los formularios de recogida de datos y la observación. En todos los casos es muy importante la participación de la persona que en ese momento ostenta el puesto de trabajo.

El análisis de puestos (*job análisis*) es, por tanto, un conjunto de información precisa acerca de un puesto de trabajo.

Los formatos de recogida de datos son menos exhaustivos, incluso hay técnicas específicas como el «Thomas» que desarrollan una compleja metodología. En todo caso, la tarea debe seguir principios de simplicidad y exhaustividad. Es interesante disponer al final del proceso de un libro o manual de puestos de forma que sirva de referencia a los trabajadores.

7

Las emociones en el ámbito laboral. Estrategias para la promoción de comportamientos saludables

ANTONIO ARES PARRA

1. INTRODUCCIÓN

Se aborda la importancia de la emoción como componente de la inteligencia, distinguiendo las emociones auténticas de las expresiones emocionales inadecuadas e indicando algunas formas de intervención para el desarrollo emocional y la promoción de comportamientos saludables en el ámbito laboral.

La conciencia emocional nos informa de lo que sentimos y de los vínculos que se establecen entre nuestros pensamientos, sentimientos, lenguaje y acciones.

El aprendizaje emocional requiere modificar comportamientos a través de la práctica de nuevas maneras de actuar y de experimentar lo vivido.

Las emociones auténticas son las emociones básicas. Preferimos llamarlas auténticas, siguiendo el modelo del análisis transaccional, para señalar que, en el lenguaje popular, entendemos como distorsionadas algunas reacciones emocionales que se aprenden en las relaciones sociales infantiles y que no expresan, de manera genuina, nuestras necesidades biológicas.

Se trata de encontrar el modo de expresión adecuado y honesto para incidir en el cambio emocional, permitir las emociones de supervivencia y potenciar las emociones de desarrollo y relación.

2. SER INTELIGENTE EMOCIONALMENTE

Nos disponemos a comentar la importancia de la emoción como componente de la inteligencia, distinguiendo las emociones auténticas de las expresiones emocionales inadecuadas e indicando algunas formas de intervención para el desarrollo emocional y la promoción de comportamientos saludables en el ámbito laboral.

La base teórica de muchas de las ideas que se exponen se fundamenta en la corriente psicológica del análisis transaccional de Eric Berne.

La difusión del concepto de *inteligencia emocional*, popularizado por Goleman (1996), nos hizo tomar conciencia de la necesidad de valorar la inteligencia de otra manera, de ampliar y reenfocar el concepto tradicional de inteligencia.

Éramos conscientes de que el concepto de inteligencia que miden los test para hablar de coeficiente intelectual no distinguía a las personas que *sabían vivir* de las que no: «es muy inteligente pero se lo monta fatal», «sabe de números y letras pero no sabe relacionarse, disfrutar, vivir, amar», «es muy listo para unas cosas y muy tonto para otras», «es inteligente pero tiene un carácter endiablado, una actitud negativa; es un prepotente», «no es inteligente pero es listo como el hambre». Estas expresiones populares, u otras parecidas, indicaban las carencias manifiestas en el concepto académico tradicional de inteligencia.

Según Gardner (1999), la inteligencia académica, que es la que mide el coeficiente intelectual, se refiere a capacidades verbales y lógico-matemáticas. Pero hay inteligencias múltiples: espacial, kinestésica, musical y personal (intrapsíquica e interpersonal).

Las inteligencias personales nos capacitan para conocer y controlar las propias emociones, automotivarnos, reconocer las emociones ajenas y controlar las relaciones.

Competencias emocionales intrapsíquicas son: optimismo, capacidad de resistir frustraciones (resiliencia), autocontrol, adaptabilidad, iniciativa.

Competencias emocionales interpersonales son: empatizar, influir, servir a otros, trabajar en equipo, resolver conflictos, recibir críticas, amonestar.

La conciencia emocional nos informa de lo que sentimos y de los vínculos que se establecen entre nuestros pensamientos, sentimientos, lenguaje y acciones, los cuatro componentes de la conducta.

En las acciones manifestamos nuestros estados emocionales; por tanto, las emociones afectan a los resultados y consecuencias que provocamos con nuestra conducta.

«La inteligencia emocional se puede aprender.» Esta frase parece una afirmación demasiado contundente. Sin embargo, se expresa así para indicar que la inteligencia y la emoción cambian con el entrenamiento que hagamos. Podemos comportarnos de otras maneras. Lo innato no anula nuevas opciones de conducta; lo aprendido en nuestra infancia no impide, aunque nos condicione, que aprendamos nuevas formas de expresar lo que sentimos.

El aprendizaje emocional requiere modificar comportamientos a través de la práctica, de la repetición de nuevas maneras de actuar y de experimentar lo vivido. Para ello nos tenemos que permitir modificar las creencias que limitan o distorsionan nuestras opciones conductuales y, en el fondo, atrevernos a afectar nuestra identidad como personas.

Algunas expresiones emocionales habituales me pueden parecer normales, por generalizadas entre las personas de mi entorno. Sin embargo, si no me siento bien manifestándome así, o no las aceptan las personas con las que me relaciono, me acarrearán consecuencias desagradables.

El reto de aprender a sentir de manera más saludable nos abre muchas posibilidades de desarrollo vital, ya que nos permite relacionarnos «de otra manera»: más placentera, con menos costes para la relación, más eficaz para conseguir nuestros objetivos.

3. EMOCIONES AUTÉNTICAS Y DISTORSIONADAS

Las emociones auténticas son las emociones básicas. Preferimos llamarlas auténticas, siguiendo el modelo del análisis transaccional, para señalar que, en el lenguaje popular, entendemos como distorsionadas algunas reacciones emocionales que se aprenden en las relaciones sociales

infantiles y que no expresan, de manera genuina, nuestras necesidades biológicas.

Al hacer esta distinción entre emociones auténticas y distorsionadas no pretendemos introducir una visión moral para separar lo bueno de lo malo, sino sólo hacer descripciones de fenómenos que observamos y que nos pueden facilitar nuestros cambios de conducta.

En la literatura psicológica a veces usamos indistintamente las palabras *emoción* y *sentimiento*. Recurriendo al *Diccionario de la RAE* (2001) entendemos por emoción la «alteración del ánimo que va acompañada de cierta conmoción somática», siendo el sentimiento el «estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente». Parece que no hay gran diferencia. En el lenguaje popular se suele entender que el sentimiento es una emoción más elaborada y estable.

Usamos también otras palabras para indicar conceptos parecidos. Hablamos de *sentires* cuando experimentamos sensaciones producidas por causas externas o internas, y entendemos por *estado de ánimo* «la disposición en que se encuentra alguien, causada por la alegría, la tristeza, el abatimiento, etc.». Se considera que los estados de ánimo generan maneras de actuar en función de que aceptemos o no la situación y que pensemos en las posibilidades de cambiar esa situación. Serían estados de ánimo: aceptación, ambición, resignación y resentimiento.

Según Cuadra (2006), Fanita English (1971, 1972) distingue entre «*sentires reales* y *sentires parásitos*. Los *sentires reales* son respuestas aquí y ahora a los estímulos internos o externos. Por el contrario un *sentimiento parásito* es el que en la situación parece artificial, repetitivo y estereotipado, y también repeticiones estilizadas de sentires permitidos que fueron acariciados en el pasado» (p. 274).

En el sistema límbico de nuestro cerebro, sobre todo en la amígdala, poseemos nuestra capacidad instintiva para sobrevivir, desarrollarnos y relacionarnos. Esta capacidad es la base de lo que, en lenguaje humano, llamamos emociones.

Para Aguado (2005), sin embargo, dados los conocimientos actuales sobre el tema, considerar el sistema límbico como una especie de *cerebro emocional* no resulta del todo justificado. Por una parte, la propia variedad

de las emociones en general y la complejidad de las emociones humanas en particular, resultantes de procesos de muy distinto nivel, hacen poco verosímil la existencia de un único sistema cerebral especializado en la emoción (p. 197).

Respetando las observaciones sobre el nivel de conocimiento actual sobre la materia, nos arriesgamos a explicar las emociones con genuina intención pedagógica: comprender nuestra capacidad instintiva para sobrevivir, desarrollarnos y relacionarnos. No todos los autores están de acuerdo en lo que nosotros designamos como emociones. Algunas consideradas tales faltan (asco, sorpresa, etc.) y alguna sobra (amor). No pretendemos entrar en precisiones propias de investigadores expertos en la materia.

Las emociones *auténticas* se caracterizan por ser:

- *Breves*. Se manifiestan ante situaciones concretas; cuando cambia la situación, cambia la emoción.
- *Intensas*. Aparecen con fuerza y se van debilitando.
- *Adecuadas*. Las esperamos como sentimiento normal ante la situación que se presenta.
- *Con aceptación social*. Las demás personas suelen entender ese estado de ánimo y ayudan a su canalización.

Al hablar de emociones *auténticas* abrimos, por contraposición, la posibilidad de hablar de las que no lo son. A éstas les llamamos *distorsionadas* o *sustitutivas*. Se producen como reacciones aprendidas socialmente que no son adecuadas por su naturaleza, intensidad y duración a la respuesta que requiere la situación vivida y por la que se paga un coste emocional, corporal o social excesivamente elevado. Sustituyen a las auténticas que deberían aparecer.

Las emociones *distorsionadas*:

- Sustituyen a las emociones auténticas que tenemos por dificultad para sentir o expresar.
- Reprimen la manifestación genuina de esa emoción en particular y la trasladan a otro canal emocional.

- Se prolongan en el tiempo como emoción crónica.
- No corresponden a la demanda de la situación.
- La persona no se responsabiliza por lo que piensa, siente o hace; considera que está obligado a sentir así en función de su pensamiento y que no existen otras posibilidades de expresión de su sentir.

Ejemplos de emociones distorsionadas pueden ser: culpa, resentimiento, ansiedad, agitación, envidia...

Contar chistes en un entierro, reírse cuando una persona tropieza y se cae, pegar puñetazos a una puerta, bloquearse antes de realizar una presentación en público, deprimirse por no lograr los resultados esperados, aislarse de otros por miedo a meter la pata, y otras muchas situaciones cotidianas, nos muestran como normales, por usuales, reacciones emocionales que no indican el mejor grado emocional en sus autores. Seguir enfadado por la bronca con mi jefe de hace meses, triste por la muerte de mi perro años después de su fallecimiento, entusiasmado con la promesa de promoción para el año próximo, enamorado de la mujer que me ha rechazado varias veces, asustado por el rumor de que la empresa no va bien, etcétera, son ejemplos de este tipo de reacción emocional *inadecuada*.

A pesar de los ejemplos expuestos, reconocemos que distinguir la reacción emocional adecuada de la inadecuada es un tema bastante complicado y en el que es difícil encontrar acuerdo unánime. Sin embargo, hacemos esta propuesta de distinción porque creemos que funcional y éticamente es bueno educar la emoción. Parece mejor apiadarse del otro que reírse de él cuando tropieza y se cae.

Las emociones *auténticas* son universales y:

- Van asociadas a diferentes tendencias de acción, probablemente no aprendidas, destinadas a hacer frente al suceso desencadenante de la emoción (Aguado, 2005: 39).
- Su expresión suele ser intensa, breve, relacionada con el contexto en el que se reacciona y cercana en el tiempo al hecho que la origina. Llorar en un entierro, asustarse al caerse por una escalera, enfadarse con alguien que nos acaba de ofender al no respetar el turno que le

correspondía, alegrarse cuando me cuentan un chiste gracioso, abrazar a un compañero que hacía tiempo que no coincidíamos, son ejemplos de expresiones emocionales auténticas.

Las emociones que vamos a exponer son las que nos permiten, como a los animales de la selva (de la otra, no la del asfalto):

- **Sobrevivir.** Atacando con fuerza, huyendo con rapidez, inmovilizándose, pasando desapercibido.
- **Desarrollarnos.** Jugando, divirtiéndonos, practicando.
- **Relacionarnos.** Reproduciéndonos para mantener la especie, colaborando con otros para protegernos.

Nuestro cerebro aprendió en nuestros antepasados y está preparado para reaccionar ante crisis agudas e imprevistas y reaccionar de manera intensa, breve y rápida. La nueva selva, la del asfalto, nos pide estar reaccionando de manera permanente y sosegada, para lo cual nuestro sistema límbico no está muy preparado.

Cuando mi jefe me regaña me pueden entrar ganas de atacar o de huir pero debo aguantarme calladito y quietecito. Claro, luego el sistema neurovegetativo me pasa la correspondiente factura a esta incongruencia entre mi sentir y mi actuación y se lo cobra en dolor de cabeza o de espalda, tensión arterial, ardor de estómago, etc.

Distorsionamos nuestras emociones auténticas con la esperanza de adaptarnos a las situaciones que se nos presentan. Aprendimos en nuestra infancia a reaccionar, básicamente por amor o miedo, tomando decisiones prematuras, y grabando en nosotros la costumbre de reaccionar como creíamos que era lo mejor, lo más adecuado, lo posible en esas circunstancias. Nuestra intención era saludable, queríamos sobrevivir, desarrollarnos, protegernos, pero esas reacciones que nos sirvieron en un momento dado puede que en el presente nos estén dificultando la expresión de lo que realmente sentimos y tenemos derecho a expresar de manera adecuada. No hemos aprendido todavía la *inteligencia emocional* suficiente para afrontar las nuevas situaciones.

Vamos a exponer cómo satisfacer, en nuestra realidad actual, esas necesidades básicas de expresión, nuestras *emociones*:

- De *supervivencia*: **rabia** para atacar, **miedo** para escapar, **tristeza** para adaptarnos.
- De *desarrollo*.
- De *alegría* para aprender y disfrutar.
- De *relación*: **amor** (afecto) para colaborar con otros y ser amables (dignos de amor).

Sin necesidad de distorsionar o reprimir nuestros sentires auténticos como tributo a nuestros primeros aprendizajes, que limitaron nuestras opciones a una costumbre adquirida, ahora, en el momento presente, podemos permitirnos nuevas opciones de conducta con las que expresemos nuestras emociones de manera más auténtica y satisfactoria. Si canalizamos de manera adecuada nuestras emociones, conseguiremos mayor confort para nosotros mismos y relaciones más auténticas y satisfactorias.

4. INCIDIR EN EL CAMBIO EMOCIONAL

Es legítimo sentir y expresar todas las emociones auténticas. Y, además, es posible. Se trata, únicamente, de encauzar la expresión de la emoción para no hacer o hacerse daño; encontrar el modo de expresión adecuado y honesto para canalizar lo que, de cualquier forma, es inevitable y, mal dirigido, enturbia las relaciones y genera malestar personal. Lo inadecuado sería descontextualizar el espacio y el tiempo en el que la emoción aparece, generalizar y prolongar su efecto, dramatizar su puesta en escena y no controlar las consecuencias de la expresión emocional.

Se trata de aprender a reconocer y expresar la reacción emocional que aparece, respetando el tiempo necesario para producir cambios en la dirección adecuada.

El mecanismo básico para realizar el aprendizaje emocional, como cualquier aprendizaje, está en la dinámica *permiso-protección* que la

organización puede ofrecer desde la manera de entender culturalmente estos procesos y potenciarlos.

Me explico con un ejemplo de la vida cotidiana: cómo enseñamos a un niño a montar en bicicleta. Al principio con mucha protección y poco permiso. Ruedas auxiliares, agarrando el sillín, no permitiendo salirse del espacio asignado. Tal como el niño va aprendiendo, ganando autonomía y seguridad, le vamos quitando los controles. Cuando el niño va adquiriendo la habilidad se va haciendo responsable (respons-habilidad), capaz de responder con habilidad a las situaciones que se le van planteando. El niño va ampliando su autonomía poco a poco, tal como aumenta su habilidad para conducir la bicicleta sin grandes riesgos. De todas formas algunas caídas son inevitables. Sin arañazos durante el entrenamiento no hay aprendizaje. Ensayando la conducta, cometiendo errores y aprendiendo de ellos es como adquirimos la responsabilidad que nos permite ser autónomos. Ya no necesitamos de protección. Ya nos han dado el permiso para salir de los circuitos de control. La conducta de los mayores ha ido cambiando *de la protección al permiso* tal como el niño va evolucionando en su capacidad para hacer la tarea por sí mismo.

Nuestra cultura organizacional podría asumir que sentir las emociones de supervivencia (miedo, tristeza, rabia) es humano, normal e inevitable. Su expresión no se puede suprimir y, si se reprime, se encauza de modo soterrado por vías ocultas. Si pensamos que lo que no vemos no existe, pagaremos un precio desorbitado cuando aparezca en la superficie de modo inesperado y engrandecido, con toda la fuerza que ha necesitado para salir a la luz.

Damos protección ofreciendo seguridad, apoyo y confianza dentro de los límites considerados correctos en cada momento y que evolucionan con el tiempo. Los límites entre lo prohibido y lo permitido deben ser clarificados, aunque sea tarea difícil porque la realidad no tiene esos límites; los establecemos para evaluar la situación y saber reaccionar ante ella. Las normas con las que distinguimos lo prohibido de lo permitido deben limitarse a un período de tiempo para que no se extiendan a otras realidades diferentes a las que justificaron su aparición.

Damos permiso cuando invitamos a expresarnos aun en contra de las creencias arraigadas que postulan lo contrario. Podemos experimentar cambios, ensayar y corregir nuestras actuaciones.

El permiso y la protección se deben proponer con *potencia*, invitando a actuar, a experimentar, sin poner dificultades no justificadas, buscando opciones posibles en tiempo, cantidad y responsabilidad, valorando los pros y contras de cada opción. El cambio emocional requiere realizar cambios cognitivos en las propias creencias, permitirse expresar todas las emociones auténticas con protección y atreverse a cambiar la conducta.

5. PERMITIR LAS EMOCIONES DE SUPERVIVENCIA

Es humano enfadarse (rabia), asustarse (miedo), desanimarse (tristeza). Como nos dice Cuadra (2006): «la rabia moviliza energía agresiva, el miedo moviliza huir y/o pedir protección, la tristeza moviliza buscar consuelo (...)» (p. 270).

Cada emoción necesita una conducta específica para resolver la situación. La rabia nos motiva a agredir física o verbalmente para repeler el daño. El miedo nos motiva a retirarnos, a huir o atacar para evitar el peligro. La tristeza, a encerrarnos, a meternos en nosotros mismos para ahorrar energía ante la pérdida» (p. 271).

La rabia también está en la base del poder. Su presencia se manifiesta como atrevimiento, osadía, confianza en sí mismo, orgullo y su ausencia como impotencia, desaliento, desánimo.

La rabia debe permitirse pero no potenciarse. Comprender que el otro se sienta así y no reforzar su conducta: «Te comprendo aunque no estoy de acuerdo con lo que haces cuando te enfadas. Debes responsabilizarte por lo que expresas. Tómate tu tiempo para responder». Dar puñetazos en la mesa puede dañar la mano o la mesa pero no soluciona el problema ni ayuda al interlocutor a cambiar o mejorar. La ventaja de estas conductas es que libera energías sin mayor agresión al otro, pero esa expresión de la rabia, cuando es exagerada, no sirve necesariamente para desahogar la tensión, sino que se puede convertir en un entrenamiento de la conducta agresiva.

El miedo debe comprenderse y ofrecer protección a la persona que lo siente. Permitirle abandonar *momentáneamente* escenarios que le producen ansiedad y estrés ante situaciones que le bloquean porque no sabe cómo reaccionar. Forzar a una persona a afrontar determinadas situaciones en un momento dado puede resultar contraproducente porque le incapacita para futuras ocasiones, le desvaloriza y le baja la autoestima. Lógicamente, no podemos estar *siempre* huyendo. Debemos aprender a afrontar las situaciones que nos bloquean y sabemos que lo podemos conseguir aprendiendo nuevas opciones de conducta. Aparte de decir «tú puedes» debemos facilitarle «que pueda». El aprendizaje de nuevas conductas no es un *acto* instantáneo, sino un *proceso* que requiere su tiempo.

La tristeza se manifiesta como apatía, desánimo, abandono, soledad. Nos permite concentrarnos ante situaciones amenazantes. Nos proporciona el recogimiento necesario para pasar desapercibidos y recuperar fuerzas. Cuando un terreno de secano se deja en *barbecho* no produce durante un tiempo pero no significa que esté improductivo; se está recuperando, energetizando, desde esa apariencia de inactividad. No siempre hay que estar activos. Hay momentos de recuperación, de reflexión, de retraining productivo. Valoremos esos momentos y respetemos esos tiempos de recuperación.

6. POTENCIAR LA EMOCIÓN DE DESARROLLO

Llamamos alegría a la fuerza interior que nos da ánimos (lo contrario del desánimo), que nos mueve a la acción, que nos motiva. Nos da motivos para crecer, desarrollarnos, involucrarnos. El motivo básico es estar en la vida viviendo. Es la fuente de nuestra energía, de nuestras ganas de arriesgarnos e innovar.

Observad a los niños. Están siempre activos, salvo cuando enferman. Se interesan, preguntan, observan. Quieren conocer, experimentar. ¿Para qué? Para ir captando sus mejores aptitudes, ensayando sus conductas, entrenando sus habilidades, desarrollando sus talentos. Poseen un sentido lúdico de la existencia. Juegan.

En la empresa también deberíamos registrar que, sin sentido lúdico, no es posible el aprendizaje. El requisito para involucrarnos y comprometernos en una tarea es que nos interese, que estemos animados. Y esto sólo se consigue desde el sentimiento de alegría.

Debemos distinguir la alegría de la falsa alegría (estar maníacos, acelerados, ansiosos). Si lo vemos todo de «color de rosa», perdemos el sentido realista de la situación, no percibimos las dificultades ni los riesgos. Una cosa es contar un chiste y otra, muy distinta, estar siempre de bromas, sin tomarse nada en serio. El que no para de contar chistes en una reunión impide que otros participen y desorienta el sentido de la reunión; no facilita, sino que dificulta el encuentro. No es lo mismo desdramatizar que trivializar un acontecimiento.

Las expresiones «¡No es posible!» o «¡No puedo!» no dicen nada, son frases incompletas. Debemos proponer que terminen la frase preguntando: ¿para quién?, ¿por qué no?, ¿y si lo haces de otra manera, en otro momento, sólo una parte, dándole prioridad y dejando de hacer otras cosas, con ayuda de otro?

Se trata de hacer con sentido lúdico, de invitar al niño que llevamos dentro a jugar, a experimentar, a conocer. ¿Qué aprendes haciendo lo que haces? Ya que lo tienes que hacer, ¿por qué no te lo pasas bien haciéndolo? «No se trata de que hagas lo que te gusta sino de que te guste lo que haces» (parece un engañabobos pero aporta sentido).

7. POTENCIAR LA EMOCIÓN DE RELACIÓN

Hablar de amor en *contextos laborales* parece, a bote pronto, un poco «fuerte». Para no distorsionar la palabra amor nos conformaremos con decir que es el afecto que se manifiesta en el compañerismo y la colaboración; en el respeto a los demás. Es la emoción que no lleva a protegernos y proteger; a ser amables (dignos de amor). Francisco Massó me comenta que el amor no sexuado lo invade todo como simpatía, cordialidad, acogida, amistad, solidaridad; en su polaridad contraria es antipatía, hostilidad, desprecio.

Podemos encontrar muestras de protección entre los animales. No sólo el género humano es capaz de proteger a otros congéneres. En las colonias de

chimpancés se turnan para dormir y vigilar. Unos duermen porque confían (se fían) en que otros vigilan y avisan si se presentan amenazas.

En el mundo complejo que nos toca vivir no es posible sobrevivir sin dar y recibir apoyos. En las *organizaciones* actuales, realidades complejas y sistémicas, no podemos considerarnos eficaces si no estamos interconectados en redes, si no trabajamos en interdependencia con otras personas, departamentos, clientes, competencia. Ya no es posible decir: «¡acláreme mi responsabilidad!»; «tú responsabilidad está en hacer que fluyan los procesos en las relaciones con los otros; si te aíslas y separas de los otros no puedes ser eficaz».

El mecanismo básico del amor es la atracción hacia el otro. Se produce un mecanismo de acercamiento. Nos apetece y consideramos valioso estar juntos, conocernos. Aceptamos al otro y nos sentimos aceptados por el otro; también con nuestros defectos; no necesitamos ser perfectos para «caer bien». Y este acercamiento lo hacemos sin invadir al otro, respetando su intimidad.

8. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos querido compartir los conocimientos básicos que propone el análisis transaccional sobre los aspectos emocionales de la conducta.

Invitamos a reflexionar sobre la canalización emocional en el *ámbito laboral* para mejorar el desempeño laboral, el bienestar de las personas y la mejora de las relaciones.

Todos podemos mejorar el ambiente laboral contribuyendo desde nuestra expresión emocional. Sin embargo, son la alta dirección de la empresa, sobre todo los que dirigen el área «humana» y los responsables de personas y equipos, los que con más fuerza pueden contribuir a su desarrollo. Los que diseñan herramientas y los que las aplican pueden afectar muy positivamente, sin duda, la vida de las personas en el trabajo.

Cada empresa tiene sus peculiaridades. El diseño de herramientas concretas y las acciones para implantarlas sólo se puede hacer desde el conocimiento concreto de cada situación. Lo que resultaría beneficioso en

algunos casos podría perjudicar en otros. Adquiere mayor significación el «cómo» hacemos que el «qué» hacemos. Dependiendo de variables culturales podremos conseguir, con mayor o menor eficacia, que los empleados puedan incorporar destrezas básicas emocionales.

8

Los nuevos liderazgos en el siglo XXI

JOAN BOADA I GRAU

PILAR FICAPAL-CUSÍ

IRENE GINÉS POLO

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de liderazgo, nos solemos centrar en aquellos tipos de líderes influyentes en las personas, como por ejemplo, los liderazgos autoritarios, democráticos, participativos y otros. En cambio, a lo largo de los últimos tiempos han ido surgiendo diferentes tipos de liderazgo que distan mucho de los clásicos a los que estamos acostumbrados a ver. Es en este capítulo donde veremos algunos de los nuevos liderazgos que han surgido en los últimos años. Sí es verdad que las características de fondo de los líderes persisten, pero ahora han adquirido unas nuevas y han modificado otras para conseguir esos objetivos organizacionales de manera ya no sólo beneficiosa para la organización, sino también para aquellos que ayudan a conseguirlo, los seguidores. De todas formas, también continúan existiendo líderes tóxicos (algunos serán descritos en este capítulo), aquellos que sólo guiarán su cometido hacia la organización, sin tener en cuenta a los seguidores, y si los tienen en cuenta, siempre será para su propio beneficio.

Hay que tener una especial atención con estos nuevos liderazgos, pues ya no sólo son perfiles dirigidos a grandes directivos, y hoy día esta etiqueta puede aparecer en cualquier nivel de la organización. Debemos tener una mente abierta. Los nuevos liderazgos se guían por tres caminos: hacia la organización, hacia los seguidores y hacia los líderes. Esto quiere decir que hay múltiples combinaciones en cuanto a direcciones que puede tomar el

conjunto de la organización, lo que no quiere decir que se cumplan todas. Es decir, el líder puede guiar su liderazgo hacia la organización pero no hacia los seguidores.

Veremos las características de diferentes nuevos liderazgos, cómo son sus seguidores, los beneficios de un tipo u otro y la forma de desarrollo en general que tiene una organización con cada uno de los liderazgos.

2. EL LIDERAZGO ÉTICO

2.1. Definición

Treviño et al. (Treviño, Brown y Hartman, 2003; Treviño, Hartman y Brown, 2000) realizaron entrevistas estructuradas a ejecutivos en las que les pedían pensar sobre un líder ético próximo. A raíz de estas entrevistas, obtuvieron una serie de características que según los sujetos, éste tipo de líder debía tener: honestidad, ser digno de confianza, justo, preocupado por las personas y la sociedad, responsable de sus decisiones y que su comportamiento ético sea dentro y fuera de la empresa.

A parte de estas características, una de las más importantes y que más llamó la atención a Treviño et al. (Treviño, Brown y Hartman, 2003; Treviño, Hartman y Brown, 2000) es la de «gerente moral». Estos gerentes morales son los responsables de comunicar la ética y valores, y modelar el comportamiento ético utilizando las recompensas (premios y disciplina) para mantener seguidores responsables de la conducta ética (Brown y Treviño, 2006). Se basa más en un comportamiento explícito por parte del líder ético para llamar la atención de sus seguidores, es decir, una especie de aprendizaje social por parte de los seguidores. Esta característica más llamativa podemos deducirla al comparar los liderazgos auténtico, espiritual y transformacional con el ético.

Los liderazgos anteriores (auténtico y transformacional) tienen características equivalentes al ético, como son: el altruismo y la preocupación por las personas, el tomar decisiones éticas y ser modelos para otros. En cambio hay otras en las que difieren (véase tabla 8.1).

2.2. Influencias situacionales sobre el liderazgo ético

Los factores que afectan a la percepción de un empleado sobre el líder ético pueden ser tres (Brown y Treviño, 2006). En primer lugar, el modelo de conducta ética. Ese aprendizaje por modelado o imitación es bidireccional, pues no sólo aprende el empleado, sino que el líder tiene que ver y aprender de su efecto como líder ético sobre el empleado. En algunos estudios se vio cómo muchos de los líderes que dijeron que habían tenido previamente un modelo de conducta ética en el trabajo eran más propensos a ser identificado como líderes éticos por parte de sus seguidores (Brown, Treviño y Harrison, 2005).

Segundo, el contexto ético de la organización. Gran parte de la investigación sobre este factor se ha dirigido al clima ético definido como aquellos aspectos del clima de trabajo que determinan lo que constituye un comportamiento ético en el trabajo (Víctor y Cullen, 1988) y a la cultura ética, definida por Treviño (1986) como un subconjunto o una rebanada de la cultura general de la organización que pueden moderar la relación entre el nivel de razonamiento moral de un individuo y el comportamiento ético/no ético. Se propone desde este enfoque que las organizaciones con contextos éticos o que apoyan la conducta ética impulsarán el desarrollo de un liderazgo ético dentro de éstas y, por el contrario, aquellas que no viven dentro de un contexto ético tenderán a la elección de otro tipo de líder, no enfocado al clima ético.

Y tercero, la intensidad moral de los problemas a los que se enfrentan. Distintas investigaciones han demostrado que hay dos dimensiones de intensidad moral que afectan en la conciencia moral: la magnitud de las consecuencias (el daño potencial que pudiera derivarse de la situación)

TABLA 8.1
Similitudes y diferencias de liderazgo auténtico-ético y liderazgo transformacional-ético

	Similitudes con liderazgo ético	Diferencias con liderazgo ético
Liderazgo auténtico	— Decisiones éticas. — Integridad.	Ético: hace hincapié en la gestión moral y en la conciencia de los otros.

	— Preocupación por los demás.	Auténtico: hincapié en la autenticidad y en la conciencia de sí mismo.
	— Modelado de roles.	
Liderazgo transformacional	— Decisiones éticas.	Ético: se fija en los estándares éticos y en la gestión moral.
	— Integridad.	
	— Modelado de roles.	Transformacional: centrado en los valores y en la estimulación intelectual.

FUENTE: Brown y Treviño (2006).

y el consenso social (la existencia de fuertes normas éticas en una situación dada) (Butterfield, Treviño y Weaver, 2000; Flannery y May, 2000; Frey, 2000; May y Pauli, 2002; Singhapakdi, Vitell y Kraft, 1996). Esto podemos traducirlo de la siguiente manera: si el líder ante una situación que puede causar daño se enfrenta de manera coherente y no hay grandes consecuencias negativas, desde el punto de vista de los empleados, será visto como un líder ético, pero si las decisiones que toma o las consecuencias de sus actos son negativas o dañan a los demás, será visto como un modelo con comportamiento poco ético.

2.3. Características individuales del liderazgo ético

Diversas características individuales pueden potenciar la veracidad del líder ético (Brown y Treviño, 2006). En primer lugar, las características de personalidad. Así, diferentes tipos de liderazgos se basan en diferentes factores del modelo de los cinco grandes factores (*Big Five Factor*, de Goldberg). Centrándonos en el liderazgo ético, éste podría relacionarse con los siguientes factores: amabilidad, que probablemente sería el de mayor influencia; responsabilidad, debido a esa parte de este liderazgo centrada en la confianza, la cooperación y el altruismo; neuroticismo, con lo que estaría relacionado negativamente, ya que un líder neurótico es hostil hacia los demás, lo contrario al líder ético, quien se preocupa de mantener relaciones positivas.

En segundo lugar, la motivación. Una de las cosas que motiva a las personas es la necesidad de influir en los demás (McClelland, 1975, 1985), que puede aparecer de diferentes formas, o bien para autoengrandecerse o bien de manera inhibida para beneficiar al resto. Esta inhibición se relaciona con el cuidado de los demás y la preocupación, algo que atrae a los seguidores.

Tercero, el maquiavelismo, definido como «el uso de la astucia, el engaño y el oportunismo en las relaciones interpersonales» (Christie, 1970: 1), siendo una característica relacionada con algunos líderes, excepto con el ético. Un líder ético no manipula para lograr objetivo ni para ganarse la confianza de los seguidores a cualquier precio.

En cuarto lugar, las características individuales adicionales. Cuando nos enfrentamos a problemas éticos cada uno piensa de un modo diferente, y por ello hay una serie de características que pueden influir en el liderazgo ético, como las siguientes:

- *El nivel de juicio moral.* Se define como las diferentes formas en las que las personas piensan sobre lo correcto de una situación o problema. Se vuelve más sofisticado y se basa más en principios y en la demostración de preocupación por los demás cuanto mayor somos, ocurriendo esto desde niños, lo que exige también una gran capacidad cognitiva. Quienes operan a niveles más altos en la utilización moral y llevan a cabo sus ideas, atraen más a los seguidores, relacionándose con el tipo de liderazgo ético.
- *El locus de control.* Aquellas personas con un locus de control interno perciben más control, pudiendo demostrar un comportamiento más ético, pues llegan a asumir la responsabilidad de sus acciones, ya que perciben la conexión entre ellas y sus resultados (Treviño, 1986).
- *El autocontrol.* Se refiere a cómo se presentan a los demás. Snyder (1974) compara a las personas con altos niveles de autocontrol, relacionado positivamente con la conducta de liderazgo, con los camaleones, capaces de confundirse en el entorno, al contrario que los de bajo nivel de autocontrol, que están menos preocupados con encajar y se comportan de forma más natural. Por ello, un líder con

alto autocontrol podría mostrar liderazgo ético ante situaciones éticas fuertes, pero un líder con niveles de autocontrol bajos respondería más a sus propios valores, sean éstos o no éticos.

3. EL LIDERAZGO HIRVIENTE

3.1. Definición y ejemplo

En general, se ha investigado todo lo relacionado con el comportamiento disfuncional de las personas en la empresa, pero no con la capacidad del ser humano de realizar comportamientos positivos y altruistas relacionados con la empresa y el liderazgo.

Un tipo de liderazgo centrado en satisfacer las necesidades de los seguidores o grupos de personas de dentro de la organización es el liderazgo sirviente. Para que esto se cumpla, los líderes deben establecer una buena comunicación con cada uno de los seguidores para así comprender sus preocupaciones, necesidades o deseos, de modo que los líderes puedan ayudar a solucionar los problemas de los seguidores fomentando la automotivación y autoeficacia y que los empleados se impliquen más profundamente con los valores organizacionales (Shamir, House y Arthur, 1993).

Los orígenes de este tipo de liderazgo se remontan a la antigüedad, siendo una asociación de ciertas creencias religiosas, ya que éstas se han centrado en el servicio a los demás llegando a extrapolar este concepto a toda la sociedad en general durante el desarrollo. Pero para poder llegar a ser líder sirviente o servil primero tiene que ser sirviente (Greenleaf, 1977), es decir, servir a otros. Ahí está una de las grandes diferencias entre un líder sirviente y otro tipo de líder, entre quien es primero sirviente y quien es primero líder. Así, aquel que es primero sirviente sabe cuáles son las verdaderas necesidades de los demás que deben ser cubiertas o servidas.

Para entender el tipo de liderazgo sirviente, lo explicamos a continuación haciendo referencia a los grupos educativos. En general, los seguidores tienen sus propios valores y creencias, que afectan a cómo

interactúan entre ellos y con el grupo. Además, estos seguidores tienen sus grupos aparte de la empresa u organismo, como es la familia o amigos, llegando a relacionarse los valores de los grupos a los que pertenecen. Los líderes de los grupos educativos deben satisfacer las necesidades de diferentes comunidades, trabajadores, familias, pacientes, etc., para poder forjar alianzas y llegar a cumplir metas, muchas de ellas compartidas con diversos grupos y otras contrarias a grupos con los que también debe relacionarse. Por ello es habitual que estos líderes se guíen por el liderazgo sirviente, ya que deben ser colaboradores con los grupos, compasivos, apreciar las ideas de los demás, escuchar, etc. Una característica muy importante en estos grupos es la empatía, para reconocer los sentimientos y deseos de los demás, aparte de la voluntad para servir a otros.

3.2. Varias dimensiones

En cuanto al liderazgo sirviente, Liden, Sandy, Wayne, Zhao y Henderson (2008) identifican nueve dimensiones:

1. Curación emocional, es decir, mostrar sensibilidad hacia las preocupaciones de los otros.
2. Creación de valor para la comunidad.
3. Habilidades para dar soporte a los seguidores de manera eficaz.
4. Capacitar a los seguidores en la identificación y solución de problemas o cómo y cuándo terminar un trabajo.
5. Ayuda a los seguidores en el crecimiento y éxito, es decir, preocupación por los demás.
6. Los subordinados primero, dejando claro que su satisfacción es una prioridad.
7. Comportamiento ético, ser abiertos, justos y honestos con los demás.
8. Conocer y comprender a los seguidores para así poder crear relaciones a largo plazo con ellos.
9. Tener la característica de sirviente, mostrar que estás por los demás, los otros primero.

Muchos grupos y empresas han adquirido este tipo de liderazgo para su funcionamiento y lo han introducirlo dentro de su filosofía de empresa para tener clara su misión, ya que ofrece crecimiento personal, espiritual y profesional. Pero no sólo ha sido adquirido por diferentes empresas, también puede ser adquirido por personas a nivel individual, como ha sido el caso de diferentes escritores.

Otro de los ámbitos donde está creciendo últimamente es a nivel educacional, realizando cursos sobre liderazgo, teniendo muy en cuenta el sirviente; por ejemplo, en universidades o a nivel empresarial como formación para sus empleados.

4. EL LIDERAZGO AUTÉNTICO

4.1. Definición

El liderazgo auténtico (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson, 2008) se define como un patrón de conducta que se inspira y promueve las capacidades psicológicas positivas para que exista una mayor conciencia de uno mismo, una moral internalizada, un procesamiento de la información equilibrado y transparencia en relaciones entre el líder y los seguidores. Así, los líderes auténticos influyen en las actitudes y el bienestar de sus seguidores; para que tenga rendimiento la empresa deben conocerse bien a sí mismos y su entorno para ser capaces de aumentar la motivación, compromiso y satisfacción de los seguidores a través de la creación de una identificación personal y social. Se ha visto en un estudio de Jensen y Luthans (2006) que aquellos seguidores con más compromiso organizacional, satisfacción y felicidad en el trabajo perciben a su líder más auténtico.

4.2. Componentes

Un grupo de investigadores (Avolio y Gardner, 2005; Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans y May, 2004; Luthans y Avolio, 2003; May, Chan,

Hodges y Avolio, 2003; Stajkovic y Luthans, 1998) indican que el liderazgo auténtico tiene las siguientes dimensiones:

1. *Capital psicológico positivo*. Dentro del cual encontramos la confianza, el optimismo, esperanza y la capacidad de recuperación. Así, cuando estas características actúan en un contexto de organización positivo, y ante ciertos retos, hacen aumentar la conciencia de sí mismo y regulan las conductas del líder.
2. *Perspectiva moral positiva*. Es una transparente toma de decisiones éticas a través de la cual los líderes desarrollan una capacidad de recuperación para hacer frente a ciertos problemas éticos y así realizar comportamientos morales auténticos.
3. *Líder consciente de sí mismo*. Éste suele ser el punto de partida para construir este tipo de liderazgo y se da cuando los sujetos son conscientes de su existencia y de cómo ésta actúa en el tiempo. Esta conciencia de uno mismo engloba el conocimiento propio, la experiencia, capacidades, valores, emociones, motivaciones, cogniciones, etc.
4. *Autorregulación*. Incluye el autocontrol mediante configuración interna (por ejemplo, ante discrepancias entre normas), la evaluación de los resultados esperados y la identificación de las acciones encaminadas a conciliar las discrepancias
5. *Comportamientos de liderazgo*. Son procesos que han propuesto los seguidores y que con los cuales los líderes influyen. Son la autenticidad, procesos de autorregulación, estados psicológicos positivos, perspectiva moral positiva, transparencia en la toma de decisiones, confianza, optimismo, esperanza, etc.
6. *Seguidor autoconsciente y desarrollo del seguidor*. Las características vistas hasta ahora hacen aumentar la conciencia del propio líder y así da forma a los procesos de autorregulación, para que los seguidores desarrollen con una mayor claridad sus valores, la identidad y emociones y además realicen procesos de regulación internalizados, y procesen la información de forma equilibrada de manera que tengan un comportamiento auténtico. Los seguidores deben aceptarse a sí

mismos para alcanzar las metas propuestas por el líder, que son a la vez suyas. Esas metas son internalizadas gracias al diálogo abierto y positivo entre líder y seguidor; de esta manera se desarrolla el seguidor.

7. *Contexto institucional.* Las interacciones entre un líder auténtico y el seguidor o seguidores se realiza en un contexto o entorno dinámico, pero se han propuesto características para formalizar el contexto. El acceso a la información debe ser abierto, con recursos de apoyo e igualdad de oportunidad para todos para aprender y desarrollar su trabajo con eficacia.
8. *Rendimiento verdadero y sostenible.* Períodos de rendimiento prolongados por encima de la media, en el trabajo y la organización.

4.3. Diferenciación con otros liderazgos

En relación a otros tipos de liderazgos, se ha visto que el auténtico es la base del resto de tipos de liderazgos positivos, como son el transformacional, carismático, siervo o espiritual. Pero veamos a continuación en qué se diferencian algunos de estos tipos del liderazgo del auténtico:

- *Diferencias liderazgo auténtico versus transformacional.* Un líder transformacional consigue grandes cambios o efectos en los seguidores a través de carisma, inspiración, estimulación individual (Bass, 1985), mientras que el auténtico no ve necesario la utilización de recursos que motiven e inspiren de forma dramática, se centra más en que su conducta sea buena y ejemplar para el resto.
- *Diferencias liderazgo auténtico versus ético.* El liderazgo ético se basa en la demostración de conductas y acciones apropiadas que internalicen los seguidores a través de una buena comunicación y refuerzo, además de una buena toma de decisiones. Son personajes morales, con características como la honradez y confianza, son líderes con normas éticas claras. En cambio, el liderazgo auténtico, además de utilizar esa moralidad, también se caracteriza por un

procesamiento de la información equilibrado y transparencia en las relaciones entre el líder y los seguidores (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson, 2008).

5. EL LIDERAZGO CARISMÁTICO

5.1. Definición

Un líder carismático proporciona una visión de experiencia compartida, un futuro común. Además son líderes capaces de implicar a los otros en su propia visión, a través de la persuasión emocional, elocuencia, atendiendo las necesidades de los seguidores, etc. Este tipo de liderazgo es similar al transformacional, pues hay un continuo examen de la relación entre los seguidores y el líder, llegando a ser considerado un subtipo de este último. Por otro lado, Yukl (1999) añade que sus teorías se superponen, y cada una identifica aspectos diferentes dentro del liderazgo.

El liderazgo carismático, apareció en 1922, a través de un artículo publicado por Max Weber donde comparó diferentes líderes políticos y creyó que surgió debido a los movimientos sociales, quienes pensaban que emergería un líder capaz de solucionar el estado de crisis en la sociedad. Algo a tener en cuenta es que no ha habido un consenso sobre la definición de la palabra carisma, lo que hace difícil también la definición del tipo de liderazgo carismático. Por ejemplo, Conger (1999) comenta que carisma no define sólo un tipo de personalidad; por eso, concretar el significado de este tipo de líderes implica tanto al líder como a los seguidores y el medio que comparten ambos. Por otro lado, Weber define carisma como un rasgo del liderazgo, y otros explican que carisma es un fenómeno que surge de la relación líder y seguidor (Seltzer y Bass, 1990).

5.2. Componentes

Parece, como hemos visto anteriormente, que la definición de este tipo de líderes sólo contempla al líder y a los seguidores, pero veremos a

continuación las ideas de diferentes autores, los cuales introducen en ella distintos componentes que han de tener este tipo de líderes.

Comenzamos con Tejeda, Scandura y Pillai (2001) quienes ven además la influencia del líder en la organización, atribuyéndole las siguientes características: dotes extraordinarios, presencia de una crisis, capacidad de presentar soluciones radicales y poderes trascendentes. Por otro lado, Waldman, Ramírez, House y Puranam (2001) lo que proponen son diferentes comportamientos de este tipo de líderes: una visión y un sentido de misión claros, mostrar determinación y comunicar las expectativas de alto rendimiento.

Como resumen, podemos decir que este tipo de liderazgo se fijan en los logros a largo plazo, tienen visión de futuro y que las características que mejor le definen son: conducta, presencia de una crisis, determinación, comunicación de ideas y de expectativas.

5.3. El modelo de liderazgo carismático de Conger-Kanungo

El modelo de Conger, Kanungo, Menon y Mathur (1997) se centra en lo que perciben los seguidores durante las tres etapas del proceso de liderazgo. En la etapa de evaluación ambiental, los seguidores distinguen a un líder carismático de otro tipo de líderes por su sensibilidad a las oportunidades del ambiente, por ejemplo. En la segunda etapa, la de formulación de la visión, los seguidores han de percibir y compartir con el líder la visión de futuro. Y en la tercera fase, denominada como fase de ejecución, el líder tiene que construir la confianza y compromiso y desarrollar estrategias para alcanzar todos los objetivos que se han propuesto. Con estas características desarrolladas en las tres etapas, consiguen generar confianza con su estilo de liderazgo y deben tener como posible su idea de futuro a pesar de los riesgos o dificultades que corran.

Un ejemplo de líder carismático (Bedell-Avers, Hunter, Angie, Eubanks y Mumford, 2009) es John F. Kennedy. Este tipo de líder muestra una orientación hacia el futuro, una influencia sobre las masas y una identificación de la ciudadanía. Una frase célebre de él es: «No preguntes lo que tu país puede hacer por ti, pregunta qué puedes hacer por tu país».

Este tipo de líderes, tal y como mostró Kennedy, son muy hábiles en implicar a los otros en la visión que ellos tienen, utilizando en ciertos casos la persuasión emocional, atención a las necesidades de los demás, etc. Otro ejemplo tendríamos en el actual presidente de Estados Unidos, Obama, cuando era candidato para la presidencia y su famosa frase: «Yes, you can».

6. EL LIDERAZGO DESTRUCTIVO

6.1. Definición y características

Ha habido poca investigación sobre este tipo de liderazgo y en general sobre los negativos, ya que básicamente se ha centrado en el tipo efectivo, puesto que el negativo se ha visto como algo carente de liderazgo (Ashforth, 1994). Pero realmente no es así, últimamente aumentan las denuncias de acoso en el trabajo (*mobbing y bossing*), donde más de la mitad de las denuncias van dirigidas a los superiores, pero podemos comparar cifras de diferentes épocas y ver que estos datos son similares a pesar de la diferencia de tiempo. En este sentido, Einarsen, Hoel, Zapf y Cooper (2003) vieron que el 80% de los casos se trata de un superior en el papel como el presunto acosador, mientras que Lombardo y McCall (1984) descubrieron que el mayor número, un 74% de ellos, habían experimentado un jefe insoportable.

Las características que suelen definir a este tipo de líderes son:

1. Supervisores abusivos cuyo objetivo principal es el control de los demás, y ese control se logra a través de métodos que crean miedo e intimidación (Hornstein, 1996).
2. Tiranos, personas que utilizan el poder que tienen y su autoridad de forma vengativa (Ashforth, 1994).
3. Tóxicos, aquellos que realizan sus actos sin disimulo y tienen conductas deshonestas, utilizando la corrupción y la manipulación (Lipman-Blumen, 2005).

En cuanto a la definición, hay un consenso claro en que los líderes destructivos guían su comportamiento tanto a la organización como hacia los seguidores. Una aproximación a una definición de estos tipos de líderes es que el comportamiento sistemático y repetido por un líder, supervisor o gerente que viola el interés legítimo de la organización, al sabotear los objetivos de la organización, las tareas, los recursos y eficacia y/o la motivación, el bienestar o la satisfacción en el trabajo de los subordinados (Einarsen, Aasland y Skogstad, 2007).

El líder destructor se dirige tanto a los seguidores como hacia la organización, el concepto de agresión incluye todos los niveles, ya que esa destrucción alrededor del líder termina por destruir al propio líder. En esta agresión o destrucción entra tanto la conducta física (por ejemplo, no proporcionando material de seguridad para realizar su tarea), o la verbal (ocultar información), agresión activa y pasiva, agresión directa e indirecta, y para que exista conducta destructiva por parte del líder debe incluir un comportamiento de cada dominio. Cabe añadir a la definición, para considerarla como destructiva, que se realice de manera repetida y sistemática; no sirven episodios puntuales y únicos. De esta forma, Einarsen, Hoel, Zapf y Cooper (2003) exponen que se denominaría acoso si ocurre semanalmente y durante mínimo seis meses; aparte, no puede violar los intereses legítimos de la organización. Por ejemplo, si el líder decide dejar su cargo y abandonar la organización, este comportamiento puede verse como contrario a lo pactado en la organización, pero no se relaciona con la maldad o destrucción vista hasta ahora ni violaría los intereses legítimos.

6.2. Estudio sobre líderes destructivos

Las conductas que reciben los seguidores del líder interfieren en el trabajo, creando tensión en los trabajadores. Éstos nombran a sus jefes como principales culpables del estrés que tienen en el trabajo (Schabracq y Cooper, 1998), llegando a deteriorar su salud. Es verdad que un cierto nivel de tensión o presión en el trabajo existe en muchos tipos de líderes y empleados; el problema es cuando adquiere todas las características

anteriormente vistas. A continuación se muestra una investigación donde se identifican aspectos de personalidad que influyen en la salud y la satisfacción de los individuos (Schaubroeck, Walumbwa, Ganster y Kepes, 2007), ante comportamientos destructivos por parte de sus líderes.

Los sujetos del estudio fueron 203 subordinados, quienes respondieron a la versión de Stanford Research Institute (SRI), en una entrevista estructurada (SI) (Dembroski, MacDougall y Lushene, 1979) y así medir el rasgo de hostilidad de los supervisores. El neuroticismo se midió con el inventario de personalidad de Eysenck y Eysenck (1963), además de la escala de depresión de 10 ítems a través de la escala Quinn y Shepard (1974), y la ansiedad con la escala de Hoy y Endler (1969). El compromiso organizacional medido con la versión abreviada del cuestionario de compromiso organizacional (Mowday, Steers y Porter, 1979), la satisfacción global en el trabajo a través de una versión de Kunin (1955) y el *Job Diagnostic Survey* para medir el alcance del trabajo (Hackman y Oldham, 1975).

Para resumir brevemente algunos resultados, se vio que el alcance del trabajo moderaría las relaciones entre supervisor y líder, ya que aquellos que percibían trabajos más enriquecidos y más hostilidad por parte del supervisor, tenían más tensión psicológica e insatisfacción.

7. EL LIDERAZGO NARCISISTA

7.1. Definición

A lo largo de los años, diversos autores han definido el narcisismo o al narcisista de maneras diferentes, centrándose en aspectos variados. Pero centrándonos en la definición que hace la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000) para diagnosticar a una persona de tal, debe mostrar un desorden, un patrón general de grandiosidad con necesidad de admiración y falta de empatía. Pero se deberían añadir a esta definición otras dos características que sí van unidas a un tipo de liderazgo narcisista,

como son la hostilidad y la fragilidad de la autoestima y la idea de que el narcisismo refleja procesos patológicos.

El narcisismo se ha visto siempre como algo negativo, por lo que surge la duda de si es bueno o malo para el liderazgo. Narcisismo es un término lleno de connotaciones negativas. Sumando que de por sí los líderes son un reflejo de sus necesidades psicológicas, hace que los líderes narcisistas sean más propensos al engaño manipulación (Glad, 2002).

7.2. Las desventajas de los líderes narcisistas

Este tipo de líderes llevarán la contraria a aquellos que les den sugerencias o propongan cambios y a su vez culparán a los de alrededor de sus fracasos (King, 2007). Por otro lado, dan la imagen de unidad, lo que hace que sus propuestas sean dichas con más seguridad y confianza, lo que hace generar confianza. Pero ¿cuáles son los componentes psicológicos de este tipo de comportamiento? Ellos son la arrogancia, sentimiento de inferioridad, su insaciable necesidad de reconocimiento y superioridad, hipersensibilidad, ira, falta de empatía, amoralidad, inflexibilidad y paranoia (Rosenthal y Pittinsky, 2006).

La arrogancia es el rasgo más evidente hacia los demás, siendo un impedimento en muchas ocasiones para que el liderazgo sea efectivo aparte de tener relación con dificultades en las relaciones interpersonales. Este componente llega a nublar la visión del líder, y es lo que le hace no aceptar las sugerencias de los demás. El comportamiento arrogante parece ser la fachada exterior de los líderes o personas narcisistas, y estas conductas pueden ser vistas como una defensa debido a sus sentimientos de vacío o inferioridad (Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne y Correll, 2003). Es por ello que siempre intentan autoengrandecerse, aunque finalmente no surge efecto sobre ellos mismos, quienes siempre se verán inferiores interiormente, es decir, no mantienen esos sentimientos positivos que exponen hacia los otros.

Su insaciable necesidad de reconocimiento y superioridad es su forma de hacer frente a esos sentimientos de inferioridad que hemos visto, llegando a tener numerosas vías por las que demostrar esa superioridad y potencia.

Cuando muestran este tipo de sentimientos de superioridad pero ven que su personaje está en riesgo, reaccionan de forma hipersensible y con ira, mostrando su venganza y hostilidad llegando a realizar actos injustos. Vemos claramente su problema para comprender las perspectivas de los demás, es decir, hay una gran falta de empatía, lo que les resta inteligencia emocional e incluso capacidades para realizar tareas más complejas. La empatía es un rasgo muy importante en el liderazgo y carecer de este componente les convierte en personas egocéntricas e ignorantes de consejos exteriores.

Estos componentes tan negativos les hacen responder de forma violenta, llegando a ser tachados de personajes amorales, y utilizan esta inmoralidad en su propio beneficio para mantener el poder sobre sus seguidores, algo que tarde o temprano puede volverse en su contra. También son personajes irracionales, inflexibles y paranoicos, llegando a crear enemigos donde no había (Glad, 2002), aunque hasta cierto punto es normal que los líderes, rodeados de seguidores, desconfíen de las intenciones de los de su alrededor, pero los narcisistas llevan al extremo estas ideas.

7.3. Las ventajas de los líderes narcisistas

Hemos visto muchas de las desventajas de este tipo de liderazgo, pero también tiene su lado positivo, y es lo que veremos a continuación, ya que hay un gran número de ellos por toda la sociedad. Su característica de superioridad y dominio en un área en concreto es lo que atrae a los seguidores y ellos prestan su confianza al líder. La unión entre este tipo de líder y seguidor cegado por su «sabiduría» hace al líder como único solucionador de conflictos y divisiones del grupo.

Según Maccoby (2000), los líderes narcisistas tienen dos puntos fuertes: son visionarios e inspiran a muchos seguidores, algo que les hace ser grandes líderes en estos tiempos. Esas visiones son inspiradas por su necesidad de poder, así ganan seguidores que cumplen sus mandatos y les admiran, lo que hace que los líderes narcisistas aumenten la confianza en ellos mismos, sintiéndose por tanto cada vez más grandes. Aun así, es ser grandes visionarios e inspirar a mucha gente, como hemos comentado

anteriormente, lo que les hace ser débiles ante las críticas y grandes competidores. Por ello, Maccoby (2000) expone que para que un líder narcisista tenga éxito, ese narcisismo debe estar limitado por el autoconocimiento; de este modo ese líder narcisista tendrá éxito y será productivo, llegando a poder hacer realidad sus visiones.

8. EL LIDERAZGO TRASCENDENTE

8.1. Algunas características

Tipo de liderazgo estratégico que engloba tres aspectos (Crossan, Vera y Nanjad, 2008): uno mismo (líder), los demás (seguidores) y la organización. El líder trascendente tiene la necesidad de proporcionar liderazgo a todos los niveles, ya que si sólo atiende o sobresale en uno de ellos, no será consciente del resto, por lo que perdería control sobre el rendimiento que está teniendo la organización. Además, los seguidores deben estar en contra de aceptar un líder que se centre sólo en lo personal, ya que si se identifican con un tipo de líder que sólo destaca en uno de los focos, tenderán a hacer las cosas mal. Un líder que se centre simplemente en la organización, pero deje de lado a sí mismo y a los demás, es cierto que tenderá a tener un buen rendimiento a corto plazo, lo que no significa que sea a largo plazo. En definitiva, el liderazgo trascendente es aquel liderazgo estratégico que se mueve en ambientes dinámicos.

Cardona y Rey (2008) hablan de un tipo de liderazgo donde la misión del grupo y el propio liderazgo sean reforzados mutuamente para que caminen unidos constantemente. Los seguidores tienen un papel fundamental, ya que tienen que hacer suya también esa misión para que llegue a buen lugar y pueda conseguirse. Para ello el líder debe ser un buen trabajador y mostrarlo para que los demás vean propio hacer lo mismo, es decir, debe reforzar con su propia conducta, ser espejo.

Hemos dicho anteriormente que para que un tipo de liderazgo funcione debe centrarse en tres aspectos: uno mismo, los seguidores y la

organización. Si sólo se centra en sí mismo y los seguidores, tenderá a un bajo rendimiento en la organización.

Si se centra en sí mismo y en la organización, obtendrá igualmente beneficio, pero no a largo plazo. En este caso es un tipo de líder eficaz y consciente de sus valores, pero sus seguidores no comparten su visión. Si, por el contrario, se centra en los seguidores y en la organización, pero se descuida a sí mismo, es decir, carece de moral y ética, sí tendrá éxito, pero en menor medida que aquellos líderes estratégicos que sobresalen en los tres aspectos.

En definitiva, siempre que destaque a nivel de la organización, tendrá éxito pero a corto plazo. Pero si hay conflicto de intereses entre niveles, un líder centrado en uno mismo se asociará con mayor rendimiento a largo plazo.

Como hemos podido ver, un líder centrado en los tres niveles sería lo ideal, lo que es un líder trascendente. Además, este tipo de líderes inculcan a los seguidores la motivación, compromiso y lealtad, de manera que el desempeño de las tareas dentro de la organización es más eficiente y sostenible en el tiempo (Crossan, Vera y Nanjad, 2008).

8.2. Los seguidores trascendentes

En general, los seguidores de todo tipo de líderes se han definido por diferentes autores de maneras distintas. Para Kellerman (2008), son personas con menos poder y autoridad que sus superiores, aunque Houghton, Neck y Manz (2003) no están del todo de acuerdo y comentan que sí pueden tener ciertas acciones de liderazgo, al igual que Nye (2008), quien argumenta que son quienes están teniendo más poder que nunca, lo que hace pensar que las relaciones líder-seguidores cada vez son algo más simétricas en cuanto a posesión y poder. En definitiva, los seguidores trascendentes suelen sobresalir en diferentes niveles, al igual que sus líderes, en las relaciones con la organización, con ellos mismos y con los demás.

En cuanto a ellos mismos, estos seguidores tienen gran capacidad de autogestión, son capaces de dirigirse en sus propias actividades para

conseguir de manera satisfactoria buenos resultados. Es decir, tienen autoliderazgo, son capaces de influir en sí mismos para motivarse y dirigirse en una tarea (Houghton, Neck y Manz, 2003). Para que la organización mejore, se tiene que empezar con el desarrollo de uno mismo, desarrollando la autoconciencia.

En cuanto al dominio de los demás como capacidad de construir y mantener relaciones constructivas con el resto de los seguidores y líderes. Para desarrollar y sostener el capital social de la empresa y protegerla es necesario contar con relaciones basadas en la confianza, no en una jerarquía. Las relaciones tienen que ser constructivas y llenas de confianza para aumentar la positividad de la organización, además de gozar de empatía.

Finalmente, a nivel organizacional, para que la organización funcione, los seguidores deben mostrarse como ciudadanos de la organización y expresar interés en ayudar; de esta forma será visto de manera positiva por parte de los líderes. La clave está en ser persistentes y proactivos, resolver lo que se considera un problema sin necesidad de esperar al líder.

9. ESQUEMA DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS NUEVOS LIDERAZGOS

TABLA 8.2
Principales características de los liderazgos actuales

Liderazgo		Principales características	
<i>Ético</i>	Gerente moral	Decisiones éticas	Preocupación por los demás
<i>Transformador</i>	Carisma	Visión compartida	Estimulación intelectual
<i>Auténtico</i>	Transparencia	Perspectiva moral	Conciencia de uno mismo
<i>Sirviente</i>	Sensible a preocupaciones	Comunicación individualizada	Servidor
<i>Carismático</i>	Experiencia compartida	Persuasión emocional	Visión de futuro

<i>Destructivo</i>	Abusivo	Uso intimidación	Control
<i>Narcisista</i>	Contrario a otras propuestas	Imagen de seguridad	Egoísta
<i>Trascendente</i>	Comprometido	Generador de líderes	Liderazgo a tres niveles

9

El cambio en organizaciones educativas

JUAN ANTONIO ANGULO SAINZ

1. INTRODUCCIÓN

¿De qué hablamos cuando decimos cambio? Es la primera incógnita a resolver. Cambio implica movimiento, mudanza, renovación, transformación de algo en otra cosa nueva o distinta. En las organizaciones, también en las educativas, está bastante generalizada la idea de necesidad de cambio para adaptarse a nuevas situaciones y contextos, unas veces definiendo nuevos objetivos, y otras diseñando nuevos procedimientos para lograrlos. En el ámbito educativo, la variedad de actores participantes (administraciones varias, centros, profesorado, alumnado, familias y sociedad en general) supone un hándicap añadido a la hora de la toma de decisiones, puesto que no siempre son coincidentes los intereses de cada uno de ellos.

En este sentido, y por seguir un orden jerárquico dentro del sistema educativo, de abajo hacia arriba, si preguntáramos al alumnado (pongamos por ejemplo de final de la educación obligatoria) qué aspectos del sistema cambiaría, obtendríamos respuestas diversas y seguramente insuficientemente fundamentadas de acuerdo con sus intereses, su historia escolar, las relaciones con sus iguales, la intención del encuestador y los condicionantes familiares, aunque por lo que conocemos de sus declaraciones en distintos sondeos, una buena parte de sus preocupaciones tendrían que ver con los exámenes, el trato de y con el profesorado, la materia y volumen de estudio, la relación con sus iguales, etc.

Tal vez los padres y madres de los estudiantes señalarían, diferenciadamente, su interés a favor o en contra de los exámenes, del

volumen de tareas para casa, de la metodología del profesorado y sus actitudes hacia el alumnado y, unos pocos, en relación con sus posibilidades de participación en la vida del centro.

El profesorado se quejaría del periódico y excesivo cambio normativo por parte de la Administración, una parte pretendería mayor autonomía para el funcionamiento del centro; otros, por el contrario, preferirían continuar con su vida profesional rutinaria; bastantes pretenderían una normativa más estricta para la imposición de disciplina en las aulas junto a la evitación de la intervención de las familias, y otros propondrían adecuar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje a los requerimientos sociales y económicos actuales.

Los directivos, preocupados por el funcionamiento eficaz del centro, pensarían en mejorar los procesos de coordinación entre el profesorado, mejorar la calidad de la interacción del centro con las familias, disminuir las tareas burocráticas, introducir procesos fáciles de solución de conflictos entre el alumnado y con el profesorado, etc.

La autoridad administrativa siempre pone el acento en el intento del mejor cumplimiento de la normativa por parte de los centros, en la evitación de conflictos y su difusión, en la consecución de buenos resultados académicos, en la introducción de procesos de innovación para esos logros (a través de normativa y de acuerdo, en alguna manera, con el esquema ideológico de los equipos gobernantes) y en el funcionamiento eficiente del sistema, léase reducción del gasto.

Las líneas precedentes son una muestra no exhaustiva de lo que cualquier profesional relacionado con la educación podría concluir a partir de su propia reflexión, experiencia y conocimiento de la realidad educativa. Es decir, cuando hablamos de cambios estamos mencionando intereses personales, grupales y políticos (entendiendo los económicos dentro de los políticos), unas veces concurrentes y otras antagónicas, que anuncian conflictos y evidencian la ardua tarea de estos procesos.

2. POR QUÉ Y PARA QUÉ DEL CAMBIO

Hay un proverbio que dice «si algo funciona no lo toques», y otro que dice «lo que no cambia muere». Ya vemos las contradicciones de la sabiduría popular en este caso, a la que, sin embargo, se apela a menudo para fundamentar la toma de decisiones en uno u otro sentido. En posteriores apartados trataremos de mostrar algunos fundamentos a tener en cuenta para la toma de decisiones, extraídos de estudios relativos a la cuestión que nos ocupa.

Aquí queremos introducir brevemente el tema. Por una parte, hay una tendencia natural al equilibrio (en la naturaleza, en personas y en organizaciones), y por otra, gran cantidad de estímulos incitan al movimiento, al cambio, tanto a niveles individuales como colectivos. De ordinario, los cambios en educación tienen que ver con demandas sociales, más o menos explícitas, interpretadas y recogidas por el poder político que intenta implementarlas, con mayor o menor fortuna, buscando el compromiso de los componentes de la comunidad educativa o simplemente imponiéndolos por ley.

No olvidemos que el sistema educativo es un subsistema de otro sistema social más general y, de alguna manera, reproduce en su seno las cualidades del macrosistema. El mundo desarrollado en general, al que pertenece España, se mueve hoy en torno a unos valores (y contravalores) que emergieron especialmente en las últimas décadas, relacionados con el bienestar, la producción de bienes, la competitividad, la avaricia, el individualismo, el consumismo, la jerarquización social, la sumisión de los ciudadanos de las clases populares, etc., siendo este conjunto, incompleto, de indicadores el que se encuentra en el fondo de los cambios educativos que están siendo propuestos.

Conviene decir también que determinadas fuerzas, llamémoslas progresistas, intentan, con menor éxito, proponer y generar la necesidad de cambiar en otro sentido, poniendo en valor la convivencia, la solidaridad, el espíritu crítico, la equidad, el ecologismo, aspectos éstos que podemos encontrar en la letra de la mayoría de las leyes educativas de esta parte del mundo, pero que en la práctica suelen estar relegados a un segundo plano, lo que no obsta para estar de acuerdo en que el bienestar y la producción de bienes sean compartidos por la mayoría de los ciudadanos, en principio.

De este modo, tenemos dos tendencias, al menos, que sustentan movimientos de cambio diferenciados, aunque no totalmente incompatibles entre sí. Como ejemplo de uno de ellos podemos comprobar cómo la reciente LOMCE¹ española ha eliminado del currículo el área o materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se encontraba incluida en la ley anterior LOE² (que también está en vigor en lo que no ha sido modificado por la nueva ley); en otros aspectos las diferencias son de grado; por ejemplo, el énfasis puesto en las puntuaciones de los informes PISA³ (matemáticas, lectura comprensiva y cultura científica) está determinando un sesgo en la fortaleza curricular de estas materias en detrimento de aquellas que no son evaluadas (ciencias sociales y artísticas, aprendizaje de la convivencia, etc.), promoviendo, voluntaria o involuntariamente, prácticas pedagógicas orientadas a conseguir mejorar las puntuaciones del ranking en lugar de otras dirigidas al desarrollo pleno y armónico de la personalidad de los estudiantes en toda su amplitud⁴.

La renovación de objetivos, contenidos y prácticas educativas para adaptar los sistemas a la realidad social a que pertenecen y se deben es algo reconocido a lo largo y ancho del mundo desarrollado, que cuenta con sistemas educativos relativamente homologables. No obstante, esta necesaria adecuación no todo el mundo la entiende de la misma manera.

3. CAMINO HACIA DÓNDE

Prácticamente todos los textos de las leyes de educación de los países del mundo desarrollado coinciden en exponer, entre los principios y objetivos educativos, el desarrollo pleno y armónico de las personas para lograr unas sociedades pacíficas, justas, equitativas, respetuosas con el medio ambiente, etc. Hasta aquí llega el acuerdo. Sin embargo, la alta tasa de hipocresía presente en los individuos y las sociedades y el escaso crecimiento de su capacidad de empatía, permiten que aflore la disyunción, tantas veces puesta de manifiesto, entre lo que se escribe y lo que se hace.

En cualquier nivel de análisis, alcanzar un consenso respecto a los cambios a realizar y el sentido que han de tener es tarea harto difícil; así lo

demuestra la realidad. Como ya se dijo anteriormente, el conflicto es parte inherente al intento y al proceso de cambio y es evidente que la fortaleza de las partes es desigual y determina procesos y resultados. Sin embargo, alcanzar acuerdos básicos, en países de cultura democrática, es de vital importancia para que el sistema pueda progresar sin desestabilizarse. Una actitud cooperativa junto a capacidad de empatía son elementos esenciales a nivel individual. Desde la perspectiva colectiva, grupal y política, es importante tener clara la misión que debe cumplir el sistema, su explicitación sincera, la buena información, el diálogo entre oponentes, el respeto a la libertad de opinión y, finalmente, una limpia praxis democrática.

Suele ocurrir que nada es totalmente blanco o negro, sino que generalmente nos movemos en el terreno de los grises. Para ser sinceros deberíamos reconocer que nadie es tan sabio que tenga la varita mágica que acierte a resolver los problemas de todos ni que sea capaz de adivinar de qué manera las imprevisibles variaciones del contexto pueden afectar al sistema establecido. Por este motivo son deseables actitudes abiertas, de búsqueda, de respeto en el desarrollo de estos procesos y, sobre todo, de consideración hacia las personas que son la razón de ser del sistema, sus destinatarios⁵, el alumnado en general.

En este punto es preciso señalar que *se hace camino al andar*, como decía Antonio Machado, y el final no está predeterminado, lo tenemos que escribir entre todos, eso sí, teniendo presente el pasado, las experiencias previas, los trabajos, los estudios, las innovaciones, las investigaciones y, una vez más, aquellos profesionales que tienen que responsabilizarse del desarrollo de los proyectos.

4. QUIÉN TIENE QUE CAMBIAR

En términos muy generales hay que decir que todos. En muchas ocasiones lo hacemos sin cerciorarnos de ello, el ambiente nos lleva. Es decir, a veces se producen cambios sin que haya propuestas claras o explícitas y, por otro lado, las modas, por ejemplo, pueden impulsarlos. Pero está meridianamente claro que son deseables procesos fruto de la

reflexión, del debate, del diálogo, teniendo en cuenta las necesidades, las situaciones de partida, los destinatarios, los actores, y los recursos con que se cuenta. Y en esto todos los implicados tienen que participar.

Desde la perspectiva geoespacial⁶ históricamente se han dado procesos de cambio en comunidades pequeñas y en agrupaciones profesionales determinadas⁷, relacionados fundamentalmente con la práctica pedagógica, algunos de los cuales han creado escuela y perviven entre nosotros en la actualidad; otros, también ejemplares en su día, han quedado en la cuneta por falta de adecuación a nuevos contextos sociales o por falta de seguidores para su extensión. En ambos casos ha habido coexistencia, en muchas ocasiones dentro de los mismos centros, con otras maneras de entender la pedagogía.

Puede afirmarse que estas innovaciones, referidas a prácticas pedagógicas, impulsadas por el profesorado, a veces consensuadas con las familias del alumnado, han sido y son una parte importante del movimiento tendente a transformar la escuela, aunque no debemos olvidar la resistencia al cambio⁸ de una buena parte de este colectivo. En todo caso, estos procesos propiamente dichos no han abordado directamente los aspectos organizacionales de las instituciones educativas, aunque como grupos organizados de profesorado pueden haber tenido influencia en la elaboración y desarrollo de las leyes democráticas de educación en España.

Los gobiernos y los representantes de los ciudadanos que elaboran las leyes son otros agentes de cambio importantes y, en este caso, sí que abordan directamente los principios, objetivos, contenidos, procedimientos, recursos y, además, los aspectos organizativos de los centros. Es suficientemente conocido que las leyes no cambian la realidad educativa en el corto plazo, pero en el medio y largo van marcando tendencias que, no olvidemos, pueden ser regresivas. De aquí la importancia de la participación en la toma de decisiones referidas a estos ámbitos, con el fin de que la interpretación de la voluntad ciudadana, en general, y de los componentes de la comunidad educativa en particular, se adecue lo más posible a la realidad.

5. INTERROGANTES QUE SE PLANTEAN

Conviene dejar constancia de las cuestiones, incertidumbres y problemas que conlleva cualquier planteamiento de cambio. Más que nada por dejar clara la dificultad de implementación de las medidas y su pervivencia en el tiempo, a la vez que evitar frustraciones ante la falta de resultados tangibles, buscados en el corto plazo, en muchas ocasiones fruto de objetivos poco realistas o demasiado ambiciosos.

¿Existe demanda social de cambio? Y si es así, ¿en qué medida? El cambio pretendido ¿respeto los derechos individuales de las personas y de los grupos minoritarios? ¿Se trata de un cambio regresivo? ¿Qué beneficios pueden reportar los cambios? ¿Existe investigación previa al respecto? ¿Están las reformas previstas en consonancia con objetivos de más largo y profundo alcance? ¿Existe un hilo conductor entre las propuestas innovadoras y la misión del sistema? ¿Ha habido amplia participación en la elaboración de las propuestas? ¿Hay un calendario de experimentación y puesta en práctica? ¿Está bien establecido el punto de partida? ¿Se tiene en cuenta la «cultura» o «culturas» del sistema? ¿Están previstos los recursos económicos, profesionales y formativos para llevar el proyecto adelante? ¿Quién lo liderará? ¿Requiere diferenciaciones o matizaciones según espacios y tiempos? ¿Cómo evaluar el proceso y resultados? ¿Está prevista la participación y las naturales resistencias de profesionales y usuarios?

Éstos son algunos de los interrogantes que es preciso tener presentes a la hora de iniciar y desarrollar los correspondientes procesos, y a la vez son indicadores de posibles dificultades. En todo caso, nos encontraríamos ante un proceso dialéctico continuo que debe desembocar en soluciones parciales a cada paso de un largo camino.

6. EL CAMBIO ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN

El objetivo de este trabajo es describir los procesos de cambio del sistema educativo no universitario, acotándolo o refiriéndolo a algunos aspectos concretos considerados de interés por los estudiosos del tema, como la cultura, el liderazgo y el clima de los centros, que más adelante se

especificarán con detalle. Trataremos de ofrecer una visión no sólo de España, sino también de otros países, a través de la investigación publicada, además de la propia reflexión del que suscribe.

Como es obvio, los estudios en el terreno educativo se orientan a analizar las fórmulas, en este caso innovaciones en el sistema, que propicien mejores resultados de la educación institucional en todos sus objetivos, incluida también la implantación de una moralidad cívica expresada a través de una ética de la justicia, de la profesionalidad y del funcionamiento democrático (Escudero, 2006).

6.1. Características de las organizaciones educativas

Detallaremos algunas características de la organización de los centros educativos, ya que, aunque comparten algunos rasgos con otro tipo de organizaciones, presenta peculiaridades propias que determinan su funcionamiento y resultados.

De manera general, según cita Peiró (1990: 29), las características de una organización, de acuerdo con Porter, Lawler y Hackman (1975), serían las siguientes:

- Las organizaciones están compuestas por individuos y grupos de individuos, aunque éstos, estando parcialmente implicados, pueden pertenecer, por tanto, a varias de ellas (concepto de inclusión de F. Allport).
- Las organizaciones se constituyen con vistas a conseguir ciertos fines específicos. Utilizan para ello la diferenciación de funciones y la división del trabajo.
- Las organizaciones tienden a estar coordinadas y dirigidas racionalmente.
- Las organizaciones presentan cierta permanencia a través del tiempo y cierta delimitación espacial, tecnológica e instrumental.

Sin embargo, la radical divergencia entre los «fines» de la empresa productiva orientada a conseguir beneficio económico y los propios del

sistema educativo, dirigidos a la formación integral de las personas, confieren a la organización escolar un carácter muy específico y determinante de los procesos que en ella se desarrollan. Un reciente análisis al respecto lo encontramos en Aguilar (2011).

Sin remontarnos en exceso en el tiempo, en lo que se refiere a España, es hacia los años sesenta cuando se introduce el paradigma de «escuela como empresa», que parte de la idea de que la enseñanza y los procesos que se dan en la escuela son regulables técnicamente, estando asegurado el éxito si se siguen todos los pasos requeridos o planeados como en cualquier factoría productiva de bienes materiales, aunque en este campo se dulcifica este planteamiento. Es el paradigma más extendido y aún tiene muchos seguidores, aunque está abocado a su extinción. De alguna manera se trata de llevar a la escuela las ideas extraídas de los manuales de organización de empresas. Elementos como planear, instrumentar, seleccionar personal, evaluar, controlar, etc., conforman el sustrato de este modelo. La LGE⁹ de 1970 está totalmente impregnada de esta concepción. Algunos representantes y creadores o desarrolladores de doctrina de este modelo son Víctor García Hoz y Juan Manuel Moreno, inspiradores de la LGE de 1970, y otros continuadores del ámbito de la inspección educativa, como Gómez Dacal y Rotger Amengual.

La última metáfora en organización escolar es la «escuela como comunidad». El objetivo aquí se orienta a desarrollar mecanismos internos de participación y a satisfacer necesidades de la comunidad circundante, tratando de comprometer a padres, profesorado y alumnado, implicando un trabajo en equipo del profesorado y del alumnado y una apertura del centro al exterior. Ya en la LGE se contemplaba la posibilidad o sugerencia de participación y la personalización de la enseñanza, aunque es en la LODE (1985)¹⁰, la LOGSE (1990)¹¹, LOE (2006) y decretos que las desarrollan donde estos aspectos pasan a ser un derecho. De alguna manera, el proyecto educativo de centro será, a partir de este momento, el documento que conjugará los distintos elementos que intervienen en la realidad escolar para conseguir los objetivos, desde la consideración de que el centro escolar es un subsistema del sistema educativo que comprende a su vez otros

subsistemas (departamentos, etapas, ciclos, etc.) que facilitan los procesos formativos.

Aunque después del tiempo pasado no se vean con claridad los resultados de este nuevo modelo, debe destacarse que es el que permite, con su respaldo legal, considerar a los centros escolares como organizaciones formales pero con cauces de participación interna que pueden influir en el desarrollo de las actividades y en la priorización de objetivos, estando, por otro lado, abiertos al entorno, léase familias y comunidad.

No podemos dejar de hacer alusión nuevamente a la LOMCE, la nueva ley de educación recientemente entrada en vigor (aunque será el próximo curso 2014-2015 cuando será más palpable en primero, tercero y quinto de Educación Primaria), que con la rotura del equilibrio entre escuela pública y privada, a favor de esta última, el sesgo selectivo introducido con sus «reválidas», la minoración del papel de los representantes familiares y del propio alumnado y el incremento del carácter gerencialista de la dirección (en línea con las prácticas anglosajonas neoliberales actuales), supone una clara regresión hacia modelos de los años setenta del pasado siglo ya mencionados.

En todo caso, a continuación aludimos a elementos de la organización educativa que son fundamentales desde la perspectiva de modelos teóricos vigentes de dos expertos en la materia.

Según Santos Guerra (1995), los pilares de una organización escolar son:

- La racionalidad o disposición lógica de los elementos y la dinámica organizativa, de acuerdo a los logros que se persiguen.
- La flexibilidad, entendida como capacidad para adecuarse a las exigencias de la práctica y a los cambios sociales.
- La permeabilidad o apertura al entorno próximo y mediato.
- La colegialidad, frente al individualismo en el uso de estructuras y en el proceso de funcionamiento.

La claridad y sencillez de este esquema permitiría a cualquier centro escolar desarrollar progresivamente una organización avanzada, amparada a

la vez en su autonomía (relativa) y la reflexión-acción, por un lado, y en el intercambio de experiencias y recursos facilitadores, por otro.

En la actualidad, otra manera de entender el funcionamiento de las organizaciones escolares es la «teoría de la complejidad» que describe Gairín (2010). Desde este punto de vista, como no podía ser menos, se considera la realidad del centro escolar como algo complejo, resultado de múltiples variables, dinámicas e interrelaciones que inciden en cualquier situación, y se considera que avanzar en modelos más globales de análisis de la realidad puede ayudarnos a encontrar respuestas que desde planteamientos o explicaciones más simples obtendrían resultados más precarios en orden a compromisos de cambio y transformación social.

La complejidad de los centros educativos viene dada, según Gairín, por:

- Tener objetivos diversos, ambiguos y sin priorización.
- Tener una actividad educativa que depende de situaciones y circunstancias que tienen que ver con la particularidad individual.
- Diferentes modelos de profesor, que deben desenvolverse en la ambigüedad y ser capaces de actuar con flexibilidad.
- Amplitud de la organización informal que contribuye a establecer relaciones sutiles, no estables necesariamente, entre los diferentes componentes del sistema.
- Carácter abierto de la escuela frente al entorno, que le hace susceptible a cambios culturales, económicos o políticos.
- Modelo de dirección no profesionalizado y participativo.
- Autonomía limitada, inestabilidad del personal y recursos dependientes de decisiones políticas externas.

Este nuevo enfoque requiere revisar, que no despreciar, el clásico esquema organizativo (planificar, organizar, gestionar, coordinar y controlar), teniendo en cuenta que la mayoría de las organizaciones educativas no han llegado a desarrollar suficientemente ese modelo (la formación docente adolece de contenidos y prácticas que promuevan la competencia desde la perspectiva de nuevas formas de organización). Por ende, el diálogo y la participación de los actores con una perspectiva abierta

constituirían factores esenciales para la mejora de la calidad de la organización.

Gairín considera tres amplios estadios progresivos en el desarrollo organizacional en los que cada uno requiere haber salvado el anterior, pero que pueden darse simultáneamente en distintos subsistemas que existen en un centro escolar. Son los que se expresan en la tabla 9.1.

TABLA 9.1
Subsistemas del centro escolar. Estadios del desarrollo organizacional

Niveles de desarrollo organizacional	Visión de la organización	Enfoque organizativo coherente	Tipología profesional
La organización como marco	— Estructura de soporte. — Marco limitado.	Científico-racional	Técnico
La organización como contexto	— La organización educativa. — La organización puede ordenarse a partir de un proyecto común.	Interpretativo-simbólico	Técnico o colaborativo
La organización aprende	— La organización es capaz de aprender. — La organización contribuye a transformar la realidad.	Sociocrítico	Transformador social

FUENTE: Gairín (2010).

La organización como **marco** es coherente con un enfoque educativo tecnológico, mecanicista, centrado en el producto a conseguir, tendente a una programación rígida y tecnocrática, con la idea de los profesionales como meros técnicos. Sin quitar importancia a este enfoque, podría concluirse con Gairín que es entender la organización como soporte.

La organización como **contexto** da importancia a los procesos por encima de los productos, incorpora procedimientos cualitativos de análisis de datos, da entrada a planteamientos cognitivos, tiene presente en el proceso enseñanza/aprendizaje los conocimientos previos, las disposiciones personales, etc. Así, el profesor es un constructivista que continuamente

elabora y comprueba su teoría personal del mundo y colabora con sus iguales en el intento de mejora permanente del centro. El centro desarrolla un proyecto y se abre al entorno.

La organización que **aprende** enlaza con una concepción educativa basada en el carácter multidimensional y multifacético de la realidad. Hay una preocupación especial por integrar las concepciones anteriores en el marco de los intercambios sociales que se dan dentro y fuera de la institución. Valora más la apertura al entorno y el profesor es considerado como un profesional que no sólo sabe las cosas, sino las razones de que sean de una u otra manera; en definitiva, es un técnico que colabora e intenta transformar la realidad en la que trabaja.

Las notas expuestas pueden proporcionar al lector una idea, siquiera elemental, de cierta evolución del sistema y ubicar una organización escolar actual en un cierto lugar de los esquemas descritos, sin necesidad de recurrir a una descripción histórica más pormenorizada del desarrollo de la educación institucional que desbordaría el objetivo del capítulo.

6.2. Ingredientes del cambio

Son las reformas educativas centradas en grandes leyes (San Fabián, 2011) las que marcan la agenda, y la falta de consenso alrededor de las funciones esenciales del sistema entre fuerzas políticas deviene en cambios normativos demasiado rápidos que dificultan su éxito. Aunque en el corto plazo las leyes educativas no cambian apenas la realidad de los centros, lo cierto es que el sentido de las reformas viene siendo bastante conservador y perjudicando a la educación pública (Gimeno, 2006), como reflejo de las tendencias económico-políticas que se están imponiendo en el mundo occidental.

A pesar de que la implantación de distintos modelos educativos, originados en normativas (leyes reformistas) discordantes y en espacios reducidos de tiempo, siembran incertidumbre en los centros y comunidades educativas que los conforman, resulta de interés analizar cómo operan algunas variables, siempre presentes, relacionadas directamente con los cambios organizacionales (cultura, clima y liderazgo).

A todo ello alude Howley (2012) cuando se refiere a las dificultades derivadas de los rápidos cambios económico-sociales y de la enorme diversidad de las personas, culturas y políticas, para la gestión de los procesos de transformación de la educación, que aun valorando y partiendo de experiencias exitosas ajenas, obligan a considerar esta tarea como un «arte» más que como una «ciencia».

Murillo, López, Sánchez, Lavié y Altopiedi (2002) indican que: «los cambios sólo son positivos para un sistema si lo hacen más capaz de promover su desarrollo, es decir, si lo impulsan a estados de coherencia con su historia institucional. Básicamente, las reformas consisten en la exportación sistemática para las escuelas de un grupo uniforme de soluciones prefabricadas. Esta metodología de cambio no es coherente con el funcionamiento de las escuelas, con los sistemas humanos contingentes, ni con su singularidad, que apela a los cambios contextualizados producidos por los propios actores locales. Sólo hay cambios efectivos si hay producción de innovaciones en las escuelas».

Distintas iniciativas en diferentes países promueven acciones orientadas a la innovación para la mejora del sistema. Aunque no hay evidencia absoluta de cuál es el camino que permite desarrollar con más éxito los procesos de cambio, dadas las diferencias culturales, sociales, económicas y personales, que diferenciadamente se dan en los distintos entornos, en su mayoría, las iniciativas suelen intentar poner en práctica planes de mejora referidos a elementos superficiales, en la idea de avanzar progresivamente hacia otros más profundos y complejos. Hegedus (2011) critica esta práctica porque para las verdaderas y sostenidas mejoras en el tiempo hace falta ir a la raíz de los problemas.

A la hora de especificar los elementos del cambio organizacional podemos hacerlo desde la perspectiva de los actores, administración, titularidad de los centros, profesionales de la educación, usuarios y sociedad en general, o cabe aproximarse desde variables mediadoras como las infraestructuras, los recursos económicos o la competencia profesional de los recursos personales; en este caso, por un lado, vamos a realizar un análisis a través de tres ejes que tienen una gran vigencia en la literatura y práctica actual, tanto en la empresa productiva como en las organizaciones

dedicadas a servicios como es el ámbito de la educación, y son «cultura», «clima» y «liderazgo», referidos a centros educativos. De entre ellos, daremos un tratamiento prioritario a la «cultura», ya que si los procesos de cambio no cuajan en una «cultura» acorde con los objetivos planteados, difícilmente podrá decirse que se ha alcanzado el éxito; el «clima» y el «liderazgo», sin despreciar su importancia, podríamos considerarlos como instrumentales respecto del primero.

Por otro lado, dado que la investigación muchas veces incluye a la vez los tres ejes citados, intentaremos mostrar su estado, las experiencias y conocimiento de la materia en general, a través de otros tópicos transversales que puedan hacer el conjunto más comprensible.

6.3. La «cultura» como núcleo duro de los procesos de cambio

Trataremos de acercarnos al concepto. Aunque hay muchas descripciones respecto al término, según el matiz en que se ponga el acento, de manera general se acepta que la «cultura organizacional» implica valores, creencias básicas y normas, que facilitan la forma correcta de percibir, pensar y sentir la organización (Boada, De la Fuente y De Diego, 2008: 23; Sarasola, 2006).

Según algunos autores, como Kaplan y Owings (2013), el hilo conductor de todo lo que sucede en la escuela es la «cultura escolar» (organización del aprendizaje, confianza relacional, rendición de cuentas, programas, profesionales, etc.). En el mismo sentido, Boan (2006) manifiesta que la cultura es a la vez el principal foco y obstáculo para la mejora del rendimiento en equipos de trabajo. Por otro lado, López (2005) opina que la cultura actúa como un poderoso mecanismo de defensa ante las perturbaciones procedentes del exterior, pero hay posibilidades de cambio porque toda organización está expuesta al conflicto y la diversidad.

En algún sentido, podríamos hablar de una «cultura nacional educativa» (no «nacionalista» en el sentido peyorativo del término), enmarcada en la evolución histórica del sistema educativo de un país (leyes, formación del profesorado, acceso a la profesión, titularidad de los centros, recursos económicos aportados, funcionamiento democrático, etc.) y en la «cultura»

del propio país, si hablamos más genéricamente. Estas circunstancias determinan una «cultura fuerte», muy arraigada, asumida por los miembros que conforman la institución, difícil de modificar, pero que es el objetivo principal de los intentos de cambio, si se desea que perduren en el tiempo. De alguna manera, y centrándose en distintos aspectos, así es entendido por diversos autores (Peretz y Fried, 2012; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Peretz y Fried, 2012; Chin, 2010; Atwater, Wang, Smither y Fleenor, 2009).

López (2005: 123) entiende la cultura organizativa como: la estructura social, históricamente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a los miembros de la organización o a una parte de ellos. La cultura se refiere a los significados sociales, y por tanto, compartidos, consensuados en alguna medida que subyacen a las acciones de los individuos, como una especie de telón de fondo de éstas. Este consenso se establece sobre bases no explícitas y es adquirido la mayor parte de las veces de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y sólo existiera ese modo adecuado o correcto de hacer las cosas. De ahí procede su fuerza y su resistencia al cambio. Sin embargo, al mismo tiempo, la cultura de un colectivo está abierta al conflicto y a la diversidad.

En sentido parecido se manifiestan, por un lado, López (2007), que nos habla de la cultura institucional como un sistema social que emerge a partir de la interacción humana, complejo, intangible y autónomo, que influye en el entorno y es influido por él, introduciendo este aspecto de reciprocidad, y por otro lado, Holosko, Skinner, MacCaughelty y Stahl (2010) hacen referencia a la vital importancia del currículum implícito para la formación de la cultura del centro, entendiendo que aquél tiene que ver mucho con las «creencias básicas».

Además de la consideración de cultura como conjunto de significados compartidos, otros autores, como Pérez-Gomar y Brescia (2002) y López y Sánchez (2004), añaden la vinculación entre cultura y poder (estructura de relaciones entre unos y otros) como un elemento estructural presente en los procesos de cambio, que, a su vez, requiere de circunstancias externas (por ejemplo, reformas educativas), internas (deseo de cambio, predisposición,

rutinas de trabajo colectivo, liderazgo, responsabilidad) y presiones concretas (AMPA, cursos de formación, etc.) para ser factible.

López y Sánchez (2004) presentan un modelo de análisis de una cultura determinada, con objeto de facilitar la comprensión de lo que ocurre en el seno de cada institución, referido no a los hechos, sino al significado que se les atribuye por los miembros que la componen (véase tabla 9.2).

Quizá puede esclarecer algo más el concepto si detallamos algunas de las dimensiones que suelen incluirse en la investigación al respecto:

- Las relaciones humanas.
- Equidad en la vida escolar.
- Compromiso y entusiasmo con la tarea y objetivos.
- Reconocimiento del esfuerzo.
- Comunicación e integración del personal.
- Comunicación y evolución histórica de la organización.
- Confianza.
- Etcétera.

En todo caso, haciendo un ejercicio de simplificación, las distintas concepciones de «cultura» podrían agruparse en dos paradigmas principales (Peiró, 1990):

- a) El clásico, que describe la cultura organizacional como una cualidad interna de una organización o de parte de ella, también llamado funcionalista/objetivista, que la considera como algo observable que se puede gestionar y cambiar incidiendo en los recursos humanos, recompensas, entrenamiento, procesamiento de la información, evaluación, etc. Por referenciarlo a «contenidos», diríamos que se ocupa o actúa fundamentalmente sobre los niveles más superficiales, como lenguaje, rituales, normas, costumbres, símbolos, espacios, etcétera, que como puede colegirse son relativamente más fáciles de modificar que otros.

TABLA 9.2

Análisis de la cultura organizativa. Categorías para la descripción y análisis de la cultura institucional

Categorías

Contenido	Apariencia física, pautas de conducta, lenguaje, valores y asunciones.
Fuerza	Penetración o extensión, homogeneidad y claridad.
Evolución	Historia institucional, orientación y prospectiva.
Trama social	Héroes, narradores, sacerdotes, murmuradores y espías, disidentes o disconformes, soplones y coaliciones.

FUENTE: López (2000) y López y Sánchez (2004: 16).

b) El modelo que considera la organización como «cultura», como una construcción simbólica de carácter sociocognitivo, como un fenómeno social que es creado más que heredado por los miembros de un grupo (Sánchez et al., 1999), en el que la comunicación tiene un papel esencial para *la creación y expresión de símbolos que configuran esa cultura y construyen su realidad social* (Ostrof, Kinicki y Tamkins, 2003: 583). Desde la perspectiva de los «contenidos», este modelo se identifica con un nivel más profundo que el anterior, como las creencias básicas y los valores, que claramente son más difíciles de modificar.

Sin embargo, resulta difícil, si no imposible, no encontrar solapamientos entre ambos tipos de planteamiento, ya que la «cultura» es algo que «es» pero que se puede modificar, que se construye desde la doble vía de organización/personas, y viceversa, personas/organización, que obra en un entorno en el que influye y es influida, y contribuye de alguna manera al logro de los objetivos de la organización; como consecuencia, existe una cierta complementariedad que aconseja, a la hora de afrontar cualquier cambio, optar por una actitud ecléctica a la vez que crítica (Peiró, 1990; Sihel, 1985), seleccionando los aspectos y condiciones de la cultura que

pueden ser abordados con mayor garantía de éxito (Lundeberg, 1985), siempre teniendo en cuenta las dificultades ya señaladas en otro lugar.

En otro orden de cosas, la cultura organizacional afecta a la relación de la organización con las personas que la forman, como ya se ha dicho en párrafos anteriores. Sin embargo es un campo poco estudiado, si bien de todos conocido. Aunque existe influencia mutua, hay que reconocer que habitualmente es la organización la que fagocita a las personas, es decir, la que atrae e integra a cada nuevo miembro en su sistema o en alguna de las subculturas existentes (una especie de síndrome de Estocolmo). Es verdad que personas con fortaleza de convicciones divergentes pueden resistirse relativamente y convertirse en líderes de alguna subcultura o del conjunto, en cuyo caso terminan por ceder en buena parte de sus planteamientos para poder mantener su posición en la idea de lograr cambios parciales. Esto no es ni bueno ni malo, es lo que suele ocurrir en muchas organizaciones.

La existencia de subculturas dentro de la organización escolar es un hecho. Fernández (2002) nos cuenta en su tesis doctoral (realizada en un Instituto de Educación Secundaria de Madrid con participación de 36 profesores) que utilizando la observación y una encuesta de 71 ítems, para estudiar valores y subculturas políticas, encontró como resultado «falta de una cultura fuerte», «diferencias entre subculturas políticas (izquierda y derecha)», «correlación negativa moderada entre desajuste personal con la cultura del centro y deseo de abandono», «correlación positiva moderada entre desajuste personal con la cultura del centro y satisfacción laboral», y «correlación positiva moderada entre subcultura de izquierda con apoyo a la reforma educativa».

Por poner un ejemplo singular, casi insólito, que ocurre en contadas ocasiones, comentamos brevemente el caso de la aparición de una nueva institución educativa progresista en abierta contradicción con un sistema conservador ultramontano. Éste es el caso de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en España, fundada por varios catedráticos y auxiliares de la universidad e instituto (sociedad compuesta por accionistas como Gumersindo de Azcárate, Giner de los Ríos, Costa, etc.), separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra. Sus estatutos

aprobados en 1876 marcarán un hito en la orientación de la educación progresista de nuestro país. En ellos se dice que la ILE es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas (art. 15). Esta institución promovía la coeducación, las excursiones como actividad educativa, el acercamiento entre centro y familia, y sus principios fueron adoptados como guía de la educación durante la Segunda República española.

Creemos que con las aportaciones explicitadas puede haber quedado introducido el concepto y, en cualquier caso, el lector podrá ampliarlo con las referencias aportadas, si es su deseo.

6.4. El clima laboral

El constructo «clima laboral», llamado en otras ocasiones «clima organizacional», a veces «ambiente laboral», y muchas otras simplemente «clima», es un concepto controvertido (trabajos de Campbell, Dunnette, Lawler y Weick, 1970; Guion, 1973; James y Jones, 1974; Schneider, 1975; Naylor, Pritchard e Ilgen, 1980; citados en Peiró, 1986; Mañas, 1998) por la falta de consistencia de los resultados de las distintas investigaciones realizadas, unas veces por ser contradictorios, otras por adolecer de distintos sesgos y otras por la imposibilidad de generalización a partir de las condiciones en las que se ha experimentado.

Mientras que algunos autores, como Denison (1990; citado en García, 2006), han tratado de explicar las diferencias entre los términos de cultura y clima, otros, según García (2006), como Payne (2000) y Schein (1990), han sostenido que el clima está determinado por la cultura, sería un producto de ella, manteniendo que los conceptos de cultura y clima tienen como objetivo analizar y tratar de comprender lo que ocurre en las organizaciones, pudiéndose considerar el clima como parte de la cultura; finalmente, otros autores ponen el énfasis en la complementariedad, a veces

solapamiento, de ambos (Ashkanasy Jackson, 2001, y Schneider, 2000, citados nuevamente por García, 2006).

En este punto, De Diego, De la Fuente y Boada (2008: 44) se inclinan por aproximarse al concepto a través de cinco rasgos:

- a) Conjunto de variables situacionales de distinto orden y naturaleza que pueden ir variando en el transcurso del tiempo, afectando de desigual manera a los agentes intervinientes en el proceso.
- b) Responde a una lógica de continuidad, ya que es una manifestación de las inercias culturales de la organización, aunque éstas pueden variarse, con independencia del nivel de esfuerzo requerido para ello.
- c) Está condicionado por dos dimensiones, la interna y la externa, razón por la cual, contemplar las situaciones externas a la organización pueden dar un notable valor añadido a nuestra percepción. En la realidad, por desgracia, las investigaciones se dan en su gran mayoría en un solo ámbito: el interno.
- d) Está determinado en su mayor parte por las características, conductas, aptitudes, actitudes, expectativas y, cómo no, por las realidades sociológicas, económicas y culturales de la organización.
- e) Es un fenómeno exterior al individuo, del que se puede valer para amplificar los efectos sobre sí mismo, el grupo en el que éste se relaciona y la propia organización que los sustenta.

En el ámbito educativo, la confluencia de varias circunstancias, como:

- a) La persistente aparición de noticias en los medios de comunicación generales (prensa, radio, televisión), referentes a la violencia en los centros educativos, a la acumulación de población inmigrante, de etnias minoritarias o de sectores desfavorecidos en algunos de ellos.
- b) La constatación de los importantes cambios producidos en el orden socioeconómico, educativo, familiar y laboral en España y en el mundo.
- c) El continuado testimonio, en la prensa especializada del ámbito educativo, de la afectación de numerosos profesionales de la

educación por enfermedades, síndromes o malestares, como estrés, *burnout*, etc.

- d) La creciente preocupación institucional por la calidad de la educación y el interés declarado de numerosos expertos en relación con este tema, hacen que cobre importancia la posible incidencia de lo que se viene denominando clima social como factor antecedente, mediador o consecuente de determinadas situaciones que afectan a la comunidad educativa.

Podría decirse que los usos, modelos, objetivos, de la educación del pasado siglo xx se han desfigurado como consecuencia de los cambios socioeconómicos acaecidos en la sociedad, circunstancia que dificulta la percepción del sentido que el sistema educativo ha de tener en este nuevo siglo.

La importancia del clima escolar/organizacional es señalada por Núñez (2009), catedrático de psicología educativa, como un factor importante para abordar el entendimiento de la violencia y disrupción escolar, el abandono y el bajo rendimiento académico de algunos alumnos. Entenderemos que el «clima laboral» del profesorado es un elemento comprendido en el más amplio «clima escolar» o «clima organizacional» de los centros educativos.

La mayoría de los trabajos orientados a conocer el clima laboral en ámbitos educativos se han referido a las percepciones de los profesores y directivos en relación con algunas de las dimensiones siguientes: implicación, cohesión, organización, control, presión, apoyo, innovación, autonomía, claridad, comodidad, relación profesor-alumno, relaciones entre estudiantes, relaciones entorno-centro escolar, etc.

Según Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006), el **clima** se compone de: sistema relacional, comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad, y es uno de los elementos fundamentales de las organizaciones capaces de aprender y enfrentarse a retos de innovación. En la misma línea, Montero (2011) y Murillo y Becerra (2009), en sendos trabajos, llegan a la conclusión de que la comunicación, reflexión y las relaciones interpersonales en general están en la base de creación del clima escolar.

Desde la perspectiva del presente trabajo nos interesa especialmente la parte de la investigación que tiene que ver con la dimensión específica de la *innovación y participación*. Así encontramos trabajos relativos a: condiciones para el éxito de la *innovación* (Sánchez y Murillo, 2010); duración, participación y cambios originados por los proyectos de innovación (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010); resistencia a la innovación (Bolívar, 1996; Montero, 1999; Hargreaves, 1993; Castro y García, 2000; Ludeña, 1996) y escasez de participación, motivación y coordinación en los centros (Martín, 1995, 1997). Las relaciones del clima con la salud laboral del profesorado han sido objeto de numerosas investigaciones, que no se incluyen aquí por no ser el objeto de este capítulo.

6.5. El liderazgo

Aunque los estudios sobre liderazgo han tomado carta propia de naturaleza y son muy abundantes en los últimos tiempos, no podemos olvidar que su papel respecto de la «cultura organizacional» podría decirse que tiene carácter instrumental. Esto es así, en buena medida, porque está muy vinculado a la cultura y es un elemento imprescindible a tener en cuenta cuando quiere modificarse esa cultura.

Si tomamos una definición actual de liderazgo, como la de Hersey, Blanchard y Johnson (1998: 99), «el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en cierta situación». Ares (2007) abunda sobre lo mismo al referir cuál es la esencia del liderazgo: «Al hablar de liderazgo estamos hablando de relaciones interpersonales entre niveles de poder distintos. Existe cierto acuerdo entre los distintos autores en señalar que lo básico del liderazgo es esa relación de influencia entre el líder y los liderados» (p. 167).

Queremos comenzar por plantearnos algunos interrogantes al respecto: el líder, ¿nace o se hace?, ¿contribuye al bien común o se aprovecha de su situación preeminente?, ¿disfruta o sufre?, ¿es amado u odiado?; el liderazgo, ¿es atributo de una persona o de un colectivo?, ¿corresponde a cualquier colectivo u organización o sólo tiene que ver con organizaciones productivas propiamente dichas?, etc.

Está claro que no todo está resuelto, comprendido o estudiado suficientemente. De hecho, de la lectura de algunos autores parecería que cada persona que dirige algo es un modelo de líder diferente, y en algo tienen razón, no hay dos líderes iguales y las formas de ejercer su función y poder son diferentes por la multitud de variables que concurren en cada caso. Y no digamos cuando el concepto se refiere a un colectivo, que tendría que ver con todo lo anterior y además con las características de la organización.

En cuanto a la evolución del concepto, de acuerdo con García (2006), podrían considerarse tres etapas, que a su vez contemplarían tres grandes tipos de paradigma o modelo:

- a) Un modelo centrado en el carisma del líder, denominado de *rasgos*, donde son únicamente sus cualidades personales las que determinan la ejecución de sus funciones.
- b) Otro centrado en la conducta del líder, denominado *conductual*, en el que la contingencia ocupa un lugar importante.
- c) Un modelo *situacional* en el que el contexto juega un papel primordial.

Los modelos de liderazgo más actuales se encuadran en el último apartado y son especialmente, el transformacional, auténtico, compartido, distribuido, de equipo, democrático, etc., que conviven con otros estilos de liderazgo más clásicos, como el transaccional, el *laissez faire*, el autoritario, etc. Sin embargo, la investigación viene señalando que los más modernos son más eficaces. Así lo declara Bolívar (2010) al considerar el modelo de liderazgo distribuido o compartido como el preferido para estos fines.

Otro tanto ocurre con Murillo (2006) cuando afirma que la dirección escolar orientada al cambio tiene en el liderazgo distribuido (un paso adelante sobre el liderazgo transformacional) una herramienta apropiada aunque poco extendida, y señala, citando a Fullan (1993: 21-22), algunas condiciones para que el proceso pueda llegar a buen puerto:

- a) Lo importante no puede ser impuesto por mandato. Cuanto más complejo es el cambio, menos puedes forzarlo.

- b) El cambio es un viaje no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso).
- c) Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).
- d) La visión y la planificación estratégica vienen después (visiones y planificaciones prematuras ciegan).
- e) Ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (no hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal).
- f) Ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba abajo como las de abajo arriba son necesarias).
- g) Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).
- h) Cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos).

Hargreaves y Fink (2008), en línea con el párrafo anterior, proponen un liderazgo para largo plazo, en el contexto natural y humano para todos los centros escolares, que basan en siete principios:

1. Un marco, que encuadra la profundidad del aprendizaje y de los logros reales, frente al rendimiento comprobado superficialmente mediante test.
2. La duración del impacto a largo plazo, más allá de los liderazgos individuales, con una continuidad en la dirección gestionada de forma eficiente.
3. La amplitud de la influencia, donde el liderazgo se convierte en una responsabilidad compartida.
4. La justicia, para asegurar que las acciones de liderazgo no perjudiquen al alumnado, y que ayuden a encontrar maneras de compartir conocimientos y recursos con otros centros escolares y con la comunidad local.

5. La diversidad, que sustituye la estandarización y la monotonía y genera cohesión y nuevos contactos.
6. La inventiva, que mantiene y renueva las fuerzas de los líderes e impide que se sientan quemados.
7. La conservación, que parte de lo mejor del pasado para crear un futuro aún mejor.

Coincidiendo con los argumentos de fondo de los autores de los dos últimos párrafos, López (2005), partiendo de la idea de que las organizaciones son entes complejos que aprenden, cree que producen interna y externamente el conocimiento que necesitan para desarrollar su función social, siendo la comunicación el proceso más importante que debe promover el líder.

Para hacernos una idea más certera del concepto señalamos algunas de las dimensiones de liderazgo que vienen siendo estudiadas en los últimos tiempos: visión (claridad de objetivos), carisma, implicación, consideración hacia los subordinados, estimulación intelectual y animación al cambio.

Un modelo integrado que contempla diferentes dimensiones o variables es el que proponen Vegge et al. (2010). Después de realizar 26 meta-análisis en los que se establece la relación entre liderazgo y distintas variables, como rendimiento, conducta del líder, satisfacción laboral, etc., propone un modelo organizacional multinivel, *Employee Involvement in Organizational Leadership* (EIOL), basado en la democracia organizacional, la participación de los empleados y el *liderazgo compartido*, como base de un alto rendimiento y bienestar de aquéllos.

Podemos ver la figura 9.1, explicativa del modelo, en la que se relacionan los distintos elementos que lo conforman.

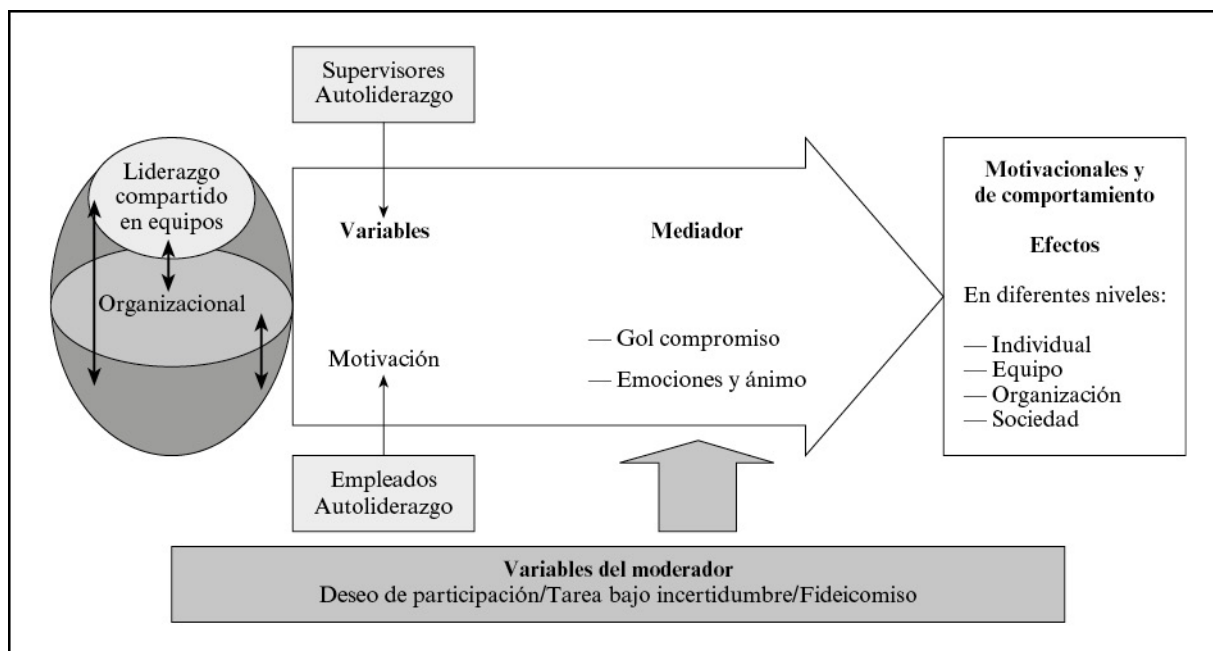
En lo que se refiere al papel del liderazgo educativo respecto al cambio, destacamos a continuación algunas opiniones autorizadas en las que podemos advertir, por un lado, esperanza, y por otro, cierto escepticismo.

Murillo (2006) dice que: «... la persona que ejerce las tareas de dirección, por una parte ha de ser muy conservadora, dado que tiene como una de sus principales tareas, mantener, apoyar y reforzar aquellos elementos, actividades y actitudes que funcionan en la escuela. Y de forma

simultánea, ha de ser el máximo revolucionario del centro escolar, dado que una de las misiones inherentes a su cargo es transformar la escuela para incrementar sus niveles de calidad y equidad. Tensión dialéctica que ha de avanzar, indudablemente, en una radical transformación del modelo de dirección imperante» (p. 1).

En relación con la mejora de la escuela, Elmore (2008) advierte que una política de presión exigente con la responsabilidad de los directivos, por sí misma, no posibilitará la mejora de los resultados si no se ve acompañada por una inversión sustancial en capital humano, es decir, profesorado. En definitiva, que los cambios vendrán por optimizar las prácticas docentes y los modos de organizar el trabajo.

Twale y Place (2005), desde la perspectiva de que los intentos de cambio en la escuela fallan habitualmente, proponen una formación diferente para los futuros administradores de escuelas de Secundaria (en este caso en Estados Unidos) que contemple desde los aspectos más profundos de la cultura de las escuelas (ideología, valores, normas), pasando por el clima y el currículo, hasta los más livianos, como los recursos, etc.



FUENTE: Vegge et al. (2010: 165).

Figura 9.1.—Un modelo de mediadores centrales de EIOL en las organizaciones para producir alta motivación en el trabajo y compromiso de los empleados.

Apreciamos, por un lado, algunas tendencias en el reconocimiento de la mayor eficacia de algunos estilos de liderazgo, y por otro, algunos problemas en lo que se refiere a las actitudes y tareas concretas del líder-director que pueden ser contradictorias.

6.6. La interrelación entre cultura, clima y liderazgo

Si bien es cierto que cada uno de estos conceptos tiene un sustrato constitutivo que permite identificarlo separadamente de los otros, no lo es menos que a pesar de los esfuerzos por aislarlos, por definirlos claramente de forma exenta, hasta el momento no se ha conseguido este objetivo. La mayoría de las investigaciones los abordan de manera independiente, es decir, abordan aspectos o dimensiones concretas de alguno de ellos y, como podemos apreciar en la breve descripción realizada en los apartados anteriores, algunas de estas dimensiones como, por ejemplo, implicación, comunicación, participación, relaciones, etc., se repiten en el seno de los tres conceptos centrales de que estamos hablando y así aparecen de ordinario en los instrumentos utilizados para su estudio.

En la investigación realizada por Angulo (2013) con la participación de 52 centros de Educación Secundaria de Castilla y León, sus directores y 662 profesores de esos centros, se destaca que las correlaciones obtenidas entre la percepción de la cultura, el clima y el liderazgo de la dirección eran muy altas, de donde concluyó que existe una gran interdependencia entre estas tres variables y sus dimensiones, especialmente entre cultura y liderazgo y entre cultura y clima.

En definitiva, esta situación provoca cierta confusión o al menos ambigüedad, además de imposibilidad de manifestar de manera contundente, por parte del investigador, las relaciones existentes. Esclarecerlo no resulta nada fácil. Quizá una definición operativa de estas variables, considerando distintos niveles de fortaleza podría contribuir a dar pasos en ese sentido.

Una vez esbozados los conceptos de cultura, clima y liderazgo, referidos al ámbito de la educación y su relación con el cambio organizacional, el punto siguiente pretende dejar constancia del estado del conocimiento en la

materia, señalando una buena parte de la investigación publicada a través de artículos en revistas, tesis doctorales u otros documentos y vamos a intentar presentarlo de manera más transversal, utilizando otros tópicos diferentes, pero sabiendo que en su seno se encuentran los susodichos cultura, clima y liderazgo.

Panorámica actual sobre el cambio organizacional en educación

De ordinario, acostumbramos a decir y repetir que los tiempos actuales son más inciertos que los anteriores, pero los analistas de la historia suelen ponernos, a menudo, ejemplos de que este pensamiento ha estado presente en generaciones pretéritas, incluso en la antigüedad. Es lógico, pues la relatividad del tiempo, espacio y entorno en que se vive permite comparaciones de magnitudes diferentes con resultado de sentencias parecidas. No obstante, la velocidad con que se producen ciertos cambios sociales hoy, puede marcar diferencias con épocas pasadas. Así lo manifiesta Fernández (2008), desde el campo de la sociología, que opina que nos encontramos en la «sociedad transformacional», una fase en la evolución social caracterizada por que el cambio pasa a ser constitutivo de la misma y omnipresente en ella y en la vida de las personas, y esto afecta a la profesión docente que, a su juicio, se encuentra inmune, impune e inane ante la necesidad de los cambios en el sistema educativo.

A continuación vamos a reseñar algunas reflexiones apoyadas en una revisión, no exhaustiva, de la investigación a lo largo de los últimos años, en la idea de que puedan aportar algo de luz sobre la cuestión.

Una buena parte de la investigación publicada en las principales bases de datos internacionales está materializada en Estados Unidos, aunque hemos incluido las referencias de trabajos realizados y publicados en España. No obstante, para no pecar de exceso de optimismo, deberemos tener presente que algunos autores, como López, Sánchez y Altopiedi (2011), nos dicen (refiriéndose a España) que, en este terreno, hay poca investigación de calidad, y para que exista ésta se requiere que haya mucha más.

Agruparemos el contenido alrededor de algunos tópicos para su más fácil comprensión.

6.7. Relaciones entre las estructuras administrativas y los centros

Como ya se ha apuntado en otro lugar, las iniciativas de cambio suelen generarse a partir de impulsos de reforma sustentados por las administraciones educativas. En este sentido parece claro que una relación cercana y respetuosa entre la Administración, que las promueve, y los centros, es deseable, y esto se repite en distintos estudios como condición para abordar el cambio con éxito, incluyendo la necesidad de períodos de tiempo suficientemente dilatados para que el profesorado y las familias de los estudiantes puedan asimilar las nuevas propuestas.

Una buena fuente de información al respecto la tenemos en Estados Unidos, donde existen varias publicaciones periódicas en que los administradores y superintendentes de distritos educativos difunden los estudios realizados o promovidos por ellos, relativos al cambio organizacional. Citaremos algunos.

Johnson y Chrispeels (2010), en una investigación cualitativa con 45 miembros de equipos directivos de escuelas, cinco directores y diez jefes de oficina de distrito, informan que la relación entre la oficina del distrito y los centros, junto a los recursos, son esenciales para el éxito de las reformas, y por el contrario, cuando la administración únicamente actúa de manera jerárquica valiéndose de su rol estructural, los resultados son más escasos.

Roach, Smith y Boutin (2011), en un estudio realizado en 50 estados de Estados Unidos, descubrieron que los administradores de distrito tenían tendencia al isomorfismo (a la hora de implementar actuaciones de reforma), es decir, a repetir las iniciativas de otros en lugar de investigar y experimentar otras más novedosas que hubieran demostrado verdadera eficacia.

Howell (2012), en un trabajo cualitativo a través del análisis de documentos formales e informales y entrevistas a 30 directores de escuelas en la ciudad de Nueva York, mostró que existía falta de coherencia entre la oficina central del departamento y las escuelas, entre las oficinas de distrito y la oficina central y de los distritos entre sí, circunstancia que impedía que compartieran las buenas prácticas.

Como podemos apreciar, por un lado, se reconoce la imprescindible relación armoniosa entre administración y escuelas (es un principio reseñado en muchos otros trabajos), y por otro, se habla de falta de coordinación y comportamiento rutinario de muchos administradores. Éstas son las contradicciones con que nos encontramos a la hora de enfrentar cualquier innovación. No debemos olvidar que el conflicto y la dialéctica son los compañeros de viaje del cambio.

6.8. El liderazgo de los directores

Los estudios sobre liderazgo son los más abundantes en los últimos tiempos en relación con los procesos de cambio. Ya hablamos en apartados anteriores del rol instrumental que cumple respecto del cambio de cultura y el gran maridaje entre ambos conceptos. Los estilos de liderazgo más modernos, contextualizados, derivados del liderazgo transformacional, como son el compartido, distribuido, colaborativo, democrático, etc., son los que la investigación cita como más eficaces. No obstante, coexisten con otros estilos más clásicos, como el transaccional, el *laissez faire* o el autoritario. Finalmente es obvio que para que se dé el cambio en un centro, la dirección ha de estar de su parte, esto es incontrovertible; así lo sostiene Park (2012), a partir de un trabajo realizado con 32 escuelas y 981 profesores de educación superior (Corea del Sur).

El carisma, la consideración hacia los subordinados, el conocimiento profundo de la institución, incluidas las subculturas existentes, la visión clara de la misión y objetivos a conseguir y la comunicación, son cualidades que no pueden faltar en el liderazgo de un director o directora que se propone cambiar algo en su centro. Estas facetas tienen un peso importante en el clima del centro, de manera concreta en la salud laboral del profesorado y, a la larga, en el rendimiento del alumnado, tal como informa Hsieh (2012) al estudiar el liderazgo y clima percibidos por 15 directores y 470 profesores (Taiwan).

Aunque los modelos de liderazgo transformacional, participativo, compartido, distribuido, democrático, etc., no tienen una línea divisoria clara, intentaremos diferenciar el primero, de los otros, ya que estos últimos

son como ramas que salen de un tronco común, el liderazgo transformacional, que marcó en su día un camino nuevo y enriquecedor al incluir el contexto como parte sustancial de este paradigma que, por otra parte, continúa siendo protagonista de numerosos estudios en la actualidad en paralelo con los otros modelos derivados citados.

Respecto de las cualidades del liderazgo transformacional distintos autores aluden a consideración hacia el profesorado, confianza, estimulación intelectual, comunicación efectiva, colaboración con familias, etc., y entre ellos se encuentra Roman (2010), que investigó cualitativamente dos escuelas elementales (dos directores y 10 profesores de Estados Unidos); otros, como McCarley (2013) y Kaplan y Owings (2013), lo relacionan con más facilidades para el cambio y mejora de resultados del alumnado; Jantzi y Leithwood (1995), en un estudio efectuado a lo largo de tres años en la Columbia Británica (Canadá) en que fueron encuestados 770 profesores de primaria y secundaria (31% del total de profesores de las escuelas seleccionadas) con objeto de explicar cómo se forma la percepción del liderazgo transformacional por parte de los profesores, concluyeron que lo que influyó más en formarse esa percepción respecto de los directores fue, la misión de la escuela, la visión y objetivos, la cultura, los programas de instrucción, las políticas de la organización, las estructuras de toma de decisiones y los recursos. Otra de las conclusiones extraídas es que las mujeres directoras eran consideradas más «transformacionales» que los hombres.

Contra lo que la mayoría de las investigaciones suelen ofrecer, Golm (2010), que estudió el estilo de liderazgo junto a los resultados de su gestión referido a 348 ejecutivos (Estados Unidos) ajenos al campo de la educación, halló que el liderazgo transaccional (claridad y recompensa) conseguía mejores resultados que el liderazgo transformacional (estimulación intelectual, atención individualizada, consideración y confianza).

Los modelos de liderazgo participativo, compartido, distribuido, democrático, sirviente, etc., insuficientemente definidos cada uno de ellos, pero coincidentes en el fondo (caracterizados por el empoderamiento de los miembros de la institución), están siendo objeto de una gran atención en los últimos tiempos. En general, la investigación los asocia al cambio y mejora

de los centros, incluido el rendimiento del alumnado. Así lo reconocen los trabajos de Lange, Range y Welsh (2012), English (2012), Bradley, Joerding y Kilbride (2009), Manista (2012) y Heck y Hallinger (2010).

Comentamos más ampliamente, por tratarse de autores que trabajan e investigan en España, y en relación con los mismos modelos de liderazgo reseñados en el párrafo anterior, algunas investigaciones y opiniones al respecto.

Yáñez, Sánchez y Altopiedi (2011), en una investigación etnográfica realizada en cinco escuelas de Primaria y cuatro institutos de Educación Secundaria de la Sierra Norte de Sevilla, verificaron que los centros con liderazgos claramente distribuidos, que compartían su poder con muchos otros agentes, con claridad de propósitos y nivel adecuado de autonomía, conformaron comunidades que sostenían los procesos de mejora a largo plazo. Por el contrario, en un instituto en el que el equipo directivo puso todo su empeño en llevar a cabo el proyecto educativo que ellos mismos habían diseñado, basado en un ideario pedagógico que muchos docentes no compartían, se obtuvo una fuerte división del profesorado que impidió el desarrollo de una cultura en la que se reconociera la mayor parte de los miembros de la organización, dando al traste con los procesos de mejora.

Cantón y Arias (2008), desde la perspectiva de que no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal, se pronuncian por «un liderazgo democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador y comprometido con el cambio» (p. 233). Emprenden una investigación cualitativo-interpretativa, con dos cuestionarios basados en EFQM¹² (uno para director y otro para profesores), para comprobar, desde el punto de vista de la calidad, la relación con la aceptación y el conflicto de las tareas directivas, obteniendo los resultados que sintéticamente pueden expresarse así:

- a) Aversión del profesorado a toda idea de jerarquización y a directivos rutinarios apagafuegos.
- b) Aparece el director como una figura mesiánica, a la vez víctima y salvador de la gestión del centro.

Gairín (2010) opina que la gestión del comportamiento de una organización no es posible hacerla a gusto de uno (de un solo líder), sino que debe pensarse más en cómo promover la capacidad de los otros participantes para dar respuestas más adecuadas a la realidad social, lo que viene a significar la opción por el llamado liderazgo distribuido. En la misma línea se pronuncian Antúnez (2010), Gómez (2010), Murillo (2006), Pont, Nusche y Mooman (2009) y Álvarez (2010), este último refiriéndose al exitoso modelo finlandés.

Otros autores se pronuncian por un liderazgo asentado en las bases de un modelo transformacional, participativo y distribuido (Calatayud, 2010; Martín y Muñoz, 2011; Bolívar, 2010).

Pasando a otro matiz diferente, algunos estudios relacionan liderazgo y conflicto. Entre ellos, el que nos parece más significativo es el de Currie, Lockett y Suhomlinova (2009), que estudiaron el liderazgo de los directores de 200 centros de Educación Secundaria (Reino Unido), dividiendo la muestra según dos tipos de liderazgo:

- a) El nuevo, gerencialista, orientado a resultados, provocado por la reciente normativa.
- b) El antiguo, rol de dirección orientado a valores básicos.

En el antiguo se autoincluyeron el 75% y en el nuevo el 25%. Los datos conseguidos indicaron, por un lado, que el nuevo liderazgo no mostró ventaja en rendimiento del alumnado con respecto al antiguo, y por otro, que los directores comprendidos en el antiguo modelo se veían afectados (por riesgos de sufrir represalias respecto a su carrera profesional) ante la disyuntiva moral de acatar las normas o ser fieles a sus principios.

Por la relación que tiene con el anterior estudio en lo que se refiere a la opción por una de las dos categorías de liderazgo, merece citarse la investigación de Angulo (2013) en la que más de dos tercios de un total de 49 directores de centros de Educación Secundaria, públicos y privados, se definieron como practicantes de un estilo directivo participativo caracterizado por mucho apoyo al profesorado y poca dirección, frente a menos de un tercio que lo hicieron por el estilo consultivo (mucha dirección

y mucho apoyo). En el mismo trabajo aparece una correlación positiva importante entre el liderazgo participativo de la dirección y la percepción del liderazgo por parte del profesorado.

Otro amplio trabajo en que se pone de manifiesto la existencia de conflictos es el de Markow y Scheer (2003), que analizando una gran encuesta realizada por Met Life en Estados Unidos, en la que se entrevistaron 1.023 profesores, 800 directores, 1.107 padres y 1.000 alumnos de edades entre 8 y 18 años con el objetivo principal de conocer el papel de los directores desde la perspectiva del liderazgo, encontraron divergencias entre las opiniones de los miembros de la comunidad educativa y llegaron a la conclusión de que los directores están desconectados de profesores y familias.

Haciendo también referencia a los conflictos derivados del cambio, Sewell (2012) concluye que para vencerlos se requiere un liderazgo que promueva la comunicación abierta y el trabajo en equipo, ayudado por suficientes recursos financieros.

Después de todo lo dicho al respecto, a pesar de la evidencia a favor de determinados modelos de liderazgo para el logro de cambios en los centros, no podemos olvidar que aun con estilos e intenciones similares, las especificidades culturales y económicas de cada país, sus leyes, etc., al determinar los objetivos, tiempos y esfuerzos que los directores dedican a tareas de liderazgo educativo o a la administración y gestión del centro, terminan influyendo en la organización y los resultados del alumnado, tal como manifiestan Lee y Hallinger (2012) al analizar datos de 5.927 directores de 34 países extraídos del informe PIRLS-2006 en relación con resultados de lectura.

Algo se debe decir respecto de la idoneidad de la metodología utilizada en la investigación sobre liderazgo. La inmensa mayoría de los estudios son cuantitativos, tal como declaran Stentz y Matkin (2012) después de revisar los diseños del período comprendido entre 1990 y 2012 (entre varios cientos sólo 15 habían utilizado diseños mixtos, cualitativo-cuantitativos). En la misma línea investigadora, Parry, Mumford, Bower y Watts (2014) en otra revisión histórica llegan a la conclusión de la conveniencia de mezclar los métodos, cualitativo, cuantitativo e historiográfico. En definitiva, resulta

palpable que existe necesidad de más investigación y con metodología mixta, para tener una visión más clara de la realidad, es decir, del papel del liderazgo en la transformación de las instituciones educativas.

Acabamos este punto manifestando una opinión personal en relación a lo que ocurre en los países del área anglosajona (Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá, principalmente) y que apunta a su extensión en otros lugares. Se trata del interés por enfatizar el rol gerencialista de las direcciones de los centros, traducido en mayores competencias en relación con el personal, la orientación a resultados, la fidelización del alumnado, la consecución de recursos económicos y la mejorada y ampliamente diferenciada retribución de su función respecto a la del profesorado de base, que revela el sesgo neoliberal que están tomando esos sistemas sin que ello haya supuesto mejoras globales hasta ahora para la población estudiantil. Parecería que, en una clara estrategia de mercado, quisieran invertir fondos en un solo elemento del sistema, la dirección (el líder mágico que resuelve la papeleta), y ahorrarlos en el grueso del conjunto, el profesorado. Esta fórmula provoca una actitud de desistimiento del profesorado en el funcionamiento y gobierno de los centros, mientras que la evidencia de la investigación sugiere como mejores procedimientos para la consecución de objetivos la opción por la participación y el liderazgo distribuido o compartido.

6.9. Programas, resultados y evaluación

Ya hemos apuntado en algún lugar que el principal objetivo del cambio organizacional en el ámbito educativo es la mejora de resultados. También hemos hablado de que en muchas ocasiones hay diferencia de opiniones respecto de lo que son mejores resultados o cuáles deben priorizarse, y esto tiene una relación directa, por un lado, con la evolución histórica del sistema educativo de que se trate, y por otro, con la orientación política, económica y social de los gobiernos de los países. Estas circunstancias hacen que lo que es deseable para unos sea retrógrado para otros.

En estos momentos, en Europa, Norteamérica, Australia, buena parte de los países latinoamericanos y asiáticos, el paradigma neoliberal imperante

presiona a los gobiernos hacia una tendencia economicista de la educación, priorizando materias y contenidos directamente relacionados con la producción de bienes y dejando en segundo lugar otros aspectos más propiamente humanísticos.

Esta deriva tiene su correlato en España. Por poner un ejemplo, en el primer borrador de la LOMCE que el ministro Wert hizo público, en el primer párrafo del preámbulo (postergado un poco más atrás en el texto definitivo), se decía: «La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro». Estas palabras introductorias, junto a la eliminación de «educación para la ciudadanía» y las barreras selectivas que suponen las distintas reválidas, marcan el carácter mercantilista y neoliberal que decíamos antes.

Dicho esto, nuestro punto de vista no es demonizar el intento de mejorar los resultados ni las evaluaciones en sí mismas, sino colocarlas en el lugar que corresponde desde la perspectiva humanista de «primero las personas».

A continuación expondremos algunas situaciones, opiniones, investigaciones y comentarios al respecto.

Aunque todos los sistemas educativos arbitran programas de diverso tipo para conseguir sus objetivos, por el hecho de que tantas veces algunos los ponen de ejemplo, comentaremos con cierta amplitud tres de Estados Unidos y su relación con evaluaciones y resultados.

Respecto de una iniciativa del US Department of Education relatada por Humphrey, Gallagher, Yee, Goss, Campbell, Cassidy y Mitchell (2012) denominada *Teacher Incentive Found (TIF)*, iniciada en 2006 y 2007 en 33 distritos de 19 Estados, en la que están implicados 2.784 directores y 46.446 profesores de escuelas en las que existen más del 30% de estudiantes en riesgo, en la que para participar se requiere la elaboración de un proyecto de mejora para cinco años a cambio de incentivos diversos, como aumento del número de profesores, gratificación económica individual (entre 1.200 y 6.700 dólares anuales, más en algún caso) de acuerdo con los logros de los estudiantes, se informa con amplitud, aunque provisionalmente, de que los resultados no están del todo claros y, en todo caso, los objetivos son

demasiado ambiciosos y los logros lentos. Por un lado, se apunta que para el éxito en el logro de los objetivos se precisan recursos humanos con alta capacidad, dirección adecuada, información y un sistema de soporte; lograr el compromiso del profesorado ya sería un tanto importante, tanto como vencer la cultura de la indiferenciación salarial en favor de la remuneración por resultados.

Algunos cambios administrativos promovidos por las autoridades educativas podrían considerarse comprendidos dentro del tópico «cambio cultural». Murphy y Rainey (2012) citan la experiencia relativa a la modernización de las agencias estatales de educación de ocho Estados de la Unión (Estados Unidos), en colaboración con la Agencia Federal de Educación que tiene definido el marco básico (en cinco casos se aportan fondos especiales para facilitar los cambios), para la mejora de escuelas de bajo rendimiento, a partir de cambios en la estructura administrativa y en los objetivos de las agencias de cada Estado. Según apunta el documento, los caminos seguidos para intentar el cambio por cada uno de los ocho Estados son diferentes entre sí, dadas las diferencias existentes entre ellos y entre los jefes de esos organismos, que son nombrados discrecionalmente por los gobernadores (no está garantizada la continuidad) y que, en la mayoría de los casos, no tienen experiencia ninguna en educación. De los ocho Estados participantes, siete llevan experimentando solamente un año o dos y no se dispone de datos sobre resultados, y del restante, Louisiana, con cinco años de experiencia, se dice que ha mejorado nueve puntos porcentuales en rendimiento de escuelas con resultados precarios. Aunque los procesos son diferentes, la recogida de datos sobre rendimiento estudiantil, la claridad y transparencia en la comunicación con los administradores locales, profesores y familias, es una constante en todos los casos.

Otro programa puesto en marcha por el US Department of Education y con más años de antigüedad es el de escuelas *charter*. Se trata de un programa experimental y voluntario en escuelas públicas, que se caracteriza por un funcionamiento al margen del marco regulador ordinario basado en la posibilidad de estructurar libremente su currículo y aspectos del ambiente escolar, como tener menos alumnado por aula que en el resto de escuelas

públicas, en contratar y despedir profesores y personal administrativo y en compromiso de dación de cuentas (resultados), previo acuerdo con la agencia estatal de educación correspondiente. Esta libertad conlleva jornada escolar más larga, curso escolar más duradero y actividades en fin de semana y verano. En Boston (Massachussetts), Abdulkadiroglu, Angrist, Dinarski, Kane y Pathak (2009), utilizando datos recogidos por la Agencia Estatal de Educación, referidos a seis cursos, con un diseño cuasi experimental, han llegado a la conclusión de que los logros del alumnado de Educación Secundaria de las escuelas *charter* de la ciudad son mejores que los del resto de escuelas públicas en matemáticas, lectura y escritura. Habría que añadir que estas escuelas atraen a estudiantes procedentes de familias con mejor posición sociocultural y económica y producen un efecto de inequidad respecto del resto de escuelas públicas ordinarias en las que permanecen los estudiantes con mayor desventaja, con peores resultados académicos y, como consecuencia, peor dotadas de recursos por parte de la administración; este último aspecto es el que está siendo objeto de queja por parte de algunos directores de escuelas, en Detroit, por poner un ejemplo.

Hay que decir que estos programas conllevan y tienen en común la realización de innumerables exámenes para comprobar si los resultados se acercan o alejan de los estándares que sirven para cotejar los logros.

Conectando con lo anterior, Hargreaves y Fink (2006), al hablar de estrategias de cambio, critican la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas actuales basadas en un determinismo económico del siglo xix (Inglaterra, Estados Unidos, Ontario y Alberta), con empeño internacional por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos definido por las notas alcanzadas en exámenes estándar que a la larga tienen poca relación con la productividad económica. Apoyan y se pronuncian por procesos sostenibles, democráticos y justos para poner en primer lugar el aprendizaje de los estudiantes y no los exámenes. Se trata de preparar a los jóvenes para afrontar los retos de una sociedad del conocimiento creativa, democrática e inclusiva.

En parecidos términos se expresa Leithwood (2007) advirtiéndolo de los riesgos de un exceso de presión sobre las escuelas y profesores para mejorar el rendimiento del alumnado (cita la *No Child Behind Act of 2001*), y opina

que los profesores ya están muy comprometidos y que lo importante es procurar que no se erosione su motivación y compromiso. Cita las siete condiciones que según él deben intentar establecer las escuelas para mejorar: misión y metas claras, estructura y organización, recogida de información y procesos de reflexión-acción, políticas y procedimientos, relación con la comunidad y liderazgo.

Al hablar de evaluaciones es obligado mencionar los informes PISA, que proporcionan una buena base de análisis en lo que se refiere a resultados, por el carácter transversal y longitudinal de la serie y por la bondad de su planteamiento técnico.

En la tabla 9.3 se muestra una selección de puntuaciones de algunos países y comunidades autónomas españolas que pueden servirnos para apoyar otros comentarios.

TABLA 9.3
Comparación de la serie PISA

Áreas	Territorios	2000 Primer PISA Área principal evaluada: lectura	2003 Área principal evaluada: matemáticas	2006 Área principal evaluada: ciencias	2009 Área principal evaluada: lectura	2012 Área principal evaluada: matemáticas
Comprensión lectora	España	493	481	461	481	488
	Reino Unido	523	Sin muestra específica	495	494	499
	Castilla y León	Sin muestra específica	499	478	503	505
	Madrid	Sin muestra específica	Sin muestra específica	Sin muestra específica	503	511
	Andalucía	Sin muestra específica	Sin muestra específica	463	461	477

Matemáticas	Finlandia	546	543	547	536	524
	Alemania	484	491	495	497	508
	Francia	505	496	488	496	505
	Estados Unidos	504	495	Sin datos	500	498
	Japón	522	498	498	520	538
	Suecia	516	514	507	497	483
	España	476	485	480	483	484
	Reino Unido	529	Sin muestra específica	495	492	494
	Castilla y León	Sin muestra específica	503	515	514	509
	Madrid	Sin muestra específica	Sin muestra específica	Sin muestra específica	496	504
Cultura científica	Andalucía	Sin muestra específica	Sin muestra específica	463	462	472
	Finlandia	536	544	548	541	519
	Alemania	490	503	504	513	514
	Francia	517	511	496	497	495
	Estados Unidos	493	483	474	487	481
	Japón	557	534	523	529	536
	Suecia	510	509	502	494	478
	España	491	487	488	488	496
	Reino Unido	532	Sin muestra específica	515	514	514
	Castilla y León	Sin muestra	502	520	516	519

	específica					
Madrid	Sin muestra específica	Sin muestra específica	Sin muestra específica	508	517	
Andalucía	Sin muestra específica	Sin muestra específica	474	469	486	
Finlandia	538	548	563	554	545	
Alemania	487	502	516	520	524	
Francia	500	511	495	498	499	
Estados Unidos	499	491	489	502	497	
Japón	550	548	531	539	547	
Suecia	512	506	503	495	485	

Puntuaciones promedio de cada país y comunidad autónoma seleccionados.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012 del MEC.

Conviene advertir que los informes PISA tratan fundamentalmente datos objetivos obtenidos directamente de exámenes a estudiantes de 15 años, en las áreas de conocimiento de matemáticas, lectura y cultura científica, obviando otros importantes campos como las ciencias sociales y otros elementos transversales de la educación.

Asimismo hay que resaltar algunos aspectos que interesan desde la perspectiva del cambio educativo. En primer lugar desdramatizar las diferencias entre puntuaciones cuando no son exageradas. Siendo la media estadística 500, puntuaciones que fluctúan 15 o 20 puntos por arriba o por abajo, no suponen en la realidad una gran divergencia, aunque siempre sea deseable el mejor resultado.

Conociendo el gran peso que la cultura tiene en los sistemas educativos y que en cada territorio el punto de partida es diferente, debemos observar que esa diversidad está relacionada con los resultados. Un ejemplo es España, donde las diferencias entre Castilla y León y Andalucía, por

ejemplo, son significativas a pesar de contar con el mismo sistema educativo y las mismas leyes educativas. Lo mismo ocurre en Estados Unidos si comparamos los resultados de Massachusetts y Florida¹³, y así podríamos ver otros ejemplos.

Países ya citados en otros apartados, que han promovido reformas educativas en las que prevalece la «orientación a resultados» (con implicación en el tipo de liderazgo, recompensas, etc.), como Reino Unido y Estados Unidos, no puede decirse que obtengan resultados conjuntos mejores que, por ejemplo, Castilla y León.

El caso de Suecia es singular porque rompe la tendencia a la estabilidad o escasa variación de los resultados a lo largo de las distintas series en casi todos los casos. Mientras en 2000, 2003 y 2006 obtenía unas puntuaciones por encima de la media, en 2009 y 2012 han descendido de manera llamativa poniéndose a la altura de la media española o por debajo. En la prensa sueca *online* en inglés aparece la preocupación por esta circunstancia y apuntan como causa a los recortes sociales de los gobiernos conservadores que desde 2006 sustituyeron a los socialdemócratas, entre otras muchas otras opiniones como el exceso de descentralización, el aumento de la inequidad, etc.

Aunque se trata de una simple anécdota, como consecuencia de la carrera por mejorar resultados en informes internacionales y para conseguir más financiación, aparecen métodos específicos para conseguirlos; por ejemplo, Brown (2011), que experimentó con éxito, durante el período 2003-2005 en un distrito urbano (Estados Unidos) el método *Balanced Scorecard* (BSC) de Kaplan y Norton, consistente en integrar la misión, metas, objetivos, plan estratégico y procesos de rendición de cuentas de la organización, para promover un alto rendimiento. En la misma línea, Buccino (2012) adaptó el método *Lean Six Sigma* (creado para la empresa productiva), con el fin de mejorar el rendimiento de las escuelas K-12 de Nueva York, en la idea de no perder fondos por malos resultados en evaluaciones.

Al hablar del liderazgo ya hemos comentado algo en relación con el rendimiento del alumnado. Volvemos a presentar ahora, ya que hay abundancia, otra tanda de estudios que dan cuenta de esta vinculación. Una

buena parte refieren concomitancias entre ambas variables, unas claramente positivas, otras negativas y en algún caso con matices o dudosas.

Leithwood y Jantzi (2008), en un estudio realizado a lo largo de tres años con 96 directores y 2.764 profesores, hallaron relación entre el proceder de los líderes y la eficacia sobre el rendimiento de los estudiantes de escuelas elementales, en lengua y matemáticas.

Otro trabajo desarrollado por Leithwood y Mascall (2008), a partir de la misma muestra y período temporal que el anterior, puso de manifiesto que el liderazgo colectivo (participativo) explicaba buena parte del logro de los estudiantes en lengua y matemáticas, sucediendo más en las escuelas con logros más altos.

Leithwood, Patten y Jantzi (2010) llevaron a cabo una investigación en Ontario (Canadá) en la que examinaron, mediante encuesta de 61 ítems, a 1.445 profesores de 199 escuelas elementales, para determinar la influencia del liderazgo, ejercido a través de cuatro vías: racional (clima disciplinario y presión académica), emocional (relación y comunicación), organizacional (estructura, administración, etc.) y familiar (nivel educacional, tiempo de televisión, posibilidad de apoyo, etc.), en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y literatura. Los resultados indicaron que las cuatro vías en conjunto explicaban el 43% de los logros de los estudiantes.

Maureira (2004) hace referencia a los distintos modelos de liderazgo, y centrándose en el liderazgo transformacional de Bass que intenta hacer de los colaboradores auténticos líderes, y considerando el centro como unidad de análisis, afirma su relación con la eficacia escolar junto a la participación y la satisfacción laboral de los profesores. Con un cuestionario que se aplica a una muestra de 750 profesores de 60 centros escolares de Primaria y Secundaria de la zona centro de Madrid comprueba la influencia directa del liderazgo sobre la participación y la satisfacción del profesorado, con resultados moderadamente satisfactorios, de donde infiere efectos sobre el rendimiento del alumnado.

Beltrán de Tena, Bolívar, Rodríguez, Rodríguez y Sánchez (2004), valorando e interpretando una macroencuesta diseñada por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE), que fue contestada por 3.792 directores, 8.490 profesores, 7.324 padres y 434 inspectores, encontraron

una serie de factores relacionados con el rendimiento del centro y vinculados a su vez con aspectos referidos al liderazgo (autonomía funcional del equipo directivo, asistencia técnica de apoyo, incremento de recursos, profesionalización de la función directiva, motivación y apoyo al equipo directivo). Los centros concertados, los centros públicos de Primaria y los centros públicos de Secundaria valoraron, por este orden, con diferencias significativas, la percepción de eficacia. Como dato anómalo o peculiar ha de señalarse que los profesores de los centros públicos valoraron más la enseñanza de los concertados que la propia.

Leithwood y Jantzi (2006), en una encuesta pasada a 2.290 profesores de 655 escuelas de Primaria de Inglaterra para examinar los efectos del liderazgo transformacional en los profesores (motivación, capacidad y prácticas de clase) y los logros de los alumnos durante tres años, apreciaron resultados significativos respecto de las prácticas de clase de los profesores, pero no en los logros de los alumnos.

Angulo (2013) no encontró relación entre las variables de liderazgo percibido por el profesorado y el rendimiento del alumnado, así como tampoco apreció diferencias en el rendimiento del alumnado de tercero de ESO en matemáticas y lengua española, en relación con el estilo participativo (alto apoyo y poca dirección) o consultivo (mucha dirección y mucho apoyo) de la dirección del centro.

Otros autores se refieren al hecho específico de la evaluación como generador de cambios y mejora de resultados.

Es lo que apuntan Pierson y Borthwick (2010) cuando hablan de la necesidad de la evaluación para el cambio en el mismo lugar de la acción (paradigma «investigación-acción») que también incentiva el desarrollo profesional, desde la perspectiva de los «contenidos», la «pedagogía» y las «tecnologías de la información y comunicación».

Venenga (2009) relata en un trabajo de enfoque cualitativo durante nueve años sobre educación alfabetizadora, que además de la formación del profesorado, las evaluaciones formativas y sumativas son necesarias para conseguir mejores resultados.

Roybal (2012) cuenta cómo la implementación de un programa de evaluación sumativa de apoyo al paso de octavo a noveno grado (Estados

Unidos) produjo un clima de apertura y respeto, pero tuvo poco éxito en el rendimiento de los estudiantes.

Sherer y Spillane (2011), en una observación continuada durante cuatro años en una escuela urbana elemental (Estados Unidos), acompañada de entrevistas a profesores y administradores, advirtieron que la institución de rutinas organizacionales como la evaluación periódica del alumnado cada cinco semanas, también del profesorado, cambiaba la práctica de la organización.

A continuación se exponen tres trabajos que enlazan cultura, clima y rendimiento.

En el trabajo de Angulo (2013), utilizando un cuestionario de «cultura organizacional» de 62 ítems aplicado a 662 profesores de Educación Secundaria de Castilla y León, apareció una percepción satisfactoria de la «cultura» de su centro por parte del profesorado, especialmente en las dimensiones de «ambiente social favorable», «compromiso», «trato justo», «equidad» y «reconocimiento», resultando mejor en el caso del profesorado más joven, en profesorado con menor conocimiento de episodios violentos entre el alumnado y en el de centros privados concertados. A la vez, «la cultura» percibida por el profesorado y especialmente las dimensiones de *compromiso, comunicación y reconocimiento del esfuerzo* mantuvieron correlaciones significativas (superiores a 0,400, al nivel de confianza del 0,01) con el rendimiento del alumnado de tercero de ESO en matemáticas y en menor cuantía en lengua española.

En el mismo texto de Angulo (2013) se apreciaba que una de las dimensiones de clima, implicación percibida por el profesorado, correlacionaba en grado moderado con el rendimiento del alumnado de tercero de ESO en matemáticas y lengua española.

El *CRIRES Bulletin* (1994) menciona la relación de la cultura organizacional con los resultados de los alumnos de Educación Secundaria de tres centros que fueron estudiados por la Universidad de Laval, Ste-Foy (Quebec).

Para finalizar esta recopilación de referencias, registramos el estudio longitudinal de Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez (2008) llevado a cabo en 27 centros (17 privados), de diferentes estatus, de la comunidad

autónoma de Madrid, con 965 estudiantes de ESO, para estudiar su rendimiento en matemáticas, lengua y ciencias. Se realizaron exámenes en cuatro ocasiones (octubre de 1997-1998, mayo de 1998-1999, mayo de 1999-2000, y mayo de 2000-2001) y los resultados mostraron:

- Progreso en el conjunto de los centros en todas las áreas.
- Influencias del nivel sociocultural familiar, del clima escolar y las expectativas del profesorado.
- Mejores resultados de las alumnas.
- Capacidad predictiva de las habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje.
- Otras variables que explicaron en menor medida una parte menor de la varianza fueron el tamaño del centro, el porcentaje de repetidores y *el liderazgo del equipo directivo*.

Considerando lo expuesto, podemos decir que se aprecian algunas tendencias, resultados no siempre coincidentes, iniciativas que tienen éxito en algunos lugares, pero logros similares con planteamientos diferentes en otras partes. Por eso queremos poner de manifiesto que análisis superficiales de lo que ocurre en los sistemas educativos pueden llevarnos a tomar decisiones desafortunadas o ineficaces y que la transposición de opciones foráneas procedentes de lugares con culturas «nacionales» y educativas con evolución histórica muy diferente, puede no ser una buena elección que, en todo caso, requeriría sopesar cuidadosamente en qué forma podría realizarse su encaje.

6.10. Formación del profesorado y cambio

El componente cultural de los sistemas educativos es muy fuerte y se resiste, en términos generales, al cambio y la innovación que por otra parte no pueden implantarse con inmediatez, sino a través de cauces serenos y respetuosos con los elementos que los conforman. Una de las vías más aconsejables es prestar atención a la formación del profesorado, tanto inicial como continua, a lo largo de toda su vida profesional.

Es evidente que la formación de calidad del profesorado es requisito imprescindible para que el sistema educativo cumpla, en debida forma, sus objetivos con relación a los estudiantes, las familias y la sociedad en general. En el caso de los procesos de cambio, no hay investigación ni reflexión en que no aparezca de forma explícita o se sobrentendida; así aparece en distintos trabajos que se han reseñado en los puntos anteriores (Altunay, Arli y Yalçinkaya, 2012; Schraeder, Tears y Jordan, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Gillespie, 2010; Humphrey, Gallagher, Yee, Goss, Campbell, Cassidy y Mitchell, 2012; Venenga, 2009).

Dando por supuesta la trascendencia de la configuración curricular de la carrera de profesor y los posteriores procesos de selección para el desempeño del puesto de trabajo, aquí sólo queremos añadir algunas pinceladas a lo ya dicho.

Hemos seleccionado algunas investigaciones que señalan aspectos relativos a la disposición del profesorado a participar en actividades de formación, barreras que la dificultan y una mención específica, por su actualidad, referida a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Son las que se describen a continuación:

Geijsel, Sleegers, Stoel y Krüger (2009), en una investigación realizada en 18 escuelas de Educación Primaria y 328 profesores (Holanda), mostraron que el liderazgo (visión, consideración y estimulación, colaboración de profesores y participación en decisiones) influía en la participación del profesorado en actividades de formación.

Moore (2010) investigó en Estados Unidos la importancia de la formación continua del profesorado para las buenas prácticas educativas y el cambio, llegando a la conclusión de que la mayoría tenían disposición favorable, señalando como aspectos facilitadores los compañeros, la colaboración, la colegialidad en decisiones y el estímulo de la familia; por otro lado, apuntó que los obstáculos más relevantes eran el tiempo, las obligaciones familiares y, a veces, las necesidades económicas. En sentido parecido se pronuncia Angulo (2001) al señalar la toma de conciencia de la situación del centro educativo como punto de partida para incidir reflexivamente en la formación colegiada.

Schechter y Qadach (2012) realizaron un estudio con 801 profesores de 33 escuelas urbanas y 28 suburbanas elementales en Israel, encontrando que los mecanismos de aprendizaje organizacional, por parte del profesorado, para el cambio (almacenar, recuperar y poner en uso la información) tenían éxito en las escuelas urbanas pero no en las suburbanas.

La formación del profesorado en NTIC está de actualidad en todos los países con sistemas educativos avanzados, forman parte del doble intento de mejorar el bagaje de los profesionales y de mediar en el tránsito hacia el cambio organizacional; además es obligado reconocer que es una necesidad instrumental que debe incorporarse al acervo profesional dada la progresión geométrica con que se está produciendo su extensión en la sociedad. Sin embargo, se corre el riesgo de que su implantación en las escuelas sea de tipo mecánico y no esté produciendo verdaderos cambios en la práctica educativa. Así lo alertan muchos expertos, como algunos citados a continuación.

Johnson (2012) afirma que la tecnología de ordenadores está muy difundida en Estados Unidos, pero no tanto en lo que se refiere al uso educativo, y relata su experiencia de trabajo con 16 grupos de profesores en cinco talleres para mejorar y profundizar en el uso de estos instrumentos.

La relación entre las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) han sido estudiadas por Marshall (2010) en 12 universidades de Nueva Zelanda, Australia, Estados Unidos y Reino Unido durante cinco años con *e-learning Maturity Model* (eMM), llegando a la conclusión de que las universidades no han progresado suficientemente en el uso de las NTIC para la mejora de estudiantes y profesores y, por ende, de la cultura organizacional. El modelo empleado consiste en el análisis a través de cinco áreas importantes para instituir los cambios en los distintos procesos: aparición o alumbramiento de la idea, planificación, definición, dirección y optimización. Su investigación muestra que, en general, se ponen en marcha las primeras y poco las últimas. En todo caso afirma que en ausencia de un liderazgo fuerte las NTIC pueden servir únicamente para dar continuidad a la cultura ya establecida.

En España se están produciendo fenómenos diversos al respecto. En años pasados se realizó una gran inversión en equipamiento, tanto para

dotación de centros como de alumnado, a la vez que se promovió la formación para su manejo; sin embargo, tanto uno como otro aspecto se han recortado de manera ostensible en los dos últimos períodos. De este modo, simplificando un poco, nos encontramos en la actualidad, por un lado, ante un pequeño grupo de profesorado muy competente que aplica estos conocimientos ampliamente (uso de plataformas facilitadoras de comunicación entre toda la comunidad educativa, trabajo en red, investigación, etc.), dándole un carácter educativo claro; por otro lado, un grupo más numeroso de profesionales que son poco expertos en su uso, y finalmente, el grueso de profesores, que emplean estos medios de manera poco creativa (presentación de trabajos, de apuntes, etc.), como señalábamos que ocurría en una trabajo descrito anteriormente referido a otro país.

En definitiva, puede decirse que existe un gran acuerdo respecto de la importancia de la formación de calidad y continuada del profesorado para la transformación organizacional de los centros educativos, en la idea de lograr los mejores logros por parte de los estudiantes, aunque no es menos cierto que la crisis económica con sus recortes está poniendo este componente de mejora del sistema en una situación difícil, sin que los esfuerzos por impulsar la formación *online* palién los efectos negativos de las medidas adoptadas.

6.11. Dificultades para el cambio

Está constatada la dificultad de modificación de la cultura de los centros, entendiéndolos, en sentido amplio, como conjunto de la comunidad educativa y los procesos que se dan en su seno.

Además de la inercia rutinaria y falta de coordinación señalados en un párrafo previo, otros aspectos, como la falta de visión clara de los objetivos, objetivos inadecuados para el desarrollo personal de los estudiantes, perjuicios para el profesorado por aumento de la carga de trabajo y exigencia de cambios rápidos, fallos en la información, escasez de recursos, insuficiente participación, falta de consideración hacia el personal y la

natural resistencia inicial al cambio, son elementos importantes que deben ser tenidos presentes en el desarrollo de estos procesos.

Veamos resumidamente cómo algunos estudiosos refieren algunos de estos elementos de dificultad aparecidos en sus trabajos.

Gutiérrez (2009) señala que existen muchas dificultades para instaurar procesos de cambio en las escuelas y pone el acento en dos aspectos que no pueden faltar, equipos de apoyo y conocimiento de la institución por parte de quien promueve el cambio.

Rochester-Olang (2012), en una investigación cuantitativa con 72 psicólogos escolares (Estados Unidos), encontró que el proceso de cambio provocaba un conflicto de rol en estos profesionales. Aquellos que manifestaron una mayor autoeficacia personal percibida eran los que mostraban mayor efectividad. Posiblemente esta misma situación se produzca en el profesorado.

Thigpen II (2012), en una investigación cualitativa y cuantitativa con 11 directores y 228 profesores (K-12, Estados Unidos), referida a la implantación de «comunidades de aprendizaje profesional del profesorado» (herramienta poderosa de desarrollo personal y potente estrategia para el cambio y mejoramiento escolar), alerta de varias dificultades encontradas: competencia entre la cultura previa existente y el nuevo paradigma, aumento de trabajo del profesorado, disponibilidad de tiempo y exigencia pronta de resultados.

López, Ahumada, Galdames y Madrid (2012), en un estudio realizado en seis escuelas municipales de Chile, atribuyen a la falta de trabajo en equipo, el trabajo solitario de directores y jefes de departamento y la inexistencia de colaboración, como factores imposibilitadores del cambio.

Una investigación cualitativa realizada por Altunay, Arli y Yalçinkaya (2012), basada en entrevistas semiestructuradas con nueve preguntas a directores de ocho escuelas de Educación Primaria turcas (cuatro que seguían el programa *Total Quality Management Award* [TQM], y otras cuatro que no), con objeto de evaluar los cambios producidos en ellas, indica que, en general, los problemas de las escuelas son espacio físico, formación de los profesores, falta de recursos, deficiente preparación de los padres y mala Administración central. En las escuelas con TQM consideran

como factores más importantes para el cambio, exámenes a los alumnos, participación de los profesores y creación de comisiones de trabajo, mientras que en las otras escuelas refieren la falta de recursos y la preparación de las familias como elementos más importantes en que incidir; estos autores señalan igualmente que los cambios más visibles se han producido en los espacios físicos, y los obstáculos para el cambio se deben a la resistencia del profesorado y falta de recursos. Finalmente, todos piensan que el cambio debe ser preparado con información, cursos, etc., buscando la motivación del profesorado y las familias.

Markow y Scheer (2003), en una gran encuesta realizada por Met Life, en Estados Unidos, en la que se entrevistaron 1.023 profesores, 800 directores, 1.107 padres y 1.000 alumnos de edades entre 8 y 18 años con el objetivo principal de conocer el papel de los directores desde la perspectiva del liderazgo, encontraron divergencias entre las opiniones de los miembros de la comunidad educativa:

- Por un lado, aunque directores y profesores muestran un alto grado de satisfacción con su trabajo, los directores piensan que la escuela es muy amigable, pero los profesores piensan que no lo es tanto y hay poca relación con el director.
- Por otro lado, mientras que los directores muestran como principal interés motivar a profesores y alumnos, los profesores creen que lo más importante para el director son los exámenes y la disciplina (esto pasa más entre los profesores de Secundaria).
- Los padres creen que la escuela no es humanitaria (50%), que no es segura (40%) y el 20% no conocen el nombre del director.
- Finalmente, los estudiantes piensan que la tarea principal del director es cuidar la seguridad del centro, el 40% entienden que el centro no es amigable, y el 50% consideran que el centro no es seguro.

Los autores deducen que los directores están desconectados de profesores y padres, y ello resulta ser un freno para el cambio.

Feito (2008), desde la sociología, aprecia algunos problemas en el mundo educativo para que se produzcan los cambios pertinentes, hándicaps

que sintetizamos aquí:

- a) El profesorado lee poco los textos de los analistas de la educación como elemento formativo.
- b) La investigación no se hace en función de la demanda o de la realidad escolar, sino de los intereses promocionales del profesorado universitario.
- c) En buena medida, el profesorado no universitario, una vez consigue el destino anhelado, se acomoda y deja de estar motivado para la mejora, la innovación y la formación.

Apreciamos varias coincidencias, que nos afianzan en el catálogo de dificultades relatado al inicio de este apartado, y algunas particularidades provenientes de culturas escolares poco desarrolladas.

Como veremos a continuación, la falta de factores de éxito para el cambio entraría igualmente en el capítulo de dificultades.

6.12. Aspectos facilitadores del cambio

Todos los aspectos reseñados en el punto anterior, invertidos, se convertirían automáticamente en aspectos favorecedores.

Entre las herramientas más eficaces orientadas a producir cambios de cultura puede apuntarse como principal la formación, que abordaremos más adelante de forma específica. Así lo expresan distintos autores (Schraeder, Tears y Jordan, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010), aludiendo a este medio como factor importante para la transformación cultural en organizaciones públicas.

Mostraremos a continuación otros elementos que, a juicio de distintos investigadores, ayudan a llevar a buen puerto los intentos de mejorar las organizaciones.

La autonomía de los centros tiene un lugar claro en la literatura sobre el desarrollo de los procesos que estamos comentando. La conclusión más importante, según Oria (2009), Durán (2008) y Fernández (2009), es que si aumenta la autonomía, debe aumentar la responsabilidad y la dación de

cuentas por parte de las instituciones educativas, aunque siempre se necesita apoyo moral, profesional y económico de la Administración. Otros autores, como Healey III y Crouch (2012), opinan que la descentralización (que supone, de entrada, cierta autonomía) es buen diseño para mejorar la calidad, aunque se requieren muchas circunstancias favorables (igual que manifestaban los citados anteriormente) referidas a la dirección, a los profesores, a la participación, a la democracia, a la distribución de los recursos, a la dación de cuentas, etc.

El dinamismo de los equipos directivos es un factor citado a menudo. Así lo entienden Sánchez y Murillo (2010), que con metodología cualitativa investigaron las condiciones que deben darse para que la innovación educativa tenga lugar. Se realizó la investigación en 17 comunidades autónomas a través de dos grupos de discusión de entre cinco y 10 profesores (uno innovador y otro no), en cada centro participante. Los resultados aparecidos fueron:

... para que un proyecto de innovación tenga éxito ha de contar con

- a) un equipo directivo dinámico que apoye profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado,
- b) un grupo de docentes cohesionado y estable, que sepa trabajar en equipo y que comparta esta cultura profesional, y finalmente
- c) que se respire un buen clima en el centro educativo (pág. 188).

Apuntalan la idea anterior, Slamecka (2012), que en una investigación cualitativa y cuantitativa durante tres años (Estados Unidos), referida a la implantación de nuevas tecnologías instruccionales en cinco escuelas, encontró que para la sostenibilidad de los cambios fueron importantes los agentes impulsores, las figuras de autoridad y los canales de comunicación; y Oreg y Sverdlik (2011), que en un estudio con 172 profesores de Israel, hallaron que la percepción del agente promotor (director o administrador) era decisiva para la actitud del profesorado referida a un cambio impuesto.

En ese mismo sentido, Marcelo, Mayor y Gallego (2010), utilizando un cuestionario de 49 ítems, enviado a los protagonistas de 3.682 proyectos de innovación de 17 comunidades autónomas, consiguieron respuesta de 933,

es decir, un 25%, de los cuales fueron públicos 84%, y de ellos, 43% de Educación Secundaria, obtuvieron como conclusiones:

- a) Los equipos directivos se implican en los proyectos.
- b) Su duración es de uno o dos cursos.
- c) Suelen participar alrededor de 10 profesores.
- d) Provocan cambios en los centros.

El conocimiento profundo de los centros y especialmente de las redes sociales formales e informales tejidas entre el profesorado son detalles que los impulsores de las innovaciones deben tener presentes, de acuerdo con Caruso (2012), Penuel, Riel, Joshi, Pearlman, Kim y Frank (2010), y Wong-Kam y JoAnn (2013).

Al inicio del trayecto de mejora organizacional no pueden pasarse por alto dos circunstancias:

- a) La conveniencia de contar con un equipo de apoyo interno, como señala Hopkins (1994), al describir un proyecto de mejora de 30 escuelas en Inglaterra con el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todos mediante el cambio de las prácticas existentes. Este proyecto pivotó sobre el paradigma «investigación-acción» y requirió para su puesta en práctica, la existencia de un equipo de apoyo interno que ayudó a conseguir el compromiso de todo el personal con su planificación y desarrollo, la participación de la comunidad educativa, incluidos estudiantes, en las políticas escolares, estrategias de coordinación eficaz y liderazgo compartido.
- b) La necesaria toma de conciencia por parte de los miembros, de lo que la organización es, de su cultura. Desde esta perspectiva, Tomás, Castro, Graells, Sanjuan y Mas (2006) investigaron la cultura institucional en cuatro centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Barcelona, con una muestra total de 136 profesores, a través de cuestionario (dimensiones de funciones de centro, gobierno, financiación, investigación, perfil profesorado, metodología, alumnado, evaluación, TIC y relaciones con el entorno), interesándose por la opinión actual y la deseable en un futuro. Los

resultados indicaron que las diferencias de puntuaciones entre la situación percibida y la deseada eran altas. Este dato diferencial induce a pensar que existía esa toma de conciencia y cierta predisposición para el cambio por parte del profesorado.

Las actitudes de colaboración, participación y compromiso por parte de los miembros de las instituciones, son ingredientes favorecedores del desarrollo de los procesos de cambio. Tres estudios lo ponen de manifiesto de alguna manera.

Sidener (1995), empleando metodología cualitativa, llevó a cabo durante siete años un estudio en un centro público de Educación Secundaria Superior de un condado de Florida para entender la interrelación entre *School-Based Management/Shared Decision-Making* con la cultura escolar. Las conclusiones fueron que la transformación de la cultura organizacional requiere un cambio en las creencias y asunciones de los miembros de la organización y pone el acento en tres aspectos:

- a) Autoridad distribuida.
- b) Pautas de trabajo orientadas a la colaboración.
- c) Rol de los aprendices, de consumidores pasivos a constructores del conocimiento.

López, Sánchez y Altopiedi (2011), en un trabajo realizado con metodología cualitativa, etnográfica (observación participante, entrevistas [148], etc.), en cinco escuelas y cuatro institutos de Sevilla, partiendo de un paradigma de cultura organizacional, como algo que se construye y no que se tiene, concluyen que para la permanencia de las innovaciones en los centros son necesarias al menos tres condiciones:

- a) Búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico.
- b) Creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos.
- c) Creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado que facilite el diálogo y la negociación que la puesta en marcha de todo proyecto colectivo requiere.

Terminan señalando que las culturas que prestan atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica de los centros y negocian los objetivos con la mirada puesta en un ambiente favorable de trabajo y convivencia, consiguen en mayor medida dar continuidad a las innovaciones.

López, Ordóñez, Hernández y Navarro (2013) describen los procesos de puesta en marcha y desarrollo de redes educativas de centros escolares de Andalucía (30 centros de Primaria y 15 institutos) desde los presupuestos del trabajo colaborativo, en el marco conceptual de «organizaciones que aprenden», desde la perspectiva de que la «cultura» tiene un fuerte impacto y es factor clave del cambio. Los presupuestos básicos de este planteamiento son «la preocupación por la mejora, basada en el alumno, por una cultura de enraizamiento con el entorno, por unos principios democráticos de participación, implicación y corresponsabilidad en la labor educativa y por una visión amplia y global de la educación». Los resultados del estudio son:

- a) El inicio surge por la creación de grupos de trabajo en los centros, generalmente por profesores con cierta tradición de trabajo colaborativo, alrededor de contenidos nucleares como la «convivencia».
- b) Frecuentemente el desarrollo y pervivencia de estos procesos cuentan con una fuerte implicación de los equipos directivos.
- c) Los recursos principales consistieron, por un lado, en asesoramiento experto, y por otro, la instalación de la plataforma Moodle.
- d) La coordinación de la red reside en los asesores de los correspondientes CEP, y la comunicación entre los participantes tiene la vertiente presencial y la realizada a través de la plataforma Moodle, todo ello supervisado por el servicio de inspección.

Resumiendo lo dicho, podemos afirmar que la autonomía de los centros, el equipo directivo como agente dinamizador, su conocimiento profundo de los centros, el trabajo en equipo, la existencia de equipo de apoyo y de profesorado dispuesto inicialmente, la actitud de colaboración y

compromiso, la participación, el reconocimiento de la tarea realizada, la aportación de recursos de personal y económicos y el liderazgo compartido, son elementos facilitadores del cambio. En las descripciones de los trabajos precedentes citados hemos podido ver que en cada uno de ellos convergen o quedan comprendidos varios de ellos, como no podía ser menos, puesto que cuantos más confluyen, más posibilidades de éxito existen.

Una vez realizada esta travesía por los conceptos y la investigación, volvemos a los interrogantes que se planteaban al final de la introducción.

7. RECAPITULACIÓN

Vaya por delante que compartimos la idea de que los sistemas educativos, todos, necesitan de adaptación y renovación continua, son mejorables, y en ese empeño se encuentra la motivación de este trabajo.

Este capítulo tenía por objeto aportar una visión de la educación desde la perspectiva del cambio organizacional y sus efectos en el sistema, en sus actores y sus destinatarios, centrándonos especialmente en aspectos de cultura, liderazgo y clima. En ese sentido, en la introducción se han enumerado algunos interrogantes, y en los apartados siguientes se han intentado desgranar distintos conceptos, investigaciones y reflexiones propias al respecto, siempre sin ser exhaustivos. Ahora intentaremos recapitular el contenido precedente.

En primer lugar debemos constatar que actualmente las propuestas y demandas de cambio provienen principal y casi únicamente de las administraciones educativas y se aprecia en ellas un tinte ideológico en consonancia con las organizaciones políticas que las sustentan, y adolecen del análisis profundo y coherente fruto de la reflexión sobre las necesidades de los ciudadanos. Ahora mismo la tendencia está sesgada hacia el pensamiento neoliberal en la mayor parte del mundo desarrollado, incluyendo España.

En cualquier organización es exigible dar cuenta del proyecto a realizar, de su desarrollo y resultados, es lo que viene llamándose «dación de cuentas». En el ámbito educativo, debido a la complejidad de objetivos y hechos que en él se desarrollan, esta cuestión siempre ha quedado algo

difuminada, pero habitualmente queda vinculada, en primer lugar, a notas obtenidas por el alumnado en las materias curriculares y, en segundo, al cumplimiento de horarios, calendarios y otros aspectos burocráticos del centro. Es éste un terreno resbaladizo en el que procede actuar con cautela. ¿Hay que dar cuentas? Sí, pero considerando en cada caso el centro o institución en su conjunto, de tal manera que el análisis contemple el peso de la mayor parte de las variables importantes que operan y las relaciones entre ellas, y por otra parte, lo razonable es utilizar procedimientos en que la participación y la consideración hacia el profesorado y el alumnado esté asegurada.

Sin embargo, como hemos podido apreciar a lo largo del texto, existe una tendencia denominada «orientación a resultados», especialmente en países de tradición anglosajona, que agudiza a la vez que simplifica la «dación de cuentas» y cuya implementación, por encima de otras consideraciones (casi siempre se trata, de manera reduccionista, de logros en matemáticas, ciencias naturales y lengua), conlleva un buen número de medidas de cambio organizacional, en lo que se refiere a la estructura económica de los centros, los estilos de liderazgo, las prácticas de evaluación, las retribuciones del profesorado y la organización de los contenidos curriculares, que finalmente tienen reflejo en los aprendizajes del alumnado y no siempre para bien.

Este esquema, la «orientación a resultados», provoca más inequidad, es criticado por muchos expertos y ni siquiera consigue su objetivo de mejora. Basándonos en los informes PISA (en otro lugar hemos comentado la significación de las puntuaciones y la relatividad de las diferencias que en ellos se expresan), podemos, analizando algunos ejemplos, apreciar que entre 2000 y 2012 Estados Unidos, paladín de este paradigma, no ha mejorado su puntuación en ninguna de las áreas evaluadas; en Reino Unido, donde esta orientación se ha instalado más tardíamente, tampoco encontramos evidencias de mejora desde 2006 a 2012. En otros países como Francia las puntuaciones se han mantenido, en España han mejorado ligeramente, en Finlandia han bajado algo (dentro de su alto rango), en Suecia han caído más de una desviación típica. Esta muestra de resultados

nos avisa de que en distintos lugares con organizaciones diferentes pueden aparecer resultados iguales, mejores o peores.

Desde luego este paradigma no demuestra ser mejor opción que otras para mejorar el rendimiento del alumnado en las materias citadas, y a la vez no podemos olvidar lo que se ha perdido en relación a otros aspectos curriculares.

En relación con lo anterior, en numerosos estudios referidos a España aparece un nivel bajo de percepción del profesorado respecto al control y la presión que sufre por parte de los superiores jerárquicos. Sería interesante comprobar cuál es el nivel óptimo en que estas dos variables podrían influir positivamente en los procesos de cambio, y damos por sentado que el control y la presión máximos son nefastos a estos efectos.

Hay una gran diversidad de opiniones de los expertos respecto al papel de «la escuela», que pueden sintetizarse en:

- a) Los que proponen una acomodación de la escuela a las necesidades del mercado puro y duro.
- b) Los que proponen ajustarse a las necesidades productivas, aunque manteniendo el compromiso con una formación humanística complementaria.
- c) Los que se manifiestan porque la escuela sea principalmente una institución de formación humana, ajustándose complementariamente a las necesidades productivas.

En esta tesitura, adquiere importancia el sentido del cambio, su relación con la *formación de ciudadanos, no de súbditos* (frase hartamente vieja, pero profunda, que cobra vigor cada día como idea generatriz del camino que deberían seguir las reformas en educación), y con la obligación de dar respuesta también a las necesidades de la ciudadanía, de la sociedad, entre las que quedaría comprendida la preparación para el trabajo. Desde esta perspectiva nos inclinamos por considerar la escuela según la opción c) del párrafo anterior.

Los sistemas educativos, todos, participan de aspectos y condiciones favorecedoras de un buen funcionamiento y de otras peores, pero, al igual

que los organismos vivos, tienden al equilibrio, a la compensación entre sus elementos o subsistemas, con objeto de cumplir su función; en fin, son en cierta medida homeostáticos. Este mecanismo podría explicar algunas paradojas que aparecen al comparar unos centros con otros, o unos países con otros. Por poner un ejemplo, si bien existen centros con un estilo de dirección que promueve o provoca un buen rendimiento en el alumnado, en otros centros con otro tipo de dirección menos eficaz, distintos elementos como la autonomía del profesorado, mayor disponibilidad de recursos o la preocupación de las familias, podrían ser factores compensadores que produjeran un rendimiento similar.

Teniendo presente que el educativo es un sistema complejo en el que operan multitud de variables y la dificultad de establecer con rigor el peso de todas ellas, cobra importancia realizar los análisis de manera matizada o diferenciada a la hora de diseñar y desarrollar procesos de transformación de los centros. Aunque pensamos que se puede aprender de lo mejor de otros sistemas, intentar transponerlos mecánicamente de un país a otro fácilmente puede chocar con la cultura propia y acabar en fracaso; por ello creemos que es fundamental investigar y experimentar in situ.

A lo largo de la exposición hemos podido ver que la cultura de las organizaciones educativas es fuerte y viene dada, entre otros elementos, por la evolución histórica del sistema (incluyendo los azares políticos, sociales y económicos, la influencia de las religiones profesadas por la ciudadanía, la movilidad geográfica de la población, etcétera), por la formación del profesorado y por las demandas del mundo productivo. El carácter global e institucional del sistema educativo fundamenta, determina, acota y fortalece la cultura organizacional y las prácticas educativas correspondientes y también el sentido de la investigación. Esta fortaleza cultural, que quizá es más intensa en centros privados con ideario religioso, sigue vigente y la abundante rotación de profesorado en los centros no la debilita, al menos en alto grado.

Por esta razón, los cambios organizacionales resultan difíciles o poco eficaces muchas veces. Digamos que cambian las leyes, los textos, pero las prácticas educativas continúan. En el corto plazo, tenemos pocas evidencias de cambio profundo en los sistemas (la imposición sin convicción no lo

favorece), pero es evidente que la persistencia en determinada dirección termina causando algún efecto positivo o pernicioso, según se mire. La resistencia al cambio de la que tantas veces se habla, algunas como justificación, es un mecanismo natural de defensa contra agresiones, una actitud aprendida que previene posibles daños graves que podrían llegar a producirse; la apertura y asimilación de propuestas sin discusión puede ser signo de falta de criterio o debilidad personal y, como consecuencia, provocar en los impulsores de reformas un espejismo respecto del desarrollo del proyecto. Conviene ser realistas sin despreciar la ilusión y la esperanza.

Desde la perspectiva de la ciudadanía, la exigencia de una educación orientada a la responsabilidad, el respeto, la crítica, la autodeterminación, etc., del alumnado, debe ampliarse a la formación del profesorado, como parte de sus competencias profesionales. La formación inicial y continuada del profesorado es uno de los factores que podrá facilitar los cambios organizacionales y mejorar los logros de los objetivos del sistema para los estudiantes.

Actitudes del liderazgo del director como la consideración, el empoderamiento y el estímulo hacia los subordinados, se citan repetidamente en las investigaciones como favorecedoras del cambio en las organizaciones educativas. Estas actitudes son difícilmente conciliables con el modelo «orientación a resultados», al menos en los casos más extremos. Ya hemos visto en uno de los estudios presentados, realizado en Reino Unido con una muestra importante de directores, la esquizofrenia que les provoca el dilema moral entre su esquema de valores y la búsqueda de resultados a toda costa, por las consecuencias que provoca, incertidumbre profesional, inequidad respecto del alumnado, etc.

Determinados aspectos del clima, como la participación, la comunicación, la relación entre el profesorado y con el alumnado y sus familias, que en buena medida son compartidos con la cultura, son sin duda parte muy importante del ambiente necesario para que la transformación buscada por el centro, o sugerida desde fuera, llegue a buen término, y así aparece en numerosos trabajos.

Formación del profesorado, liderazgo y participación son tres elementos constituyentes y fundamentales del cambio. Sobre la formación y selección del mejor profesorado es difícil que haya controversia, como no sea del procedimiento de selección. En cuanto al liderazgo de los directores, aun conociendo qué estilos son más facilitadores del cambio, no podemos ni debemos olvidar tres cosas:

- a) El nombramiento de los directores/líderes por la correspondiente jerarquía administrativa, puede provocar, si cabe, un mayor mimetismo (con las debidas excepciones) con la cultura oficial de la organización.
- b) Los grandes desaciertos (existen múltiples ejemplos) de líderes en ámbitos organizacionales diferentes y también en educación, especialmente cuando acumulan mucho poder, aconsejan ser cautos y no fiarlo todo al líder.
- c) Desde la perspectiva de los dos enunciados precedentes cobra sentido la participación como factor modulador y equilibrador de tendencias.

Y estamos pensando en una participación, tanto en la elección/selección de la dirección como en los procesos de desarrollo de la acción educativa, principalmente del profesorado, pero con articulación de la de los otros miembros de la comunidad educativa.

Hablar de cambio organizacional en las instituciones educativas, sin tener presentes las sintéticas reflexiones precedentes, puede abocar al fracaso de cualquier planteamiento.

La crítica exacerbada del sistema educativo español no universitario, basada muchas veces en las puntuaciones aparecidas en *rankings* como PISA y la falta de un análisis profundo de los antecedentes y el contexto, es aprovechada por determinados sectores sociales para emprender reformas retrógradas, no avaladas por la investigación, que perjudican claramente a la ciudadanía más vulnerable. Todos queremos mejorar el sistema, pero no queremos que nos condenen a una desigualdad mayor cada día restringiendo la posibilidad del ascensor social que supone una educación equitativa y de calidad.

Como puede advertirse, algunas cosas están relativamente claras y otras no tanto. Intentar resolver las contradicciones es una tarea que probablemente nunca se podrá dar por terminada, y en esa aspiración debería conducirse la futura investigación que, por otra parte, convendría incrementarse longitudinalmente, a lo largo de períodos no menores de seis años, por ejemplo, acompañada de la correspondiente evaluación.

A todas las personas que hayan leído el texto precedente, les sugiero que se informen, que piensen por su cuenta, que compartan y debatan sus conocimientos y, finalmente, que pongan por delante a las personas en toda su extensión a la hora de ejercer profesionalmente.

NOTAS

[1](#) LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre).

[2](#) LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[3](#) Los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) están patrocinados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

[4](#) Sin menoscabo del interés que los informes PISA aportan cuando son interpretados equilibradamente.

[5](#) Ya sabemos que son destinatarios que forman parte de un orden social y que su educación trasciende del nivel puramente individual.

[6](#) Hablamos del espacio habitado terrestre y más concretamente de poblaciones y centros educativos.

[7](#) Véanse los movimientos de renovación pedagógica en España, por ejemplo, en épocas pasadas.

[8](#) Al hablar de resistencia al cambio no se está haciendo una valoración positiva o negativa de ese hecho.

[9](#) LGE. Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970 (BOE de 6 de agosto).

[10](#) LODE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

[11](#) LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

[12](#) European Foundation for Quality Management.

[13](#) Aunque no se especifica en la tabla, la diferencia se encuentra a favor de Massachusetts.

Referencias bibliográficas

- Abdulkadiroglu, A., Angrist, J., Dynarski, S., Kane, T. J. y Pathak, P. (2009). Accountability and Flexibility in Public Schools: Evidence from Boston's Charters and Pilots. *National Bureau of Economic Research (NBER)*, Working Paper n.o 15549.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilar, L. (2011). El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura? *Revista de Educación*, 356, 61-82.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aldelfer, C. P. (1977). Organizational Development. *Annual Review of Psychology*, 28, 197-223.
- Almenara, J. (1993). *De la comunicación interpersonal a la comunicación organizacional. Evolución de la Teoría del Palo Alto sobre la comunicación y el cambio* (tesis doctoral). Barcelona.
- Alonso Amo, E. (1990). Clima y cultura en las organizaciones. En J. M. Peiró (comp.), *Trabajo, organizaciones y marketing social* (pp. 45-54). Barcelona: PPU.
- Alonso, E., Sánchez, J. C., Tesero, B. y Retama, M. (2000). Clima y cultura en los equipos de trabajo ¿dos constructos diferentes? En J. Conde y A. Isidro, *Psicología comunitaria*. Madrid: Eudema.
- Altunay, E., Arly, D. y Yalçincaya, M. (2012). A qualitative study on change. Management in Primary Schools award winning and non-award winning Schools case in study of TQM. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 12, 2, Spring, 725-730. ERIC, EJ 981814.
- Álvarez, M. (2010). La dirección escolar en la perspectiva europea. En J. Gairín (ed.) y M. J. Gómez (coord.), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 45-67). Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.
- Álvarez, V., García, E., Flores, V. y Correa, J. (2008). Aproximación a la cultura de un centro universitario. *Revista de Educación*, 346, 139-166.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G. y Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for change. *Human Relations*, 46, 681-703.
- Amis, J., Slact, T., y Hinings, C. R. (2004). Strategic chance and the role of interests, power, and organizational capacity. *Journal of Sport Management*, 18, 158-198.
- Angulo, J. A. (2001). Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el Aula* (pp. 47-72). Barcelona: CISSPRAXIS, S. A.
- Angulo (2002). *Clima laboral en centros educativos, no universitarios: diferencias según etapas, ámbito geográfico, titularidad y sexo*. Investigación presentada en la Universidad de Valladolid para la obtención del diploma de estudios avanzados (inédita).
- Angulo, J. A. (2013). *Cultura organizacional, clima y liderazgo en organizaciones educativas* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Anshel, M., Kim, W., Kim, B. H., Cahng, K. J., y Hom, H. J. (2001). A model for coping with stressful eventes in sport: Theory, application, and future directions. *International Journal of Sports Psychology*, 32, 43-75.

- Antúñez, S. (2010). La autodirección en la dirección de los centros escolares. En J. Gairín (ed.) y M. J. Gómez (coord.), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 68-81). Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anzizu, J. M. (1974). Un nuevo enfoque de la gestión: el movimiento OD. *Alta Dirección*, mayo-junio.
- Anzizu, J. M. (1992). *Gestión del cambio en la empresa española*. Barcelona: Ediciones 2.000.
- Ares, A. (2007). Liderazgo de los equipos de trabajo. En R. de la Fuente y R. de Diego (dirs. y coords.), *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones* (pp. 167-176). Madrid: Pirámide.
- Argyris, C. (1971). *Management and organizational development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Argyris, C. (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona: Herder.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Argyris, C., Putnam, R. y Smith, D. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey Bass.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G. y Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46, 681-703.
- Asch, S. (1956). Studies of independence and conformity. 1.-Aminority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70, 9, 416.
- Ashford, S. J (1988). Individual strategies for coping with stress during organizational transitions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 24, 19-36.
- Ashkanasy, N. M. y Jackson, C. R. A. (2001). Organizational culture and climate. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Industrial, & Organizational Psychology* (vol. 2: Organizational Psychology, pp. 398-415). Londres: Sage.
- Attewell, P. y Rule, J. (1984). Computing and organizations: what we know and what we don't know. *Communications of the ACM*, 27, 12.
- Atwater, L., Wang, M. O., Smither, J. W. y Fleenor, J. W. (2009). Are cultural characteristics associated with the relationship between self and others' ratings of leadership? *Journal of Applied Psychology*, 94 (4), 876-886.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bangs, D. (1995). *Cómo planificar sus recursos humanos*. Barcelona: Granica.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social Psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. y Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9-30.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463-478.
- Beckhard, R. (1969). *Organizational development: Strategies and methods*. Massachusetts: Addison-Wesley (Bogotá, Fondo Educativo Interamericano, 1973).
- Beckhard, R. (1975). Strategies for change. *Sloan Management Review*, 2.
- Bedeian, A. G., Kemery, E. R. y Mossholder, K. W. (1989). Cross-level research. Testing form cross-level interactions: An empirical demostation. *Behavioral Science*, 34 (1), 70-78.
- Beer, M. y Walton (1987). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 38, 229-272.
- Begley, T. M. y Czajka, J. M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and Health following organitational change. *Journal of Applied Psychology*, 78, 552-556.
- Bennis, W. G. (1966). *Changing organizations*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Bennis, W. G. (1969). *Organization development: It's nature, origins and prospects*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1969). *Building a dynamic corporation through grid organization development*. Boston, Mass.: Addison-Wesley.
- Bloom, P. J. y Sheerter, M. (1992). Changing organizations by changing individuals: A model of leadership training. *Urban Review*, 24, 4, 263-286.
- Blum, M. L. y Naylor, J. G. (1976). *Psicología industrial: sus fundamentos teóricos y sociales*. México: Ed. Trillas.
- Boonstra, J. J. y Bennebroek Gravenhorst, K. M. (1998b). Power dynamics and organizational change: A comparison of perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7, 97-120.
- Boonstra, J. J. (2008). *Dinamics of organizational change and learning*. Londres: Ed. Wiley.
- Brief, A. P. y Roberson, L. (1989). Job attitude organization: An exploratory study. *J. of Applied Psychology*, 19 (9), 717-727.
- Brown, W. y Moberg, D. (1983). *Teoría de la organización y la administración: enfoque integral*. México: Limusa.
- Brown, M., Kulit, C. T., Cregan, C. y Metz, I. (2015). *Understanding the Change-Cynicism Eycle: The Role of Human Resource Management (on line)*. Londres: Ed. Wiley.
- Bruins, J. (1999). Social power and influence tactics: A theoretical introduction. *Journal of Social Issues*, 55, 7-14.
- Buchanan, D. y Badham, R. (1999). *Power, politics and organizational change*. Londres: Sage.
- Burns, T. y Stalker, G. (1961). *The management of innovations*. Londres: Inst. Tavistock.
- Burnes, B. y Fitter, M. (1987). Control of advanced manufacturing technology: Supervision without supervisors? En T. D. Wall, C. W. Clegg y N. Kemp (eds.), *The human side of advanced manufacturing technology*. Chinchester: Wiley and Sons.
- Campbell, S. J., Booth, J. G. y Webster, P. J. (1970). Fiedl-Cooling Effects in g and (a + g) MnCu Alloys. *Phys. Letters*, 32A, 526-527
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-13.
- Carrero, V., Peiró, J. M. y Salanova, M. (2000). Studying radical organizational innovation through grounded theory. *European Journal of work and Organizatioanl Psychology*, 9 (4), 489-514.
- Chappelli, P., Bassi, L., Katz, H. y Knoke, D. (1997). Oxford University Press.
- Cheng, Y. T. y Van de Ven, A. H. (1996). Learning the innovation journey: Order out of chaos? *Organization Science*, 7 (6), 593-664.
- Child, J. (1986). Technology and work: an outline of theory and research in the western social sciences. En P. Grootings (ed.), *Technology and work East-West comparsion*. Londres: Croom Helm.
- Clegg, C. y Corbett, M. (1987). Research development into «humanizing» advanced manufacturing technology. En T. D. Wall, C. W. Clegg y N. Kemp (eds.), *The human side of advanced manufacturing technology*. Chinchester: Wiley and Sons.
- Collerette, P. y Delisle, G. (1982). *Le changement planifié*. Montreal: Les editions Agence d'Arc.
- Conner, D. R. (1992). *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail*. Nueva York: Villard Books.
- Conner, R. D. y Patterson, R. W. (1982). Building commitment to organizational change. *Training and Development Journal*, 36, 18-30.
- Conferencia de la EUNEC (2011). *Declaración sobre «Nuevas competencias para nuevos empleos. Nuevos retos para la Formación Profesional del siglo XXI»*. Lisboa, 24-26 de octubre.

- Corral, S. y Perena, J. (2002). *CLA, clima laboral* (2.a ed., revisada y ampliada). Madrid: TEA Ediciones.
- Cuadra, J. (2006). Sentires y análisis transaccional. En F. Valbuena (ed.), *Eric Berne, teórico de la comunicación* (pp. 265-278). Madrid: Edipo.
- Cummings, T. y Huse, E. F. (1975). *Organization development and change* (4.a ed., 1980). Nueva York: West Publishing Co.
- Cummings, T. G. y Worley, C. G. (2001). *Organization Development and Change*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacInstosh, J., Lendrum, B., Rosembloom, D. y Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Cunningham, G. B. (2002). Removing the blinders: Toward an integrative model of organizational change in sport and physical activity. *Quest*, 54, 276-291.
- Cunningham, G. B. y Rivera, C. A. (2001). Structural designs within American intercollegiate athletic departments. *International Journal of Organizational Analysis*, 4, 369-390.
- Cunningham, J. B. (1992). Theory can be practical. *Leadership and Organization Development Journal*, 13, 4, 20-26.
- Daft, R. y Steers, R. (1992). *Organizaciones: el comportamiento del individuo y de los grupos humanos*. México: Limusa.
- Dalton, A., Blyton, P. y Adamson, R. (1989). Industrial relations climate: Testing a construct. *J. of Occupational Psychology*, 62, 21-32.
- Davis, J. H. y Newstrom (1988). *El comportamiento humano en el trabajo: comportamiento organizacional*. Londres: McGraw-Hill.
- Davis, L. E. y Taylor, J. C. (1976). Technology, organization and job structure. En R. Dubin (ed.), *Handbook of work, organization and society*. Chicago: Rand McNally.
- De Faria, F. (1978). *Desarrollo organizacional: enfoque integral*. México: Alamex.
- Del Cerro, A. (1991). *El psicólogo y la organización*. Barcelona: PPU.
- Deming, W. E. (1989). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. Nueva York: Wiley.
- Devanna, M. A., Fombrun, C. y Tichy, N. (1981). *Human Resources Management: A strategic perspective*. Organizational Dynamics.
- Diego Vallejo, R. y Valdivieso Pastor, J. D. (coord.) (1998). *Psicología del trabajo: nuevos conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2.a ed.). Nueva York: John Wiley.
- DiMaggio, P. J. y Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Dooley, L. M. y Linder, J. R. (2003). The handling of nonresponse error. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 99-110.
- Dorriots, B. y Johansson, I. L. (1999). Communicative power: A linguistic approach to the study of microdynamics of organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 15, 193-211.
- Dunphy, D. y Stace, D. (1993). The strategic management of corporate change. *Human Relations*, 48, 8, 905-920.
- Dunphy, D. (1996). Organizational change in corporate setting. *Human Relations*, 49 (5), 541-552.
- Eclles y Zeier (1980). *El cerebro y la mente*. Barcelona: Herder.
- Emans, B., Klaver, E., Munduate, L. y Van de Vliet, E. (1999). Constructive consequences of hard power use by organizational leaders. En L. Munduate y K. M. Bennebroek Gravenhorst (eds.),

- Power dynamics and organizational change III* (pp. 97-108). Helsinki, Finland: Ninth European Congress on Work and Organizational Psychology.
- English, F. (1971). The Substitution Factor-Rackets & Racket Feelings (Part I). *Transactional Analysis Journal*, 1 (4), 27-32.
- English, F. (1972). The Substitution Factor-Rackets & Racket Feelings (Part II). *Transactional Analysis Journal*, 2, 23-25.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989). *Identidad social de las organizaciones*. México: Paidós.
- Evans, M. G. y Hopkins, D. (1988). School climate and the psychological state of the individual teacher as factors affecting the utilisation of educational ideas following an Inservice Course. *British Educational Research J.* (3), 211-230.
- Fernández. *Psicología del trabajo y de las organizaciones y de los recursos humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Caveda, A. (1990). *La gestión integrada de recursos humanos*. Barcelona: Aedipe-Deusto.
- Fernández, S. y Rainey, H. (2006). Managing Successful Organizational Change in The Public Sector. *Public Administration Review*, 66 (2-7), 168.
- Fernández-Ríos, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Fernández-Ríos, M. y Sánchez García, J. C. (1997). *Valoración de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ferrer, C. (1976). *Guía práctica de desarrollo organizacional*. México: Trillas.
- Field, R. y Abelson, M. (1982). Climate: A reconceptualization and proposed model. *Human Relations*, 35, 181-201.
- Florin, P. et al. (1990). Levels of analysis and effects: Clarifying group influence and climate by separating individual and group effects. *J. Applied Social Psychology*, 20 (11), 881-900.
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Fredlander, F. y Brown, L. D. (1974). Organizational development. *Annual Review of Psychology*, 25, 313-341.
- French, J. R. P. Jr. y Raven, B. H. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Foulkes, F. K. y Morgan, H. M. (1977). Organizing and staffing the personnel function. *Harvard Business Review*.
- Freije, A. (1991). *Estrategias y políticas de empresa*. Bilbao: Deusto.
- García, I. (1998). Empleos del siglo XXI: las innovaciones tecnológicas y la adopción de nuevos hábitos sociales impulsan el desarrollo de profesiones «emergentes». *Su Dinero*, 150.
- García, S. (1993). *Programa de gestión del cambio en las organizaciones*. Universitat de Barcelona, Estudios de formación continuada.
- García, S. y Dolan, S. (1997). *La dirección por valores*. Barcelona: McGraw-Hill.
- García-Martínez, V. (2002). El cambio organizacional. *Hitos de Ciencias Economicas Administrativas*, 21, 85-96.
- García Vicente, S. (2012). *Los anglicismos en la terminología empresarial de España*. Universidad de Valladolid.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- George, J. M. y Jones, G. R. (2002). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (3.a ed.). Nueva York: Pearson Education, Inc.
- George, J. M. y Jones, G. R. (2007). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (5.a ed.). Nueva York: Pearson Education, Inc.

- Gibbons, P. (2015). *The Science of Successful Organizational Change How Leaders Set Strategy, Change Behaviour and Create an Agile Culture*. Nueva York: F. T. Press.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. y Donnelly, J. G. (1994). *Organizations, Behavior, Structure and Process*. Homewood, Ill: Irwin (6.a ed., 1991. Buenos Aires: Addison-Wesley).
- Glick, W. H. (1988). Response: Organizations are not central tendencies: Shadoboxing in the dark, round 2. *Academy of Management Review*, 10, 601-616.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A. (2003). Algunas reflexiones sobre el futuro del empleo. En M. Ordóñez (coord.), *Las nuevas fronteras del empleo*. Madrid: AEDIPE.
- Gopala-Krishnam, S. y Damanpour, F. (1994). Patterns of generation and adoption of innovations in organizations: Contingency models of innovation attributes. *Journal of Engineering and Technology Management*, 11 (2), 95-116.
- Gregory, J. y Nusbaum, K. (1982). Race against time: Automation the office. *Office, Technology and People*, 1.
- Greenwood, D. J., Whyte, W. y Harkavy, I. (1993). Participatory action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46, 2, 175-192.
- Guest, D. E. (1984). Social psychological and organizational change. En M. Grunenberg y T. Wall, *Social psychology and organizational behavior* (pp. 183-225). Londres: Wiley and Sons.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, C: Sage.
- Hage, J. y Anken, M. (1970). *Social Change in complex organizations*. Nueva York: Random House.
- Halloran, J. (1982). *Relaciones humanas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Hambrick, D. C. y Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9, 193-206.
- Hammer, M. y Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation*. Nueva York: Harper Collins.
- Hampton, D. R., Summer, C. E. y Webber, R. A. (1982). *Manual de desarrollo de recursos humanos*. México: Trillas.
- Hannan, M. T. y Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 83, 929-964.
- Harma, M. (2013). Job Strain with cortisol and alfa-amylase among Health Care Professionals in laboratory Field. *Biological Research for Nursing*, 1 (34).
- Harris, A., Kenneth, L., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8 (4), 337-347.
- Hartley, J. y Benington, J. (2000). Co-research: A new methodology for new times. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 463-476.
- Hater, J. J. y Bass, B. M. (1988). Supervisors evaluations and subordinates perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- Haveman, H. A., Russo, M. V. y Meyer, A. D. (2001). Organizational environments in Flux: the impact for regulatory punctuations on organizational domains, CEO succession, and performance. *Organization Science*, 12, 253-273.
- Herscovitch, L. y Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87, 474-487.
- Hinkin, T. R. y Schriesheim, C. A. (1990). Relationships between subordinates perceptions of supervisory power. *Human Relations*, 43, 221-237.
- Hirschhorn, L. (2002). Campaigning for change. *Harvard Business Review*, 80 (7), 98-104.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (1995). *Social psychology. An introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Homans, G. C. (1967). *The nature of social science*. Nueva York: Harcourt, Brace and World (Buenos Aires: Eudeba, 1970).
- Huse, E. (1975). *Organization development and change*. Sant Paul: West Publishing.
- Huse, E. F. y Cummings, T. (1985). *Organizational development and change*. Sant Paul: West Publishing.
- Huy, O. N. (2002). Emotional balancing of organizational continuity and radical change. The contribution of middle managers. *Administrative Science Quarterly*, 47, 31-69.
- Irving, P. G. y Coleman, D. F. (2003). The moderating effect of different forms of commitment on role ambiguity-job tension relations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 20 (2), 97-106.
- Isern, J. y Pung, A. (2007). Harnessing energy to drive organizational change. *McKinsey Quarterly*, 1, 16-19.
- Jackofsky, E. F. y Slocum, J. W. Jr. (1988). A longitudinal study of climates. *J. of Organizational Behavior*, 9, 319-334.
- James, L. R., Joyce, W. F. y Slocum, J. W. Jr. (1988). Comment: Organizations do not cognize. *Academy of Management Review*, 13, 129-132.
- Jones, G. R. (2004). *Organization Theory, Design, and Change*. Nueva York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Jones (1988). Organizational Theory. En R. A. Burgelman y M. A. Maidique, *Strategic Management of Technology and Innovation*. Homewood, Ill: Irwin.
- Judge, T. A., Thorensen, C. J., Pucik, V. y Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84, 107-122.
- Kanter, R. M. (2004). The middle manager as an innovator. *Harvard Business Review*, 82 (7/8), 150-161.
- Katz, D. y Kahn, R. L. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kelman, H. C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- Kets de Vries, M. et al. (1991). *Organizations on the couch. Clinical perspectives on organizational behavior and change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kiesler, C. A. y Kiesler, S. B. (1969). *Conformity*. Boston, Mass.: Addison-Wesley.
- Kilman, R. y Covin, T. (1988). *Corporate transformation: revitalizing organizations for a competitive world*. San Francisco: Jossey Bass.
- King, N. y Anderson, N. (1995). *Innovation and change in organizations*. Nueva York: Routledge.
- Kipnis, D. (1976). *The powerholders*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kissler, G. D. (1991). *The change riders. Managing the power of change*. Boston, Mass.: Addison-Wesley.
- Klein, G. (1998). *Sources of power*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Boston, Mass.: Addison-Wesley.
- Korsgaard, M. A. y Roberson, L. (1995). Procedural justice in performance evaluation: The role of instrumental and noninstrumental voice in performance-appraisal discussions. *Journal of Management*, 21, 657-669.
- Kotter, J. P. y Cohen, D. S. (2012). *The Heard of Change: Real-Life Stories of How People Change their Organizations*. Harvard Bussiness Review Press.
- Kotter, J. P. y Schlesinger, L. A. (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57, 106-114.
- Kotter, J. P. y Schlesinger, L. A. (1980). La elección de las estrategias para el cambio. *Harvard-Deusto Bussiness Review*, 2, 35-46.
- Kotter, J. P. (1994). Leadership change: The eight steps to transformation. En J. A. Conger, G. M. Spreitzer y E. E. Lawler (eds.), *The leader's change handbook: An essential guide to setting direction and taking action* (pp. 87-89). San Francisco: Jossey Bass.

- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73 (2), 59-67.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School.
- Lewin, K. (1941). Analysis of the concepts whole, differentiation, and unity. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 18, 226-261.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Nueva York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field theory of personality*. Nueva York: Harper and Row (1973, Buenos Aires: Paidós).
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. En G. E. Swanson, T. M. Newcom y E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*. Nueva York: Holt.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lippitt, G. C. (1969). *Organizational renewal*. Nueva York: Appleton-Century.
- Lippitt, G. C., Langseth, P. y Mossop, J. (1989). *El cambio en las organizaciones empresariales*. Bilbao: Gestión.
- Lledo, N. (1993). *Management de la empresa en tiempo de crisis*. Madrid: TEA Ediciones.
- López Mena, L. (1989). *Intervención psicológica en la empresa*. Barcelona: Martínez Roca.
- Löwstedt, J. (1993). Organizing frameworks in emerging organizations: A cognitive approach to the analysis of change. *Human Relations*, 46, 4, 501-526.
- Marchione, A. R. y English, J. (1982). Managing the unpredictable: A rational plan for coping with change. *Management Review*, 71 (2), 52-57.
- Margulies, N. y Raia, A. P. (1972). *Organizational Development: Values, processes and technology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Maruyana, M. (1968). The second cybernetics: Deviation-amplifying mutual causal processes. En W. Buckley, *Modern systems research for the behavioral scientist*. Chicago: Aldine.
- Maslow, A. M. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers.
- Maslow, A. M. (1958). A dynamic theory of human motivation. En C. L. Stacey y M. F. DeMartino (eds.), *Understanding human motivation* (pp. 26-47). Cleveland, OH: Allen.
- Massó, F. (2007). *Análisis transaccional I. Cómo nos hacemos personas*. Madrid: CCS.
- Mateu, M. (1984). *La nueva organización del trabajo: alternativas empresariales desde una óptica psicosociológica*. Barcelona: Hispano Europea.
- Mayor, J. y Pinillos, J. L. (1989). *Tratado de psicología general: creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
- McCormick, E. J. (1976). Job and task analysis. En M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. y Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J. P. y Herscovitch, L. (2001). Commitment to the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. y Topolnitsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organizations: A metaanalysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Mitchell, T. R., Holtom, B. C., Lee, T. W. y Erez, M. (2001). Why people stay: Using job embeddedness to predict voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44, 1102-1121.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Londres.

- Moscovici, S. y Faucheux, C. (1969). *Social influence, conformity bias and the study of active minorities*. Stanford: Center of Advanced Studies in Behavior Sciences.
- Moscovici, S., Lage, E. y Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a minority in a color perception. *Sociometry*, 32, 365-380.
- Munduate, L. y Bennebroek Gravenhorst, K. M. (2003). Power Dynamics and Organisational Change: An Introduction. *Applied Psychology: an international review*, 52 (1), 1-13.
- Munne, F. (1990). *Sobre la situación epistemológica en la psicología social*. Ponencia en el III Congreso Nacional de Psicología Social, Santiago de Compostela.
- Munne, F. (1991). La intervención psicosocial en las organizaciones: mito y realidad. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1, 51-70.
- Munne, F. (1993a). La teoría del caos y la psicología social. Un nuevo enfoque epistemológico para el comportamiento social. En I. Fernández y F. Martínez (comp.), *Epistemología y procesos psicosociales básicos*. Sevilla: Eudema.
- Nadler, D. y Lawler, E. E. (1982). *Managing organizations*. Little: Brown and Co.
- Nadler, D. y Tushman, M. (1988). *Strategic organizational design: Concepts, Tools and Processes*. Glenview, II: Scott and Foresman.
- Nisbet, R., Kuhn, T. S. y White, L. et. al. (1979). *Cambio social*. Madrid: Alianza.
- Offenberg, R. M. y Gowing, M. K. (1990). Organizations of the future. Changes and challenges. *American Psychologist*, 45 (2), 95-108.
- Ohmae, K. (1989). *La mente del estratega*. McGraw-Hill.
- Oliver, A., Tomás, J. M. y Cheyne, A. (2005). Clima de seguridad laboral: naturaleza y poder predictivo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (3), 253-268.
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies*, 13, 563-588.
- O'Reilly, C. A. III, Caldwell, D. y Barnett, W. (1989). Executiveteam demography, social integration, and turnover. *Administrative Science Quarterly*, 34, 21-37.
- Orlikowski, W. J. (1996). Improvising organizational transformation overtime: A situated change perspective. *Information System Research*, 7, 63-92.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. y González-Romá, V. (1990). *Clima y satisfacción laboral en los equipos de atención primaria*. Valencia: Nau Libres.
- Peiró, J. M. y Ramos, J. (1994). *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona: PPU.
- Peña, M. (1987). *Dirección de personal: organización y técnicas*. Madrid: Esade.
- Pereda Marín, S. y Berrocal Berrocal, F. (2005). *Técnicas de análisis y descripción de puestos en la gestión por competencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Petters, T. (1996). *Las organizaciones en tiempos de caos*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1985). *Communication and persuasions: Central and peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Pfeffer, J. y Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations*. Nueva York: Harper & Row.
- Podsakoff, P. M. y Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and propects. *Journal of Management*, 12, 69-82.
- Porrás, J. y Silvers, R. (1991). Organization development transformation. *Annual Review of Psychology*, 42, 51-78.
- Porrás, J. y Robertson, P. (1992). Organizational Development: Theory, Practice, and Research. En M. Dunnette y L. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2.a ed., vol. 3). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Prigogine, I. (1983). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets.
- Puchol, L. (1994). *Dirección y gestión de recursos humanos*. ESIC.

- Rafael, J. (2012). *Cambio acelerado en experiencias que transforman* (pp. 17-37). Ed. AEDIPE.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. En I. D. Steiner y M. Fishbein (eds.), *Currents studies in social psychology* (pp. 399-444). Nueva York: Wiley.
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 217-244.
- Raven, B. H. (1999a). Influence, power, religion and the mechanisms of social control. *Journal of Social Issues*, 55, 161-186.
- Raven, B. H. (1999b). Reflections on interpersonal influence and social power in experimental social psychology. En A. Rodrigues y R. Levine (eds.), *Reflections on 100 years of experimental social psychology* (pp. 114-134). Nueva York: Basic Books.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reicher, A. E. y Schneider, B. (1990). Climate and culture: an evolution of constructs. En B. Schneider (ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey Bass.
- Richard, B., Beckhard, R. y Pritchard, W. (1993). *Lo que las personas deben hacer para lograr una transformación*. México: Norma.
- Rind, B. y Kipnis, D. (1999). Changes in self-perceptions as a result of successfully persuading others. *Journal of Social Issues*, 55, 141-156.
- Robbins, S. (1996). Comportamiento organizacional. En A. Levy, *Second order plannet change. Definition and conceptualization*. México: Prentice-Hall.
- Robertson, P. J., Roberts, D. R. y Porras, J. I. (1993). Dynamics of planned organizational change: Assessing empirical support for a theoretical model. *Academy of Management Journal*, 36, 3, 619-634.
- Rodríguez Idígoras, A. (2002). *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romeo, M. (1999). *La gestión del cambio en el siglo XXI*. Barcelona.
- Rush, H. M. F. (1974). Organization development in practice: a comparison of O.D. and no O.D. company. *Organizational Development*, 605, 31-33.
- Salvendy, G. (1984). Research issues in the ergonomics, behavioral, organizational and management aspects of office automation. En B. G. F. Cohen, (ed.), *Human aspects in office*.
- Sánchez Barriga, F. (1993). *Técnicas de administración de recursos humanos*. Madrid: Limusa.
- Schein, E. (1982). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 12 (1), 13-2.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés (1985, San Francisco: Jossey Bass).
- Schein, E. H. (1990). Organizational climate and culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2.a ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Scholl, W. (1999). Restrictive control and information pathologies in organizations. *Journal of Social Issues*, 55, 101-118.
- Schwarzwald, J. y Koslowsky, M. (1999). Gender, self-esteem, and focus of interest in the use of power strategies by adolescents in conflict situations. *Journal of Social Issues*, 55, 15-32.
- Schweiger, D. M. y DeNisi, A. S. (1991). Communication with employees following a merger: A longitudinal field experiment. *Academy of Management Journal*, 34, 110-135.
- Seo, M. G., Susan, M., Hill, N. S., Zhang, X., Tesluk, P. E. y Lorinkova, N. (2011). The Role of affect and Leadership during organizational change. *Personnel Psychology*, 65 (1), 121-165.
- Shapiro, D. L. y Kirkman, B. L. (1999). Employee's reaction to the change to work teams: The influence of «anticipatory» injustice. *Journal of Organizational Change*.
- Sharma, R. (2012). *El monje que vendió su Ferrari*. Barcelona: Mondadori.
- Sherif, M. (1937). An experimental approach to the study of attitudes. *Sociometry*, 1, 90-98.
- Silva, M. (1992). *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención*. Barcelona: PPU.

- Simpson, R. L. (1976). Theories of social exchange. En J. W. Thibaut, J. T. Spence y R. C. Carson, *Contemporary topics in social psychology*. Morristown: General Learning.
- Slem, C. M., Levi, D. y Young, A. (1986). The effects of technological change on the psycho-social characteristics of organizations. En J. R. Brown y H. W. Hendrick (eds.), *Human factors in organizational design and management II*. Amsterdam: North Holland.
- Stahelski, A. J. y Paynton, C. F. (1995). The effects of status cues on choices of social power and influence strategies. *Journal of Social Psychology*, 135, 553-560.
- Steiner, G. (1969). *Top management planning*. McMillan.
- Symon, G., Cassell, C. y Dickson, R. (2000). Expanding our research and practice through innovative research methods. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 457-462.
- Tagiuri, R. y Petrullo, L. (1960). Person perception interpersonal Behavior. *Philosophy of Science*, vol. 27, núm. 3, 322-324.
- Taylor, G. S. y Spender, B. A. (1989). Cross-level. An empirical technique for multilevel analysis in organizational research. *Behavioral Science*, 34 (1), 61-69.
- Thibaut, J. (1950). An experimental study of the cohesiveness of underprivileged groups. *Human Relations*, 3, 251-278.
- Thibaut, J. y Kelly, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Thomas, J. (2009). *Organizational climate at Higher Education Institutions: Perceived by Leaders participating in the Academic Quality Program*. Verlag.
- Thomson, A. y Strickland, A. (1992). *Strategic management: Concepts and cases* (6.a ed.). Delaware: Addison-Wesley (1994, México: Addison-Wesley Iberoamericana).
- Tupper, T. y Lawsey, F. (2011). *Organizational Change: an action oriented*. Nueva York: Toolkit. Sage.
- Tushman, M. L. y Romanelli, P. (1985). Organizational evolution: A metaphor of convergente and reorientation. *Organizational Behavior*, 7, 171-222.
- Umlas, J. W. (2012). *Grateful Leadership, Using the Power of Acknowledgment to Engage All Your People and Achieve Superior Results*.
- Van de Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20, 510-540.
- Van de Vliert, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behavior*. Hove, UK: Psychology Press.
- Van Muijen, J. J. (1998). Organizacional cultura. En P. J. D. Drenth, H. Thierry y C. J. de Wolff (eds.), *Organizational Psychology* (pp. 113-128). Hove: Psychology Press.
- Villar, A. (2014). No es país para jóvenes. *Realidad Social*, 20, 53-69.
- Wanberg, C. R. y Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to change in a reorganizing workplace. *Journal of Applied psychology*, 85, 132-142.
- Watzlawick, P., Weackland, J. D. y Fisch, R. (1974). *Change. Principles of problem formation and problem resolution*. Nueva York: Norton (1976, Barcelona: Herder).
- Weick, K. E. y Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
- Weiner, B. (1985). An attributionally based theory of motivation. En N. T. Feather (ed.), *Expectations and emotions* (pp. 163-204). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weisbord, M. R. (1987). *Productive workplaces: Organizing and managing for dignity, meaning, and community*. San Francisco: Jossey Bass.
- Wilson, M. (1974). *Job analysis for human resources management: A review of selected research and development*, *Manpower Research Monograph*, 32. Washington, DC: US Department of Labor.
- Wolfe, R. A. y Putler, D. S. (2002). How tight are the ties that bind stakeholder groups? *Organizations Science*, 13, 64-80.

- Wright, M. E. (1943). The influence of frustration upon the social relations young children. *Character and Personality*, 12, 111-122.
- Yang, R. S., Zhuo, X. Z. y Yu, H. Y. (2009). *Organization theory and management: cases, measurements, and industrial applications*. Taipei: Yeh-Yeh.
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Zaltman, G. (1972). *Strategies for planned change*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Zaltman, G., Duncan, R. y Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Zaltman, G. y Duncan, R. (1977). *Strategies for planned change*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Zerga, J. E. (1943). Job analisis: A resume and bibliography. *Journal of Applied Psychology*, 27, 249-267.
- Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, 65, 96-102.
- Zohar, D. (2000). A group level model of safety climate: Testing the effect of group climate on microaccidents in manufacturing jobs. *Journal of Applied Psychology*, 85 (4), 587-596.
- Zurita, J. (2006). Las emociones en la psicoterapia humanista integrativa. En F. Valbuena (ed.), *Eric Berne, teórico de la comunicación* (pp. 259-264). Madrid: Edipo.

Webs de cambio

<http://www.atymediacion.es>.

La asociación sin ánimo de lucro Atención y Mediación a la Familia en Proceso de Cambio desarrolla esta web, en la que aparecen publicaciones, técnicas, objetivos, destinatarios, etc., sobre el cambio en las familias.

<http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-cuest.htm>.

Este libro-web fue comenzado en 2003 y terminado en 2004 (para citas: 2004). Se permite el uso de los textos y materiales del autor para uso no comercial, citando la fuente. No es necesario pedir permiso para ello, pero se agradece que se comunique al autor.

<http://www.eumed.net/ce/2012/cnj.html>.

Negrete Jiménez, C. (2012). Gestión del cambio organizacional. *Contribuciones a la Economía*, septiembre.

<http://www.gestiopolis.com/gestion-cambio-organizacional-resistencia-cambio-enfoque-hermeneutico/>.

Web sobre el cambio en las organizaciones y las implicaciones que conlleva. Sugerencias, foros y ayudas.

http://www.degerencia.com/tema/gerencia_del_cambio.

Web para orientar al cliente cómo poder hacer posible de la mejor manera el cambio en su organización. Trucos y consejos.

Director: Francisco J. Labrador

Edición en formato digital: 2015

© Raúl de Diego Vallejo (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2015
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3450-5

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



Your gateway to knowledge and culture. Accessible for everyone.



z-library.sk

z-lib.gs

z-lib.fm

go-to-library.sk



[Official Telegram channel](#)



[Z-Access](#)



<https://wikipedia.org/wiki/Z-Library>