



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa**

División de Ciencias Sociales y Humanidades

AREA DE ADMINISTRACIÓN

TEMA:

Evaluación del Material Estructurado
(Antología y Cuaderno de Ejercicios)
Para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I

TESIS:

**Que para obtener el título de Licenciado en Administración
presentan:**

SALINAS PALACIOS DULCE MARÍA	94325174
VILLALBA GÓNZALEZ VERÓNICA	96224043

Asesora: Ernestina Zapiain García

México, D.F., Noviembre del 2002.

AGRADECIMIENTOS

A NUESTROS PADRES:

Como un testimonio de cariño y eterno agradecimiento, por nuestra existencia, valores morales y formación profesional; Por todo el amor y el apoyo brindado y porque hoy vemos llegar a su fin una de las metas de nuestras vidas, les agradecemos la orientación que siempre nos han otorgado.

Con Amor y Respeto

Dulce María y Verónica

A NUESTRA ASESORA DE TESIS:

Profesora, Ernestina Zapiain García

Con gran cariño y respeto, agradecemos el haber compartido con nosotras su tiempo, experiencia y conocimiento; para la elaboración de esta tesis.

A NUESTROS PROFESORES:

Por que con su vocación, dedicación, conocimiento y experiencia fueron una piedra angular en nuestra formación académica y profesional.

A LA UAM-I:

Por brindarnos la oportunidad de lograr nuestra meta profesional y brindarnos la base para nuestro desarrollo académico profesional dentro de la Institución.

INTRODUCCIÓN.

La presente Tesis tiene como finalidad evaluar el material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) propuesto para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I impartido por la UAM-I para la Licenciatura en Administración.

El Desarrollo Organizacional representa hoy en día uno de los elementos más importantes en cualquier organización, este puede proporcionar elementos de gran valor para el proceso de toma de decisiones.

Consideramos que el Licenciado en Administración debe conocer la conceptualización y la práctica del Desarrollo Organizacional, así como las bases metodológicas que sustentan su contenido.

El material Didáctico se estructura basándose en los objetivos de aprendizaje del programa oficial para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

Con el uso de este material se busca alcanzar una uniformidad en la enseñanza aprendizaje, así como una estandarización de la información.

La estructura de esta investigación se divide en cuatro partes:

La primera parte, muestra el Marco Teórico dividido en Capítulo I el cuál da una visión general sobre las teorías del aprendizaje y los métodos y técnicas grupales. Este Capítulo sirvió como base en el reforzamiento del contenido de la Antología propuesta y el Cuaderno de Ejercicios partiendo de las teorías, enfoques, objetivos y fundamentos del Desarrollo Organizacional, así como de los métodos más útiles del Desarrollo Organizacional en la práctica de tareas organizacionales, procesos humanos y procesos de trabajo, para que los alumnos de la materia de Desarrollo Organizacional I, puedan identificar y desarrollar sus habilidades como consultor, identificando las limitaciones y obstáculos para desempeñarse en las intervenciones en procesos de cambio.

El Capítulo II nos da una visión sobre la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y los sistemas de evaluación en la enseñanza superior, este capítulo nos permitió elegir el tipo de evaluación para evaluar a los alumnos, esto fue un cuestionario de tipo Likert y un cuestionario de conocimientos, aplicado en relación al contenido del Material propuesto de acuerdo al programa oficial del Curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I impartido por la UAM-I. Estas evaluaciones nos permitieron conocer el grado de aprovechamiento académico en los alumnos y el logro de los objetivos de aprendizaje, Así como la opinión de los

profesores para conocer su punto de vista acerca de la aceptación o no de este material propuesto por parte de los profesores y alumnos.

En la segunda parte, encontramos el Marco Referencial de la investigación anterior. En donde al ser analizado y evaluado este material dentro de nuestra investigación encontramos la conveniencia de agregar nuevas lecturas que complementarían el nuevo material propuesto y eliminar aquellas lecturas que no eran útiles en la investigación anterior y en nuestra Antología propuesta.

La tercera parte, muestra la *Metodología de la Investigación* en la cual encontramos el planteamiento del problema donde principalmente el objetivo general de la investigación consiste en determinar si la metodología planteada a través del material didáctico integrado por la Antología y el cuaderno de Ejercicios logra que se cumplan los objetivos de aprendizaje del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) en la Licenciatura de Administración.

La justificación de la Investigación en donde convenientemente se busca evaluar el material estructurado en la parte teórica y práctica con la finalidad de que al ser utilizados como material de apoyo en la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I permita lograr los objetivos de enseñanza aprendizaje y con ello cimentar las bases teóricas conceptuales del Desarrollo Organizacional en los alumnos, para que a su vez estos puedan aplicar sus conocimientos en el área profesional al realizar algún proyecto de cambio o consultoría dentro de una determinada organización.

Posteriormente encontramos *la hipótesis de Investigación* así como las variables Independientes: Material y Metodología y las variables Dependientes: 1) Logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos. 2) Correspondencia entre el programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I y el material estructurado. 3) Opinión de los alumnos sobre el material estructurado. 4) Opinión de los profesores sobre el material estructurado así como las hipótesis estadísticas y la prueba de significancia.

En el procedimiento esta investigación en la *selección de la muestra*, la población a explorar fueron todos los alumnos (mujeres y hombres) que tomaron el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, impartido por la UAM-I durante el trimestre 01-0 de la Licenciatura en Administración.

Esta muestra se integro por 2 grupos: el grupo A: Consto de 20 alumnos definido como el grupo experimental que se encontraba cursando la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I que utilizaron el material estructurado.

El grupo B: consto de 27 alumnos divididos en dos partes: 10 alumnos del grupo matutino y 17 alumnos del grupo vespertino; definido como el grupo control, que

se encontraba cursando la materia de Seminario de desarrollo Organizacional I y que no utilizaron el material estructurado.

Para realizar la *evaluación del material estructurado* (Antología y cuaderno de ejercicios) se utilizaron los siguientes *instrumentos de medición*: Se elaboro y aplico un cuestionario de conocimientos y de opinión para alumnos, con la finalidad de evaluar el grado en que el aprovechamiento del estudiante alcanza los objetivos de aprendizaje; y otro segundo cuestionario de preguntas de opinión sobre el material estructurado y el método que seguían los profesores al impartir su clase para conocer su opinión al respecto de la existencia de un material estructurado.

En lo que respecta al *análisis de Resultados* encontramos el análisis porcentual y conceptual de ambos cuestionarios con respecto a los resultados por parte de alumnos y profesores que utilizaron y no el material estructurado.

Dentro del *análisis estadístico* mostramos los resultados del nivel de aprovechamiento en el grupo experimental "A" y el grupo control "B" en gráficas y resultados estadísticos.

Por último dentro de esta investigación encontramos las *respuestas a las hipótesis de investigación* con respecto a la metodología planteada a través del material estructurado.

En la cuarta parte, presentamos las *conclusiones y propuesta* de esta investigación. De acuerdo a los resultados obtenidos en nuestra investigación la hipótesis de investigación es aceptada. Por lo tanto se concluye que el material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) proporciona los elementos teóricos y prácticos para el desarrollo académico y profesional de los alumnos que cursan la Licenciatura en Administración, permitiendo a su vez que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades que les permitirán alcanzar una mayor calidad en cuanto a su formación profesional y en su desempeño laboral.

Al evaluar la Antología anterior de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación anterior, se realizaron una serie de modificaciones al contenido de esta, por lo cual se presenta el contenido de la Antología propuesta para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I en esta nueva investigación.

Esta nueva propuesta o Antología tiene la finalidad de aportar conocimientos teóricos y prácticos de mayor calidad y veracidad para que contribuyan a una eficiente formación académica para los futuros Licenciados en Administración.

En la parte final encontrara el lector la bibliografía utilizada, así como los apéndices que refuerzan esta investigación.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS 2

INTRODUCCION 3

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Introducción del Capítulo I 10
1. Teorías del Aprendizaje 11
2. Métodos y Técnicas Grupales 44

CAPÍTULO II

Introducción del capítulo II 78
2. Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje 79
3. Sistemas de Evaluación en la Enseñanza Superior 105

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO III

3. Referencia de la Investigación Anterior 151

METODOLOGÍA

CAPÍTULO IV

4. Planteamiento del Problema 155
5. Justificación de la Investigación 156
6. Hipótesis 158
7. Procedimiento 163
8. Recolección de Datos 166

9. Análisis de Resultados	167	
10. Análisis Estadístico	185	
11. Respuestas a las Hipótesis de Investigación		188

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Conclusiones	193	
--------------	-----	--

PROPUESTA

Introducción a la Antología Propuesta	197	
Contenido de la Antología Anterior	198	
Introducción al Cuaderno de Ejercicios	206	
Contenido del Cuaderno de Ejercicios	207	
Carta Descriptiva de la Antología Propuesta		213
Referencia a los Temas de la Antología Propuesta		215
Lecturas Propuestas para la Antología	221	
Contenido del Cuaderno de Ejercicios	656	
Cuaderno de Ejercicios	657	

BIBLIOGRAFÍA	814	
---------------------	-----	--

APÉNDICES

A.	Programa Oficial de la UEA de Seminario de Desarrollo Organizacional I	
	816	
B.	Cuestionario de Conocimientos y de Opinión a Alumnos	820
C.	Cuestionario de Opinión Profesores	830
D.	Codificación de los Resultados de los Cuestionarios de Conocimientos y Opinión de Alumnos	835

MARCO TEORICO

CAPITULO I.

INTRODUCCIÓN

1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

- 1.1. Cognoscitivismo
- 1.2. Conductismo
- 1.3. Constructivismo
- 1.4. Concepto de Grupo
- 1.5. Equipos de Trabajo

2. MÉTODOS Y TÉCNICAS GRUPALES

- 2.1 Como animar un grupo
- 2.2 Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal

INTRODUCCIÓN DEL CAPÍTULO I.

Un buen profesor, además de los conocimientos y habilidades inherentes a su especialidad profesional, y cualesquiera que sean las materias que profese, debe saber incorporar e integrar sus enseñanzas al gran conjunto de adquisiciones y logros que para los alumnos representa el Plan de Estudios cursado; comunicarse con ellos transmitiendo y recibiendo información con fluidez, precisión y claridad y, correlativamente, conocer y emplear recursos educativos tecnológicos y metodológicos acordes con el contexto pedagógico vigente.

La comunidad educativa necesita que cumplan un nuevo papel, en una sociedad nueva, frente a nuevos alumnos con nuevos problemas en su particular adaptación a un nuevo medio científico, artístico y técnico.

No cabe pretender satisfacer las exigencias del presente con los recursos del pasado, y si bien hasta hace poco tiempo campeaban en el trabajo docente la improvisación y la buena voluntad, a falta de un sólido cuerpo de doctrina que respaldara y diera cohesión al quehacer educativo, ahora en cambio, requerimos de profesores mejor equipados y preparados para entender y atender a un alumnado que ya no cabe en los marcos de pasividad y sometimiento que encuadran durante tanto tiempo la vida escolar.

1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

1.1 COGNOSCITIVISMO

La corriente del cognoscitivismismo es resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y de disciplinas afines, tales como la lingüística, la inteligencia artificial, la epistemología, entre otras. No obstante su distinta procedencia, todas ellas comparten el propósito de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales.

Las raíces del cognoscitivismismo se remontan a la psicología de la Gestalt, escuela psicológica desarrollada a principios de este siglo en Alemania, caracterizada por enfatizar el trascendental papel que tienen los procesos perceptuales en la solución de problemas. Gestalt es una palabra alemana que significa “forma”, “pauta”, o “configuración”. Los gestaltistas no preguntaban ¿Qué aprendió a hacer el individuo?, sino, ¿Cómo aprendió a percibir la situación?; para ellos aprender no consistía en agregar nuevas huellas y quitar las antiguas, sino en cambiar una gestalt por otra. Este cambio puede darse por medio de una nueva experiencia, la reflexión o el mero transcurso del tiempo. Postularon que las reestructuraciones se lograban por medio del insight o discernimiento repentino, que implica una comprensión profunda de una situación bajo nuevo aspecto que antes no se veía.

Las corrientes y aproximaciones más representativas del cognoscitivismismo:

- ❖ **La teoría del procesamiento de la información** esta interesada en estudiar las maneras en que los sujetos incorporan, transforman, reducen, almacenan, recuperan y utilizan la información que reciben.
- ❖ **La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel** quien se ha dedicado a investigar el funcionamiento de las estructuras cognitivas de las personas y a determinar los mecanismos para lograr un aprendizaje significativo en la enseñanza.
- ❖ Finalmente, **la teoría instruccional de Jerome Bruner**, enfatiza el valor del aprendizaje por descubrimiento, ya que los humanos son seres activos dedicados a la construcción de su mundo.

El cognoscitismo es una corriente que entre algunos de los temas y aspectos de mayor aplicación destacan: la propuesta y desarrollo de las estrategias de aprendizaje para fomentar el autoaprendizaje en los alumnos; se trata, aunque suene un tanto lógico, de aprender a aprender. Esto es, adquirir las habilidades de búsqueda y empleo eficiente de la información para lograr la autonomía en el aprendizaje.

Otra área desarrollada, es la enseñanza de la creatividad en ámbitos educativos y laborales, mediante estrategias y técnicas diseñadas específicamente para ello, cuya finalidad es fomentar la producción de ideas originales y prácticas para solucionar situaciones problemáticas.

De reciente aparición son los denominados “programas para enseñar a pensar” (Nickerson, Perkins y Smith, 1987), cuyo propósito es fomentar las habilidades de análisis, razonamiento inductivo y deductivo, síntesis, solución de problemas, clasificación, pensamiento crítico, entre otras.

Estos programas se han venido aplicando en diferentes países del mundo, principalmente Israel, Australia, Gran Bretaña y Venezuela. En México algunas instituciones de los niveles medio superior los han incorporado a su currícula.

Metas de la educación

Ausubel, gran parte de sus prescripciones educativas son que la enseñanza es un puente que une lo conocido con lo desconocido y por lo tanto, la tarea principal es lograr que el alumno retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimientos.

Los teóricos de esta corriente consideran que la educación debe contribuir a desarrollar los procesos cognoscitivos de los alumnos; para ello es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender esto es, a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento; más que la mera acumulación de la información o el manejo de contenidos. Por lo tanto, valoran positivamente que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y la imaginación.

Bruner señala que la educación tiene un papel fundamental en sociedades tan complejas como las contemporáneas, donde el lenguaje simbólico es uno de los canales de comunicación interpersonal más utilizado. Para Bruner es esencial integrar los conocimientos con la acción y sobre todo hacer tan atractiva la enseñanza, que los jóvenes tengan el deseo de seguirse preparando.

Conceptualización del aprendizaje

El aprendizaje es definido como el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas. Los esquemas son unidades de información de carácter general que representan las características comunes de los objetos, hechos y procedimientos, así como de sus interrelaciones.

Ausubel, concibe el aprendizaje como un proceso dinámico, activo e interno; un cambio que ocurre, en mayor medida, cuando lo adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo, a la vez que reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria. Ausubel, distingue varios tipos de aprendizaje: el significativo, que se da cuando se puede relacionar de manera lógica y no arbitraria lo aprendido previamente con el material nuevo, el repetitivo que es el resultado de asociaciones arbitrarias y sin sentido del material, que peyorativamente se denomina memorístico; el receptivo, cuando se le da al estudiante el contenido por aprender; y por descubrimiento, cuando tiene que buscar las reglas, conceptos y procedimientos del tema a adquirir.

El papel del maestro

La tarea principal de los docentes no es transmitir conocimientos sino fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos del alumno. Su obligación consiste en presentar el material instruccional de manera organizada, interesante y coherente; sobre todo, su función es identificar los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca del tema o contenido a enseñar, para relacionarlos con lo que van a aprender. Debe procurar hacer amena y atractiva la clase teniendo en cuenta que el fin último de su labor es lograr el aprendizaje significativo.

Conceptualización del alumno

El aprendiz es visto como un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. Va más allá de la información. Se reconoce también que los estudiantes tienen distinta manera de aprender, pensar, procesar y emplear la información; estas características son denominadas estilos cognoscitivos. Para el cognoscitivismo es esencial averiguar cuáles son los conocimientos y esquemas que el alumno posee para utilizarlos como apoyo y cimiento del nuevo aprendizaje.

Motivación

Los cognoscitivistas consideran que la conducta humana esta dirigida por la forma en que los individuos perciben las cosas; por eso, cuando surge un problema se crea un desequilibrio y el deseo de superarlo impulsa la acción (Biehler y Snowman, 1990). De ahí la conveniencia de que el docente provoque desequilibrios, para que la búsqueda de equilibrio se convierta en el motor del aprendizaje.

La adquisición de conocimientos puede ser un fin en sí mismo y la satisfacción derivada por saber más, es un placer comparable a cualquier otro. Los beneficios derivados de lo anterior serán que la persona buscará los mecanismos y formas para satisfacer su propia curiosidad intelectual, lo hará por que lo desea y no debido a que el profesor se lo ordenó o para obtener una calificación.

Metodología de la enseñanza

Para el cognoscitvismo la enseñanza debe estar encaminada a promover la capacidad de aprendizaje del estudiante, perfeccionando las estrategias que promuevan la adquisición de cuerpos de conocimientos relevantes y que sean retenidos a largo plazo.

Dentro de esta postura se distinguen dos tipos de estrategias: las instruccionales y las de aprendizaje. Las primeras son utilizadas por el profesor para diseñar situaciones de enseñanza; como por ejemplo, adecuar el material educativo a los esquemas de los alumnos para mejorar el proceso instruccional y facilitar así el aprendizaje de los mismos (Aguilar y Díaz Barriga, 1988).

Las estrategias inducidas o de aprendizaje son: hábitos, técnicas, destrezas y habilidades, utilizadas por el alumno para facilitar su aprendizaje, permitiéndole una mejor asimilación, comprensión y recuerdo de la información. Son ejemplos de este tipo de estrategias: el auto interrogatorio, la imaginación, la identificación de ideas clave del material expuesto y la elaboración significativa de la información.

Como resulta evidente, estas estrategias pretenden que el alumno se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje y ayudarlo a mejorar su rendimiento académico.

Para lograr la consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridas es imprescindible la práctica de los mismos. Se recomienda que ella ocurra en las fases distintas; una es la temprana, que se da poco después de haber aprendido el material; otra es después de un lapso o practica demorada; una más se aplica

entre contenidos parciales de un material amplio, y la última sucede al final de un contenido de aprendizaje complejo. La finalidad de estos tipos de prácticas es lograr una diferencia clara entre distintos contenidos.

Estrategias de aprendizaje

Son técnicas o habilidades para aprender a aprender, sirven para que el aprendiz incorpore el nuevo material a lo que ya conoce, haciéndolo significativo y fácil de recordar o utilizar. Son un conjunto de pasos para organizar, enfocar, elaborar, integrar y verificar la información. Estos métodos son:

A) Métodos para estudiar mejor

- ❖ Lea varias veces el material que quiere aprender.
- ❖ Subraye las ideas principales.
- ❖ Tome notas.
- ❖ Resuma el material por párrafos o secciones.
- ❖ Haga una lista de los términos o ideas principales.
- ❖ Rescribalo tal como lo entendió.
- ❖ Parafrasee el material; esto es, dígalo con sus propias palabras.
- ❖ Revíselo de nuevo para verificar si lo comprendió.
- ❖ Hágase preguntas.
- ❖ Realice diagramas o dibujos de los temas del material.
- ❖ Elabore un cuadro sinóptico.

B) Identificar ideas clave (captar lo esencial del contenido)

- ❖ Busque hechos, definiciones, fórmulas, principios y reglas.
- ❖ Identifique explicaciones (cómo se producen los eventos).
- ❖ Compare y distinga ideas (contraste los objetos, eventos o situaciones, identificando las similitudes y diferencias).
- ❖ Ordene y jerarquice los hechos (diferencie lo importante de lo trivial).

C) Usar imágenes mentales

D) Inferencias (buscar y analizar las relaciones lógicas entre el material y llegar a conclusiones).

E) Categorizar

Reordene el material en grupos de acuerdo con alguna característica en común. Por ejemplo: conceptual, temporal, geográfica, histórica,, física, etc. Busque que la agrupación sea excluyente.

F) Analogías

Es buscar similitudes o hacer comparaciones entre lo que se sabe y lo que se trata de aprender.

G) Preguntas-respuestas

Formule preguntas de tal manera que guíen su lectura, le ayuden a concentrarse y sea una lectura con propósito, por que lo hará, para dar respuesta a sus preguntas.

Desde la perspectiva cognoscitiva los materiales de enseñanza deben elaborarse de acuerdo a las siguientes características:

- ❖ Utilizar términos y conceptos definidos de manera precisa, clara y sin ambigüedades.
- ❖ Emplear apoyos gráficos, visuales y/o analogías que hagan fácil y atractiva la transmisión de la información.
- ❖ Estimular la reflexión, crítica y análisis del material estudiado alentando a los alumnos a reformular las ideas, conceptos y principios con sus propias palabras, aplicándolos a su vida cotidiana y a sus problemas.
- ❖ Presentar el contenido siguiendo una secuencia lógica y organizada, recomendando el enfoque deductivo por ser de tipo amplio, inclusivo y general; partir de ahí para llegar a lo más concreto y específico.
- ❖ Aplicar el principio de la reconciliación integradora, que consiste en explicitar las diferencias y semejanzas de lo aprendido previamente con lo que se está adquiriendo.

Para el cognoscitivismo es primordial que el estudiante logre las destrezas de aplicar adecuadamente las estrategias meta cognoscitivas y autorregulatorias.

La evaluación

En este rubro no ha habido una aportación concreta de los cognoscitivistas, salvo la de enfatizar la trascendencia de evaluar las habilidades de pensamiento y de razonamiento de los alumnos y no sólo el manejo de la información o grado de dominio de los contenidos. Para Ausubel una buena evaluación es aquella que da una comprobación objetiva de los logros y deficiencias de los estudiantes.

Los propósitos de la evaluación deberían ser: valorar el grado en que la aplicación de los planes y contenidos de estudio contribuye al fomento y logro de la individualización de la enseñanza; sobre todo, debería servir, para facilitar el aprendizaje del alumno y mejorar la enseñanza.¹

¹ SEP, Cuadernos Pedagógicos, Época IV año 3 Num. 9, enero-marzo de 1998, pp. 21-36.

1.2 CONDUCTISMO

La teoría conductual tuvo un gran impacto en el medio escolar en la década de los setentas, mucho de entusiasmo despertado se debió a la pugna por un estudio científico de la conducta humana alejado de expectativas ambiguas y subjetivas, para en su lugar, dar aseveraciones fundadas en apego a una estricta metodología experimental.

Las suposiciones básicas subyacentes a la postura conductual son: el interés en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del ambiente, a este resultado se le denomina relación funcional, por que al variar uno de los elementos el otro tan bien cambia. Con esto se quiere decir que cualquier comportamiento superior debe estar basado en conductas simples o básicas.²

La conducta a estudiar debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente, reproducirla en condiciones controladas. Otra suposición esencial del conductismo, es la de asumir que el comportamiento humano esta sujeto a leyes; es decir, que posee una legalidad susceptible de conocerse aplicando el método científico propio de las ciencias naturales, ya que para este enfoque no hay diferencias entre ciencia natural y social.

La trascendencia de identificar las leyes de la conducta estriba en que podremos entonces, predecirla y controlarla. Su aproximación al objeto de estudio va de lo particular a lo general, o sea, procede de forma inductiva.

Eligen esta forma de conocimiento argumentando que, ante la complejidad de la conducta humana no es posible ni tenemos los medios para abordarla en toda su extensión; por eso lo mejor es descomponerla en sus elementos e ir estudiando cada uno de ellos por separado, hasta lograr las leyes generales del comportamiento de los organismos.

Las aportaciones del conductismo a la educación han sido amplias; por citar algunos ejemplos, se mencionaran: los objetivos de aprendizaje elaborados con base en conductas observables y verificables del alumno; la enseñanza programada que proporciona una instrucción individualizada sin necesidad del maestro y la programación conductual, donde se clarifican y organizan los medios, formas y técnicas para lograr el aprendizaje.³

² CENTRO CULTURAL AMERICA, S. C., "Elaboración de programas educativos".

³ SEP, Cuadernos pedagógicos, Época IV año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

Metas de la educación

De acuerdo con los conductistas, la educación es uno de los procedimientos que emplea la sociedad para controlar la conducta de las personas.⁴

Todo grupo humano requiere que la educación cumpla dos funciones esenciales: la transmisión de conocimientos de las pautas culturales y la innovación de las mismas. La meta de la educación no puede ser otra que lograr "... el desarrollo del máximo posible del potencial del organismo humano..." (Skinner 1975).⁵

Conceptualización del aprendizaje

Es la modificación permanente del comportamiento observable como fruto de la experiencia. Las condiciones para que se de el aprendizaje son:

1. Una ocasión o situación donde se da la conducta.
2. La emisión de la conducta.
3. Las consecuencias de las mismas.

A esta triple relación se le denomina "contingencias de reforzamiento". Las técnicas y procedimientos para conseguir son el modelamiento, donde se refuerzan las conductas para obtener el comportamiento deseado. Otra forma es a través de la imitación, es decir, reproduciendo la conducta teniendo como base un modelo.⁶

El papel del maestro⁷

Esta perspectiva concibe al profesor como un tecnólogo de la educación que aplica las contingencias de reforzamiento para producir el aprendizaje en sus alumnos. Su tarea consiste en estar continuamente monitoreando el rendimiento de sus estudiantes y corrigiendo sus respuestas. Las actividades que el profesor debe realizar son variadas: tiene que programar la enseñanza mediante pasos cortos, basar los nuevos conocimientos en lo previamente aprendido por los alumnos, premiar y conducir el aprendizaje así como constatar el logro de los objetivos.

⁴ SEP, Cuadernos pedagógicos, Época IV año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

⁵ CENTRO CULTURAL AMERICA, Elaboración de programas educativas.

⁶ CENTRO CULTURAL AMERICA, Elaboración de programas educativas.

⁷ SEP, Cuadernos pedagógicos, Época IV año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

Skinner postula que la capacidad de enseñar no es algo innato ni un arte, sino un conjunto de conocimientos y habilidades que pueden ser adquiridos mediante el adiestramiento. En resumen, esta postura asigna al profesor un papel directivo y controlador del proceso de aprendizaje; se le define como “ingeniero conductual” que moldea comportamientos positivamente valorados por la escuela.

Conceptualización del alumno

Es concebido como el objeto del acto educativo, en cuanto a que es el receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro. Para que logre un óptimo aprendizaje es necesario arreglar cuidadosamente las condiciones medioambientales.⁸

El estudiante como cualquier organismo, tiene que actuar antes de poder ser reforzado. Sin embargo el profesor tiene que inducirlo a actuar por medio de reforzadores e investigadores; es preferible que la conducta del alumno este bajo de reforzadores positivos y no aversivos.⁹

Motivación

¿Cómo fomentar en los estudiantes el deseo de aprender?

La respuesta que los conductistas dan a esta pregunta, es partir de la premisa de que sus intereses y necesidades no son concebidos como ya dados o innatos, sino que pueden ser modificados, inducidos y encaminados hacia aquellas actividades consideradas pertinentes. El conductismo cree que las necesidades es la consecuencia y no el requisito para aprender.¹⁰

Una manera de motivar al alumno es mediante un sistema de economía de fichas donde se le da la recompensa por su buen comportamiento. La motivación siempre es extrínseca o sea, controlada por factores externos.¹¹

⁸ SEP, Cuadernos Pedagógicos, Época IV, año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

⁹ CENTRO CULTURAL AMERICA, S.C., Elaboración de programas educativos.

¹⁰ SEP, Cuadernos Pedagógicos, Época IV, año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

¹¹ CENTRO CULTURAL AMERICA, S.C., Elaboración de programas educativos.

Metodología de la enseñanza¹²

El primer requisito de una estrategia educativa exitosa es la presentación detallada y clara de los objetivos instruccionales, los cuales deben especificar la conducta terminal en aspectos observables. Después, desglosar las destrezas y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos. Esto se realiza mediante un análisis de tareas donde se describen los pasos a seguir para alcanzar el dominio de un conocimiento o habilidad, desde lo que el estudiante ya posee hasta la consecución de los objetivos propuestos.

Enseñar las respuestas nuevas por medio de la instrucción verbal, el modelamiento, la demostración o el descubrimiento. El principio fundamental para lograr lo anterior es que los estudiantes aprendan actuando; por lo tanto, hay que solicitarle al alumno una respuesta manifiesta, darle retroalimentación correctiva inmediata y en especial manejar adecuadamente las contingencias de reforzamiento.¹³

Una vez iniciada la enseñanza, debe evaluarse continuamente para determinar si se están alcanzando los objetivos, y con base en esa información continuar con el programa o hacer las modificaciones pertinentes. Si los estudiantes no consiguen dominar los objetivos al primer intento, hay que volver a adiestrarlos, revisar la forma de impartición, procurando mejorar la instrucción donde se detecten fallas; si algo no está funcionando es porque en alguna parte del proceso instruccional hay errores y por eso el estudiante no alcanza los objetivos.

La evaluación

La evaluación juega un papel crucial para mejorar la enseñanza ya que al verificarla continuamente, permite detectar en forma expedita sus aciertos y errores. Es imprescindible utilizar instrumentos objetivos para constatar el logro de los objetivos conductuales.¹⁴

Las funciones de la evaluación son principalmente identificar la problemática psicoeducativa del alumno con objeto de programar la secuencia instruccional pertinente y al final de ella valorar los resultados de la instrucción.

Esta perspectiva prefiere la evaluación referida al criterio en lugar de a la normal porque considera importante medir el desarrollo de habilidades particulares en términos de niveles absolutos de destreza.¹⁵

¹² SEP, Cuadernos Pedagógicos, Época IV, año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

¹³ CENTRO CULTURAL AMERICA, S. C., Elaboración de programas educativos.

¹⁴ SEP, Cuadernos Pedagógicos, Época IV, año 3, Num. 9, enero-marzo 1998.

¹⁵ CENTRO CULTURAL AMERICA, S. C., Elaboración de programas educativos.

1.3 CONSTRUCTIVISMO¹⁶

Es una corriente resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y disciplinas afines tales como la lingüística, la inteligencia artificial, la epistemología entre otras; compartiendo el propósito común de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales.

El constructivismo es una corriente que está teniendo gran arraigo en diferentes instituciones y escuelas del país, de entre los aspectos más trascendentes destacan: la propuesta y desarrollo de las estrategias de aprendizaje, las cuales han venido a sustituir y perfeccionar a las llamadas “técnicas y hábitos de estudio”.

Metas de la educación

Los teóricos de esta corriente consideran que la educación debe contribuir a desarrollar los procesos cognoscitivos de los alumnos, para los constructivistas es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender esto es a emplear las habilidades de autorregulación de información o el manejo de contenidos. Por lo tanto valoran muy altamente que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento o el autoaprendizaje.

Conceptualización de aprendizaje

Definen al aprendizaje como el resultado de un proceso sistemático y organizado como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas y percepciones o conceptos de las personas. Ausubel distingue varios tipos de aprendizaje: el significativo que es cuando se puede relacionar de manera lógica y no arbitraria lo aprendido previamente con el material nuevo. El respectivo resultado de asociaciones arbitrarias y sin sentido del material, es el que peyorativamente se denomina “memorístico”. El aprendizaje puede ser receptivo cuando se le da al estudiante el material por aprender y por descubrir cuando tiene que buscar el contenido a adquirir.

¹⁶ CENTRO CULTURAL AMERICA, S. C., Elaboración de programas educativos.

Papel del maestro

Su tarea principal es la de contribuir a fomentar los procesos cognoscitivos del alumno. Su función debe ser la de presentar el material instruccional de manera organizada y coherente e identificar los conocimientos previos de los alumnos para relacionarlos con lo que van a aprender. Se debe hacer interesante y atractiva la clase teniendo en mente que el fin de ello es lograr un aprendizaje significativo.

Conceptualización del alumno

El aprendizaje es visto como un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. Es también aceptado que los estudiantes tienen distintas maneras de aprender, pensar, procesar y emplear la información; es esencial averiguar cuáles son los conocimientos y esquemas que el alumno posee porque servirán de apoyo al nuevo aprendizaje.

La motivación

La conducta humana está dirigida por la forma en que los individuos perciben las cosas; de ahí que cuando se enfrentan a una dificultad se crea un desequilibrio y el deseo de superarlo impulsa a actuar.

La evaluación

En este rubro no hay nada concreto tan solo se enfatiza en la trascendencia de evaluar las habilidades de pensamiento y de razonamiento de los alumnos y no solo el manejo de información o de los contenidos. Para Ausubel, una buena evaluación es aquella que da una comprobación objetiva de los logros y deficiencias de los estudiantes.

Proceso del aprendizaje constructivo

El proceso global del aprendizaje constructivo puede considerarse en diez pasos básicos:

- ❖ Motivación
- ❖ Percepción de la situación
- ❖ Participación activa
- ❖ Asimilación
- ❖ Elaboración de hipótesis
- ❖ Verificación de hipótesis
- ❖ Organización del nuevo esquema (ACOMODACIÓN)
- ❖ Ejercitación – comprobación
- ❖ Fijación estructural
- ❖ Aplicación o transferencia (ADAPTACIÓN).

Conceptos básicos

Plan de estudios: Ordenación de las enseñanzas de un determinado curso y coordinación de ésta dentro de la estructura general por cursos y asignaturas de los objetivos, contenidos y actividades que han de desarrollarse en el centro educativo.

Programa: Proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desean emprender para alcanzar determinados objetivos.

Objetivo: Suponen formulaciones explícitas de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas que el proceso de formación trata de conseguir en el sujeto en situaciones de educación.

Currículo: En su origen el término designó el curso de los estudios emprendidos por un alumno en una institución dada; en los países anglosajones ha llegado a ser el equivalente a los contenidos de las materias que han de adquirir a lo largo de un ciclo educativo.

Campo de la didáctica, disciplina científica que se aboca al estudio de los problemas de la enseñanza.

1. 4 CONCEPTO DE GRUPO¹⁷

Un grupo es la reunión de individuos en la que existe interacción de fuerzas y energías. Para que exista un grupo, es preciso que haya interacción entre las personas y conciencia de relación común. La familia, el grupo de amigos, el equipo de trabajo, etc., constituyen células naturales de la sociedad y nadie puede dudar de la importancia que estos pequeños grupos tienen en ella. Entre los miembros de un grupo debe existir una verdadera relación personal y comunitaria. En el grupo, cada miembro debe percibir al otro como persona individual. Además hay una conciencia colectiva de la relación común, puesto que se tiene en cuenta la existencia de los demás, la comunicación de ese “uno” con los “otros” en forma directa y franca. El “Yo”, amplificador del insight, entra en función de los “otros”.¹⁸

Los grupos tienen características, tienen propiedades, tienen interrelaciones dinámicas; los grupos no son estáticos, sino que están en constante cambio... son dinámicos.

Olmsted (1972) considera al grupo como “una pluralidad de individuos que están en contacto unos con los otros, que tienen en cuenta su mutua existencia y la conciencia de que su meta tiene también mutua importancia”.

Newcomb (1976) por su parte, menciona que un grupo consiste en dos o más personas que comparten normas, y sus roles sociales están ínter vinculados.

González Núñez (19789 a su vez, lo define como una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan y se ínter fluyen entre sí con el objeto de lograr ciertas metas comunes en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas que todos han creado y aceptado o modificado.

El grupo posee características propias. Se señalan las siguientes:¹⁹

- ❖ Una asociación definible; una colección de dos o más personas identificables por el nombre o el tipo.
- ❖ Conciencia de grupo; los miembros se consideran como un grupo, tienen una percepción colectiva de unidad. Una identificación consciente entre unos y otros.
- ❖ Un sentido de participación en los propósitos; los miembros tienen el mismo objeto modelo o metas e ideales.

¹⁷ González Núñez José de Jesús, “Interacción grupal”, Editorial Planeta Mexicana, 1992.

¹⁸ Andueza María, “Dinámica de grupos en educación”, Editorial Trillas.

¹⁹ Gibb, “Manual de dinámica de grupos”, Pág. 17-18.

- ❖ Dependencia recíproca en la satisfacción de las necesidades; los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos por el cual se agruparon.
- ❖ Acción recíproca; los miembros se comunican entre sí.
- ❖ Habilidad para actuar en forma unitaria; el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

Los miembros deben pensar y trabajar como unidad, regidos por un propósito definido. El individuo actúa dentro de un espacio social en un sistema de acciones, reacciones, interacciones y transacciones. Jack Gibb considera los siguientes principios que pueden ayudar a la integración del grupo en las mejores condiciones:²⁰

- ❖ Ambiente
- ❖ Reducción de la intimidación
- ❖ Liderazgo distribuido
- ❖ Formulación del objetivo
- ❖ Flexibilidad
- ❖ Consenso
- ❖ Comprensión del proceso
- ❖ Evaluación continua

Clima favorable al trabajo del grupo, eliminación de tensiones, dirección compartida, claridad de objetivos, adaptabilidad a nuevas situaciones, mutuo acuerdo entre los miembros, clarividencia del proceso, y constatación del logro de objetivos, todo ello se manifiesta en una buena interrelación de grupo.²¹

Hay grupos maduros e inmaduros. Las características del grupo maduro manifiestan la socialización del educando, pues el alumno es miembro de un todo, con el cual se articula. La escuela debe desarrollar en él la capacidad de colaboración; formación democrática que habilita al ciudadano a vivir en sociedad, respetando derechos ajenos y dispuesto a hacer valer los propios cuando sea necesario. Dicha información democrática solo puede llevarse a cabo en un organismo democrático, aunque es importante para el grupo el líder conductor. En el ambiente escolar el papel del conductor corresponde al maestro, quien debe alentar, estimular a los alumnos, e identificarse con el grupo al que da alma y espíritu. Es en resumen, un animador. Ahora bien los planes deben surgir de las necesidades y deseos de los miembros; deben basarse en hechos. El grupo maduro debe saber lo que tiene que hacer, encontrar la solución de sus problemas en un clima donde las políticas y pormenores se discutan ampliamente, se

²⁰ Gibb, "Manual de dinámica de grupos", op. Cit.

²¹ Andueza María, "Dinámica de grupos en educación", Editorial Trillas.

estimulen las críticas y el grupo tome decisiones. El grupo democrático opera con el “nosotros” y no con el “Yo”.²²

El grupo ha sido definido en términos de las siguientes características:

- ❖ Interacción
- ❖ Percepciones y conocimiento de los miembros y del grupo
- ❖ Motivación y necesidad de satisfacción
- ❖ Metas de grupo
- ❖ Organización del grupo
- ❖ Interdependencia de los miembros del grupo

Definición del grupo en términos de interacción

Si se toma como punto central la interacción de los miembros que forman un grupo, vemos que es mediante ella como se modifica, tanto el sistema interno de un grupo como su sistema externo, es decir, cambia su forma de acción y surge la pregunta ¿Cómo podemos decir que los miembros de un grupo interactúan?

La integración implica una dimensión espacio-temporal, esto es, que las personas permanecen dentro de un espacio determinado donde se comunican unos con otros frecuentemente (Homans, 1950) y donde se tienen el tiempo suficiente para que cada persona sea capaz de comunicarse con los miembros del grupo, no de segunda mano, por medio de otra gente, sino cara a cara. Por tanto, la comunicación es un tipo de interacción; resultaría difícil decir que dos personas se comunican personalmente sin implicar que interactúan y viceversa.

Definición del grupo en términos de percepción

Smith (1967) postula que un grupo es una unidad que está formada por personas (agentes) que tienen una percepción colectiva de su unidad, y la habilidad de actuar y/o estar actuando en una forma integral en ese ambiente.

Definición de un grupo en términos de motivación

En este rubro se considera generalmente que los individuos se incorporan a un grupo porque creen que van a satisfacer alguna necesidad. Catell (1951) piensa que el grupo es un conjunto de organismos que se reúnen para satisfacer sus necesidades individuales más apremiantes.

²² Andueza María, “Dinámica de grupos en educación”, Editorial Trillas.

Hay diferentes necesidades que se pueden satisfacer en un grupo: necesidad de afiliación, pertenencia, éxito, estatus, poder, cariño, reconocimiento, auto evaluación, seguridad, nuevas experiencias, entre otras.

Definición de un grupo en términos de metas

Mills (1967) define al grupo como unidades compuestas por dos o más personas que se encuentran en contacto con un propósito o meta. Los miembros del grupo consideran ese contacto como significativo. Se pueden tratar de lograr metas de diferente índole: laborales, escolares, sociales, de pertenencia, deportiva, etc.

Definición de un grupo en términos de organización

Un grupo es una reunión de dos o más personas que se congregan, interactúan y se ínter influyen entre sí con diferentes metas. Cada miembro del grupo posee sus propias motivaciones y sus propias metas que se tienen que ver satisfechas o realizadas en el grupo o por el grupo. Estas motivaciones o metas satisfacen de determinadas normas que a su vez son sustento de una determinada organización grupal, quedando algún sujeto como líder y como persona disponible para dar identidad a los miembros y al grupo. El proceso grupal se desarrolla en un determinado espacio vital, social y emocional.

Propiedades de los grupos

Antecedentes

Se refiere a los factores que el grupo puede o no tener. Los antecedentes grupales pueden ejercer una influencia favorable o desfavorable en las metas, en la atmósfera y otros aspectos inherentes al grupo. Los antecedentes facilitan la tarea diagnóstica.

El grupo puede estar constituido por personas con diversos antecedentes, entre los que podemos citar: el apellido, que se refiere al grado de pertenencia del individuo hacia su familia. Puede tratarse de personas dependientes, personas con resentimiento subyacentes contra la dominación ejercida en la familia, individuos provenientes de hogares permisivos o represivos. Individuos que aprendieron a trabajar adecuadamente en equipo, o bien, que prefieren el trabajo individual.

La actitud de los miembros del grupo es distinta sí es que es la primera vez que se reúnen o si ya se han reunido con anterioridad. La experiencia de los miembros del grupo ejerce su influencia.

El tipo de expectativas que acarrearán al unirse al grupo, como sería el obtener prestigio mediante la filiación, hacer amigos, la necesidad de sentir aceptación por otras personas, el deseo de recibir o de dar ayuda, son motivaciones que le dan una estructura específica al grupo.

Los antecedentes individuales del grupo forman combinaciones que dan como resultado un determinado grupo que puede ser identificado como una unidad.

Al conocer los antecedentes individuales de los integrantes de un grupo obtener el diagnóstico de sus miembros como personas, y del grupo como tal. El conocer este diagnóstico permite al conductor realizar un trabajo más eficiente.

Atmósfera

Puede concebirse como la disposición de ánimo, tono afectivo o sentimiento que está presente en los integrantes del grupo que, a su vez, conforman la atmósfera grupal.

La atmósfera del grupo está determinada por factores internos y externos. Entre los factores internos encontramos los aspectos emocionales de los miembros, la comunicación, la estructura del grupo, la cohesión, los antecedentes y otros. Entre los externos tenemos la imagen del grupo, las oportunidades que tiene el grupo para desarrollarse y la aceptación por parte de la sociedad. Los factores físicos también son importantes en la atmósfera, por ejemplo: el tamaño del lugar, que esté adecuadamente condicionado para el tamaño del grupo y las tareas que se han de realizar. Los factores mencionados afectan la espontaneidad y la interacción de los participantes dando como resultado distintos tipos de atmósfera: cálida, permisiva, democrática, autoritaria, agresiva, tensa, apática, libre, etc.

Esquema o patrón de participación

Se determina por la dirección de las relaciones existentes dentro del grupo y por el grado de participación de los miembros en los asuntos grupales. Estas relaciones existentes dentro del grupo pueden ser:

- ❖ *Unidireccionales*. Van del coordinador hacia los demás integrantes del grupo.
- ❖ *Bidireccionales*. En ellas el coordinador se dirige a los participantes y éstos a su vez se comunican con él.
- ❖ *Multidireccionales*. Los miembros del grupo se comunican unos con otros, a la vez que se comunican con el coordinador.

Capacidad de autodirección

Se refiere a la disposición que tiene el grupo para regularse por sí mismo y dirigirse hacia la meta, para lo que es necesario que los miembros hayan incorporado los principios del grupo y adopten actitudes democráticas.

Interacción grupal

La interacción es una propiedad común en toda clase de grupos. En los grupos de actividad libre la interacción es mayor. El líder es un elemento determinante en la interacción, por ejemplo: en los grupos que tienen un líder muy autoritario y directivo la interacción entre los miembros es menor. Cuando se ponen a interactuar personas sin la presencia de un líder los resultados pueden ser caóticos y llegar a la ruptura del grupo producida por una sobre estimulación, por lo que es necesario, para que un grupo sea productivo, que la interacción sea regulada y limitada, hasta cierto punto, la libertad de interactuar.

Dentro de los medios para disminuir estas tensiones encontramos mecanismos como los de conciliación y de neutralización. La neutralización es un proceso que se efectúa para contrarrestar los sentimientos y emociones de una persona por medio de la gratificación del Yo, o bien, por el apaciguamiento de dichas emociones. La conciliación es una neutralización parcial. De acuerdo con Slavson (1976) la principal función del líder es la de agente catalizador en el proceso de neutralización.

Interestimulación

Se trata del fenómeno de activación recíproca que se presenta entre las personas que tienen un objetivo en común y luchan juntos para alcanzarlo mediante sus conductas, pensamientos y actitudes.

La interestimulación es el resultado de la comunicación tanto verbal como a nivel preverbal y de las motivaciones y activaciones mutuas de diferente índole entre los miembros, de una forma espontánea, sin que intervenga el conductor del grupo de forma impositiva y autorizada. Cuando en un grupo la interestimulación hace rígidas las actitudes y pensamientos de los participantes, a tal grado que resulta una obstrucción, el conductor interviene en la forma técnica que considere más conveniente para disolver tal obstrucción.

Inducción Mutua

Es un proceso similar a la interestimulación, pero se diferencia en que en la inducción mutua se enfatiza especialmente en los factores de índole emocional. La inducción afecta directamente la ansiedad y hostilidad. Es un proceso intangible que implica resonancia emocional. En muchos casos los miembros del grupo

actúan emocionalmente por inducción en forma irreflexiva, al darse cuenta de lo que hicieron aparecen sentimientos de culpa y en muchos casos se arrepienten. La inducción mutua es una propiedad que tiene que ser tratada con cuidado, que existe y se da en los grupos, pero puede ser negativa.

Asimilación

Es una tendencia de los grupos que favorece la socialización; en este proceso al grupo va a controlar y a apropiarse de las características personales del individuo, haciéndose así un grupo sumamente cohesivo.

Polaridad

Es una manifestación dinámica de un grupo, caso todos los grupos están polarizados en torno a una persona, una idea, un problema, o bien, una meta.

Voluntad y Beneplácito

La eficiencia de un grupo se basa en la voluntad y beneplácito de los miembros por pertenecer a él. Tener éxitos personales y éxitos grupales producen ese estado de satisfacción y fortalecen la voluntad de los miembros por pertenecer al grupo. Los fracasos, la falta de libertad, la presión, el chantaje hacia los miembros del grupo produce enojo y solo son utilizables sus esfuerzos en el caso de una rebelión o de un motín, por eso es necesario que las asociaciones tengan miembros que pertenezcan a él por su propia voluntad y propio gusto.

Identificación

Las identificaciones se dan en todos los grupos, pueden ser positivas o negativas, dependiendo de las características emocionales de los participantes. El aspecto físico, los antecedentes personales, experiencias, forma de pensar, de actuar, etc., son factores que favorecen las identificaciones.

En los grupos muy cohesivos se fomentan las identificaciones positivas, como en el caso de un equipo de trabajo, o negativas, como sería en los chavos banda. En los grupos, homogéneos las identificaciones entre sus miembros pueden observarse claramente.

De acuerdo con Freud (1921), un grupo se conforma como tal en el momento en que sus miembros logran identificarse con el líder a través del Superyo. Los grupos propician las identificaciones yoicas y superyoicas. Las superyoicas no incrementan la fuerza del Yo, pero son necesarias para algunos miembros. Cuando las identificaciones se hacen con el Ello se forman grupos muy impulsivos y destructivos.

Cohesión

La cohesión de un grupo puede definirse como la cantidad de presión ejercida sobre los miembros del mismo para que éstos permanezcan en él. Es la resultante de las fuerzas que actúan sobre sus miembros para que éstos se sientan pertenecientes y contribuyan a la permanencia del mismo.

La cohesión se manifiesta en la atmósfera del grupo, en la cooperatividad y en general, en las relaciones y forma de interactuar de los miembros. El test sociométrico es un instrumento que permite apreciar el grado de atracción que experimenta una persona hacia los demás integrantes del grupo, es decir, la cohesión.

Meta Común

Para que un grupo se reúna, se da por sentado que existe una meta común; la motivación de conseguirla pone a funcionar la mayor parte de las propiedades grupales. La búsqueda de una meta común, cuando no esta previamente establecida, puede funcionar temporalmente como una meta; si la meta está mal establecida y no resulta clara para los integrantes, también el clarificar la meta puede constituir la meta. La ausencia de metas comunes generalmente produce ansiedad y dificultad la formación del grupo. La meta común capta y mantiene la conducta respetando las metas individuales de cada uno de los miembros del grupo.

Tamaño y Función

La función del grupo y su tamaño se encuentran estrechamente relacionadas, ya que al aumentar o disminuir el número de participantes se ven afectados los patrones de participación y la interacción, así como las otras propiedades del grupo. Es evidente que si el tamaño del grupo no es apropiado, de acuerdo a las funciones que han de realizar para alcanzar las metas, la eficiencia del trabajo disminuye de una forma notable imposibilitándose el llegar a los objetivos para los que se formo el grupo.

De acuerdo con su tamaño, los grupos pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) *Díada*. Es la agrupación de dos personas. Se caracteriza por que las reacciones se intensifican más que otros grupos, los impulsos libidinales se desarrollan e influyen la conducta en un mayor grado.
- b) *Tríada*. Es la realización entre tres personas. El tercer elemento desempeña un papel importante, pues actúa como parte mediadora y conciliadora al apoyar a un miembro excluyendo al otro, o puede ser que las partes lo excluyan. Cada uno de los integrantes posee una enorme cantidad de energía y puede utilizarla en dos sentidos: de forma cohesiva, fortaleciendo

la estructura del grupo para que permanezca unido y resista las presiones que pueden tener por parte del exterior, o bien, puede amenazar la integridad y permanencia obstaculizando el llegar a la meta a los otros integrantes. Una tríada puede desempeñarse bien en funciones como las de supervisar trabajos, pues al estar unidos sus componentes, está poco expuesta a las influencias externas.

- c) *Grupo de cuatro a ocho miembros.* Es el grupo de mayores dimensiones que aún puede funcionar sin la presencia de un líder formal y sin un reglamento rígido. En grupos mayores si no existe un líder el grupo tiende a fragmentarse y formar subgrupos.
- d) *Grupos mayores de ocho miembros.* Los grupos cuyos número de miembros va de los ocho a los treinta son propicios para fines educativos. Por las dimensiones del grupo es indispensable la presencia de un líder, que puede ser el maestro o uno o más miembros del grupo.
- e) *La masa.* Está formada por una gran cantidad de personas, lo que imposibilita la interacción y el establecer una relación íntima, por lo que para que permanezcan unidas es necesario la presencia de un líder con quien identificarse, la existencia de reglas fijas y una meta común clara para todos.

Roles

Linton (1959) dice de los roles: la posición que ocupa determinado individuo es un sistema social definido, constituye su status en relación a ese sistema que el rol es el conjunto de conductas consideradas normales para el poseedor de este status.

Rochenblave-Spenlé (1962) menciona que un rol es un modelo organizado de conductas relativo a una determinada posición del individuo en un conjunto interaccional.

Para Raven y Rublin (1981) un rol es el patrón de conducta que caracteriza y se espera de una persona que ocupa cierta posición en un grupo u organización social.

Estas definiciones señalan que un rol es un conjunto de conductas que están determinadas por el rango que ocupa una persona, es decir, si alguien ocupa el rango de contador de una empresa su rol consiste en llevar libros de contabilidad, apuntar las cifras en los lugares correspondientes, ser rápido, etc.

Roles Sociales

Es de suma importancia para la interacción de los miembros de un grupo, dado que existen diversos factores que influyen en la ejecución de los diferentes roles que los individuos desempeñan en los sistemas sociales. Si consideramos a un sistema social como un espacio (González Núñez, 1978) cada rol ocupa cierta

posición dentro de este espacio y está relacionado en forma específica con todas las demás posiciones dentro de él.

Lindgren (1972) sostiene que cada rol es a su vez un sistema social que incluye obligaciones y derechos, que obedecen por supuesto a necesidades humanas. Estos roles solo pueden ser ocupados por personas que son capacitadas y calificadas como aptas por la misma sociedad. Esta capacitación toma en cuenta la aptitud del sujeto de acuerdo al poder, el prestigio y la exclusividad de la posición que ocupa; mientras el sujeto desempeña con eficiencia el rol que ocupa se mantiene en él y así mantiene su rango. La posición de un individuo depende, también, del rango que ocupa y de la posición que le conceden los demás. En este sentido los roles son acciones que el sujeto realiza para validar su propio rango dentro del nivel jerárquico planteado por su sistema social.

Diversos autores (Lifton, 1972; Beal, 1964; Linton, 1959; Anzieu, 1971; González Núñez, 1978) coinciden en que los roles de miembro de grupo pueden clasificarse en tres amplias categorías:

- a) Roles para la tarea de grupo
- b) Roles de constitución y mantenimiento de grupo
- c) Roles individuales

Y hay quienes incluyen una cuarta categoría, que son los roles de tipo psicodramático.

Clasificación de los roles de miembro de grupo

Roles para la tarea del grupo

Tienen como propósito el facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo relacionados con la selección y definición de un problema común y con la solución de éste. Los roles se identifican en relación a las funciones de facilitación y coordinación de las actividades para la solución de problemas del grupo. Cada miembro puede desempeñar más de un rol en cualquier intervención. Algunos de estos roles pueden ser desempeñados tanto por el líder del grupo como por los diferentes miembros. Estos roles son:

- a) *El iniciador – contribuyente.*
- b) *El inquiridor de información.*
- c) *El inquiridor de opiniones.*
- d) *El informante.*
- e) *El opinante.*
- f) *El elaborador.*
- g) *El coordinador.*
- h) *El orientador.*

- i) *El crítico evaluador.*
- j) *El técnico de procedimientos.*
- k) *El registrador.*

Roles de constitución y mantenimiento del grupo

Su objetivo es alterar o mantener la forma de trabajo del grupo, fortalecer, regular y perpetuar al grupo en tanto es grupo. Una contribución dada puede involucrar varios roles y un miembro o líder puede desempeñar roles diversos en contribuciones sucesivas.

- a) *El estimulador.*
- b) *El conciliador.*
- c) *El transigente.*
- d) *El guardagujas.*
- e) *El legislador y Yo ideal.*
- f) *El observador de grupo y comentarista.*
- g) *El seguidor.*

Roles individuales

Su propósito es algún objetivo individual que no es relevante ni a la tarea del grupo ni al funcionamiento del grupo como tal.

- a) *El agresor.*
- b) *El obstructor.*
- c) *El buscador de reconocimiento.*
- d) *El confesante.*
- e) *El mundano.*
- f) *El dominador.*
- g) *El buscador de ayuda.*
- h) *El defensor de intereses especiales.*

Existen otros roles que complementan los anteriores

- ❖ *El francotirador.*
- ❖ *El miembro silencioso.*
- ❖ *El monopolizador.*

LIDERAZGO COMO ROL

El rol del líder es uno de los roles más importantes en cuanto se le asocia con ciertas posiciones en la estructura del grupo, e incluso ha sido de los roles, dentro

de las situaciones grupales, el más extensamente estudiado; por tanto, es importante determinar lo que se considera como concepto, líder (Shaw, 1971); ya que en cualquier grupo, sea espontáneo, ocasional, no organizado, o en los grupos organizados con carácter voluntario y constituidos con un fin preciso, encontramos individuos que toman la dirección de ese grupo (Johannot, 1964).

Definición del líder

Algunos autores, nos dice Shaw (1971), definen el rol de líder como: una persona que es el centro de las conductas grupales; otros definen al líder en términos de las metas grupales, y el líder es la persona que es capaz de guiar al grupo hacia sus metas.

De acuerdo con la elección sociométrica, ciertos autores definen al líder como la persona que es llamada así por los miembros del grupo.

Sport (1964) dice que el comportamiento del líder afecta al comportamiento de otras personas, más de lo que el comportamiento de éstas afecta al del líder. Se podría decir que el líder es la persona que tiene la capacidad para comprender las necesidades de los miembros del grupo detectando la forma de gratificarlas, de acuerdo a los objetivos que el propio grupo haya planteado, ejerciendo de esta manera una influencia sobre la conducta de dichos miembros, quienes a su vez reconocen al líder como tal.

Como en cualquier otro rol, existe un conjunto de conductas esperadas que lo caracterizan y de este modo, el líder desempeña ciertas funciones en beneficio del grupo, que se relaciona particularmente con la dirección y coordinación de las actividades de los demás miembros, tomando en cuenta que el liderazgo se manifiesta hasta que existe una persona que ocupe de hecho esa posición, en donde dicha persona posee ciertos rasgos de personalidad y ciertos atributos que le han permitido impulsarlo a ocupar dicho rol de líder en el grupo.

El liderazgo como función

Si tomamos un grupo institucional cualquiera, la autoridad depende de la posición ocupada por el individuo en esa estructura; por ejemplo, la jerarquía del padre en la familia; del jefe en la empresa, etc.; en dichos casos se trata de que el líder sea habilitado para ejercer una cierta influencia sobre la conducta de un grupo de personas determinadas.

En este orden de ideas la autoridad puede tener alguna de las siguientes funciones (Gerth y Mills, 1971):

- a) La representación, es cuando las ordenes son dadas por un individuo en nombre de otro, que es el que ostenta el poder.
- b) La legitimación del poder, por medio de una elaboración ideológica, creando una doctrina que avala tal poder.
- c) La toma de decisiones, donde se realiza el manejo de atributos del poder para no sólo tomar las decisiones, sino ejecutarlas.

No es suficiente con definir la autoridad por el poder del emisor, pues hay ocasiones en que las disposiciones no se cumplen o se cumplen parcialmente, por lo que a la cuestión de la legalidad de la orden hay que sumarle un carácter ocupacional, de eficacia, de influencia efectiva que promueve resultados.

El aspecto sociooperativo

Se refiere a la persecución de objetivos y a la realización de las tareas propias de los grupos que son caracterizados por tres clases de operaciones básicas: operaciones relativas de la información y al método de trabajo; operaciones acerca de la coordinación de los aportes y los esfuerzos y operaciones vinculadas con las decisiones.

En otras palabras, el líder ayuda al grupo a marcar sus políticas, a determinar metas y definir tareas, coordinando las actividades de acuerdo a un plan total, por decirlo así, del cual él posee una mejor perspectiva y hace las veces de un experto que dirige al grupo a la consecución de sus objetivos.

En el aspecto socioafectivo

Se toma en cuenta primordialmente lo relacionado con el clima psicológico que impera en el grupo y que se conecta con la motivación, con el interés por la tarea y con la interacción de los miembros del grupo. Así, el liderazgo como función socioafectiva, realiza intervenciones para estimular y mantener al grupo y para promover la facilitación social.

Para promover la facilitación social, el líder trata de fortalecer la comunicación en el grupo, de tal forma que posibilite a sus miembros expresar las cosas importantes que les suceden, sus deseos, sus preocupaciones, sus metas, etc., de una manera fácil, sin barreras de comunicación, restaurando la armonía en el grupo.

Ambos aspectos (operativo y afectivo) no son aislados entre sí; por el contrario, se interfieren y afectan uno al otro en el curso de las actividades del grupo, o sea, una dificultad en el área operativa, por ejemplo, repercute en el área afectiva del grupo y viceversa: por ejemplo, la falta de coordinación en la relación de una tarea provoca fricciones y disgustos en los participantes, pero existe un alto grado de

satisfacción y bienestar en ellos se favorece el cumplimiento de las metas del grupo.

Las funciones sociooperativas y socioafectivas son las que podríamos tomar como esenciales; sin embargo, el liderazgo puede tener muchas y muy variadas funciones, dependiendo de los problemas que el grupo debe enfrentar; no obstante, cabe tomar en consideración alguna otra función igualmente importante, como es la de proporcionar una identificación, puesto que en muchas ocasiones los miembros del grupo necesitan un símbolo común con el que puedan identificarse, (Raven y Rubin, 1981), y, así mediante esta identificación el grupo mantiene su unidad.

Características del líder

Hay que tomar en cuenta que el líder es un creador, alguien que esta constantemente en la búsqueda de nuevas cosas, aun cuando para lograrlas tenga que transformar las ideas preconcebidas, apoyándose en el conocimiento que posee.

El líder debe tener una visión clara de los objetivos y el plan de trabajo, siendo capaz de ver lejos y hacia delante para prever las posibles vicisitudes, pero sin subestimar la importancia de cada pequeña etapa y su ubicación dentro del contexto general. Debe saber distinguir lo esencial de lo secundario, concediendo a cada hecho su valor y apreciando la urgencia y el orden de prioridad, conservando el sentido de las proporciones y la exacta perspectiva, es decir manteniendo el equilibrio intelectual y moral.

Como cualquier ser humano, el líder no es infalible, puede equivocarse y sufrir altibajos; lo esencial es que sepa encontrar su propio equilibrio y contrarrestar los obstáculos; para eso cuenta con la colaboración de los demás miembros del grupo. Dentro de un sistema grupal siempre existirá otro miembro del grupo que desee ocupar el liderazgo; sin embargo, existe la convicción consciente e inconsciente de que si el líder fracasa, fracasa el grupo; por lo tanto, siempre existe algún otro miembro del grupo que colabora para que el líder no fracase, y le ayude a restaurar el error. Así mismo, el líder toma en cuenta el punto de vista de los demás, pero sin perder la originalidad y la flexibilidad tanto intelectual como afectiva.

Aunque son muchas las cualidades que son necesarias en un líder, una de las primordiales es el deseo de progreso y crecimiento continuo, el plantearse siempre nuevas metas, sin que el cumplirlas se considere como última.

El líder, el que en verdad conduce, manifiesta el tesón y la fuerza de voluntad, no obstante los problemas que en determinado momento obstaculizan la tarea, sin abatirse, ni darse por vencido, sino persevera y continúa luchando.

El líder es capaz de escuchar atentamente a las personas que forman su grupo y comprende la importancia que los individuos le otorgan a lo que expresan; incluso es capaz de “leer entre líneas” y descubrir las razones profundas que motivan la intervención o el silencio de su interlocutor. Y el arte de escuchar a las personas implica el saber animarlos a continuar, mediante un gesto, una palabra, o por medio de hacer las preguntas adecuadas en el momento adecuado, tomando en cuenta las reacciones emocionales que se susciten; es por eso que algunos autores señalan que los teóricos rara vez llegan a ser líderes.

Relaciones del líder

A continuación abordaremos el tema de liderazgo a partir del líder informal y del líder formal, que es el convencionalmente aceptado, y la relación que se manifiesta con los seguidores.

Relación formal cara a cara, entre líder y seguidor.

Esta relación existe cuando la persona reconocida como líder se dirige a alguien que lo reconoce como tal. Por ejemplo, el padre que da consejos a un hijo; el jefe que da indicaciones a un empleado.

El liderazgo se da cuando una persona ordena a otra y ésta obedece voluntariamente, o hace sugerencias que son aceptadas, o sirve como modelo para ser copiado por otros, o dirige la actividad de otras personas con su consentimiento.

Relación informal cara a cara entre líder y seguidor.

Así como hay situaciones en que los seguidores siguen al líder a causa de su estatus (Ya sea adscrito o adquirido), hay ocasiones en que no existe tal estatus formal. Ejemplo de esto sería, la persona que en un desastre, organiza las actividades de evacuación sin que tenga un cargo específico; una persona que es líder en cierta situación no necesariamente es líder en otra.

Relación líder de grupo-seguidor

Si retomamos al grupo como unidad y su relación con el líder es preciso distinguir el liderazgo formal del informal; sin embargo, hay que tomar en cuenta que el líder informal suele convertirse en líder formal ante el grupo.

Hay ocasiones, que en los grupos existen dos líderes, el formal y el informal, y este último es quien dirige al grupo no por su estatus, sino por sus características personales.

Este líder tiene como función consolidar la grupo. El liderazgo informal puede presentar el fenómeno del liderazgo mudable, es decir, donde se va alternando la

acción del líder formal con la de otros miembros del grupo que actúan como líderes informales en las diferentes circunstancias de la vida del grupo.

Relación líder-seguidor con la sociedad

La existencia de líderes formales e informales no es privativa de los grupos pequeños, sino también se le puede observar en un medio social más amplio, donde el líder formal tiende a transformarse en líder informal en diversas esferas que no se relacionan directamente con el cargo que asume como líder formal.

DINAMICA DE GRUPOS²³

El grupo toma determinada dirección movido por una serie de fuerzas complejas, a veces difíciles de precisar: energía, cambios, reacciones, actividades, retrocesos, aciertos, equivocaciones, etc. La dinámica de grupos es el resultado de las fuerzas del grupo. ¿Qué tipo de poder tiene el grupo? ¿Qué fuerza lo mueve? ¿Por qué los grupos se comportan como lo hacen? Puesto que la interacción entre los miembros del grupo es evidente, esta corriente de grupo modifica la conducta del individuo. Las fuerzas físicas, al comunicarse, producen un cambio, y este cambio puede ser educativo, es decir, se puede aprovechar ventajosamente para la educación. Del medio del grupo sus integrantes extraen los elementos vitales para su desarrollo, ingredientes que hacen crecer, estimular y activar las potencialidades. La dinámica de grupos es el elemento eficaz para cambiar cualitativamente al individuo.

EDUCACIÓN EN LA DINAMICA DE GRUPOS²⁴

La fuerza o potencia del grupo, su dinamismo, puede traducirse en fuerza educadora o modeladora, y, por tanto, no sólo puede usarse sino que debe desperdiciarse en la acción educativa. El individuo vive en el grupo que ejerce funciones de educador y maestro. Dewey ha dicho que “nunca educamos directa sino indirectamente a través del medio”. Ciertamente, no existe un organismo vivo sin un medio donde se produzca el crecimiento. El grupo es el ambiente humano donde se ubica al individuo y ese grupo ejerce efectos terapéuticos sobre él. Lo ayuda a superar problemas personales, vencer inhibiciones, superar tensiones, crear sentimientos de seguridad y desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, autonomía, creación y responsabilidad. La estructura interna de los grupos hace que las relaciones formales entre los miembros provoquen una interacción. El individuo que vive en un grupo se siente sostenido, vive y convive en éste, aprende a actuar en grupo y siente que se desarrolla en él sentimiento del

²³ Andueza María, “Dinámica de grupos en educación”, Editorial Trillas.

²⁴ Andueza María, “Dinámica de grupos en educación”, Editorial Trillas.

“nosotros”. La convivencia humana supone un proceso de madurez, un avance de la:

- ❖ Inmadurez a la madurez
- ❖ De la dependencia a la independencia, y del
- ❖ Sometimiento a la libertad.

De la posibilidad que tenga el individuo de participar en el grupo, depende su buena educación social. El estilo de vida del grupo influye en la personalidad de los miembros y modera sus conductas. Así lo estimula, educa y eleva, o bien lo desanima, hunde, deseduca y denigra. Tal hecho ocurre con los grupos de delincuencia juvenil, en los que el grupo ejerce influencia decisiva en los individuos. Los maestros tradicionalmente fijaron su interés en estos y en como se relacionaban con el grupo, y concedieron poca atención al grupo en sí y a su influencia en el individuo. Por otra parte el individuo es un factor que altera, en alguna forma, al conjunto del grupo. El grupo conforma al individuo y el individuo al grupo.

1.5 EQUIPOS DE TRABAJO²⁵

¿Qué es un equipo?

Un grupo de personas con un grado elevado de interdependencia y dedicado a conseguir un objetivo o terminar un cometido.

Los integrantes de un equipo concuerdan en un objetivo y en que la única forma de conseguirlo es trabajar juntos (Parker, 1990).

¿Por qué aprender acerca de los equipos?

Los equipos son cada vez más importantes en las empresas actuales y en las Aulas. Algunas de las nuevas exigencias impuestas al trabajo en equipo:

Estructuras de las empresas: Las estructuras jerárquicas tradicionales de las empresas han sido sustituidas por estructuras de equipos. Este cambio ha

²⁵ Sivasailam Thiagarajan, Glenn Parker, “Equipos de trabajo, actividades juegos e integración”, Editorial, Pentrice Hall, 1ª edición, México, 2000.

aumentado la demanda de actividades de capacitación de equipos, puesto que tiene más sentido capacitar a los empleados, dado que van a trabajar en equipo.

Interacción mundial: Los adelantos tecnológicos en las comunicaciones y los viajes han convertido las distancias en una variable insignificante y han multiplicado los equipos internacionales.

Interacción virtual: El correo electrónico, Internet y las intranets han creado nuevas formas y equipos cuyos integrantes tienen poco o ningún contacto personal.

Cambios en el mercado laboral: Los empleados nacidos en la década de 1970, que crecieron con MTV y los videojuegos, tienen formas de vida y trabajo que difieren de quienes nacieron antes.

Mejores facultades: En todo el mundo, los ciudadanos quieren participar en las decisiones lógicas de los gobiernos locales y nacionales, y los empleados se empeñan en ser parte de las decisiones que toman los administradores en el trabajo.

Tipos de autoayuda: Hemos vuelto a descubrir las ventajas de recibir y dar capacitación compartiendo experiencias, ideas y destrezas unos con otros.

¿Qué clases de equipos hay?

De muchas índoles de equipos, lo mismo que muchas palabras para describir cada una. Pechotles (1996) proporcionó un catálogo de equipos especialmente útil:

- ❖ *Grupos de trabajo naturales.* Personas que trabajan juntas todos los días: misma oficina, mismo lugar, misma máquina y mismo proceso.
- ❖ *Equipos comerciales.* Equipos multifuncionales que supervisan una línea particular de productos o un segmento de la clientela.
- ❖ *Equipos gerenciales, ejecutivos.* Grupos de Gerentes del mismo nivel y la persona a la que reportan.
- ❖ *Equipos Gerenciales, "ejes".* Red descendente que comienza con el equipo ejecutivo y en la que cada gerente es miembro de un equipo dirigido por su jefe y dirige al equipo de sus subordinados directos.
- ❖ *Equipos de nuevos productos y diseño de servicios.* Grupo multifuncional encargado de rediseñar todo o parte de un producto o servicio.

- ❖ *Equipos de rediseño de procesos o reingeniería de sistemas.* Son parecidos a los equipos de nuevos productos y diseño de servicios, pero se ocupan de las operaciones internas que crean y entregan el producto o servicio.
- ❖ *Equipos de proyectos de mejoras.* Grupos de trabajo naturales o equipos multifuncionales cuya responsabilidad es realizar mejora necesaria en un proceso; una tarea ad hoc.

¿Qué son juegos y actividades?

Proceso estructurado en el que los participantes se relacionan para compartir sus experiencias e ideas.

Todos los juegos y actividades que se presentaran más adelante comparten estos dos elementos clave: experiencia e interacción. Los participantes asumen una función activa al pasar juntos por un acontecimiento, reflexionar sobre él y compartir lo que aprendieron.

¿Por qué hacer juegos y actividades?

Puesto que el trabajo en equipo requiere que los participantes interactúen, tiene sentido que también aprendan en situaciones presentadas mediante juegos y actividades. Otras razones por las que el método de experiencia interactiva da por resultado un aprendizaje eficaz.

- ❖ Investigaciones de las ciencias cognitivas.
- ❖ Inteligencias múltiples.
- ❖ Teoría del aprendizaje adulto.
- ❖ Aprendizaje emocional.
- ❖ Práctica y retroalimentación.

¿Qué actividades hay?

Hay varios esquemas de clasificación para las actividades de capacitación. Es importante distinguir entre fortalecimiento y capacitación.

El fortalecimiento de equipos aumenta la capacidad de colaborar de un equipo. Este proceso consiste en analizar sus fuerzas y oportunidades de mejorar,

fincarse en esas fuerzas, reducir las prácticas ineficaces y preparar un plan para la eficacia constante.

La capacitación del equipo aumenta en los integrantes de los conocimientos y las capacidades en varios aspectos del trabajo en equipo y la membresía. Quienes asisten a una capacitación pueden ser individuos o grupos. Los participantes aplican en los equipos a los que pertenecen las nuevas destrezas y conocimientos.

Aprovechamiento de los juegos y las actividades.

Antes de realizar una actividad

- a) Elija la actividad más apropiada.
- b) Repase la actividad con la persona a cargo de la capacitación y algunos participantes representativos.
- c) Haga un ensayo.
- d) Calcule el número de participantes y reúna todos los suministros y materiales necesarios.
- e) Especifique las metas y los objetivos generales de su sesión de fortalecimiento o capacitación de equipos.
- f) Planee la forma de dar las instrucciones.
- g) Planee la sesión de preguntas y respuestas.
- h) Anticipe los desastres posibles.
- i) Prevea un transcurso continuo de la actividad.

Durante la actividad

- a) Inicie la actividad tan pronto como sea posible.
- b) Esboce reglas y pasos importantes de la actividad.
- c) Advierta a los participantes de que quizá se confundan al principio.
- d) Una vez que comience la actividad, no interfiera con el comportamiento de los participantes.
- e) Pase sin cortes de una etapa a la siguiente.
- f) Lleve la actividad a una conclusión precisa al final del tiempo prescrito o cuando se alcance la meta.

Después de la actividad

- a) Realice una sesión de preguntas.
- b) Pídale a los participantes que refieran lo que aprendieron en la actividad y pregúnteles sobre sus planes de acción basados en los principios y procedimientos que acaban de adquirir.
- c) Exhorte a los participantes a que le hagan preguntas sobre la actividad y los resultados del aprendizaje.
- d) Proponga actividades de continuación adecuadas.

No olvide

Estos juegos y actividades son herramientas para que usted consiga las metas de fortalecer y capacitar equipos.

Sea flexible. Aunque los juegos y actividades tienen reglas, no se obsesione con ellas.

2. MÉTODOS Y TÉCNICAS GRUPALES

Técnicas de grupo²⁶

Son estructuras prácticas, esquemas de organización, normas útiles y funcionales para el manejo de grupos. Son también procedimientos o medios concretos para organizar y desarrollar la actividad del grupo. Las técnicas otorgan estructuras al grupo y fundamentan su funcionamiento; son técnicas básicas en la organización del grupo. Estas técnicas, cimentadas científicamente y probadas por la experiencia, enseñan en forma experimental y aumentan la energía natural del grupo. Las técnicas son instrumentos o medios para el logro de objetivos. Dan las estructuras necesarias para la consecución de los mismos.

Las técnicas de grupo se adaptan mejor a la concepción moderna de la educación porque educan para la convivencia.

²⁶ Andueza María, “Dinámica de grupos en educación”, Editorial Trillas.

Las técnicas de grupo favorecen más las relaciones humanas, el trato personal, que la adquisición de la ciencia propiamente. Tratan de establecer un puente entre los miembros del grupo. Propician el surgimiento de habilidades, generan una educación más moderna, enseñan a pensar activamente y a escuchar comprensivamente; desarrollan el sentido de cooperación y fomentan el intercambio. La dinámica de grupos, a través de sus diversas técnicas, trata de conseguir que los individuos se desarrollen, crezcan, maduren, establezcan nuevas formas de relaciones, estimulen y organicen el aprendizaje, y ejerzan la función de guía.

Al ser un medio efectivo de acción, pueden considerarse como una reacción contra el aburrimiento en las clases, en donde el profesor se limita a hacer una disertación cuando no a dictar páginas y páginas de un libro. Responden a la expansión de la enseñanza actual, al concepto democrático de la vida moderna. Son también, expresión de un nuevo concepto de educación. Las técnicas que son el vehículo que conduce al grupo hacia sus metas, hoy día están estructuradas científicamente y uno puede aprovechar esta cualidad en centros especializados o mediante la bibliografía existente.

¿Cómo elegir la Técnica adecuada?

Según las necesidades y objetivos del grupo, éste puede elegir la técnica más conveniente entre la enorme variedad de técnicas formales con que cuenta la dinámica de grupos. Para seleccionar con acierto la técnica adecuada, el grupo debe tener en cuenta los siguientes factores:

- ❖ Los objetivos que se persigan.
- ❖ La madurez y el entrenamiento del grupo.
- ❖ El tamaño del grupo.
- ❖ El ambiente físico.
- ❖ Las características del medio externo.
- ❖ Las características de los miembros.
- ❖ La capacitación del conductor.

Mediante la combinación de técnicas se logran a veces los mejores resultados. El conductor o guía debe orientar al grupo en relación con las técnicas integradas que más se ajusten a los intereses del mismo. Esta integración nace de la necesidad que tienen algunas técnicas de completarse con otras. Las técnicas en que sólo intervienen expertos se complementan con la participación del grupo.

Método

Es el camino que nos lleva al cumplimiento de nuestro objetivo o finalidad. Existen cuatro familias de métodos:

- ❖ Expositivo.
- ❖ Participativo.
- ❖ Demostrativo.
- ❖ Individualizado.

Método expositivo. El peso de la enseñanza recae en el instructor.

Método participativo. La carga de la enseñanza recae en el participante y en el instructor quien se convierte en asesor.

Método demostrativo. La carga recae sobre el participante entrenado en el puesto, el instructor es asesor o facilitador.

Método individualizado. Recae totalmente en el participante, el instructor es únicamente un asesor planeador de la actividad o guía.

Técnica de enseñanza

Es el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento del curso o parte de un método en la realización del aprendizaje.

La técnica representa la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza. Para alcanzar un objetivo un método de enseñanza necesita llevar a cabo una serie de técnicas.

Método expositivo

Técnicas:

- ❖ Expositiva.
- ❖ Conferencia.
- ❖ Simposium.

Técnica expositiva

Es una técnica en la cual el instructor presenta un tema ante un grupo de participantes. La constituyen tres fases:

- 1) Introducción. Aquí se presentan los objetivos de los temas a tratar, ilustrando en forma esquemática el contenido. Hay que señalar la importancia del tema y relacionarlo con las necesidades de los participantes.
- 2) Información. Se expone el tema siguiendo una secuencia preestablecida, el contenido debe ser expuesto conforme al esquema que se presentó en la primera fase. Esta parte del desarrollo es de mayor duración.
- 3) Síntesis. Consiste en hacer un resumen de lo tratado, destacando los puntos más importantes. Se recomienda que la comunicación sea en dos sentidos: instructor- participantes; participantes-instructor.

El instructor debe hacer preguntas al grupo para verificar la comprensión de los temas expuestos y para estimular la presentación de dudas e ideas.

Ventajas. Permite comunicar contenidos de tipo informativo o teórico en corto tiempo. Es aplicable a grupos numerosos.

Desventajas. La participación del curso es mínima. No se consideran las diferencias individuales. El aprendizaje logrado se olvida fácilmente si no se aplica o ejercita.

Material. Este método puede funcionar sin ningún material, sin embargo se recomienda entregar algún material que facilite la comunicación ya que propiciara una mayor retención en los participantes.

Tamaño del grupo. Se recomienda no trabajar con grupos mayores de 35 personas para aumentar la oportunidad de intervención del grupo.

Recomendaciones. No debe usarse de manera preponderante en un curso, sino combinar con técnicas participativas e incluir ejercicios que fomenten comunicación en dos sentidos.

Incluir preguntas para conocer el nivel de aprendizaje y estimular al grupo, hacer una síntesis inicial y utilizar siempre material didáctico.

Conferencia

Es la exposición por parte de un experto en algún tema determinado frente a un grupo de personas.

Objetivos. Presenta información de manera formal y directa. Proporciona información experta, estimular al grupo a escuchar.

Requisitos. El expositor del tema debe ser calificado, el tema debe ser de interés para los participantes.

Procedimiento. El organizador del evento deberá elegir el tópico de la conferencia en base a las necesidades del auditorio.

Contratar al expositor con tiempo, hacer del conocimiento del expositor el tema, tiempo y lo que espera de él el auditorio. El conferencista deberá estructurar su material de acuerdo a las características del auditorio.

Actuación del expositor. Preparar y exponer un discurso organizado. Enfocar su exposición hacia las necesidades del grupo. Respetar el tiempo asignado para la conferencia.

Ventajas. Permite presentaciones completas y detalladas sin la distracción de interrupciones. Permite comunicar los contenidos de tipo informativo o teórico en corto tiempo. Es aplicable a grupos numerosos.

Desventajas. Permite únicamente la comunicación en un solo sentido si no se refuerza lo aprendido se olvida fácilmente.

Recomendaciones. Esta técnica no permite la aportación de diferentes puntos de vista, es relativamente sencillo conseguir un expositor, sin embargo dada la libertad que éste tiene y ejerce, puede desviar al grupo a sus intereses.

Exige gran habilidad por parte del expositor, a menos que el grupo tenga un gran interés en el tema, responderá pobremente a una conferencia.

Simposium

Un grupo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un tema o problema en forma sucesiva ante un grupo.

Objetivos. Obtener información autorizada y adecuada sobre los diversos aspectos de un tema, información para aportar conocimientos especializados a los participantes.

Requisitos. Se nombra un coordinador, se elige un tema, se determinan los aspectos que se tratarán, se seleccionan a los expositores, de tres a seis, cada uno tratará un aspecto de un tema, se recomienda tener una reunión previa de planificación.

Procedimiento. El coordinador presenta a los expositores el tema y su importancia, los objetivos que se pretenden alcanzar y cuál será la mecánica del trabajo.

El primer expositor inicia su información, aproximadamente 15 minutos y así sucesivamente lo harán cada uno de los integrantes, el coordinador hará una breve síntesis.

Variantes. Se permite la intervención del público para hacer preguntas al expositor sin dar lugar a discusión.

Recomendaciones. Se parece a la técnica del panel con la diferencia de que el simposium se caracteriza por ser más formal.

La exposición de cada experto es más larga y generalmente precede a la realización de una o varias actividades. Lo importante es que el tema sea tratado con profundidad abarcando todos sus aspectos.

Ventajas. Presenta el punto de vista de varios especialistas sobre un tema y esto hace que el ritmo de las sesiones sea ágil y estimulante, se adquiere una información de conjunto y profunda sobre el tema.

Desventajas. Ofrece poca participación del grupo, es difícil conseguir un grupo de especialistas destacados. Requiere de un moderador hábil y conocedor del asunto a tratar, se requiere de mucho tiempo para la preparación de un simposium.

Método participativo

Es una herramienta importante dentro de la educación de adultos, ya que permite el autodescubrimiento, la discusión en pequeños grupos y permite a los participantes el expresar sus ideas, sentimientos y puntos de vista y así enriquecer el tema con las aportaciones de todos.

Técnicas:

- ❖ Juegos de negocios.
- ❖ Técnica de los corrillos.
- ❖ Técnica del phillips 6 – 6.
- ❖ Mesas redondas.

Juegos de negocios

Descripción. Los participantes trabajan sobre una situación laboral ficticia, llevando a cabo operaciones y tomando decisiones al igual que en la vida real.

Objetivo que pretende. Permite la oportunidad de aprender en base a la experiencia de una situación ficticia sin enfrentarse a los riesgos que tendría el tomar una decisión de la vida real.

Requisitos. Planeación para la elección del juego. El instructor que dirige al grupo debe tener basta información del caso.

Procedimiento. Investigar que juegos hay en existencia y elegir aquél que se apegue a los objetivos del curso. El juego seleccionado debe permitir la participación de todos los integrantes. Programar el juego seleccionado de manera que tenga el máximo efecto sobre los participantes. Antes de desarrollar el juego es necesario planear y establecer el tiempo con el que se cuenta y las metas que se persiguen.

Actuación del instructor. Define las características del curso, investiga sobre el material existente y lo aplica o lo adopta conforme a las necesidades y metas del curso. Evalúa el uso del curso para cotejar si se alcanzaron los objetivos.

Establece un ambiente propicio para el desarrollo del juego.

Ventajas. Fomenta la comunicación y la delegación de autoridad. Permite el uso de técnicas ante la toma de decisiones, mejora funciones técnicas, permite la mejor utilización del tiempo. Da lugar a una mayor cooperación interdepartamental.

Desventajas. Puede volverse problemática en caso de surgir algunas rivalidades personales. Puede caer en un momento dado en la subjetividad. Requiere de bastante planeación y tiempo. No hay investigaciones suficientes con respecto a la efectividad de la técnica.

Técnica de los corrillos

Descripción. Pequeños grupos, desde dos participantes hasta grupos de ocho discuten durante un tiempo determinado un tema o parte de un tema hasta llegar a conclusiones.

Objetivos. Enseña a estudiar, fomenta el trabajo en grupos. Responsabiliza al participante de su propio aprendizaje.

Requisitos. Redactar preguntas sobre el tema que se va a tratar.

Procedimiento. El instructor explica a los participantes en qué consiste la forma de trabajo. Hace la presentación del tema y fija el tiempo de corrillos. 20 minutos aproximadamente. El instructor o un participante sugieren las preguntas, alrededor de las cuales dialogaran y analizaran hasta llegar a conclusiones, el instructor pasea entre los grupos, orientando y supervisando.

Ventajas. Propicia la participación de todo el grupo. Permite que se aprovechen los conocimientos y experiencias de los diferentes miembros del grupo, haciendo que se contemplen las cosas desde diferentes puntos de vista. Requiere de pocos materiales; guión de discusión.

Desventajas. No funciona cuando los participantes desconocen el tema a tratar o discutir. El grupo debe tener alguna experiencia en trabajos de esta naturaleza, ya que de lo contrario la discusión se dificulta y resulta poco motivadora.

Técnica de Phillips 6 – 6

Descripción. Trabajo en pequeños grupos, de 6 participantes que permite la participación de todos en un tema determinado.

Objetivos. Permite conocer lo que opina un grupo de 6 personas sobre un tema determinado en 6 minutos. Obliga a sintetizar y ser concretos desarrolla la capacidad de hablar y expresar ideas. Aumenta la responsabilidad, permite conocer otros criterios. Asegurar la máxima identificación individual con el problema a tratar, ayuda a obtener rápidamente un acuerdo.

Requisitos. El instructor o los participantes, deben elegir una pregunta concreta y clara que sea el centro de trabajo y aclarar el objetivo que se propone con ella.

Procedimiento. Explicar a los participantes en qué va a consistir el trabajo, insistiendo en el tiempo. Organizar a los participantes en grupos de 6 para ello se dará un minuto.

Cada grupo nombrará a su coordinador y secretario, también un minuto, cada integrante del grupo tiene permitido un minuto para hablar, el secretario hará la pregunta en forma individual al participante y así sucesivamente; este proceso se llevará seis minutos. El secretario va tomando nota de las respuestas, procurando hacer una síntesis fiel de cada intervención, se entregarán al instructor las respuestas y regresan a sus respectivos lugares. Evaluación: el instructor dará a conocer los resultados en esa misma sesión, o en otra posterior.

Actuación del instructor: organizar, asesorar, animar, pasear por los grupos para observar, analizar el trabajo que se está desarrollando. Ayudar a resolver dudas y problemas.

Mesas Redondas

Objetivo. Analizar a fondo algún tema. La participación de los miembros de un grupo en su aprendizaje. Obtener conclusiones valiosas.

Requisitos. Fijar el tema con tiempo, preparar preguntas guía, explicar a los participantes en qué consiste este trabajo y proporcionar las indicaciones necesarias. Fijar el tiempo aproximado de la discusión.

Procedimiento. Indicar el tema y los aspectos en los cuales debe concentrarse la discusión. Motivar a los participantes indicándoles el valor de este tipo de trabajos. Formar grupos de trabajo por elección, sorteo o simpatía.

Indicar lugares por cada mesa, elegir un coordinador y un secretario, distribuir las preguntas, al iniciar el trabajo, el coordinador hará la primera pregunta, invitando a que alguien conteste pedir más intervención sobre la misma, sucesivamente se analizarán las siguientes preguntas, el secretario tomará nota de los aspectos importantes.

Se entregarán las conclusiones cuando el tema o el tiempo se haya agotado. El instructor las revisará y evaluará y dará a conocer a los participantes el resultado.

Advertencia. Es muy parecida a los corrillos con las siguientes variantes: Mesa redonda: exige de 6 a 8 participantes en un solo grupo de discusión, requiere de un coordinador y de un secretario. Corrillos: exige de dos a ocho participantes en cada uno de los grupos, es informal y pueden trabajar aún en los pasillos.

Método Demostrativo

La demostración es un poderoso método de enseñanza, cuando se utiliza convenientemente ya que el participante se envuelve en sus sentidos físicos y su mente, e inmediatamente con el ambiente real del del trabajo. Se utiliza generalmente en aquellos trabajos que requieren habilidades o destrezas manuales.

Técnicas:

- ❖ Ensayo y error
- ❖ Vestibular
- ❖ T.W.I.(Training Within Industry, adiestramiento dentro de la empresa)

Ensayo y error

Descripción. Está técnica se utiliza, por lo general en aquellos trabajos que requieren de habilidad o destreza, y consiste en la explicación ilustrada en la cual se muestra cómo funciona algo.

Procedimiento:

El instructor: Define los objetivos del adiestramiento. Desarrolla un plan escrito para llegar a los resultados que se esperan. Elige a la persona más calificada en la tarea que se va a enseñar para coordinar el evento de adiestramiento. Prepara al participante, animándolo, definiéndole la operación a realizar y despertando su interés por aprender.

El coordinador: Demostrará el trabajo explicando e ilustrando las partes importantes. Subrayará los puntos clave e instruirá con claridad y paciencia. Comprobará lo aprendido, solicitando al participante que lleve a cabo la acción, cuando concluya subrayará y corregirá errores. Nuevamente, le solicitará que repita la operación, corregirá los errores y así sucesivamente hasta que no presente error alguno.

Vestibular

Objetivos: su objetivo es enseñar rápidamente las bases de la labor que desempeñará.

Características. Se caracterizará por tener equipo y mobiliario idéntico al del lugar de trabajo de manera que sea una reproducción exacta. En este lugar se lleva a cabo la instrucción así los participantes se desenvolverán como si estuvieran en el lugar de trabajo. Esta técnica se utiliza fundamentalmente para el desarrollo de conocimientos y habilidades.

Descripción: Es básicamente una técnica demostrativa en donde el instructor muestra lo que hay que hacer y los participantes lo desarrollan posteriormente. La teoría es de aplicación inmediata. El grado de aprendizaje se detecta durante la instrucción. Los errores se corrigen en el momento en que ese presentan.

Ventajas: El participante interviene directamente en el desarrollo de la tarea. El aprendizaje generalmente es inmediato. El instructor puede evaluar rápidamente el grado de aprendizaje. Los propósitos de entrenamiento son claros.

Desventajas: Es más caro en tiempo y dinero que otros métodos. Puede interrumpir el flujo de trabajo normal y reducir momentáneamente la productividad. Puede haber alto desperdicio de materiales.

T.W.I. (Training Withing Industry. Adiestramiento Dentro de la empresa).

Descripción: Consiste en la instrucción en el lugar de trabajo, no es una simulación, sino se lleva a cabo en la situación real.

Características: Es de aplicabilidad individual. Permite que los errores se corrijan inmediatamente.

Procedimiento: El supervisor o instructor muestra al participante el qué y cómo de lo que debe hacer. Posteriormente se les permite practicar bajo la supervisión del instructor. Más adelante se le deja practicando solo y se evalúa. Generalmente el T.W.I. , es aplicado después de la técnica vestibular y viene a ser una técnica de prueba y error.

2.1 CÓMO ANIMAR UN GRUPO²⁷

Técnicas grupales.

Trabajo en grupos.

Consiste en todas aquellas acciones y actividades que se llevan a cabo de manera colectiva. Es decir, para que exista un trabajo grupal, sólo es necesario que las acciones se desarrollen colectivamente o dicho en otras palabras, que se realicen mediante las interacciones de unas personas con otras en el seno de un grupo.

Para llevar a cabo un trabajo en grupo, no se necesita de la existencia de un animador o coordinador, ni del uso de técnicas, u otro tipo de cosas. Basta con la realización colectiva de una acción, dentro del marco de la interacción mutua.

Si lo que se pretende es realizar un trabajo en grupo eficaz entonces tenemos que saber que existe una serie de técnicas o procedimientos que nos pueden ayudar a lograr con mayor eficacia los objetivos que el grupo se haya propuesto.

Técnicas grupales.

Definir los instrumentos que aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia y hacer realidad sus potencialidades.

Con un alcance más concreto y práctico, podemos definir las técnicas grupales como un conjunto de medios y procedimientos que, aplicados en una situación de grupo, sirven para lograr un doble objetivo: productividad y gratificación grupal.

Dinámica de grupos.

El grupo tiene una dinámica distinta a la suma de las fuerzas individuales. Con esto se requiere decir que el grupo, como consecuencia de la interacción entre sus miembros, se convierte en una fuente de energía y capacidad desconocidas para los individuos aislados. Este es, uno de los aportes más significativos, tanto a nivel teórico como a nivel operativo de la dinámica de grupos.

La dinámica de grupos consiste en las interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo como consecuencia de sus existencia.

El estudio de estos fenómenos constituye la teoría de la dinámica de grupos, y su experimentación práctica se puede evidenciar utilizando técnicas de dinámica de grupos.

a) **Como teoría:** Se trata de estudiar científicamente el conjunto de los fenómenos psico-sociales que se producen en los grupos primarios y las leyes que los producen y regulan.

²⁷ Aguilar María José, “Cómo animar un grupo, Técnicas grupales”, Editorial El Ateneo, Méx. D.F., 1991.

La teoría de la dinámica de grupos es una rama de la psicología social, cuyo objeto de estudio son los grupos humanos y los procesos que se generan como consecuencia de su existencia.

b) **Como técnica:** constituyen un conjunto de procedimientos y medios para ser utilizados en situaciones grupales, con el fin de hacer aflorar de una manera más expresa, consciente o manifiesta, los fenómenos, hechos y procesos grupales que se están viviendo en el seno del grupo en que se aplican. se emplean como un instrumento de ayuda al grupo, para resolver los problemas de dinámica que pueda tener.

c) **Como espíritu grupal:** Concepto basado, por una parte, en el respeto a la persona y por otro, en la búsqueda de una mayor y más democrática participación de los diferentes miembros del grupo. Se denomina también dinámica de grupos o buena dinámica de grupos.

Qué son las técnicas grupales.

Son un conjunto de medios y procedimientos que, aplicados en una situación de grupo tienen una doble finalidad: lograr productividad y gratificación grupal.

- ❖ Se trata de un conjunto de medios y procedimientos. No existe la técnica grupal más eficaz o adecuada. Son instrumentos o herramientas que hay que saber utilizar, las técnicas no operan por sí mismas: todo depende, en gran medida, de su uso adecuado y oportuno. Las técnicas son medios o instrumentos para alcanzar un fin, nunca un fin en sí mismas.
- ❖ Aplicados a una situación de grupo. Sólo se puede emplear cuando se dan situaciones o realidades grupales. Es obvio: si no existe un grupo difícilmente se puede utilizar técnicas para trabajar en grupo.

Un grupo es un conjunto de personas que interactúan entre sí en un contexto determinado. Este proceso de interacción se da en los grupos humanos a través de la comunicación. Para que puedan utilizarse las técnicas grupales es necesario contar, como mínimo con una situación o realidad de grupo caracterizada por la existencia de un proceso de comunicación en el marco de un espacio y un tiempo determinados, y quizá sea conveniente organizar algún acto cultural con motivo de la apertura o de la clausura.

Técnicas de medición y evaluación grupal.

Evaluar el grupo y sus formas de trabajo es la mejor técnica para mejorarlo en todos sus aspectos. Cuando un grupo evalúa periódicamente su funcionamiento establece unas bases sólidas para ir progresando paulatinamente. Cuando hablamos de la evaluación grupal hacemos referencia al estudio de dos cuestiones básicas en el grupo.

- ❖ El proceso grupal, en todo lo referente a su funcionamiento y relaciones/interacciones en el seno del grupo, que se relaciona con la gratificación;
- ❖ El nivel del logro de los objetivos propuestos, es decir, si el grupo va avanzando hacia la obtención de las metas y propósitos establecidos y si los alcanza con eficacia, que se relaciona con la productividad.

La evaluación grupal permite y ayuda al grupo a mejorar permanentemente, tanto en lo que hace a su funcionamiento interno, como a su eficacia y operatividad. Y como la única forma de superar los errores y los fallos exige que éstos se conozcan previamente, la evaluación se transforma en uno de los procedimientos más útiles para el progreso de los grupos.

Cuestionarios de evaluación grupal.

- ❖ Cuestionarios de evaluación general, pretenden medir todos los aspectos genéricos del proceso y el trabajo del grupo, y que no profundizan ninguno de ellos en particular.
- ❖ Cuestionarios de evaluación del trabajo en grupo, que hacen hincapié en los aspectos operativos y de la eficacia del trabajo del grupo.
- ❖ Cuestionarios de evaluación de reuniones, que tienen por finalidad detectar los posibles fallos ocurridos en el transcurso de una reunión, y recoger sugerencias para mejorar el funcionamiento y desarrollo de las reuniones siguientes.
- ❖ Cuestionarios de evaluación del clima grupal, que miden fundamentalmente el grado de cohesión y pertenencia que se genera en el seno del grupo.
- ❖ Cuestionarios de evaluación del animador del grupo, que tratan de establecer el estilo, modo o forma en que el coordinador o animador del

trabajo grupal se ha desempeñado durante la sesión, y que permiten mejorar los fallos ocurridos en este terreno.

- ❖ Cuestionarios para evaluar la conducta personal en el grupo, y que tienen por objetivo ayudar (ayudándose cada uno a sí mismo) a que se desarrollen actitudes personales, cooperativas, de trabajo en equipo y de buena comunicación dentro del grupo.
- ❖ Cuestionarios de madurez grupal, participación y ambiente.
- ❖ Cuestionarios para evaluar el tipo de interacciones grupales, esto es, relaciones, intervenciones, etc., que se producen en el grupo.
- ❖ Cuestionarios de evaluación de roles desempeñados tanto en una reunión específica, como a lo largo de todo el proceso grupal.
- ❖ Cuestionarios de percepción de los comportamientos personales en el grupo, que permiten la modificación de actitudes y ayudan a la madurez grupal, así como al autoconocimiento individual.

No debemos confundir la información que se ha reunido gracias a algún ejercicio o cuestionario, con la evaluación: lo que estas técnicas nos facilitan es la obtención de información para realizar una buena evaluación, pero no constituyen la evaluación propiamente dicha, que siempre será una tarea del grupo. Otro error fuerte, consiste en evaluar por evaluar.

Muchas veces, a fuerza de su uso, la evaluación comienza a convertirse en un fin en sí misma, más que en un medio para lograr un fin (que siempre ha de ser el mejoramiento del grupo y su funcionamiento, tanto en lo operativo como en lo personal).

Juegos y ejercicios para la evaluación grupal.

A veces, también puede obtenerse la información básica que permite hacer la evaluación del grupo, sin necesidad de utilizar cuestionarios.

Un trabajo grupal con preguntas bien formuladas y adecuadamente organizado puede dar también buenos resultados.

Ahora bien, estos pequeños juegos o ejercicios de evaluación grupal, que se basan en el diálogo de los miembros del grupo directamente (sin haber realizado previamente una evaluación individual), exigen de ciertas condiciones en el grupo

que eviten el efecto de contagio. Este efecto se produce cuando al hacer la evaluación oral colectivamente, las intervenciones de los primeros participantes “arrastran” las siguientes, aunque fuera inconscientemente. Es necesario distinguir muy bien cuándo están dadas las condiciones que permiten hacer una evaluación oral colectiva, sin que unos influyan en otros. Generalmente, cuando el grupo esta cohesionado, tiene suficiente madurez grupal, o simplemente existe un buen clima que permite la autocrítica, se pueden aplicar estas técnicas sin dificultad.

También puede ser conveniente utilizarlas cuando el grupo es “reacio” a la aplicación de cuestionarios. O simplemente, cuando lo que se pretende es hacer una evaluación general, de tipo impresionista, donde lo fundamental puede ser la creación de un determinado clima grupal, más que los resultados objetivos de la evaluación.

Los cuadros de Bruned, pueden resultar útiles como pautas de evaluación, a la hora de valorar los resultados e información que pueden proporcionar las técnicas.

Las pautas elaboradas giran en torno a tres aspectos: el encuentro, la toma de decisiones y la acción.

I. EN EL ENCUENTRO: TOLERANCIA Y ACOGIDA

Un grupo no crece cuando...	Un grupo crece cuando...
<ul style="list-style-type: none"> • Sólo algunos miembros expresan espontáneamente sus opiniones; expresan más difícilmente sus sentimientos y más difícilmente aún sus proyectos. • Los miembros no escuchan lo que los otros proponen y se ocupan continuamente en objetar o defenderse. • puntos sin gran importancia o generalidades ocupan la mayor parte del tiempo, las decisiones mayores o concretas se evitan, se toman con prisa o se pasan a un grupo más pequeño para que decida. • Se siente unida exclusivamente por presión moral externa (amenazas) o por agresividad (crear rivalidades) contra otro grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los miembros dicen voluntariamente lo que piensan, lo que sienten o lo que proyectan. • Los miembros escuchan y comprenden realmente lo que proponen los otros (por ejemplo son capaces de repetir el mensaje que se acaba de decir). • Las opiniones importantes son discutidas larga y concretamente, y se pasan las decisiones de su incumbencia a los responsables competentes. • Refuerza su cohesión interna de una manera consciente desde la comprensión, participación y acogida a cada uno de los miembros.

II. EN LA TOMA DE DECISIONES: OBJETIVIDAD Y PROGRESIVIDAD

Un grupo no crece cuando...	Un grupo crece cuando...
<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros competentes no dan su opinión en la cuestión que se examina. • La opinión de un miembro del grupo se juzga en conformidad con las reacciones de cada subgrupo, de las opiniones de quien dirige o con las costumbres del grupo. • En general las decisiones se toman en función de lo que se considera "normal" en el grupo, o de prejuicios sentimentales, o de comodidad. • Las decisiones se toman habitualmente por el sistema de votación mayoría – minoría, sin buscar los medios para llegar a fórmulas que eviten la existencia de personas que siempre están entre los "perdedores". 	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros competentes son escuchados con atención en el problema estudiado. • La opinión de cada miembro es acogida y examinada por su valor y se acepta o rechaza después de discutirla. • Se toma la decisión rompiendo con la rutina y poniendo por parte de todos, los medios que conducen a que sea efectiva. • En las decisiones fundamentales se tiende a lograr el concurso, cediendo todos en bien del grupo y evitando que existan, "perdedores".

III. EN LA ACCIÓN: CREATIVIDAD Y RESPETO

Un grupo no crece cuando...	Un grupo crece cuando...
<ul style="list-style-type: none"> • Las nuevas iniciativas no son apoyadas por miedo a salirse de los cauces "normales". • Cuando fallan determinados aspectos se carga con la culpa solamente a uno o varios miembros con frases como "ya te lo decía yo...", "por tu culpa...". • Abusa de la bondad de ciertos miembros, cargándoles de tareas, mientras otros miembros se reservan exclusivamente la evaluación de lo realizado por los primeros. • Se confunde aceptación de las personas con la falta de discusión; la tarea de grupo se limita a una superposición de actividades personales que no responden a un plan de conjunto previo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades y sugerencias nuevas son animadas y potenciadas. • Una persona ha fallado y el grupo la apoya, comprende sus intenciones y le ayuda a rectificar en la elección de los medios. • Todos los miembros del grupo se reparten de acuerdo con sus habilidades, las diferentes acciones a realizar y permite que el grupo las evalúe. • Antes de concretar las acciones que cada uno va a realizarse traza un plan con unas metas bien precisas y las actividades guardan coherencia con dicho plan de grupo.

2.2 DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL.²⁸

Mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y/ o futura), mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán mas profundos y duraderos.

Marco de Referencia

1. *Se considera la situación de docencia como la unidad inseparable de un proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Es un proceso en el que a lo largo del trabajo en el aula, tanto en el profesor como en los alumnos. Esto quiere decir por un lado, que también el profesor va a aprender algo durante ese proceso (no sólo sobre los contenidos del curso, sino también y sobre todo acerca de su ser como profesor), y por otro, que el profesor no es la única fuente de enseñanzas, sino que puede haber otras, entre las cuales cuentan los mismos alumnos.

2. *Se entiende por aprendizaje no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también y sobre todo la modificación mas o menos estable de pautas de conducta.*

El conocimiento y manejo de cierta información nueva es ciertamente una parte de los aprendizajes que el alumno adquiere en la escuela, pero no los agota.

En la escuela, el estudiante aprende mucho más de lo que el mismo o su profesores creen que aprende, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de vínculos de socialización. Estos otros aprendizajes también son propiciados por el profesor (en sentido genérico), muchas veces de manera inconsciente.

Por otra parte, mientras esos nuevos conocimientos no lleguen a ser asimilados significativamente por los alumnos, produciendo de esta manera cambios o modificaciones en ellos mismos, difícilmente pueden considerarse aprendizajes. Por eso no basta con que el alumno conozca cierta información

²⁸ Ensayo, Perfiles educativos, No. 1, Nueva época, 1983, pp. 34-46.

nueva sino que debe aprender a manejarla, ya que a través de este manejo ira aprendiendo a relacionarse con sus objetos de estudio y con el mundo que lo rodea.

3. Aprender a aprender es más importante que el aprender cosas.

Es tan acelerado el avance del conocimiento en todas las ramas del saber, que actualmente es imposible pretender que el alumno sepa todo lo que se puede saber sobre un tema.

Aprender a aprender implica analizar el proceso de aprendizaje, conocer como aprende una persona, qué circunstancias o mecanismos facilitan el aprendizaje y cuáles lo obstaculizan, que metodologías existen para el aprendizaje y cuales se adaptan mejor, que objetos de estudio, que técnicas, hábitos de estudio contribuyen a mejorar el aprendizaje, etc.

4. Un aprendizaje es más significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y la vida toda del individuo.

Cuanto mayor sea la significatividad de los aprendizajes, mayor será el interés y la motivación por parte del alumno. Es decir, que mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida, mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán mas profundos y duraderos.

5. La función central y prioritaria del profesor no es “enseñar”, sino propiciar el aprendizaje en los alumnos.

6. Las dos preguntas que guían las acciones como profesor son las siguientes. ¿Qué quiero que aprendan durante el curso?, y ¿Cómo puedo ayudarles a que lo aprendan?

La primera pregunta remite al problema de los objetivos de aprendizaje y la segunda al problema de las funciones del profesor en una situación de docencia.

7. ¿Qué quiero que aprendan durante el curso?

La respuesta a esta pregunta constituye la tarea grupal, es decir, aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal. La tarea de un grupo escolarizado es una tarea de aprendizaje. Esta tarea esta integrada por los objetivos de aprendizaje que abarca no solo los contenidos que el alumno debe conocer y manejar, sino también el aprendizaje de

vínculos: con los objetos de conocimiento, con los compañeros del grupo y con el profesor.

8. *¿Cómo puedo ayudarles a que aprendan?*

De las funciones del profesor. Cuatro condiciones básicas sin las cuales no se da el aprendizaje o se da de una manera deficiente.

En primer lugar, la motivación, el interés, el gusto, el deseo de trabajar y aprender sobre el tema. De este factor dependen en gran medida los resultados que se pueden lograr.

En segundo lugar, la comprensión de la temática. Ese interés inicial desaparece cuando los primeros contenidos del cursos son demasiado difíciles para el nivel con que se llegan al mismo.

En tercer lugar, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aprendizajes son más profundos cuando los alumnos participan activa y responsablemente en el proceso, no solo en la realización de actividades grupales, sino también en la organización del curso y en la toma de decisiones.

Por último, la aplicación de lo visto en clase a situaciones o actividades de la vida diaria, hace que los aprendizajes se asienten de una manera más permanente en la personalidad de los estudiantes.

9. *en los cursos impartidos por el profesor se trata de instrumentar una didáctica grupal; es decir, trabajo en base a una concepción grupal de aprendizaje.*

Esta orientación tiene varias implicaciones tanto en lo teórico como en lo práctico.

En primer lugar, implica reconocer la diferencia entre los aprendizajes conseguidos de una manera individual y los aprendizajes alcanzados a través de un trabajo grupal.

En segundo lugar, implica reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo de aprendizaje, potencialidad que si se sabe canalizar, puede contribuir a optimizar los aprendizajes buscados, pero que muchas veces es desaprovechada.

En tercer lugar, implica concebir al profesor más como un coordinador que como un informador. En cuanto a coordinador, su preocupación estará centrada en la dinámica de grupo, en la manera como puede ayudar a

canalizar esa energía potencial del grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Conforme a una concepción grupal de la didáctica, el profesor – coordinador se ubica a una distancia óptima, tanto del grupo como de la tarea, que le facilite observar al grupo, la dinámica de este, su proceso de organización y trabajo en función de los aprendizajes. A través de esta observación, podrá ir captando la dinámica del grupo y podrá ir orientando o re-orientando las actividades propias del curso.

10. Para aprender grupalmente sobre el tema del curso, los miembros del grupo deben aprender simultáneamente a trabajar como grupo.

Aprender grupalmente implica: trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información; colectivizar la misma al ponerla en común, y al discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo; modificar los propios puntos de vista en función de la retroalimentación dada y recibida; avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido; y por último, organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula, en un trabajo de equipo que influya de alguna manera en la transformación de la realidad.

11. ¿Cómo ayudar a los alumnos a que aprendan a trabajar como grupo?

En primer lugar cuenta la existencia de un objetivo común, que supere las intereses particulares y que sea asumido por todos los participantes como objetivo del grupo.

En segundo lugar, la disposición de todos los participantes, o el deseo de trabajar cooperativamente, de integrar un grupo de trabajo.

En tercer lugar, la existencia de redes de comunicación fluidas, libres en todos los sentidos y a todos los niveles. Esta es una condición necesaria para que se den las dos siguientes.

En cuarto lugar, la existencia o construcción de un esquema referencial grupal es decir, un lenguaje y un código común que se va construyendo a través del estudio en común, de las discusiones grupales, del análisis y elaboración de conceptos, etc.

En quinto lugar, que los participantes se conozcan de tal forma que cada uno pueda hacer aportaciones para el logro de la tarea, en el sentido de sus conocimientos, capacidades y habilidades.

En sexto lugar, que el grupo se responsabilice de un proceso de aprendizaje.

Esto implica, por un lado, un sentimiento de responsabilidad, de que los resultados obtenidos van a depender de los esfuerzos que el grupo ponga para lograrlos; pero, por el otro lado, exige que el grupo participe de hecho y desde el principio del curso en la toma de decisiones importantes para el desarrollo del mismo.

12. Además de estas condiciones básicas, se ha podido constatar la necesidad de que se realice una serie de funciones indispensables para el trabajo grupal.

Lo mejor es ir delegando poco a poco en el grupo unas de estas funciones, primero parcialmente, y luego por completo, en la medida de sus posibilidades reales, pero siempre pensando que el ideal es el momento en que el grupo asume y puede realizar por sí mismo todas las funciones necesarias para el trabajo grupal. Funciones:

En primer lugar, la organización y planeación general. Esta función la realiza el profesor cuando llega la curso con un programa elaborado, pero también los participantes pueden tomar parte en ella.

En segundo lugar, la coordinación general, mientras la organización se refiere a la planeación, la coordinación se refiere a la instrumentación y puesta en practica de lo planeado.

En tercer lugar, la dirección de las sesiones de trabajo, tanto las que se realicen en grupos pequeños como las que se realicen en pleno. Esta moderación implica: proponer al grupo la tarea a realizar, ver que esta se vaya cumpliendo, regresar a ella cuando el grupo se sale del tema, conceder la palabra, tomar el tiempo, etc. Esta función puede ser delegada por completo en el grupo, desde los inicios del curso.

En cuarto lugar, traer la información del grupo para su elaboración. Muchos profesores monopolizan esta función, creyendo que con ella agotan su responsabilidad como tales.

En quinto lugar, la evaluación continua del proceso grupal, en esto también pueden intervenir los participantes, sobre todo en los momentos dedicados a realizar esta evaluación.

13. Siendo el proceso de aprendizaje un proceso de cambio, de modificación de pautas de conducta, se va a topar con dificultades de diversa índole.

Algunas serán dificultades de tipo individual, de resistencia al cambio: pautas estereotipadas, miedos básicos, ideologías, costumbres, valores, etc. Otras

serán dificultades de índole grupal: mala comunicación, falta de integración, subgrupos competitivos o antagónicos, luchas por el liderazgo y el poder, incapacidad para tomar decisiones cooperativamente, trabajar en equipo, etc.

La función central del profesor que es la de propiciar los aprendizajes, se dividen pues, en dos sub-funciones: por un lado, propiciar que se den las condiciones básicas para el aprendizaje; y por otro lado, detectar y ayudar al grupo a vencer los obstáculos que se presenten al aprendizaje.

Esta última función, la realiza el profesor conservando una distancia óptima que le permita observar el proceso grupal, detectar y analizar la dinámica del grupo y elaborar sus interpretaciones acerca de lo que está pasando en el grupo. En el momento en que el profesor – coordinador detecte algún obstáculo para el proceso grupal, es conveniente, y muchas veces indispensable, que propicie en el grupo la reflexión y el análisis de dicho obstáculo, para que examinándolo el grupo lo supere.

Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal

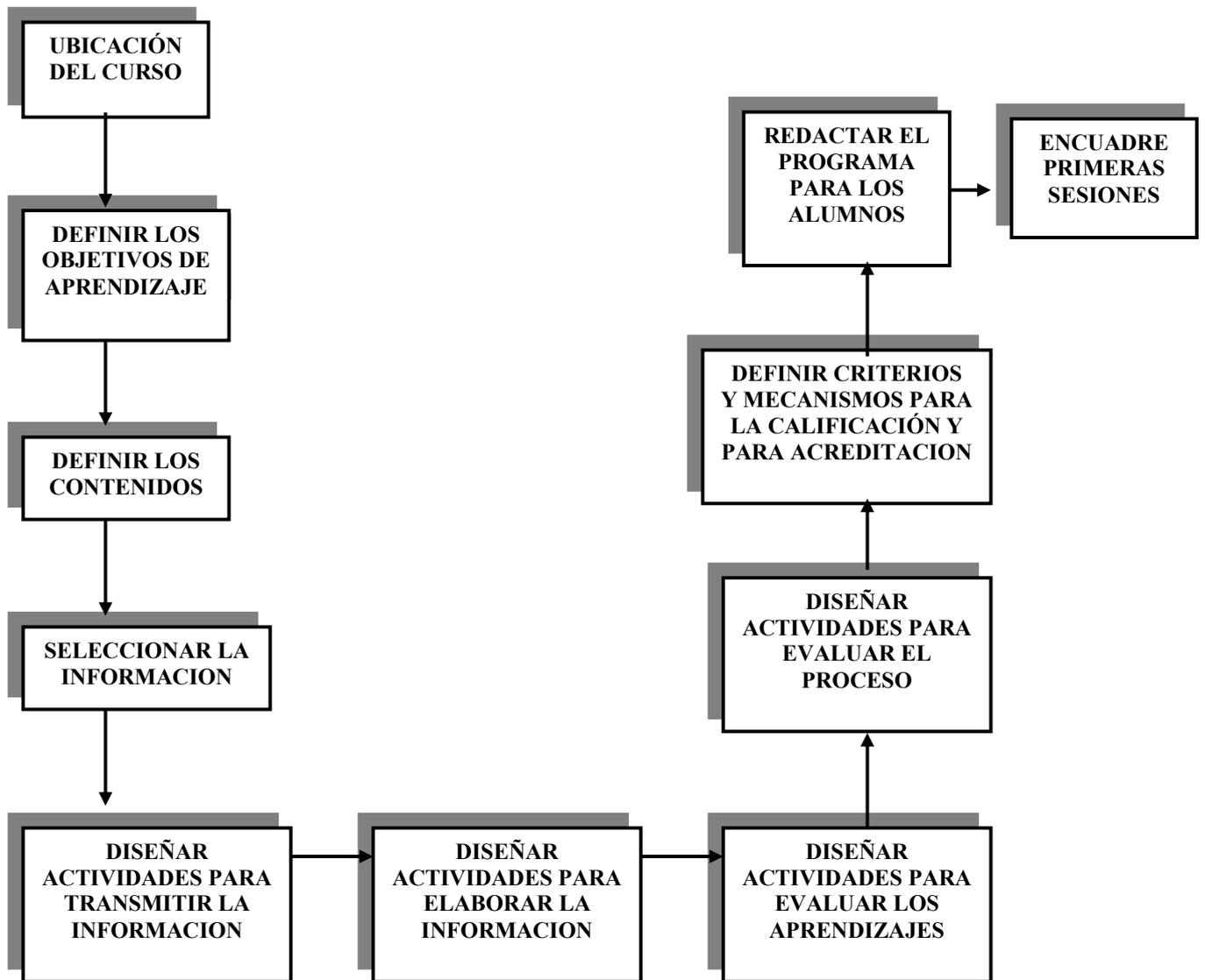
En toda situación de docencia se da un continuo interjuego de dos elementos principales: por un lado, los contenidos que se ven en clase y, por otro, la manera como se ven o se trabajan esos contenidos.

Los contenidos que se ven en clase son importantes, ya que constituyen la fase sustancial de los aprendizajes que los alumnos conseguirán a lo largo del curso. Esta importancia repercute, por un lado, a la necesidad de que el profesor domine la materia sobre la que va a impartir un curso, y por otro, en la necesidad de organizar y programar dichos contenidos en función tanto del nivel de reconocimiento de los alumnos, como de la ubicación del curso en el plan de estudios.

Por un lado, la manera de cómo se van a examinar dichos contenidos también es importante, por dos razones principales. En primer lugar, por que esa manera de trabajar va a influir directamente en la mayor o menor efectividad, con que se dé aprendizaje de los contenidos del curso.

Al hablar de estrategias del aprendizaje se refiere a la forma de ser del profesor, la forma de impartir y llevar un curso.

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL²⁹



²⁹ Ensayo, perfiles educativos, No. 1, Nueva época, 1983.

Estrategias para el aprendizaje grupal:

a. Ubicación del curso

Un mismo curso, con la misma técnica básica, puede ser impartido de muchas maneras, con diferentes enfoques, poniendo más énfasis en algunos aspectos que en otros, etc.

De aquí que, como primer paso en la planeación didáctica de un curso, se necesite tener la mayor cantidad posible de información para poder adaptar el curso a las características concretas del grupo.

Esta adaptación, además de servir para conseguir una mayor efectividad en el logro de los objetivos de aprendizaje, servirá para hacer dichos aprendizajes más significativos para el grupo. Los aspectos:

- ❖ Conocimiento previo de los participantes: cuantos son, edad, sexo, escolaridad; si ya constituyen un grupo o si es la primera vez que se reúnen; sus posibles expectativas hacia el curso; si es obligatorio para ellos o no, etc.
- ❖ Ubicación del curso dentro del plan de estudios; relación vertical y horizontal con otras asignaturas; prerequisites académicos, etc.
- ❖ Conocimientos de los objetivos que pretenden los que solicitan el curso, que puede ser el grupo mismo, sus representantes naturales, las autoridades, la institución, etc.
- ❖ Informarse sobre los aspectos operativos y administrativos del curso; duración, fecha, horario, número de sesiones; tipo de mobiliario y de salón, instrumentos didácticos y disponibles, posibilidad de fotocopiar material escrito, presupuesto, etc. Esta información no es suficiente para conseguir una total adaptación del curso en cuestión a la realidad particular del grupo.

b. Definición de los objetivos de aprendizaje.

El conjunto de los objetivos de aprendizaje de un curso constituye tarea grupal. Para poder definirlos, hay que distinguir entre objetivos temáticos y objetivos no-temáticos.

Los objetivos temáticos son los que se plasmarán en el programa del curso que se entregará a los alumnos para trabajar en el encuadre. Se refieren concretamente a los aprendizajes que se pretenden lograr alrededor de la temática del curso. Se dividen en dos tipos:

El primero se refiere al conocimiento y manejo de determinados contenidos. Para definirlos se tiene que determinar primero, cuales son los contenidos básicos que importa a los participantes conocer y manejar, y cuales son los contenidos complementarios que pueden ayudar a enriquecer los primeros. El segundo tipo de objetivos temáticos se refiere al aprendizaje de determinados vínculos con los contenidos que se manejan en el curso. Se refieren mas concretamente a los métodos que se pueden aprender a manejar , a las habilidades, y a las actitudes ante el saber, ante el conocimiento, ante la ciencia, especialmente en el área en que se ubica la temática del curso.

Los objetivos no-temáticos se refieren a aquellos aprendizajes que no tienen una relación directa con la temática propia del curso, pero que pueden ser pretendidos como objetivos a lograr durante el curso.

Estos objetivos no- temáticos pueden venir de la demanda del grupo mismo, la demanda de la institución que solicite el curso, o del proyecto académico del propio coordinador.

Son tres las diferencias principales entre los objetivos temáticos y los no-temáticos. Mientras los objetivos temáticos se refieren a los aprendizajes que se pretende lograr alrededor de la temática propia del curso, y por eso van incluidos en el programa del mismo, los objetivos no-temáticos van más allá de dicha temática, y por eso no necesariamente van incluidos en el programa del curso.

La segunda diferencia, estriba en lo siguiente: los objetivos temáticos deben ser planteados para conseguirse y agotarse durante el curso en cuestión pero los objetivos no-temáticas apenas se empezaran a lograr parcialmente durante el curso por el hecho mismo de ir más allá de la temática propia del curso, no se puede pretender alcanzarlos totalmente y agotarlos durante el tiempo que dure éste. Para lograr tal cosa se exigirán acciones posteriores que vayan en la misma línea.

La tercera diferencia es la siguiente: mientras que los objetivos temáticos se conseguirán sobre todo a través de lo que se vaya viendo durante el curso, los objetivos no-temáticos se cumplirán sobre todo a través de la manera como se vayan viendo los contenidos propios del curso. Los objetivos de aprendizaje deben de estar bien definidos y delimitados, deben ser lo suficientemente generales como para permitir la flexibilidad en la programación del curso.

c. Definición de los contenidos del curso.

Lo que se desea resaltar es la necesidad de definir los contenidos que se van a ver durante el curso, seleccionándolos de entre esa gran gama de contenidos que podrían quedar incluidos bajo el título general del curso.

Esta definición implica varios aspectos a saber:

- ❖ Definir los contenidos básicos que los participantes deben conocer y manejar.
- ❖ Definir los contenidos complementarios, que pueden ayudar a enriquecer a aclarar más los primeros.
- ❖ Jerarquizarlos u ordenarlos siguiendo un orden lógico, según el grado de dificultad para su comprensión.
- ❖ Establecer dos o tres unidades temáticas de las cuales agrupara aquellos contenidos que giren alrededor de un mismo conjunto de ideas. Cada unidad llevara su propio titulo.

La presentación de los contenidos por unidades temáticas tienen varias ventajas. En primer lugar, permite a los alumnos ver más fácilmente el conjunto, que si se les presentara una serie de quince o veinte contenidos aislados, los títulos de las unidades indican por si mismos cierto ordenamiento y jerarquización. En segundo lugar, la división por unidades permite al profesor y al grupo la realización de evaluaciones, las cuales se harán con le objeto de analizar la marcha del curso hasta ese momento.

Por último, se facilita de alguna manera la programación de los tiempos de dedicación a cada uno de los temas.

Para definir los contenidos que se verán durante el curso se utilizan los siguientes criterios: en primer lugar, el logro mas eficaz de los objetivos planteados tanto los temáticos como los no-temáticos. En segundo lugar, la adaptación a las características propias del grupo, sus inquietudes, intereses y necesidades particulares y en tercer lugar, el cumplimiento de las demandas o exigencias institucionales, de orden académico-administrativo.

d. Selección de la información

En todas las ramas del saber nos encontramos con diferentes escuelas o corrientes de interpretación. Aun entre las llamadas ciencias exactas podemos constatar que las diversas escuelas enfocan desde diferentes puntos de vista los mismos objetos del conocimiento, interpretándolos y jerarquizándolos, cada uno de acuerdo con la teoría que se sustenta.

Un mismo contenido o tema del curso puede, pues, ser enfrentado o estudiado desde diferentes puntos de vista. Más aún, se puede, en un momento dado, analizar todos estos diferentes puntos de vista para, realizar una critica o comparación de ellos.

Al seleccionar la información, se distingue la bibliografía básica y la complementaria. La básica es aquella, que de acuerdo con la experiencia y la formación del profesor, agota los contenidos básicos del curso, y cuya lectura, por lo tanto, tendrá carácter obligatorio. La complementaria es aquella a la que se podrá recurrir para ampliar o profundizar en alguno de los contenidos básicos del curso.

e. *Diseño de medios y actividades para transmitir la información.*

El objetivo de este paso, es por un lado, programar con cierto orden la información y por otro, definir los medios y/o las actividades a través de los cuales se hará llegar esa información.

La exposición del profesor es la forma mas conocida de hacer llegar a los alumnos la información; pero no es la única ni tal vez la mejor. Se puede utilizar por ejemplo, la exposición oral de otras personas especialistas en el tema, a través de conferencias, asesorías, mesas redondas, paneles, etc.

f. *Diseño de actividades para elaborar la información.*

El objetivo de estas actividades es de volver significativa la información de la que se trabaja y de esta manera emitir un trabajo de elaboración tanto individual como grupal de dicha información.

- ❖ El primer momento, de elaboración individual de la información, es necesario tanto para preparar los siguientes momentos, como para que el alumno empiece a pensar y trabajar sobre el tema desde su situación particular y con los elementos con que se cuenta en ese momento. El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual, sino que lo supone y lo completa. Este primer momento se realiza sobre todo fuera de clase y antes de la sesión de trabajo, aunque también se le puede dedicar un tiempo al principio de ésta, sobre todo si se cuenta con tiempo suficiente para hacerlo.

Para que en verdad sea un trabajo de elaboración, no basta con dejar como tarea la lectura del material, si no hay que ir mas allá y pedir un trabajo que, supuesta la lectura, implique un análisis de la información.

Los siguientes dos momentos se realizan en el salón de clase, durante las sesiones de trabajo.

- ❖ El segundo momento, o de trabajo en grupos pequeños o equipos, es tal vez el mas importante, ya que el trabajo realizado aquí es definitivo para el logro de los aprendizajes.

De cuatro a siete personas forman equipos, ya que si son menos de cuatro no existe tanta riqueza en la discusión que se realice.

Para organizar el trabajo de estos equipos es necesario tener claro el objetivo que se pretende. Supuesta la información al alcance de los alumnos, se puede buscar lo siguiente: que se analicen y comprendan a fondo; que la critiquen; que la sinteticen; que le busquen aplicaciones a situaciones concretas; que la relacionen con otra información analizada previamente, que partiendo de ella la proyecten hacia delante y encuentren sus implicaciones en otros campos; que la utilicen en la realización de algún experimento y que luego la evalúen en función de los resultados obtenidos; que la utilicen para la ejecución de un trabajo practico tipo taller, y que luego vean la utilidad para el mismo; que resuelvan un problema con la ayuda de esa información, etc.

Una vez constituido los equipos de trabajo, se les explica la tarea a realizar y se les señala el tiempo suficiente para ello. Durante este tiempo que el profesor este supervisando el trabajo de los equipos, con el fin de aclarar la tarea, despejar de las dudas, prestar la asesoría necesaria y ayudar en lo que se le pida.

En este segundo momento se imponen dos recomendaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje. Hay procurar que las actividades que se propongan a los equipos sean los mas significativos para ellos; es decir, que tengan una gran relación con su vida presente, pasada o futura, con sus intereses, inquietudes y necesidades.

Hay que procurar que estas actividades integren tanto la teoría como la practica, aunque puede hacer momentos en los que predominen la elaboración teórica y otros en los que predominen las aplicaciones practicas.

- ❖ El tercer momento, o de trabajo con el grupo entero, es necesario para colectivizar la información y para hacer participes a los demás de los resultados alcanzados en los grupos pequeños.

El paso especifico que se puede dar aquí consiste en compartir las experiencias y los resultados alcanzados, de manera que los demás equipos puedan enriquecer su trabajo posterior.

g. Diseño de actividades de evaluación .

Es un momento más de aprendizaje no solo porque durante ella el estudiante pueda aprender algo mas de la temática del curso, sino también y sobre todo porque en este momento se concentra una serie de aprendizajes de relaciones de los que hablamos en la primera parte de este escrito. En este momento donde se pone a prueba la concepción y la metodología de trabajo del profesor-coordinador, su coherencia y su consistencia. Hay profesores que intentan nuevas formas de trabajo con grupos de estudiantes, pero al llegar al final del curso regresan a formas antiguas de evaluación. Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el resto de las actividades de aprendizaje.

La evaluación es también el momento de recuperación de los aprendizajes, ya que consiste en una reflexión sobre lo que se aprendió y sobre la manera en que aprendió. En este sentido, no hay que confundir las actividades de evaluación con los mecanismos de calificación ni con los criterios para la acreditación. La evaluación que es una reflexión puede ser parcial o final.

La evaluación parcial sobre los aprendizajes se realiza al final de una unidad de contenidos y se hace con el fin de ver lo que se ha aprendido hasta el momento, lo que ha quedado claro y lo que ha quedado confuso, las lagunas que han quedado en la información.

La evaluación final se hace al termino del curso, y contempla tanto los aprendizajes como el proceso seguido. Hay que prever tiempo suficiente para poder realizarla sin presiones de tiempo.

Es el momento de ver si se cumplieron los objetivos planteados al inicio del curso; no solo los que se refieren a los contenidos, sino también los otros; aprendizaje de relaciones, aprender a aprender, aprender a trabajar como grupo, etc.

h. Definir criterios y mecanismos para calificación y acreditación.

La calificación se refiere a la asignación de un número (o de una letra) que pretende ubicar, dentro de una escala cuantitativa, el nivel de aprovechamiento o de aprendizaje de cada alumno.

Para este último paso se trata del que el profesor defina, en primer lugar, los criterios para la acreditación o no del curso; y en segundo lugar, que defina los criterios y los mecanismos para adjudicar calificaciones, en el caso de que

estas sean necesarias; ya que puede haber ocasiones en que baste poner “acreditado” o “no acreditado”, sin necesidad de otorgar calificaciones.

Como criterios para la acreditación, el profesor puede pensar en algunos como estos; determinado porcentaje de asistencias a las sesiones del curso, participación en las actividades realizadas en la misma presentación de determinados trabajos parciales y/o del trabajo final, etc.

Como criterios para la calificación, el profesor podrá proponer por ejemplo, la calidad de la participación en clase, la calidad de los trabajos parciales y/o finales, etc.

Acerca de los mecanismos para adjudicar calificaciones, se puede optar entre varios, por ejemplo, calificaciones parciales sobre trabajos o exposiciones orales a lo largo del curso, porcentuados en relación con el trabajo o el examen final; en caso de no haber trabajos parciales, calificar tanto la participación continua durante el curso, como el trabajo o examen final, etc.

Además para adjudicar una calificación, se puede optar por alguna de las siguientes formas: o por una combinación de las mismas; que sea el profesor tomando el grupo entero, o por equipos de trabajo; y/o que cada uno se autocalifique de acuerdo con los criterios establecidos.

i. Redactar el programa para los alumnos.

Se trata de retomar aquellos aspectos de la planeación que el profesor considere necesarios para que los alumnos tengan una idea clara del curso.

Los principales aspectos que se deben esclarecer en el programa son los siguientes:

- ❖ Ubicación del curso dentro del plan de estudios.
- ❖ Objetivo general o tarea del curso.
- ❖ Temática general, problemas a tratar, preguntas a responder, etc.
- ❖ Los contenidos particulares, agrupados en dos o tres unidades generales y el tiempo que se dedicará a cada una.
- ❖ Metodología de trabajo, en la que hay que especificar si se trata de un curso, de un taller, de un seminario o de un laboratorio; y la manera particular como se llevará a cabo.
- ❖ Responsabilidades y funciones, tanto de los participantes como del coordinador.
- ❖ Tipo de evaluación y manera de realizarla.
- ❖ Criterios y mecanismos para calificación y para acreditación.
- ❖ Si se va a pedir un trabajo final, especificar sus características.
- ❖ Bibliografía del curso, dividida en básica y complementaria.

Encuadre y primeras sesiones de trabajo.

1. Se entiende por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal.

El encuadre toma la forma de un contrato en el que están de acuerdo tanto los estudiantes como el coordinador. El punto de partida para la definición de este contrato es la propuesta que el coordinador presenta al grupo en la primera sesión. Formalmente hablando en esta primera sesión todavía no se empieza a trabajar sobre el tema del curso; la tarea aquí consiste en entender claramente el encuadre y en aceptarlo responsablemente.

2. El primer momento del encuadre consiste en la presentación que el profesor hace al grupo de su propuesta metodológica.

Una vez que el grupo ha conocido cierta propuesta, el segundo momento consiste en discutirla, analizarla y confrontarla con las expectativas que ellos traen respecto al curso en cuestión.

El tercer momento, en donde cada equipo expone sus aportaciones al encuadre. En este tercer momento es muy importante la actitud de coordinador hacia las proposiciones del grupo, escucharlas, atender a ellas y darles respuesta redundara en beneficio del trabajo grupal y por lo tanto en beneficio de la tarea, ya que en la medida en que el grupo vea que se le toma en cuenta, ira asumiendo su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se ira comprometiendo con él.

3. Si el grupo es nuevo, es decir, si no todos los participantes se conocen entre sí, es conveniente realizar una actividad en las que todos se presenten por lo menos inicialmente: nombre, procedencia, trabajo, etc. Puede ser útil para este propósito utilizar alguna técnica de dinámica de grupos.

Además de disminuir un poco la ansiedad inicial del grupo, esta actividad permite al profesor establecer un primer contacto mas personal con sus alumnos.

4. Aunque el grupo haya entendido claramente las especificaciones del encuadre, el trabajo grupal no se realizara automáticamente conforme a las mismas, si no que se darán algunas desviaciones, sobre todo al principio. De aquí que una de las funciones del profesor-coordinador, durante las primeras sesiones de trabajo, sea la de recordar al grupo tanto la tarea como la metodología de trabajo, haciendo alusión constantemente a lo acordado en el encuadre.

Las actividades de evaluación cobran especial importancia en estas primeras sesiones. Conforme avance el trabajo grupal, el coordinador podrá ir disminuyendo sus intervenciones en este sentido ya que el grupo ira asumiendo cada vez más su responsabilidad en el proceso grupal de aprendizaje.

CAPÍTULO II.

INTRODUCCIÓN

2. EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

2.1 Clasificación de la evaluación

2.2 Medición

2.3 Principios de medición y evaluación

2.4 Instrumentos de medición en la evaluación

2.4.1. Requisitos de una prueba eficaz

2.5 Limitaciones y abusos de la evaluación y la medición

3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

3.1 Evaluación y calificación en el salón de clases

3.2 Como elaborar una evaluación del aprendizaje

3.3 Como evaluar las acciones de capacitación

3.4 Competitividad de la evaluación

INTRODUCCIÓN DEL CAPÍTULO II.

La evaluación del aprendizaje es indiscutiblemente fundamental en la escuela, a través de su planta de profesores y dadas las características ideológicas que comporta, es quizá, el que mayor refleja las actitudes de dominación que el ejercicio de este rol implica.

Un análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la evaluación nos lleva a reflexionar que esta actividad necesita revisar y replantear sus concepciones de hombre, aprendizaje, conocimiento, proceso grupal, etc.

Se ha reconocido que la evaluación no es algo nuevo como elemento ni como actividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, en cambio, se reitera que los enfoques, especialmente la articulación con el resto de la estructura didáctica, sí se presentan con algunas variantes novedosas que todo profesor debe conocer, a fin de controlar y conducir de manera coherente y completa las experiencias de aprendizaje de sus alumnos.

Incluimos una explicación resumida de los instrumentos tanto de evaluación como de acreditación del aprendizaje.

2. EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.³⁰

La evaluación es la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directamente o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, finalmente, establecer reales valoraciones en relación con el enjuiciado. Referida al campo de la educación, la evaluación puede recaer en diferentes objetos: el sistema educativo globalmente considerado, la administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza, las instalaciones, etc.

En otra definición tenemos que la evaluación se define como la formación de juicios sobre el valor, las ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, etc. Según algún propósito determinado. Implica el uso de criterios y pautas para valorar la medida en que los elementos particulares son exactos, efectivos, económicos o satisfactorios. Los juicios pueden ser cuantitativos o cualitativos, y los criterios para juzgar los determinará el estudiante por sí mismo o serán los que se le proporcionen.³¹

La evaluación no solo representa un producto final en el estudio de los comportamientos cognoscitivos, sino que también es un importante medio de enlace con las conductas afectivas, en las cuales la valorización, el gusto o el disgusto, el goce o rechazo de algo son los principales procesos implícitos.

Aun cuando la evaluación sea colocada como último paso en el dominio del conocimiento porque requiere en alguna medida el aporte de todas las otras categorías de comportamiento, no constituye necesariamente la etapa final del pensamiento o de la solución de problemas.

En la mayoría de los casos, las evaluaciones que efectúa un individuo son decisiones rápidas que no han ido precedidas por una cuidadosa consideración de los distintos aspectos del objeto, idea o actividad que se está juzgando. Es más correcto hablar de opiniones que de juicios. Por lo general, las opiniones se formulan a un nivel inferior que el plenamente consciente y el individuo puede no tener conciencia total de las claves o fundamentos de su evaluación.

Uno de los principales objetivos de la educación es ampliar la base sobre la cual efectuamos nuestras evaluaciones. Por lo tanto se anticipa que, como resultado

³⁰ Carreño H. Fernando, "Enfoques y principios teóricos de la evaluación", Editorial, Trillas, Méx. D.F., 1979, 2ª Edición.

³¹ S. Bloom Benjamín, Taxonomía de los objetivos de la educación, editorial El atenco, 3ª edición 1973.

de los procesos educativos, los individuos tomarán en cuenta una mayor variedad de facetas en los fenómenos que juzguen y tendrán una visión más clara de los criterios y marcos de referencia utilizados en la valoración.

Hemos de centrarnos en aquellos planteamientos (objetos, criterio y valoraciones) que atañen de modo más directo al personal docente, por estar íntimamente vinculados a la naturaleza de su actuación, ámbito de influencia y metas de trabajo.

Tales planteamientos son aquellos que conciernen al rendimiento en el aprendizaje, ya que si bien es cierto que los profesores como grupo profesional no está al margen (ni teórica, ni prácticamente) de los aspectos políticos, filosóficos o administrativos de la educación, también lo es el que en su calidad de unidades productivas les compete la realización de aquellas funciones y operaciones encaminadas específicamente a verificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del rendimiento en el aprendizaje nos dirá que se está cumpliendo con los fines de la enseñanza, cuyo responsable inmediato es cada profesor que en ella participa, aunque indirectamente puedan intervenir en el proceso, favoreciendo o interfiriendo otros factores y otros responsables.

Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje significa ponderar (colectiva e individualmente, total y parcialmente) los resultados obtenidos de la actividad que conjunta a profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación.

Conforme a esta aceptación, el cariz de la evaluación educativa que los profesores concierne ha de responder, según el momento y las circunstancias, a interrogantes como:

- ❖ ¿ Se están logrando o se lograron los objetivos planeados para el curso?
- ❖ ¿ Son adecuados los procedimientos de enseñanza?
- ❖ ¿ Están los alumnos en condiciones de proseguir en el aprendizaje?
- ❖ ¿ Están adecuadamente planeados los programas de estudio?
- ❖ ¿ Son realistas los objetivos propuestos?

De lo anterior se infiere que la propia evaluación quedaría definida como el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudios

Funciones de la Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Principales funciones:

- ❖ conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones de procedimientos pertinentes (como cuando nos percatamos de que un grupo con alto rendimiento general acusa descensos notorios y uniformes en este rendimiento, coincidentes con el empleo de ciertos procedimientos de enseñanza).
- ❖ Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al alumno una fuente extra de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores (al revisarse con el grupo los exámenes, señalando los resultados y las respuestas correctas).
- ❖ Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales en el material de estudio (dando por hecho que en los exámenes se hace referencia a las cuestiones más valiosas).
- ❖ Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción de que él se esperan.
- ❖ Mantener consciente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, evitándose la inmediata reincidencia en los errores y su encadenamiento.
- ❖ Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente.
- ❖ Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido.
- ❖ Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación.
- ❖ Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje atendiendo tanto la secuencia lógica de los temas, como la coherencia estructural del proceso.

Si tuviéramos que buscar el denominador común de esa funcionalidad, incrementando la calidad y, en consecuencia, el rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sometiéndolo en todas sus fases y momentos a una constante revisión de resultados que aporte indicadores y regule las transformaciones en pro de dicho incremento de la calidad.

2.1 CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

Ateniéndonos al modelo típico de la clasificación moderna, la evaluación, por las características funcionales y formales que pueden adoptar, se divide en diagnóstica, formativa y sumaria.

Se habla de **evaluación diagnóstica** para designar aquella forma mediante la cual juzgamos de antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él.

Propósito: tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más viable o eficaz, evitando fórmulas y caminos inadecuados.

Función: identificar la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda.

Momento: al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudios, un curso o una porción del mismo.

Instrumentos preferibles: básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo.

Manejo de resultados: adecuación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomándose las providencias conducentes para hacer factible o más eficaz el hecho educativo, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado. La información derivada es valiosa para quien administra y planea los recursos, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante.

Se habla de **evaluación formativa** para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza.

Propósito: tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pasar a los siguientes objetivos, repasar los anteriores, asignar tareas especiales a ciertos grupos, continuar con un procedimiento de enseñanza o sustituirlo).

Función:

- ❖ Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje.
- ❖ Retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes.
- ❖ Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos.
- ❖ Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimiento que demuestran mayor eficacia.
- ❖ Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro.
- ❖ Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

Momento: durante el hecho educativo, en cualquiera de los puntos críticos de proceso (al terminar una unidad o capítulo, al emplear un distinto procedimiento de enseñanza, al llegar a un área de síntesis, al concluir el tratamiento de un contenido medular, etc).

Instrumentos preferibles: pruebas informales, exámenes prácticos, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.

Manejo de resultados: condicionado por las características del rendimiento constatado, que dará la pauta para seleccionar alternativas de acción inmediatas. Esta información es valiosa tanto para el profesor como para el alumno, sino también el porqué de ésta, sus aciertos (motivación y reafirmación) y sus errores (corrección y repaso).

Se habla de **evaluación sumaria** para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.

Propósito: tomar las decisiones conducentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno, que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad correspondiente.

Función: explorar en forma equilibrada el aprendizaje en los contenidos incluidos, localizando en los resultados el nivel individual de logro.

Momento: al finalizar el hecho educativo.

Instrumentos preferibles: pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de la totalidad de objetivos incorporados al hecho educativo que va a calificarse.

Manejo de resultados: conversión de puntuaciones en calificaciones que describen el nivel individual del logro, en relación con el total de objetivos pretendidos con el

hecho educativo. El conocimiento de esta información es importante para las autoridades administrativas y para los alumnos, pero no se requiere para unos ni para otros la descripción pormenorizada del porqué de tales calificaciones, ya que sus consecuencias prácticas están bien definidas y no hay corrección inmediata dependiente de su comprensión.

Un tipo de evaluación es el que se efectúa principalmente sobre la base de pautas críticas internas, las cuales se relacionan sobre todo con los medios para comprobar la exactitud de una obra, juzgada según sea su coherencia, exactitud lógica o ausencia de errores internos.

Un segundo tipo de evaluación puede ser el que se funda en el uso de pautas externas, o en criterios derivados de la consideración de los fines y del ajuste de los medios específicos para alcanzarlos. Tales evaluaciones se basan principalmente en consideraciones sobre la eficiencia, economía o utilidad de los medios propuestos para lograr ciertos fines, e implican también el uso de aquellos puntos de vista considerados como los mejores de acuerdo con la clase de fenómenos que se juzga.

Evaluación de una comunicación a partir de la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos. Después que un individuo ha comprendido y tal vez analizado una obra, se le solicita que la evalúe en términos de distintos criterios internos, que en su mayor parte son pruebas de la exactitud de la obra juzgada según las relaciones lógicas puestas de manifiesto en la obra misma.

Juicios formulados en términos de evidencias internas. Juzgar mediante pautas internas la posibilidad de evaluar el grado probable de exactitud de una obra, respecto de la información sobre los hechos, a partir del cuidado puesto en la precisión de las afirmaciones, la documentación citada, las pruebas ofrecidas, etc. La habilidad para aplicar los criterios dados (que se fundan en pautas internas) al juicio de una obra. La habilidad para señalar las falacias lógicas de un razonamiento.

Evaluación de materiales con referencia a criterios elegidos o recordados. Los criterios pueden consistir en fines u objetivos que deban ser alcanzados; las técnicas, en aquellas reglas o cánones que se siguen generalmente en la evaluación de esas obras, o la comparación de la obra con otras similares dentro del mismo campo. Este tipo de evaluación implica una clasificación de los fenómenos que posibilite el uso de los criterios apropiados que el caso requiere.

Con mucha frecuencia los criterios externos derivan de un miembro de la clase que se toma como modelo (con respecto a algunos elementos que han de ser considerados; no debe tratarse, necesariamente del miembro ideal, o del mejor, en términos absolutos). Esto puede hacer que la evaluación se concentre excesivamente en la comparación de dos miembros de una misma clase, antes

que en la medida en que un miembro satisface determinados criterios abstractos seleccionados.

Este tipo de evaluación también comprende la clasificación de una obra en relación con los objetivos que debe cumplir, con el consiguiente juicio acerca de si los medios utilizados son coherentes con los fines en términos de eficiencia, economía y utilidad. Esto lleva al supuesto de que determinados medios sirven mejor a ciertos fines, mientras que otros no lo hacen en el mismo grado, y, a la inversa, que algunos fines son servidos mejor por determinados medios.

Criterios de evaluación y medición del Aprendizaje.

Juicios formulados en términos de criterios externos.

Este tipo de evaluación exige que el alumno tenga un conocimiento relativamente detallado de la clase de fenómenos que se le presentan, que conozca los criterios utilizados de un modo general para la evaluación de tales obras o ideas, y que posea algún grado de habilidad en la aplicación de esos criterios. Cuando se trata de una obra medianamente compleja también es necesario que sea capaz de comprenderla y analizarla antes de formular un juicio.

- ❖ La comparación de las principales teorías, generalizaciones y hechos respecto de culturas específicas.
- ❖ La habilidad para comparar una obra con las normas más elevadas de su campo, especialmente con otras obras de reconocida excelencia.
- ❖ La capacidad de reconocer y evaluar los valores implícitos en cursos de acción alternativos.
- ❖ La habilidad para identificar y evaluar juicios y valores implícitos en la elección de un curso de acción dado.
- ❖ La habilidad para distinguir entre la terminología técnica que da precisión a un texto y aquella que simplemente reemplaza un nombre común por otro esotérico.
- ❖ La habilidad para evaluar críticamente ciertas creencias sobre la salud.
- ❖ La habilidad para aplicar pautas estéticas personales en la elección y el uso de los objetivos domésticos.

Juicios formulados en términos de evidencias internas.

El principal tipo de comportamiento en la evaluación de esta clase de juicios consiste en la habilidad del individuo para identificar los errores que pueda contener una obra, o determinar cuáles son los elementos del documento que pueden ser considerados coherentes desde un punto de vista interno. Así al recibir una comunicación, el sujeto podrá determinar correctamente su coherencia o contradicción, su exactitud, si ha sido escrita con cuidado o no, etc. Además de evaluar el trabajo de un modo general, en relación con su grado de corrección, el problema usado en la prueba puede pedir al sujeto que cite aquellos puntos que juzga exactos o inexactos, y que dé las razones en que se funda para formular tales juicios.

No parece haber todavía un acuerdo definitivo sobre cómo han de traducirse y codificarse las puntuaciones netas (suma de aciertos) en las pruebas de cada alumno, para convertirse en calificaciones representativas del aprendizaje.

Los procedimientos estadísticos así empleados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas, que se refiere a la comparación y evaluación del desempeño de cada alumno con respecto al de un grupo de alumnos con características que se suponen similares. Esto es, se mide el aprendizaje de un grupo. Para ello, es necesario efectuar un tratamiento estadístico más o menos elaborado de los datos desprendidos de los exámenes.

La evaluación por criterios, que consiste en medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno, considerado en términos de objetivos logrados, comparándolo con el volumen total de objetivos especificados para el curso o la porción de curso que se éste examinado, dejando a un lado, para efectos de contrastación, los resultados del resto del grupo. La evaluación por criterios requiere de una singular construcción de los exámenes, en los que han de quedar representados, con una porción diferente según su jerarquía, todos los objetivos de la porción de curso, examinada.

La evaluación por criterios, relativamente novedosa en nuestro medio, sustituye con ventaja a la evaluación por normas, pues permite una discriminación más racional de los aprendizajes, en función de lo que se desprende con la enseñanza, quedando remitida la evaluación por normas a ciertos casos de investigación y experimentación pedagógicas que suelen quedar fuera del ámbito cotidiano de la docencia.

De la evaluación del rendimiento escolar presupone su apego al principio de criterio, ya que, tal como ha quedado definido, tiene como finalidad determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio.

¿ Qué se evalúa?

Medir y juzgar el aprendizaje es, en el fondo, evaluar todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, o acusar fallas en prácticamente cualquiera de los elementos, funciones y procedimientos que lo componen. Que se alcancen o no las metas de cada curso, aunque se manifieste directamente en los índices de aprendizaje, y éste ocurra en y para el alumno, no significa que a él deban atribuirse las culpas del fracaso a los méritos del logro. Logro o fracaso son consecuentes al funcionamiento del proceso en su totalidad, y basta con que cualquiera de los factores participe inadecuadamente para que el aprendizaje final se vea afectado de manera tan negativa como grave sea la inadecuación.

Los mejores maestros y alumnos fracasan ante un programa cuyos contenidos y objetivos estén mal planteados. Los contenidos y objetivos mejor planteados serán inalcanzables si en ellos no se consideran la situación real y las características de los estudiantes, o si se intenta su enseñanza mediante procedimientos que no coinciden con la naturaleza y estructura del aprendizaje esperado. Los mejores procedimientos fallan cuando suponen el empleo de recursos que no se encuentran al alcance de los alumnos o cuando son utilizados por profesores que no están capacitados para utilizarlos.

La evaluación misma, en su calidad de función dentro del proceso, puede dar lugar a muy serias distorsiones en la orientación y desarrollo del proceso educativo, que suelen redundar en descenso del rendimiento de los alumnos. Su uso inmoderado o abuso provoca rechazo hacia los contenidos y la asignatura; la superficialidad o injusticia de las apreciaciones origina indiferencia hacia el estudio y búsqueda de caminos deshonestos; el manejo coercitivo de las calificaciones suscita rebeldía y descontento o sometimiento aparente; la deficiente construcción de las pruebas o la elección errática de instrumentos probatorios da lugar a frustraciones y animadversión; la ausencia de evaluaciones justifica y reafirma a quienes no estudian, “desmotivando” a quienes lo hacen en forma sistemática; etc.

La evaluación sistemática bien realizada es, entonces, el mejor aliado de los profesores en la tarea de promover el desarrollo educativo, ya que les pondrá al tanto de los errores y fallas del sistema, posibilitando justificadamente los cambios prudentes en todos los estratos.

Todo profesor sabe que el sistema educativo no marcha tan bien como fuera de desearse; algunos intuyen la fuente de los problemas, pero casi ninguno señala concretamente el origen de tales problemas y la manera de solucionarlos. Si logramos invertir las proporciones y llegaran a constituir mayoría los profesores que por lo menos en el ámbito de sus cursos señalaran lo que está mal y cómo corregirlo, la educación nacional tomaría un rumbo verdaderamente progresista.

2.2 MEDICIÓN

Diferencia entre Medir y Evaluar.

La evaluación es el conjunto de operaciones que carecen de finalidad por y en sí mismas, y que únicamente adquieren valor y vida pedagógica contemplados en función del servicio que prestan para la toma de decisiones en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, conclusión que suele chocar frontalmente con la particular historia de esta actividad en nuestro medio.

Evaluar es enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad, de modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje la “cierta información” aludida bien puede ser la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando dé lugar a ulteriores interpretaciones o establecimiento de juicios.

Medir, cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones son, entonces, únicamente pasos previos a la verdadera evaluación. La medición suele ser deseable como antecedente de la evaluación, por el mayor rango de objetividad que confiere a la información y las facilidades que reporta para su manejo, pero el peligro de quedarse en este paso sin llegar al establecimiento de valoraciones productivas es muy grande, porque el medir ya nos permite calificar y cerrar una parte del circuito.

Relación entre la evaluación y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de evaluaciones que tiene por objeto la determinación y la valoración de los logros alcanzados por los alumnos, con respecto a los objetivos planteados en el programa de estudio, queda implícitamente declarado que sin objetivos específicos de enseñanza no es posible evaluar, por falta de puntos de referencia para manejar el criterio de “logro”. Nunca sabremos si estamos bien encaminados, si hemos avanzado suficiente, si nos hemos acercado o alejado o si ya llegamos a la meta, sin haber previamente establecido cuál es esa meta.

Al evaluar el logro de los objetivos estaremos retroalimentando a la totalidad del sistema con información, que será el punto de partida para modificar o afinar los planes previos, en una constante optimización del rendimiento y la eficacia del proceso.

La evaluación se relaciona con los procedimientos de enseñanza y su elección, dado que sólo la comparación del rendimiento obtenido mediante distintos procedimientos puede indicarnos objetivamente la preferibilidad de alguno o algunos sobre los demás. Sin evaluar, jamás se sabrá si estamos empleando los procedimientos más adecuados para el logro de los objetivos en las circunstancias reales de operación, o si bien debemos sustituirlos o modificarlos para aumentar los márgenes de aprendizaje,

Punto de contacto entre la evaluación y las experiencias de aprendizaje lo localizamos en la indispensable correspondencia entre las formas en que se enseña y constata el aprendizaje. Las evaluaciones deben comprender únicamente aquellas fórmulas de realización que hayan sido manejadas dentro de las situaciones de enseñanza. En términos generales, pues hay excepciones en la que no cabe abundar, el conocimiento debe ser probado o explorado mediante reactivos en los que se reproduzcan las condiciones del respectivo aprendizaje.

En lo que concierne al factor tiempo, una vez detectados los procedimientos y recursos idóneos, La realización de constantes evaluaciones nos informará sobre el tiempo promedio verdaderamente requerido para el logro de cada objetivo.

Sumando el tiempo requerido para el logro de los objetivos y cotejando la suma con la del tiempo efectivamente disponible o registrado en los planes, sabremos si los programas son realistas y factibles o ambiciosos e irrealizables por limitaciones de tiempo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se divide en tres grandes momentos, aspectos o funciones: planeación, ejecución y evaluación, que entre sí guardan vínculos muy estrechos que dan coherencia y cohesión al proceso. Se planea para ejecutar y se avalúa lo realizado a fin de reajustar la planeación según los resultados, en busca de una ejecución ulterior más eficiente o económica que nuevamente será sometida a revisión, para conocer los alcances de logro en el cumplimiento de lo replaneado, y así sucesivamente. Desde este punto de vista, la evaluación se relaciona con la planeación y la ejecución como parte de un todo absolutamente integrado en el que las operaciones evaluativas le posibilitan mejorar, perfeccionarse, ajustarse a los cambios, corregir los errores e incidir en los aciertos.

2.3 PRINCIPIOS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN.³²

Para que tengan utilidad en la práctica educativa, todas las pruebas deben satisfacer los criterios de validez, confiabilidad, representatividad, discriminabilidad y factibilidad. La validez se refiere al grado en el que una prueba mide lo que se propone medir, con respecto a los conocimientos o destrezas que pretende medir.

La confiabilidad se refiere a la consistencia que una prueba tiene consigo misma o a su generalidad con respecto a los ítems componentes, a su estabilidad a través del tiempo, y al grado de su generalidad con respecto a las subpruebas componentes que supuestamente miden la misma característica (inteligencia, creatividad) de diferentes maneras.

Representatividad, el grado en que los ítems componentes de una prueba constituyen una muestra imparcial y aleatoria de la característica o capacidad que pretenden medir. La discriminabilidad de una prueba depende de su capacidad de distinguir adecuadamente entre alumnos deficientes, promedio y superiores con respecto a una materia o destreza dada. Factible en términos de la importancia de la información que produzca y de la facilidad de su administración, calificación, interpretación y susceptibilidad de retroalimentación.

Al evaluar las puntuaciones de prueba de un estudiante, es importante juzgarlo en términos de su propio nivel de capacidad, en función de su desempeño relativo entre compañeros y, aún más importante, en términos de una norma absoluta de dominio.

La medición y la evaluación son partes integrales del aprendizaje en el salón de clase; por tanto de la psicología educativa.

La evaluación es importante al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de la enseñanza. Deben decidirse en primer término los resultados de aprendizaje deseados para inducir y estructurar armónicamente el proceso de enseñanza. Es necesario determinar el grado de progreso hacia la meta durante el curso del aprendizaje lo mismo como retroalimentación y motivación para el estudiante que como medio de vigilar la eficacia de la enseñanza. Por último, es importante evaluar los resultados finales del aprendizaje en relación con los objetivos, tanto desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante como desde el punto de vista de los métodos y los materiales de enseñanza.

³² P. Augube David, D. Novak Joseph, Hanesian Helen, Hanesian, "Psicología educativa", Editorial, Trillas, 2a Edición, 1989.

Con este tipo de información de retroalimentación estaremos entonces en posición de modificar el programa de enseñanza o de redefinir nuestras metas si nos convencemos de que carecen de realismo.

PROPÓSITOS DE LA MEDICIÓN Y LA EVALUACIÓN.

La función de la evaluación consiste en determinar el grado en que varios objetivos, de importancia educativa, están siendo alcanzados en realidad. Con demasiada frecuencia, los objetivos educativos no están formulados clara ni explícitamente desde un principio. Por eso casi no sorprende que, al ser evaluados, ni el programa de enseñanza ni los resultados del aprendizaje guarden mucha relación con las metas que se persiguen.

Elman (1972) afirma que: “en los programas que se basan en la ejecución, las metas de desempeño se especifican y ordenan con riguroso detalle antes de la enseñanza. El estudiante que se prepara para convertirse en profesor debe ser capaz de demostrar su habilidad para promover un aprendizaje deseable o de exhibir conductas propias para promoverlo.

Este enfoque de enseñanza identifica a los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje en términos del desempeño cognoscitivo, afectivo y social del alumno. Especificando las metas con claridad y estimulando la discusión y el análisis, la enseñanza basada en la ejecución y en la competencia, mejora y aumenta la pertinencia del proceso educativo.

Después de formular con claridad lo que esperamos de nuestros esfuerzos educativos, estaremos en posición de determinar racionalmente el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluar los resultados de ésta. Quizá sea verdad que los objetivos educativos pueden expresarse significativamente sólo en términos conductuales como entendimiento, apreciaciones, capacidades, actitudes, etc., pero si lo que se pretende es que estas metas conductuales tengan significado y efectos reales en la educación, debemos ir más allá de una taxonomía formal de los objetivos cognoscitivos y afectivos que significan cosas diferentes para personas distintas, y tratar de llegar a un consenso sobre los procesos de las conductas en cuestión.

Idear un programa de enseñanza adecuado que pueda realizar los objetivos considerados importantes y determinar qué clase de testimonios de realización de cierto objetivo serán teóricamente defendibles y sujetos a medición confiable y válida. Además de las pruebas estandarizadas habremos de considerar métodos de evaluación como los exámenes de ensayo y orales, la observación, las estimaciones y la apreciación de los productos del trabajo.

Facilitar el aprendizaje del estudiante.

Un programa de evaluación realmente adecuado no solamente evalúa el grado en que el aprovechamiento del estudiante satisface los objetivos de la educación, sino que trata de explicar también el aprovechamiento insatisfactorio, independientemente de que éste radique en métodos o materiales de enseñanza inconvenientes, enseñanza incompetente, en moral o motivación impropias del estudiante, o en disposición o aptitud insuficientes.

La evaluación facilita el aprendizaje de muchas maneras. En primer lugar, alienta a los profesores a formular y aclarar sus objetivos y a comunicar sus expectativas a los estudiantes. Es evidente que si los profesores desean influir en los resultados del aprendizaje de modos particulares, por las clases de dispositivos evaluativos que emplean, deberán formular sus objetivos con claridad, comunicar explícitamente éstos a los estudiantes, y habrán de construir instrumentos de medición confiables y válidos, que prueben el grado en que han realizado esos objetivos. Los objetivos de la educación, no importa lo loables que sean, se irán sencillamente por la borda si es que no están representados convenientemente en el esquema de la evaluación; pero si son comunicados adecuadamente y previstos en los exámenes, podrán dirigir la clase de aprendizaje que tenga lugar.

En segundo término, el examen en sí es una importante experiencia de aprendizaje. Obliga a los estudiantes a revisar, consolidar, aclarar e integrar la materia de estudio antes de que se realice la prueba; y durante el curso de ésta desempeña una función de revisión comparable.

En tercer lugar, los exámenes desempeñan un papel motivacional muy importante en el aprendizaje escolar. Dentro de ciertos límites, el deseo de éxito académico, el temor al fracaso y la evitación de la culpa y la ansiedad son motivos legítimos en un ambiente académico. No tiene nada de realista esperar que los alumnos estudien regular, sistemática y concienzudamente sin que haya de por medio exámenes periódicos.

Por último, los estudiantes aprenden a evaluar independientemente sus propios resultados de aprendizaje. Esta autoevaluación mejora el aprovechamiento escolar (Duel, 1958) y es especialmente importante cuando los estudiantes completan su enseñanza formal. También forma parte del objetivo a largo plazo de incrementar la capacidad de los alumnos para que aprecien sus facultades y sus logros con validez y realismo.

Facilitar la enseñanza.

La medición y la evaluación le suministran al profesor la retroalimentación esencial acerca de la eficacia de su labor educativa. Le indican la efectividad con que presenta y organiza el material, claramente explica las ideas, los bien que se comunica con los individuos menos avanzados y la particular eficacia de sus técnicas o materiales de enseñanza.

Ayudar en la guía, orientación e individualización de la enseñanza.

La medición y la evaluación sistemáticas de las aptitudes, el aprovechamiento, la motivación, la personalidad, las actitudes y los intereses son necesarias para individualizar la enseñanza y para realizar la guía y la orientación individual.

Debemos conocer los niveles ordinarios de aptitud de los alumnos y el estado presente de sus conocimientos de la materia antes de lo que podamos “preparar materiales curriculares adecuados a los niveles de capacidad y adaptar los métodos de enseñanza a los alumnos y al contenido que habrá de aprenderse” (Adkins, 1958).

2.4 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN EN LA EVALUACIÓN.

Para evaluar el aprendizaje, el profesor puede recurrir a distintas técnicas y medios (observación directa, interrogatorio verbal, examen práctico, auto informe, prueba, etc.), e incluso es conveniente que pluralice las fuentes de sus estimaciones, a fin de juzgar sobre bases más amplias la eficiencia de la actividad educativa.

Las pruebas, planear sus alcances y estructura, efectuarlas simultáneamente con grandes grupos o la totalidad de los alumnos.

Las pruebas nos aportan índices de rendimiento mejor estructurados que cualquier otro mecanismo exploratorio escolar, lo que, unido a las ventajas descritas, las han convertido en el fundamento primordial de las apreciaciones del aprendizaje,

aunque, conviene reforzar y confirmar las apreciaciones con información obtenida a través de diferentes medios.

Las pruebas, como instrumento de medición, pueden asumir distintas formas o tipos, pero guardando entre sí el común denominador de corresponder a situaciones deliberadamente “probatorias”, que se manifiestan en proposiciones de acción o reacción, de cuyo nivel de resolución se desprenda un diagnóstico sobre los alcances del aprendizaje.

Cumplido el anterior presupuesto, una prueba será mejor cuanto:

- ❖ Más se acerque y adecue la naturaleza de sus reactivos al tipo de contenidos que se requiere reconocer.
- ❖ Más amplia y equilibrada sea la exploración de los contenidos, estando todos ellos representados con una cantidad de reactivos proporcional a su jerarquía.
- ❖ Más llana y concretamente permita la expresión del aprendizaje que se busca estimar.
- ❖ Más directamente se relacione con las experiencias de aprendizaje practicadas y las circunstancias de la enseñanza, a menos que el objetivo explorado implique aportación personal del alumno o contenidos que deban diferir en su producto de lo obtenido en las experiencias de aprendizaje.
- ❖ Más objetivamente pueda ser corregida y calificada, sin depender de diferencias de criterio, opiniones o posiciones personales.
- ❖ Más directamente conduzcan sus reactivos a la medición de lo que se pretende medir, y no a información secundaria o complementaria que, si bien puede ser muy interesante, queda fuera de los contenidos a explorar.
- ❖ Más “estables” sean las mediciones que de ella se deriven, o sea que, de aplicarse pruebas similares en forma simultánea, los resultados de cada alumno sean a su vez análogos en cuanto a la posición en que queda colocado con respecto al resto del grupo.
- ❖ Más “justa” sea, ofreciendo múltiples oportunidades y formas de demostrar (por el alumno) y apreciar (por el profesor) la cantidad y calidad del aprendizaje.
- ❖ Más fácil sea su manejo, de modo que su elaboración, aplicación, corrección y calificación no representen problema ni esfuerzo desproporcionado.

Referidas al aprendizaje:

- ❖ Las pruebas de “admisión”, empleadas para determinar el ingreso a una institución educativa.
- ❖ Las pruebas de “colocación”, empleadas para ubicar a los sujetos en el grupo o nivel adecuado a su preparación previa.
- ❖ Las pruebas de “conocimientos básicos”, utilizadas para diferentes finalidades, como las de orientación vocacional, selección de personal, etc.

En cada caso anterior, al igual que el profesor en el aula y en la relación con su curso, aunque el propósito general es el mismo (medir y evaluar el aprendizaje), se emplean pruebas con diferentes características. Respecto a la situación que atiende, cada prueba será mejor cuanto mayor número de condiciones mencionadas cumpla, de modo que tales condiciones operan para identificar una buena prueba o para determinar cuál es preferible de entre varias por satisfacer mayor o más importante núcleo de condiciones.

CLASIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS.

Las pruebas se clasifican:

A. Por su forma de expresión, en orales y escritas.

Orales. Requieren menor trabajo de preparación y estructuración, pero a su vez son de realización individual e impracticables en grupos numerosos. La cuantificación y codificación del aprendizaje es muy subjetiva y las referencias para adjudicar calificaciones se pierden constantemente. Se puede alterar con facilidad el resultado según el estado emocional del examinado y el manejo del examinador. En ellas se limita el número de contenidos explorados y se beneficia adicionalmente a quienes tienen facilidad de expresión oral.

Escritas. Suponen, en general, una preparación más detallada que las orales y, a menos que se trate de pruebas de ensayo, requieren el apego a ciertos principios técnicos, desde su diseño hasta su corrección. Abarcan mayor número de funciones en la evaluación a que dan lugar (reafirmación retroalimentación, orientación sobre la importancia de los contenidos, etc.); son de más objetiva cuantificación, y con ellas se puede muestrear equilibradamente la totalidad de los contenidos a explorar y se presiona emocionalmente al alumno.

B. Por el nivel técnico de su construcción, en informarles y tipificadas.

Informales. Son aquellas que construye el profesor para consumo interno y eventual. En ellas no hay oportunidad de estimar los reactivos, analizarlos semánticamente, hacer formas paralelas, aplicaciones experimentales ni construir escalas de calificación a partir del manejo estadístico de los datos obtenidos de una gran población. En cambio, cumpliendo algunos requisitos mínimos de carácter técnico, estas pruebas llenan un cometido importante e inmediato en la evaluación, sobre situaciones y oportunidades planteadas por el trabajo cotidiano en el aula.

Tipificadas. Son aquellas que, elaboradas por especialistas tanto del contenido, (ciencia, disciplina o asignatura) como de la forma (pedagogos, expertos en evaluación, etc.), han sido objeto de un tratamiento técnico gracias al cual se puede decir que son altamente válidas y confiables (miden aquello para lo que fueron construidas y sus resultados son consistentes en el tiempo y los sujetos). Son instrumentos que han sido probados, corregidos y afinados, de los cuales se poseen tablas de resultados, obtenidas de muestras de población en condiciones controladas.

C. Por el manejo del tiempo empleado en resolverlas, en “de velocidad” y “de poder”.

De velocidad. Son pruebas en las que el objetivo está absolutamente vinculado al tiempo, es decir, en las que el sujeto trabaja buscando resolver las cuestiones o realizar las conductas que se le solicitan, sin excederse para ello del tiempo fijado o mostrando la mayor productividad en el lapso disponible. La calificación depende de ambos factores en la resolución: calidad y velocidad. Son concretamente útiles en la medición de destrezas o habilidades (como la mecanografía) o en la exploración de conocimientos básicos en que el objetivo tenga como patrón de logro la rapidez.

De poder. Son pruebas en las que el logro de los objetivos por demostrar tiene escasa relación con el tiempo empleado, y en las que no representa desventaja o ineficiencia utilizar el máximo de tiempo disponible para demostrar el logro. Son utilizadas para medir el aprendizaje de la mayoría de los contenidos del dominio cognoscitivo.

D. Por la forma de responderlas, en de ensayo y objetivas.

De ensayo. Son aquellas en las que, a partir de preguntas o reactivos de cierta amplitud, el alumno construye libremente las respuestas, sin restricciones de extensión o forma; utiliza las palabras o términos que considera más adecuados y el orden de presentación que mejor le parece.

Objetivas. Son las pruebas construidas a base de reactivos cerrados y específicos, de modo que las respuestas no requieren elaboración, sino solo señalamiento o mención. La situación probatoria ha sido previamente estructurada, de manera que el alumno trabaja sobre planteamientos muy concretos y opciones fijas, que no ofrecen duda en el momento de corregir y cuantificar los resultados. Aquí, el criterio del corrector prácticamente no cuenta, y las pruebas pueden ser calificadas por cualquiera que conozca las respuestas correctas, sin diferencia en el resultado.

2.4.1 REQUISITOS DE UNA PRUEBA EFICAZ.

Independientemente de que sea objetiva y estandarizada y “hecha por el profesor” habrá de ser válida, confiable, representativa y factible.

Validez

La validez de una prueba se refiere al grado en que mide lo que pretende medir. La cuestión de la validez es siempre relativa a los objetivos enunciados de una prueba. El problema de la validez surge en primer lugar, porque las medidas psicológicas y educativas tienden a ser indirectas y de carácter inferencial, en lugar de basarse en muestras conductuales directas del rasgo o capacidad de que se trate. Una prueba de aprovechamiento supone, que la capacidad para responder de manera acertada a un conjunto específico realmente el grado de dominio de una disciplina o subdisciplina determinadas. No hay manera directa de medir el conocimiento.

La validez de contenido es una forma de validez de aspecto que se le atribuye a muchas pruebas psicológicas y educativas. Validez concurrente cuando las puntuaciones de la prueba se correlacionan razonablemente bien con algunos criterios contemporáneos de conducta, preferiblemente estimaciones basadas en observaciones directas.

Cuando la conducta de criterio con la cual se relacionan las puntuaciones de la prueba es alguna medida futura de ejecución, nos encontramos ante la validez predictiva. Si las puntuaciones de aptitud escolar, por ejemplo, se correlacionan razonablemente bien con las posteriores calificaciones escolares o de aprovechamiento académico, puede decidirse que el tests de aptitud posee validez predictiva.

El tipo final de validez tiene que ver con las cualidades o atributos psicológicos que una prueba mide, el cual recibe el nombre de validez de construcción. La cuestión es saber si la prueba mide una construcción o atributo para el cual no existe un criterio conveniente. Este tipo de validez se basa en inferencias lógicas justificables que proceden de testimonios experimentales o de otra clase.

Validez de pruebas de aprovechamiento.

Desde el punto de vista del aprendizaje verbal significativo, una prueba realmente válida de aprovechamiento de la materia mide si el dominio de cierto cuerpo de conocimientos es lo suficientemente estable, claro y bien organizado como para reflejar la estructura de ideas de cierta disciplina o subdisciplina, para hacer posible la retención de largo plazo y para servir de fundamento al aprendizaje ulterior dentro de la misma disciplina.

Estas pruebas no miden de manera adecuada la retención funcional ni la fuerza organizativa del conocimiento porque son pruebas inmediatas de comprensión y aplicación.

Hay tres soluciones a este problema de la validez de las pruebas de aprovechamiento. Ninguna de ellas excluye mutuamente a las demás ni tampoco al empleo de ítems de resolución de problemas. En primer lugar, la técnica de enseñanza programada, que supone evaluación, retroalimentación y consolidación después de cada unidad de material de estudio, suministra salvaguardia conveniente para la verdadera estabilidad y claridad del conocimiento y lo asegura en contra de los peligros de "hartazgo intelectual" y del aprendizaje repetitivo.

En segundo lugar, las pruebas comprensivas de ejecución que se aplican de seis meses a varios años después de terminado un curso miden también la retención funcional del conocimiento genuino, y desalientan el fenómeno de "dar carpetazo a los libros".

Por último, medir la retención dentro del contexto del aprendizaje en secuencia en situaciones en que la capacidad de aprender material nuevo presuponga la disponibilidad del anterior. La prueba de "retención de la transferencia" constituye un nuevo enfoque al problema de medir la retención funcional". Suministra también una medida del conocimiento disponible para resolver problemas, pues en caso de que el conocimiento sirva para nuevo aprendizaje en secuencia, sería razonable suponer que también se halla disponible para solucionar problemas. Es cuestionable el grado en que tales pruebas finales miden realmente la aprendibilidad del contenido de la materia.

Un buen examen debería semejarse a una adecuada historia de detectives: la solución de los problemas no debiera depender de información que no éste al alcance de los alumnos o que no se espere que la posean. La validez de una

prueba de ejecución depende en parte, de lo bien que compruebe las capacidades verdaderas que le son exigidas a un individuo en aquellas ejecuciones de la vida real para las cuales están siendo adiestrado o educado.

Confiabilidad

Cualquier instrumento de medición debe mostrar un grado satisfactorio de precisión o confiabilidad; esto es, debe producir puntuaciones consistentes consigo mismas. La confiabilidad es condición necesaria pero no suficiente para emplear una prueba. Una prueba muy confiable puede ser totalmente inválida o no medir nada que sea importante psicológica o educativamente. Una prueba no confiable no puede ser válida, puesto que el grado de confiabilidad necesario depende del uso que se vaya a dar a las puntuaciones de las pruebas.

Se utilizan tres tipos de coeficientes para expresar la confiabilidad de la mayoría de las pruebas psicológicas y educativas. El coeficiente de equivalencia es el coeficiente de correlación que resulta cuando se correlacionan puntuaciones derivadas de conjuntos comparables de ítems.

La consistencia interna o confiabilidad de los ítems y, en consecuencia, a menudo se le denomina "coeficiente de consistencia interna". Representa una medición de confiabilidad en función de la equivalencia entre las dos mitades de una prueba homogénea; se usa ante todo cuando no existe una forma paralela de la prueba, para determinar el grado de equivalencia entre dos conjuntos diferentes de ítems que, pretendidamente, miden la misma capacidad o conducta.

El coeficiente de estabilidad mide la consistencia con respecto al paso del tiempo o la constancia a corto plazo de una característica, cuando se emplea el mismo conjunto de ítems. Se determina a partir de administraciones consecutivas de la misma prueba.

El coeficiente de generalidad refleja la autoconsistencia de una prueba compuesta de medidas heterogéneas pero relacionadas del mismo rasgo. La confiabilidad de una prueba disminuye también por la imprecisión o subjetividad de la manera de calificar y por la presencia de ítems que tengan escasa fuerza discriminatoria.

Representatividad

Casi todas las medidas psicológicas y educativas se basan en el principio de muestreo. Ya que es virtualmente imposible, por ejemplo, probar el dominio que

un estudiante tiene de todos los hechos. Para que éste procedimiento este fundado lógicamente, deberá satisfacer por lo menos dos condiciones importantes: a) la muestra debe ser adecuadamente representativa del universo, y b) dentro de las limitaciones impuestas por los requisitos de representatividad y significación, la muestra debe ser extraída al azar.

Hay otras dos prácticas lamentables que resultan por lo común cuando se deja de apreciar que las pruebas tienen la naturaleza de una muestra representativa. Los profesores que dan “indicios” acerca de las preguntas del examen o que repiten las mismas preguntas año tras año hacen insostenible, obviamente, la inferencia de que las puntuaciones correspondientes a un examen de tal clase son en realidad representativas de los conocimientos de los estudiantes.

Error más serio es el cometen los individuos que consideran que las puntuaciones de prueba, basadas en una muestra representativa de ítems que están relacionados inferencialmente con un rasgo o capacidad dados, son medidas más válidas del rasgo o capacidad en cuestión que los testimonios conductuales directos, obtenidos después de varios años.

Poder discriminativo

Este atributo depende del poder discriminativo de los ítems componentes y explica, a la vez que refleja, la confiabilidad y la validez del instrumento; sin embargo, en cierto grado depende de la distribución de las puntuaciones totales y de si la prueba suministra un adecuado soporte superior para las personas dotadas del grupo.

Factibilidad

Una prueba factible de aprovechamiento debiera proporcionar, por ejemplo, retroalimentación diferencial a estudiantes y profesores, sobre las fuerzas y debilidades relativas del aprendizaje y la enseñanza, y también sugerir las razones pertinentes. En segundo lugar, una prueba factible debiera ser de forma y contenido adaptados a las edades de los estudiantes a los cuales haya de aplicarse. Costo de una prueba y a la cantidad de tiempo necesaria para administrarla e interpretarla. Proporciona el manual de la prueba las instrucciones para administrarla y calificarla, y una tabla de normas y guías para interpretar las puntuaciones.

LA PRUEBA OBJETIVA ESTANDARIZADA

Primero, se eliminan la subjetividad y la variabilidad al calificar. Criterios precisos e invariables para calificar. Segundo, los ítemes están seleccionados cuidadosa y sistemáticamente para que constituyan una muestra representativa del contenido abarcado y de las competencias evaluadas. Un buen ítem es obviamente aquel que es contestado correctamente y con más frecuencia por los estudiantes más talentosos que por lo menos capaces, y respondido incorrectamente más a menudo por los estudiantes menos aptos que por los más brillantes.

Habitualmente, las pruebas objetivas también están estandarizadas con respecto a las condiciones de la administración: las instrucciones, los límites de tiempo, la ayuda permisible, la posibilidad de hacer cálculos o de marcar las opciones, etc., con lo que se asegura la comparabilidad de las puntuaciones. Por último, la mayoría de las pruebas estandarizadas que se publican le suministran al usuario una tabla de normas basada en una muestra grande y representativa.

Críticas

Primero, muchas pruebas objetivas siguen midiendo el reconocimiento mecánico de ítemes de conocimiento relativamente triviales e inconexos, en lugar de la comprensión genuina de conceptos, principios y relaciones amplios, así como la capacidad de interpretar hechos y aplicar conocimientos.

Segundo, elaboración defectuosa de los ítemes de prueba. Las deficiencias pueden corregirse de un modo fácil poniendo más cuidado en la elaboración de los ítemes, seleccionando los más importantes, recalcando los que exigen comprensión reflexión y discernimiento, incluyendo ítemes de aplicación y resolución de problemas, y confiando más en las puntuaciones de retención demorada y de retención de la transferencia.

Tercero, respuesta correcta en las pruebas de elección múltiple a veces puede ser arbitraria o bien depender de complejas sutilezas. Cuarto, lo ideal sería que una prueba válida de aptitud escolar o de aprovechamiento académico le concediera mayor importancia a la capacidad de que a la velocidad; la capacidad de discriminación se obtiene proporcionando una gama amplia y cuidadosamente graduada con respecto a dificultad, con tiempo suficiente para la mayoría de los estudiantes concluya la prueba, y no incluyendo el doble de ítemes que el estudiante promedio tiene tiempo de contestar.

Limitaciones, las pruebas de elección múltiple no pueden medir, por definición, la capacidad de los estudiantes para formular espontáneamente hipótesis

pertinentes, para recolectar datos clínicos o de laboratorio que sean validos, para reunir testimonios a favor de una afirmación, para planear un experimento original, para estructurar un argumento defendible o para realizar trabajos creativos; sin embargo, hay otros tipos de instrumentos de medición para probar el logro de estos objetivos.

Interpretación de las puntuaciones en pruebas de aprovechamiento

Hay tres maneras diferentes de interpretar: Primera, se juzga la ejecución mostrada por el estudiante con respecto a la norma de su propio nivel de capacidad, determinado por sus puntuaciones en una prueba de aptitud, en una prueba de ejecución anterior, o en una prueba de ejecución inicial durante el curso. Segundo, se evalúo lo correcto de la ejecución del estudiante en relación con la de sus compañeros; es necesario agrupar, acompasar e individualizar la enseñanza, así como tomar importantes decisiones acerca del futuro educativo y vocacional del estudiante. Las puntuaciones de pruebas de aprovechamiento suministran ambas clases de medida.

OTROS MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN

Preguntas de ensayo o discusión

Son particularmente útiles: a) cuando el recuerdo espontáneo de la información y la generación espontánea de hipótesis son aspectos importantes de las capacidades que se están midiendo y b) en áreas del conocimiento no muy bien establecidas, donde es imposible “contestar correctamente”. Además prueban la capacidad del estudiante para organizar ideas y reunir testimonios, para construir argumentos defendibles, evaluar de manera crítica las ideas y expresarse a sí mismos clara y convincentemente. Las preguntas de tipo ensayo breve, relativamente limitadas y de alcances específicos, pueden mostrar gran confiabilidad y validez, pero por la misma razón quizá no prueben algunas de las capacidades distintivas que los exámenes de ensayo se proponen medir.

Muestras de trabajo

Entre tales muestras de trabajo se incluyen las experiencias de campo, las habilidades de laboratorio, las ejecuciones gimnásticas o musicales, los dibujos,

los temas, los informes de investigación, las ejecuciones clínicas, el empleo de herramientas, los productos artísticos o de taller, ejecuciones de escritura en máquina o en taquigrafía, etc. Constituyen criterios más directos y válidos de competencia que los exámenes de respuestas breves o de discusión, los cuales sólo pueden medir inferencialmente las mismas capacidades.

Las desventajas más serias de estos exámenes estriban en que son prolongados, caros y difíciles de elaborar en muchas áreas. También es difícil asegurar la amplitud y la equivalencia del muestreo.

2.5 LIMITACIONES Y ABUSOS DE LA EVALUACIÓN Y LA MEDICIÓN.

En primer término, se argumenta que las pruebas educativas tienden a evaluar a los resultados de la educación más tangibles, triviales y fáciles de medir y no los más importantes como son la comprensión genuina, la originalidad, la capacidad de resolver problemas, la de pensar independientemente, la de recuperar información, la de sintetizar conocimientos, etc. Pero esta crítica se justifica solamente en relación con las antiguas pruebas estandarizadas que medían la retención repetitiva de información fáctica. Las pruebas objetivas que existen en la actualidad miden tanto la comprensión de principios generales como la capacidad de interpretar y aplicar conocimientos. Se han empleado muchas clases de instrumentos de medición para evaluar algunos de los resultados más evasivos de la educación. La observación, los informes personales, el juicio de los compañeros las pruebas de ensayo, los exámenes orales, las muestras de trabajo, los exámenes prácticos, los artículos de investigación, etc. No se han ideado todavía medidas válidas de rasgos y capacidades importantes como son el estilo cognoscitivo, la creatividad, la estrategia para solucionar problemas, la flexibilidad y la sensibilidad al problema.

En segundo lugar, las medidas educativas no prueban el logro de objetivos idiosincrásicos de un sistema escolar, currículo, institución o profesor determinados. Se repite el error de considerar que el empleo de pruebas nacionales estandarizadas es coextensivo con la medición educativa.

En tercer lugar, las puntuaciones de prueba y las calificaciones escolares a menudo se vuelven fines en sí mismas, los cuales desplazan en importancia y

supuesta validez al conocimiento, la competencia y el aprovechamiento escolar que pretendían demostrar y representar. Se atrofia la pulsión cognoscitiva, los alumnos pierden interés en la materia tan pronto como son registradas sus calificaciones, y la sociedad concede mayor valor a las calificaciones o al diploma de una institución de prestigio que a los testimonios de escolaridad e idoneidad para la práctica de una profesión, intrínsecamente más válidos a largo plazo. La resolución de este dilema no consiste en abolir las medidas de aptitud y aprovechamiento o en dejar de evaluar a las instituciones educativas, sino en aumentar el conocimiento del público acerca de la naturaleza de la medición y en combatir el culto a las puntuaciones de prueba y a los grados en el momento mismo en que aparezca.

Cuarto lugar, el pensamiento independiente y la creatividad son posibles solamente en una atmósfera de salón de clase “no evaluativa”. Afirman, además, que la evaluación induce tensión, ansiedad, competitividad excesiva y gran hincapié en la motivación extrínseca. Esta posición exagera mucho el asunto.

Un grado razonable de evaluación sigue siendo absolutamente esencial no tan sólo para vigilar y motivar el aprendizaje, sino también para imponer las normas necesarias y deseables de pensamiento crítico y original. No es posible ningún aprovechamiento importante sin algún grado de ansiedad; los actos mismos de aspirar a dominar un volumen de conocimientos o de crear algo original arraigan en la posibilidad de fracasar y en la depresión de la auto estimación y, por consiguiente, tales actividades son, por definición, productoras de ansiedad.

En quinto lugar, a menudo los profesores han hecho mal uso de la evaluación, empleándola para recompensar a los estudiantes por ser conformes y dóciles y para castigarlos por ser disidentes y de pensamiento independiente. Se sigue empleando como una arma para controlar e intimidar a los alumnos, para aterrorizarlos e impresionarlos y para hacer que se sientan insuficientes, dependientes y sumisos.

En sexto lugar, las buenas calificaciones en las pruebas de aprovechamiento están fuera del alcance de los estudiantes de escasa capacidad. La imposición de normas absolutas de aprovechamiento final, o el empleo de calificaciones basadas en la posición relativa dentro de la clase, deprimen su autoestimación y los desaniman a desplegar sus mejores esfuerzos; sin embargo, tales efectos perjudiciales pueden mitigarse en gran parte con la evaluación concomitante en función de sus niveles de capacidad o de sus progresos, medidos a partir de niveles iniciales de ejecución.

Necesitamos saber lo bien que progresan los estudiantes tanto en términos de sus propias potencialidades como en términos de normas de grupo. El conocimiento realista de nuestro estatus intelectual en relación con el de nuestros compañeros es un hecho de la vida al cual habremos de ajustarnos necesariamente; y entre más pronto ocurra esto tanto mejor para la persona involucrada.

Por último, la medición y la evaluación muchas veces dejan de facilitar el aprendizaje o la enseñanza porque no suministran retroalimentación significativa.

Especialmente cuando hay tan solo exámenes finales y cuando se les informa a los estudiantes únicamente de sus puntuaciones compuestas. Dan un cuadro no representativo del aprovechamiento del estudiante e induce a que se les de “carpetazo a los libros”, cualquier buen programa de evaluación habrá de cifrarse en pruebas periódicas y frecuentes: antes, durante y al final de la enseñanza, usará varias mediciones, informará de las calificaciones en términos diferenciales más que compuestos, y hará hincapié en la retroalimentación y en la función diagnóstica de las pruebas.

3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.³³

Significación actual

En la mayoría de los organismos universitarios no existen mecanismos institucionalizados que sobre la base de algún modelo adoptado informen sistemáticamente respecto del nivel de funcionamiento de los múltiples subsistemas que los integran e indiquen con precisión los márgenes de discrepancia existentes entre las metas formuladas y los resultados obtenidos.

El interés por conocer algunos aspectos de dicha realidad se ha manifestado por lo general en organizaciones estudiantiles y en alguno que otro investigador, quien, de modo personal, indagó y descubrió, que sólo una exigua cantidad de estudiantes de escasos recursos se matriculan en este nivel, o que se suele dar una absoluta inadecuación entre lo que se ofrece en algunas carreras y los requerimientos del mercado ocupacional.

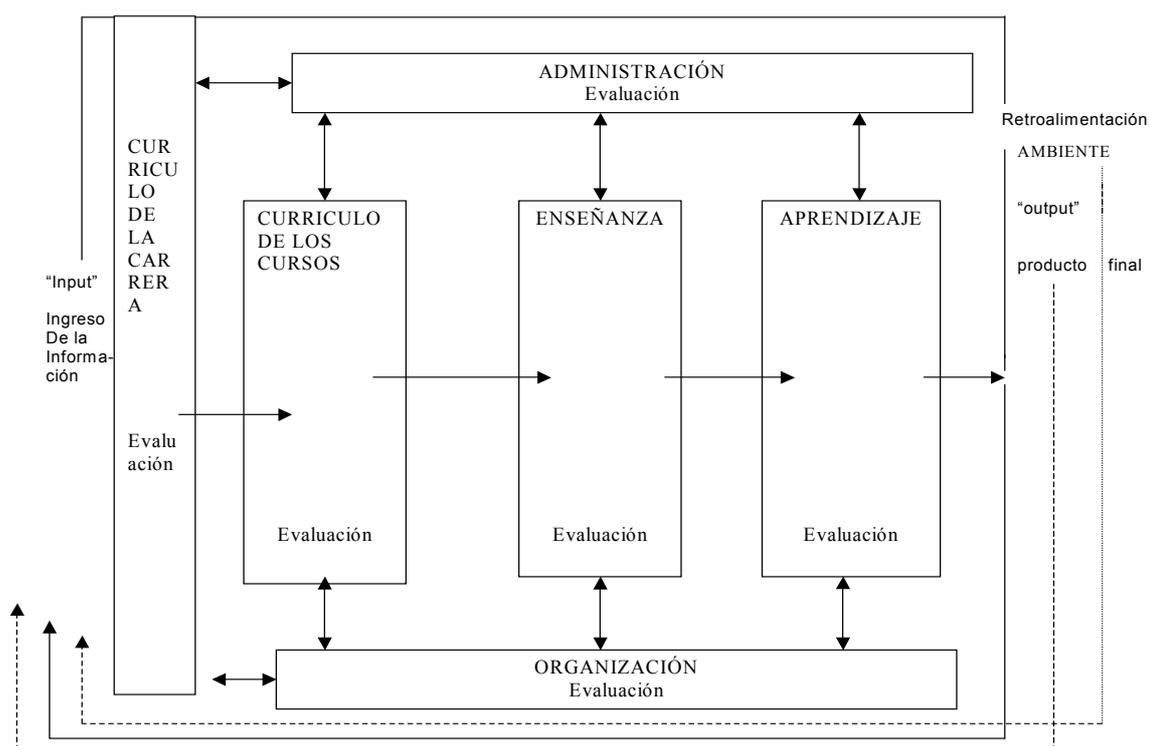
La evaluación dentro de un sistema curricular

³³ Lafourcade D. Pedro, “Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”, Editorial, Kapelusz.

Toda institución universitaria constituye, en general un gran centro productor de nuevos conocimientos, generadora de transformación y cambio social, y una entidad que proporciona un servicio educativo para lograr la formación superior de todos aquellos que deseen incursionar de modo sistemático en algún sector del conocimiento humano. Estas responsabilidades, se nutren entre sí, combinándose de diversos modos. Con todo, las dos primeras funciones suelen cumplirse a través de programas y proyectos especialmente diseñados para cubrir objetivos concretos, y la última, por medio de una estructura curricular adecuada a los objetivos que se hubieran seleccionado para el tipo de estudios que se ofrecen.

El análisis se centrara fundamentalmente en esta parte.

Cuadro A. Diseño de un sistema curricular.



Evaluación de los rendimientos.

El sistema coadyuva para que la mayoría de los alumnos estudien motivados sólo para vencer en un examen o lograr un título.

Subsistencia	Posibles características a tener en cuenta	Modos e instrumentos de medición	Pautas	Responsables
I. Diseño curricular de la carrera.	<p>A. Consistencia interna de la programación.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <p>Exactitud de la derivación en relación a lo estipulado por la institución; congruencia con el tipo de producto exigido por la sociedad; respuesta a claras necesidades sociales, etc.</p> <p>CONTENIDOS:</p> <p>Pertinencia de los ámbitos seleccionados en relación con los objetivos formulados; equilibrio ponderado entre las exigencias técnicas, científicas y profesionales; equilibrio entre las formulaciones teóricas y el que hacer práctico; distinción de tratamiento en relación con los ciclos establecidos; equilibrio entre los contenidos obligatorios y optativos; coherencia en las series de adquisiciones; etc.</p> <p>B. Consistencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cotejo y/o de calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuaciones límite acordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Miembros de la oficina de planeamiento universitario experto en currículos y en evaluación. • Miembros de la administración. • Profesores. • Alumnos. • Miembros de la comunidad que posean alguna relación con el ámbito curricular que se evalúa.

	<p>externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos, cantidad y calidad del repertorio de comportamientos adquiridos. • Montos de los insumos efectuados y costo por alumno. • Índice de satisfacción logrado por quienes cursaron el plan. • Tipos y monto de los esfuerzos efectuados por el personal docente. • Tipos y cantidad de reorientaciones llevadas a cabo en la conducción del plan. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos tipos de pruebas de rendimiento. • Escala de actitudes (alumno y profesor) • Encuestas de opinión (egresados, miembros de la comunidad). • Cuestionarios • 	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje estimado de respuestas en una prueba y porcentaje aceptable de alumnos que la resuelvan dentro del margen de aceptabilidad. • Puntuaciones límite en las escalas que se apliquen. • Costo ideal establecido por alumno sobre la base de alguna puntuación que registre su óptimo rendimiento. • Determinación de parámetros con relación a horas, docencia,... 	
--	---	---	--	--

Subsistema	Posibles características a tener en cuenta	Modos e instrumentos de medición	Pautas	Responsables
<p>II. Diseño curricular del curso.</p>	<p>A. Consistencia interna.</p> <p>OBJETIVOS: Comprensión y representación ponderada en relación con los 10 enfoques discriminados: racionalidad en lo operativo de las formulaciones; discriminación equilibrada en función de los distintos niveles de logro de la naturaleza de los productos esperados, etc.</p> <p>CONTENIDOS: Comprensión y representación en relación con los enfoques señalados; validez científica de las teorías y generalizaciones incluidas; logicidad y coherencia de la estructura conceptual adoptada; adecuación de las correlatividades, etc.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <p>B. Consistencia externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valida con el subsistema III y IV. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cotejo y/o evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuaciones límite acordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Alumnos • Expertos en planeamiento curricular.

Subsistema	Posibles características a tener en cuenta	Modos e instrumentos de medición	Pautas	Responsables
III. Enseñanza.	<p>A. Consistencia interna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia y calidad de las interacciones cognitivas efectuadas. • Naturaleza del clima emocional que se genera. • Pertinencia y alcance positivo del clima social que se promueva en distintas situaciones. • Eficiencia de las consignas que se formularen para la conducción de los aprendizajes. • Índice de satisfacción profesional. <p>B. Consistencia externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valida con el subsistema IV. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de interacción basados en observaciones. (Técnicas de Flanders, Gallargés, Withall, etc.) • Inventario de opinión sobre la calidad de la conducción (alumnos-miembros del equipo docente). • Hojas de calificación. • Escalas de actitudes (para medir el índice de satisfacción profesional). • Registros anecdóticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuaciones límite por determinar en cualquiera de los instrumentos que midan las características de los distintos climas indicados. • Puntuaciones límite acordadas para los inventarios de opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor • Miembros del equipo docente. • Alumnos. • Expertos en evaluación de la eficiencia docente.

Subsistema	Posibles características a tener en cuenta	Modos e instrumentos de medición	Pautas	Responsables
IV. Aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos, cantidad y calidad del repertorio de comportamientos adquiridos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos tipos de pruebas de rendimiento. • Escalas de actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de respuestas positivas en las pruebas que apliquen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Alumnos • Expertos en

	<ul style="list-style-type: none"> • Margen de diferencias gananciales obtenidas entre los pretest y los postests aplicados. • Índices de dominio transferido a los restantes cursos. • Índice de retención operado a ciertos plazos. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de habilidades cognitivas • Cuestionarios para averiguar el grado de satisfacción logrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje aceptable de alumnos que las resuelvan correctamente. • Puntuaciones límite en las escalas que se tomen. 	evaluación
--	---	--	--	------------

Subsistema	Posibles características a tener en cuenta	Modos e instrumentos de medición	Pautas	Responsables
V. Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las funciones, seleccionadas en relación con los objetivos que definen el sistema curricular. • Eficacia de los ámbitos de decisión asignados dentro de los distintos sectores de la organización. • Eficacia del 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cotejo y/o calificación • Entrevistas. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje acordado de correspondencia entre los objetivos del sistema y las formas que la organización ha previsto para satisfacerlos. • Porcentaje límite de deficiencias por inadecuación de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Miembros de la oficina de planeamiento universitario. • Directores • Administrativos • Docentes • Alumnos

	<p>modelo de organización adoptado en relación con su función que facilita los propósitos del sistema curricular elaborado y del desarrollo y transformación paulatina que éste exige.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de normas claras que regulen eficazmente las funciones establecidas. 		<p>organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	
--	--	--	--	--

Subsistema	Posibles características a tener en cuenta	Modos e instrumentos de medición	Pautas	Responsables
VI. Administración	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de eficacia del desempeño de los roles correspondientes a los distintos cargos. • Eficiencia en la coordinación real de las diversas funciones establecidas. • Nivel de eficiencia y flexibilidad de reajuste de la infraestructura administrativa que determina el sistema curricular elaborado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de observaciones • Entrevistas • Escalas para medir la capacidad de iniciativa y cambio de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Porcientos mínimos de deficiencia a producirse por falencias, en la administración. • Puntuaciones límite en una escala de iniciativa. • Tiempos tope establecidos para distintos tipos de tramitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Directores. • Administrativos • Docentes • Alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Agilidad en las tramitaciones. • Relación entre las necesidades por satisfacer y los recursos financieros previstos y otorgados. 		<ul style="list-style-type: none"> • Estimaciones presupuestarias acordadas en niveles óptimos aceptables y deficientes. 	
--	---	--	---	--

Características que definirían la calidad de un sistema de evaluación de los rendimientos.

Que tanto el profesor como los propios interesados conozcan el resultado de sus propios esfuerzos por alcanzar determinadas metas previamente convenidas, es una idea que se acepta casi sin discusión.

¿ Qué características definirían un buen sistema de evaluación de los resultados de la acción educativa?

- a. Ser lo suficientemente comprensivo como para tener en cuenta todos los factores que de algún modo inciden en el producto previsto. El sistema no solamente deberá proporcionar información sobre la cantidad y calidad de los aprendizajes esperables, sino también como ya se ha expresado antes, sobre el grado de planeamiento y conducción docente, la racionalidad de los objetivos trazados, la adecuación de la infraestructura de apoyo y el costo del servicio dado.
- b. Procurar la discriminación de una amplia gama de aspectos que pueden ser sometidos a algún tipo de apreciación. Los aprendizajes de los alumnos:

diferenciación, de los múltiples procesos y conductas pertenecientes a los campos cognoscitivos, afectivo y psicomotor.

- c. Poder demostrar la validez de la información que suministre, puntuaciones y descripciones que produzca, representaran el resultado de la selección del instrumento más apto para captar la información que se haya definido del modo más operativo posible.
- d. Garantizar la confiabilidad de los instrumentos que emplee y asegurar la objetividad de los juicios de valor que emita. Las decisiones que adopten frente a esta prescripción, estarán encaminadas a salvaguardar la estabilidad y consistencia de los juicios que merezcan lo que ha sido valorado.
- e. Disponer de normas de referencia que sean conocidas por todos los interesados y aplicadas según los criterios convenidos en común.
- f. Por la metodología que emplea, constituir un medio útil tanto para confirmar o rectificar a tiempo, lo que se vaya logrando, como para neutralizar cualquier desviación que comprometa su propia finalidad. Si una calificación es demasiado general o llega demasiado tarde, ya no habrá oportunidad de reajustar útilmente la dirección de los esfuerzos empeñados.

En cuanto al uso de la información que debe proveer un adecuado sistema de evaluación ya se han adelantado algunas ideas en los puntos precedentes. Si se advierte una marcada diferencia entre las metas propuestas y los logros alcanzados, la información obtenida movilizará una variedad de decisiones tales como: individualizar las causas de tales discrepancias. Controlar los factores incidentes y reajustar los procesos afectados; efectuar previsiones futuras basadas en la experiencia recogida, etc.

Componentes y tipos de verificación.

En todo proceso para verificar los resultados de los aprendizajes se suelen distinguirlos siguientes componentes:

- *Productos esperables*: comportamientos observables o inferibles supuestamente existentes en un sujeto, como consecuencia de la labor docente organizada para procurar su logro. Sus propias características determinan tanto el tipo de verificación como las mediciones y normas por aplicar.

- *Tipos de verificación:* a) registros incidentales, b) situaciones por ser observadas (con o sin conocimiento del sujeto) y c) consignas que instruyen en el desempeño de alguna actividad que proporcione evidencias concretadas de lo aprendido pruebas).
- *Mediciones:* identificación del monto de la intensidad o frecuencias de las conductas sometidas a verificación.
- *Normas:* patrones que otorgan significación a las mediciones o frecuencia o intensidad de una conducta dada. Las normas son las que determinan que las mediciones se conviertan en evaluaciones.

Los tipos de verificación más recomendables para el nivel terciario:

Área cognoscitiva.

Comprobaciones mediante pruebas orales. De respuesta libre: la selección de los contenidos correspondientes al tema de lo que se expone, así como su organización, modos de presentación, uso de recursos y secuencia, están a cargo del examinado.

Procedimientos de evaluación y medición: fijar con atención los aspectos claves del contenido y de la forma de la comunicación oral que se tomarán en cuenta.

Para la evaluación de situaciones de prueba, habrá que tener en cuenta:

- Representatividad y validez de las muestras de trabajo.
- Selección anticipada, definición y descripción de las características que serán examinadas procurando incluir la gama de aspectos más críticos y más completos.
- Determinación de los modelos o normas de referencia de cada aspecto observado, a fin de ubicarlo dentro de la categoría más pertinente.
- Designación y ejercitación previa de los observadores que actuarán como jueces independientes.
- Discusión de las anotaciones discrepantes y búsqueda de concordancias o nuevas evidencias.

Los objetivos considerados como criterios de referencia en la evaluación del rendimiento.

La interpretación de las puntuaciones que obtiene un alumno en una prueba puede estar dada por tres tipos de normas:

- A. Las que implícitamente surgen de tomar en cuenta lo que determina un programa no validado (criterio absoluto basado en la impresión general del docente).
- B. Las que derivan de tomar en cuenta el rendimiento del alumno con un grupo dado (compañeros de grado, curso).
- C. Las que se establecen en relación con objetivos logrables para un sujeto y que indican un determinado dominio para ser alcanzado (criterio absoluto basado en objetivos operacionalmente definidos).

Los criterios A y B son los más conocidos y empleados en todos los niveles de enseñanza.

EL USO DE “TEST” Y ESCALAS EN LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO.³⁴

Instrumentos

Primero el juicio y las opiniones de los expertos juega un papel muy importante, gracias a su experiencia y conocimiento personal en la materia. Segundo, las decisiones pueden basarse en observaciones estructuradas o sin estructurar. Tercero, el rendimiento del alumno en “tests” y escalas.

Tests y escala, instrumentos de medición formales que han sido diseñados para reunir información sobre las características del alumnado de un modo organizado. Habilidades, intereses, actitudes, aptitudes, etc., del rendimiento.

Test es el conjunto de preguntas frente a las cuales existe un conjunto aceptado de “respuestas verdaderas”.

Escala, describe aquellos instrumentos en los que no es aplicable el tipo de preguntas verdadero o falso. Preguntas relacionadas con actitudes personales.

Los dos conceptos clave que se asocian con los instrumentos son la estandarización y la objetividad. La estandarización se preocupa del control que poseamos sobre la situación en la cual reunimos información. La estandarización

³⁴ Lewy Arie, “Manual de evaluación formativa del currículo”, Instituto Internacional de planeamiento de la educación, UNESCO, Voluntad editores.

de las condiciones bajo las cuales se reúnen los datos del “test” son importantes cuando se desea comparar los resultados de distintos niños.

La objetividad se preocupa del grado en el cual una determinada parte de las conductas del estudiante proporciona una interpretación única. La objetividad no causa problemas reales.

El uso de Test y escalas en la evaluación del currículo, implica una colección de información organizada sobre los alumnos. En general, mientras mayor sea el grado de estandarización y objetividad en la construcción de los tests, los resultados son mejores.

Ventajas y desventajas de los “tests” y escalas.

Desventajas

- Al hacer uso de “tests” el investigador debe conocer por adelantado que es lo que se debe tratar de medir, observar o evaluar. Es una actividad organizada, los objetivos que han sido pre-especificados y determinaran el tipo de información que se puede obtener de las pruebas. Si los criterios de éxito no se pueden especificar con anticipación quizás se deba a que los objetivos nunca han sido formulados con claridad, entonces los tests y las escalas no son medios apropiados para reunir una evidencia útil.
- Los tests y las escalas deben prepararse con anticipación y la cantidad de trabajo que esto implica puede ser muy considerable.

Ventajas

- Los ideales de estandarización y objetividad facilitan la comparabilidad de la información.

En el campo de la educación es donde los tests poseen un valor especial. Los tests y escalas se pueden usar para medir un amplio número de resultados educacionales, por ejemplo, conocimientos, destrezas, actitudes e intereses.

Mediciones referidas a normas.

En la evaluación del currículo se puede desear investigar si un grupo de alumnos que han estado estudiando un nuevo currículo aprenden más que otro grupo que han estado estudiando, la parte correspondiente del antiguo

programa. En este caso, es posible administrar el mismo test referido a normas para cada grupo y comparar los dos conjuntos de puntajes obtenidos. Las diferencias entre los dos currículos, sin embargo, ponen serios obstáculos en el camino de este enfoque. Es difícil diseñar un test que sea justo y igualmente represente los objetivos de enseñanza de tanto el antiguo como el nuevo currículo.

Confiabilidad y validez

La confiabilidad se refiere a la consistencia y nos dice hasta que grado se puede esperar lectura estable de mediciones repetidas. La validez se preocupa de lo que un test o pregunta realmente mide o más precisamente si mide lo que se supone debería medir. Tanto la confiabilidad como la validez se informan como coeficientes de correlación.

Métodos para establecer la confiabilidad

Frecuentemente se han aplicado los resultados del tests como un método para establecer la consistencia, y proporcionan, por lo menos, alguna información sobre el grado de confiabilidad de un instrumento. Un enfoque alternativo reside en construir formas paralelas de un test, vale decir, dos formularios que son similares en todos los aspectos pero en los cuales, el aprendizaje que se lleva a cabo durante la administración de un formulario de tests probablemente no tendrá el efecto directo en los puntajes como en el caso del test que se rendirá con posterioridad. Una aplicación lógica de esta idea es dividir un test en dos mitades comparables (Sub-tests) y calcular los puntajes para cada sub-test en forma separada. La correlación entre estos puntajes proporciona una medición inmediata de la consistencia con la cual el test esta midiendo y puede transformarse en un cálculo estimativo de toda confiabilidad.

Métodos de establecer la validez

Los métodos mas refinados dependen del consenso de medición entre el test y algún criterio externo, ya sea una medición más directa del rendimiento u otro test. En la medición referida a normas, el grado de concordancia por lo general, se mide mediante una correlación de coeficientes, en tanto que para la medición referida a criterios se usa una gran variedad de tests no parametricos. Estos métodos, rara vez son apropiados en el trabajo del currículo y el evaluador casi

siempre deberá confiar en lo que se llama validez de contenido. Esta se establece al obtener el consenso de expertos de que los ítemes del test realmente miden lo que requiere medir el currículo.

Escalas de interés y actitudes.

Dominio cognoscitivo que concierne la memorización y el uso de información recordada para resolver tareas intelectuales .

Dominio afectivo que se relaciona con los sentimientos y emociones; y el Dominio sicomotor que se relaciona con las destrezas musculares y manipulación física de los objetos que requieren coordinación neuromuscular.

Los tests mentales por lo general, se emplean para medir el dominio cognoscitivo y los tests de rendimiento prácticos, para el dominio sicomotor. Los intereses, actitudes y valores se constituyen el dominio afectivo son, desde luego, más difíciles de medir y se ha empleado una gran variedad de distintos enfoques.

La medición del interés de los alumnos en el nuevo currículo constituye una dificultad conocida como el efecto de “Hawthorne”. El interés se estimula cuando comienzan a probarse los nuevos materiales y porque son nuevos, de ahí que ciertos resultados positivos observados al comienzo pueden desaparecer una vez que la innovación sobrepasa la etapa experimental.

Los tests de rendimiento se diferencian de una escala para medir actitudes o valores porque no tienen respuestas falsas o verdaderas como tales; a pesar de esto algunas suelen aparecer más deseables al equipo de currículo.

Etapas en la elaboración de “test” formativos.

- Definición de objetivos. Un test formativo reflejaría tanto los objetivos especificados por el equipo curricular y al mismo tiempo los materiales nuevos empleados en la enseñanza.
- Construcción de ítemes. Los ítemes pueden generarse de materiales compuestos. Un conjunto de preguntas debe ser comprensivo en el sentido de que debe cubrir el rango total de ideas incluidas en esta unidad curricular. Las preguntas del test formativo, deberían reflejar el estilo y modalidad de presentación usada en la unidad curricular.
- Validez. La clave de la utilidad que prestan los tests de evaluación formativa es la rápida retroalimentación de resultados que proporciona al equipo de

desarrollo curricular. La validez del test es de considerable importancia ya que el equipo de desarrollo curricular, posiblemente se vea presionado por la evidencia de un test que ellos consideran no pertinente. La validez en este contexto, es la validez de contenido.

- Administración. Se hace un número adecuado de copias del test y se administra. Cuando se usa el método es importante admitir al profesor y a los alumnos que ellos mismos asignen el puntaje al test para obtener la retroalimentación, como también conocer su propio rendimiento aún cuando, por supuesto, los materiales deben ser entregados a un evaluador para que los interprete.
- Análisis y retroalimentación. El análisis de los resultados de los instrumentos de tests formativos, por lo general es más conveniente hacerlo a mano. Para estos tests, el evaluador se preocupará menos de las nociones de confiabilidad y discriminación de ítems que de la evidencia directa de lo que cada niño ha aprendido. Un análisis de cada pregunta del test separadamente es muy útil. Un análisis de los errores revelará, a menudo, las debilidades y aciertos del currículo en mucho mejor forma de lo que se lograría con una lista de puntajes basados en respuestas correctas. Por supuesto, un número mayor de errores en una determinada pregunta, puede ser la resultante de una pregunta mal elaborada o debido a un error en el currículo y por lo tanto, los resultados deben examinarse teniendo presente estas posibilidades.

Etapas en la elaboración de los tests acumulativos:

- Definición de objetivos
- Seleccionar las especificaciones para el test
- Construcción de ítems
- Validez de contenidos
- Pre-test, análisis y refinamiento de los ítems
- Administración
- Análisis y retroalimentación

Procedimientos para la construcción de cuestionarios y escalas:

- Es importante que las palabras empleadas para expresar las preguntas o planteamientos no estén sujetos a malas interpretaciones puesto que cualquier grado de ambigüedad que puede haber invalide los resultados.
- Los cuestionarios pueden ser abiertos o cerrados con una serie de respuestas alternativas frente a las cuales, el encuestado tiene sólo que seleccionar la más apropiada.

Para las escalas de actitud, ya sean de tipo likert de Thurstone o del de Likert, el requisito básico es un conjunto apropiado de planteamientos.

Para las escalas de Likert es necesario sortearlos entre los planteamientos negativos y positivos, descartando que son neutrales o ambiguos. Un mejoramiento subsiguiente puede lograrse a través de un pre-test de la escala y usando un procedimiento análogo al de análisis de ítems para tests cognoscitivos. Los planteamientos cuyas respuestas no tienen correlación con el resto de las escalas deberían revisarse o quizás descartarse.

3.1 EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN EN EL SALON DE CLASES.³⁵

Evaluación formativa y sumativa.

La evaluación formativa, ocurre antes o durante la instrucción y tiene dos propósitos, orientar al maestro en la planeación y ayudar a los estudiantes a identificar las áreas en que necesitan trabajar. La evaluación formativa ayuda a formar la instrucción. Un pretest ayuda al educador a determinar lo que los estudiantes ya saben. Otras veces se aplica la prueba durante la instrucción para ver qué áreas siguen sin dominar de modo que pueda ocuparse de ellas la enseñanza. Esta última aplicación se conoce como prueba de diagnóstico, no debe confundirse con las pruebas estandarizadas que se utilizan para diagnosticar las habilidades más generales de aprendizaje.

Una variante de la evaluación formativa es la que se realiza sobre la marcha, llamada instrucción basada en datos o evaluación basada en el currículo (EBC).

Esta aproximación aplica sondeos frecuentes, pruebas breves de destrezas y conocimientos concretos extraídos del currículo para obtener una imagen precisa del desempeño actual del estudiante. La EBC no es un método, sino todo un conjunto de métodos para vincular la enseñanza con la evaluación. La EBC puede ser cualquier conjunto de procedimientos de medición que utilicen la observación directa y el registro del desempeño de un estudiante en el currículo local como base para obtener la información necesaria para tomar decisiones instruccionales.

³⁵ E. Wooholk Anita, "Psicología educativa", 7ª Edición, Editorial Pentrice Hall, 1999.

Este método se ha empleado principalmente con estudiantes que tienen problemas de aprendizaje porque proporciona una evaluación sistemática tanto de su desempeño como de los métodos de enseñanza empleados.

La evaluación sumativa se realiza al final de la instrucción con el propósito de dar a conocer al maestro y a los estudiantes que tanto se ha logrado. Por lo tanto, la evaluación sumativa proporciona un resumen del cumplimiento.

La distinción entre evaluación formativa y sumativa se basa en el uso que se hace de los resultados. El mismo procedimiento de evaluación puede emplearse para cualquier propósito. La evaluación es formativa si pretende obtener información sobre el aprendizaje del estudiante para propósitos de planeación, pero es sumativa si su propósito es determinar el aprovechamiento final.

Aprovechamiento de los métodos tradicionales de evaluación.

Planeación de la examinación.

Tanto la instrucción como la evaluación son más eficaces cuando están bien organizadas y planeadas. La elaboración de una matriz de conducta y contenido puede ayudar a los profesores a preparar buenos objetivos y a planear la evaluación en el aula. Cuando uno tiene un buen plan, esta es mejor posición de juzgar las pruebas que vienen en los manuales y textos para los maestros y para escribir las pruebas uno mismo.

Utilización de una matriz de conducta y contenido.

Primero debe decidir cuántos reactivos pueden responder sus alumnos durante el periodo del examen; luego, deberá asegurarse de que los reactivos cubren todos los objetivos establecidos para la unidad. Los objetivos más importantes deben tener más reactivos.

¿Cuándo examinar?

Frank Dempster (1991) examinó la investigación sobre revisiones y pruebas y llegó a las siguientes conclusiones que serán de utilidad para los maestros:

1. La examinación frecuente alienta la retención de la información y parece ser más eficaz que dedicar un monto comparable de tiempo a revisar y estudiar el material.
2. Las pruebas son especialmente eficaces para promover el aprendizaje si las aplica poco después de que se aprendió el material y luego vuelve a aplicar un examen. La repetición del examen debería ser espaciada.
3. El uso de preguntas acumulativas en los exámenes es crucial para el aprendizaje. Estas preguntas requieren que el estudiante aplique la información que aprendió en unidades previas para resolver un nuevo problema.

Dempster argumenta que los estudiantes aprenderán más si “les enseñamos menos”, es decir, si el currículo incluye menos temas pero los explora con mayor profundidad y permite más tiempo para hacer revisiones, prácticas, exámenes y dar realimentación.

Exámenes Objetivos

El uso de exámenes de opción múltiple.

En contra de la idea común de que los reactivos de opción múltiple solo son adecuados para hacer preguntas referidas a hechos, también pueden evaluar objetivos de nivel superior, aunque su redacción es difícil. Un reactivo de opción múltiple puede evaluar más que el recuerdo y el reconocimiento si pide que los estudiantes manejen el nuevo material para aplicar y analizar el concepto o principio que se examina.

Redacción de preguntas de opción múltiple.

Los estudiantes se refieren en broma a las pruebas de opción múltiple como exámenes de “confusión múltiple”, lo que indica que a menudo están mal diseñados. Al escribir reactivos para un examen, su propósito es lograr que midan el aprovechamiento del alumno, no sus destrezas para presentar exámenes o para hacer conjeturas.

El tronco de un reactivo de opción múltiple es la parte que plantea la pregunta o el problema. Las opciones que siguen se llaman alternativas; las respuestas erróneas se denominan distractores, porque su propósito es distraer a los estudiantes que solo tienen un conocimiento parcial del material.

Evaluación de los reactivos de los exámenes objetivos.

¿Cómo evaluar la calidad de los exámenes objetivos que aplica?

Puede hacerlo mediante un análisis de reactivos para identificar los que funcionan bien y los que deberían cambiarse o eliminarse. Entre las muchas técnicas para analizar los reactivos, una que es sencilla consiste en calcular los índices de dificultad y de discriminación del examen. El índice de dificultad (p) de cualquier reactivo no es más que la proporción o porcentaje de personas que respondieron correctamente al reactivo. Para las pruebas referidas a normas, los mejores reactivos son los que tienen índices de dificultad de alrededor de .50, pues tienen mayor probabilidad de identificar diferencias individuales en los niveles de aprovechamiento.

El índice de discriminación (d) le dice que también discrimina cada reactivo del examen entre la gente que tuvo un buen desempeño global en la prueba y la que tuvo un mal desempeño. Aquí la suposición es que los buenos reactivos son los que responden bien los estudiantes que tuvieron un buen desempeño en todo el examen y mal los que obtuvieron las calificaciones más bajas en la prueba. Debe sospechar de un reactivo que haya sido acertado más por los que tuvieron malas calificaciones que por los de calificaciones más altas.

Elaboración de los exámenes de ensayo.

Como la respuesta toma tiempo, las verdaderas pruebas de ensayo cubren menos material que las objetivas. Así, en aras de la eficiencia, las pruebas de ensayo han de limitarse a la evaluación de los resultados de aprendizaje de mayor complejidad.

Una pregunta de ensayo debe proponer a los estudiantes una tarea clara y precisa e indicarles qué elementos deben cubrir en la respuesta.

Evaluación de los ensayos: riesgos.

En 1912 Starch y Elliot iniciaron una serie clásica de experimentos que apabullaron a los educadores por su consideración crítica de la subjetividad de la evaluación. Estos investigadores querían averiguar el grado al que los maestros están influidos por valores, normas y expectativas personales al calificar las pruebas de ensayo.

Starch y Elliot (1913) publicaron descubrimientos similares en un estudio que incluía trabajos de historia y geometría. El resultado más importante de estos estudios fue el descubrimiento de que el problema de la subjetividad en la calificación no se restringía un área temática. Las dificultades principales eran los criterios propios de calificador y la poca confiabilidad de los procedimientos de calificación.

Evaluación de los ensayos: métodos.

Grolund (1993) propone diversas estrategias para evitar los problemas de la subjetividad y la inexactitud. Cuando sea posible, un primer buen paso es construir una respuesta modelo y luego asignarle puntos a sus distintas partes. También puede conceder puntos por la organización y la consistencia de las respuestas.

Luego puede asignar calificaciones de 1 a 5 o A, B, C, D, y F y clasificar los trabajos por calificación. El paso final será leer superficialmente los trabajos de cada grupo para ver si su calidad es comparable. Estas técnicas le ayudaran a ser justo y exacto en la calificación.

Al calificar una prueba de ensayo con varias preguntas es conveniente calificar todas las respuestas a una pregunta antes de avanzar a la siguiente. Esto le ayudara a prevenir que la calidad de la respuesta de un alumno a una pregunta influya en su reacción a las otras respuestas. Después de que termine de leer y calificar la primera pregunta, mezcle los trabajos de forma que no haya estudiantes cuyas respuestas calificara al inicio, al final o en el medio. Será también mas objetivo si pierde a sus alumnos que escriban sus nombres en la parte trasera del trabajo, de forma que la calificación sea anónima.

Innovaciones en la evaluación

Una de las críticas principales a las pruebas estandarizadas - que controlan el currículo, destacan el recuerdo de hechos más que el pensamiento y la solución

de problemas – es también una crítica importante a los exámenes del aula. Pocos maestros cuestionarían estas críticas, la examinación tradicional puede ser limitante. Una solución propuesta para resolver el problema de la examinación es aplicar el concepto de evaluación auténtica a los exámenes en el salón de clase.

Pruebas auténticas para el aula

Piden que los estudiantes apliquen las destrezas y habilidades como la harían en la vida real.

Características de las pruebas auténticas:

A. Estructura y logística.

- Son más bien públicas, pues requieren una audiencia, una mesa de revisores, etc.
- No se basan en restricciones temporales arbitrarias y poco realistas.
- Ofrecen preguntas o tareas conocidas, no secretas.
- Son más como portafolios o como un periodo de juegos.
- Requieren cierta colaboración de los demás.
- Son recurrentes y vale la pena practicarlas, repasarlas y retomarlas.
- Hacen que la evaluación y la realimentación sean tan importantes para los estudiantes que los programas, las estructuras y las políticas escolares se modifican para apoyarlas

Características intelectuales del diseño:

- Son esenciales, no son innecesariamente inoportunas, arbitrarias o artificiales para sacar una calificación.
- Son capacitantes, están diseñadas para dirigir al estudiante al uso más complejo de las destrezas o conocimientos.
- Son contextualizadas, representan un desafío intelectual complejo y no tareas atomizadas que corresponden a resultados aislados.
- Requieren que el estudiante investigue o aplique los conocimientos que pretende el contenido.
- Evalúan los hábitos y repertorios del estudiante y no únicamente sus destrezas de recuerdo o conexión.
- Constituyen desafíos representativos destinados a resaltar más la profundidad que la amplitud.

- Son interesantes y educativas.
- Comprenden alguna tarea o problemas ambiguos.

Juicios de evaluación o calificación:

- Exigen criterios que evalúen los errores esenciales y no los que son sencillos de contar.
- No se califican sobre una curva, sino en referencia a metas de desempeño.
- Incluyen criterios desmitificados del éxito que a los estudiantes les parecen inherentes a las actividades exitosas.
- Hacen de la auto evaluación parte de la evaluación.
- Usan un sistema de calificación multifacético en lugar de una calificación agregada.
- Coinciden con los propósitos compartidos en la escuela: un parámetro.

Justicia y equidad:

- Descubren e identifican fortalezas.
- Llegan a un equilibrio constantemente examinado entre celebrar el aprovechamiento y la destreza innata o la capacitación afortunada.
- Disminuyen al mínimo las comparaciones innecesarias, injustas y desmoralizadoras.
- Proporcionan un aula apropiada para los estilos de aprendizaje, las aptitudes y los intereses de los estudiantes.
- Pueden y deben ser intentadas, según se requiera, por todos los estudiantes, en condiciones en las que sirvan como apoyo y no para identificar a un individuo como tonto.

Desempeño en el contexto: portafolios y exhibiciones.

Los portafolios y exhibiciones son dos nuevas formas de evaluación que requieren de la ejecución en el contexto. Es difícil decir donde termina la instrucción y donde empieza la evaluación, porque ambos procedimientos se entretajan.

Portafolios. Paulson y Meyer (1991), es una colección del trabajo del estudiante que pretende mostrar sus esfuerzos, su progreso y su aprovechamiento en una o

más áreas. La colección debe incluir la participación del estudiante en la selección de contenidos, los criterios para juzgar el mérito y pruebas de sus reflexiones.

Con frecuencia, los portafolios incluyen el trabajo en progreso, revisiones, auto análisis del estudiante y reflexiones sobre lo que ha aprendido.

Exhibiciones. Una exhibición es una prueba de desempeño que tiene dos rangos adicionales. Primero, es pública, por lo que al prepararla los alumnos deben considerar la audiencia; la comunicación y comprensión son esenciales. Segundo, a menudo requiere muchas horas de preparación porque es la experiencia culminante de todo un programa de estudio.

Evaluación de portafolios y desempeño.

Juicios de calificación. Son descripciones más generales del desempeño global.

Confiabilidad, validez y equidad. Como el juicio cumple una función tan importante en la evaluación del desempeño, los temas de la confiabilidad, la validez y la equidad constituyen consideraciones críticas.

¿Qué forma de evaluación es la que mejor refleja las cualidades perdurables?

Hay muy poca investigación al respecto, por lo que la respuesta es difícil (Herman y Winters, 1994). La equidad es un problema de todas las formas de evaluación, no solo de la que atañe el desempeño y los portafolios. Las evaluaciones del desempeño pueden discriminar injustamente a los estudiantes con menos recursos o que son diferentes culturalmente (Mc Donald, 1993).

Efectos de las calificaciones y la evaluación en los estudiantes.

Efectos del fracaso.

Margaret Clifford (1990, 1991), dependiendo de la situación y de la personalidad del estudiante, el fracaso puede tener efectos positivos y negativos en su desempeño subsecuente.

Parece que tanto una historia de completo fracaso como de éxito absoluto son una mala preparación para afrontar, algo que todos tenemos que aprender. Cierta grado de fracaso puede ser útil para la mayoría de los estudiantes, en especial si los maestros los ayudan a ver las conexiones entre el esfuerzo y el avance. Los esfuerzos por proteger a los alumnos del fracaso y garantizar el éxito pueden ser contraproducentes. Clifford (1990).

Entre mas capaces sean sus alumnos, mas desafiante e importante será ayudarlos a aprender a “fallar con éxito (Foster 1991.).

Los estudiantes que tienen problemas deberían recibir ayuda, sea que se les apruebe o se les repruebe. El solo hecho de cubrir de nuevo el mismo material de la misma manera no resolverá los problemas sociales o académicos de los estudiantes.

Efectos de la realimentación.

Los resultados de varios estudios sobre la realimentación coinciden con la idea del fracaso “exitoso” o constructivo. Estos estudios han concluido que es mas útil indicar los estudiantes por que están equivocados de modo que puedan aprender estrategias más apropiadas (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik y Morgan, 1991). Con frecuencia, los estudiantes necesitan ayuda para entender la razón por la que las respuestas son incorrectas. Esto quiere decir que el maestro debe hacer comentarios concretos sobre los errores o las estrategias fallidas, pero equilibrar sus criticas con sugerencias sobre como mejorar y con observaciones sobre los aspectos positivos del trabajo (Butler y Nisan, 1986; Elawar y Corno, 1985).

Calificaciones y motivación

Cuando una calificación refleja el aprendizaje significativo, trabajar por la calificación puede ser lo mismo que trabajar para aprender. Aunque las altas calificaciones pueden tener cierto valor para recompensar o estimular la participación activa en el aprendizaje, las bajas no suelen alentar un mayor esfuerzo.

Calificación referida a criterio o referida a norma.

En la calificación referida criterio, la nota representa una lista de logros. Si se establecieron objetivos claros para el curso, la calificación puede representar un

determinado número de objetivos cumplidos a satisfacción. Con este sistema todos los estudiantes obtienen la calificación mas elevada si cumplen con el criterio.

En la calificación referida a norma, la principal influencia sobre la nota es la posición del estudiante en comparación con sus compañeros. Aunque trabaje duro, un estudiante puede recibir una calificación mediocre si los demás también lo hacen.

Sistemas referidos a criterio. Tiene la ventaja de relacionar los juicios sobre un estudiante con el cumplimiento de metas instruccionales bien definidas.

Sistemas referidos a normas. Un tipo común de calificación referido a la norma es la llamada calificación sobre la curva, en la que la mitad de distribución normal o desempeño “promedio” se convierte en el ancla en la que se basa la calificación.

Los maestros encuentran el nivel promedio de desempeño, le asignan lo que consideran una “calificación promedio” y luego dan mayores calificaciones a los desempeños superiores y menores a los más bajos.

Preparación de la boleta de calificaciones

La calificación referida a norma es otra historia. Para asignar calificaciones, el maestro debe reunir todas las puntuaciones de pruebas y tareas en una calificación final. Las calificaciones finales se basan en cómo se compara la puntuación final del estudiante con las del resto de los alumnos. Pero el sencillo procedimiento de sumar todas las puntuaciones y promediar el total no es conveniente y puede dar lugar a errores.

El sistema de puntos

Cada prueba o trabajo recibe cierto número de puntos que depende de su importancia. Los puntos se asignan luego a las pruebas o trabajos con base en criterios definidos.

Calificación por porcentajes

Con una calificación por porcentajes, el educador asigna las calificaciones tomando como base los conocimientos que cada estudiante dominó. Para hacerlo,

el maestro debe calificar las pruebas y otros trabajos con calificaciones de porcentajes y luego promediar las puntuaciones para alcanzar la puntuación del curso. Se trata de un procedimiento muy común con el que posiblemente lo calificaron cuando era estudiante. Veámoslo más de cerca porque tiene algunos problemas que por lo general se pasan por alto.

El sistema de contrato y los juicios de calificación

El sistema de contrato indica el tipo, la cantidad y la calidad del trabajo requerido por cada nota del sistema de calificación. Los juicios describen el desempeño esperado para cada nivel y los estudiantes aceptan “un contrato” que los compromete a trabajar por determinadas calificaciones cumpliendo los requerimientos especificados y a desenvolverse al nivel especificado. Los sistemas de contrato reducen la ansiedad de los alumnos por las calificaciones.

Si se cuenta con juicios claros y bien establecidos que expliquen el desempeño esperado para cada trabajo, y si los estudiantes aprenden a usarlos para evaluar su propio trabajo, entonces será la calidad más que la cantidad la que defina la calificación. Un maestro puede modificar el sistema de contrato incluyendo una opción de revisión. El profesor puede mostrarse menos renuente a juzgar un proyecto como no satisfactorio porque los estudiantes están en posición de mejorar su trabajo (Kings, 1979).

Calificar el esfuerzo y el avance

No es en realidad un sistema de calificación, sino más bien un tema que impregna la mayor parte de los métodos de calificación. Un problema con el uso del avance como criterio de calificación es que los mejores alumnos son los que menos adelantan porque ya son de hecho los más competentes.

Una solución es el uso del sistema de expectativa individual de aprendizaje (EIA).

Los estudiantes obtienen puntos de mejora en pruebas o tareas por notas superiores a su calificación o promedio personal inicial o por obtener una calificación perfecta.

Clement (1978) propone un sistema para incluir la apreciación sobre el esfuerzo en la calificación final al que llama sistema de calificación doble. Los estudiantes reciben dos calificaciones, una por lo general una letra, indica el nivel real de aprovechamiento; la otra, un número, muestra la relación del aprovechamiento con la habilidad y el esfuerzo del alumno.

3.2 COMO ELABORAR UNA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.³⁶

La evaluación es considerada como el punto final de un proyecto. Su función es doble: completar el proceso, extrayendo conclusiones acerca de la actividad, y preparar el futuro.

Las funciones de la evaluación son tres:

- ❖ La verificación del cumplimiento del material estructurado acordado al inicio de la operación, debe ser una oportunidad para el dialogo entre las contrapartes.
- ❖ La percepción diferenciada de los resultados y de los efectos. Habrá que comprobar en qué medida fueron alcanzados los objetivos y observar los efectos sobre el entorno.
- ❖ La producción de información para la Universidad relativa: al funcionamiento del Material estructurado, a la circulación de la información, al punto de partida para nuevas acciones.

Medir las consecuencias del proyecto de investigación

Las consecuencias del proyecto de investigación pueden ser observadas desde dos perspectivas: por un lado, a partir de las informaciones que permiten verificar los desvíos entre los resultados esperados y los resultados reales; y, por otro, detectando los efectos no previstos de la acción.

La primera, para juzgar la eficacia de los medios empleados; la segunda, para percibir los cambios imprevistos que repercuten generalmente en el entorno de los participantes. Es necesario un acuerdo entre los protagonistas acerca de la definición del objeto de la evaluación y de los objetivos.

³⁶ Pain Abraham, “Cómo realizar un proyecto de capacitación, un enfoque de la ingeniería de la capacitación”, Granica, Colección Management y capacitación. Pag. 173-201

Etapas de una evaluación:

¿ Para el logro de qué metas?

- ❖ Ubicar los alcances de la evaluación en el contexto y en relación con los proyectos de la UAM-I.
- ❖ Definir que será evaluado y sus objetivos.
- ❖ Prever los recursos-humanos y materiales necesarios
- ❖ Garantizar una mejor recepción de las conclusiones y recomendaciones por parte de los diferentes protagonistas.

¿Cómo hacerlo?

- ❖ Definir el objeto que se va a evaluar:

¿Qué se quiere evaluar?

¿A que preocupaciones debe responder?

¿Quiénes son los evaluadores?

¿A quienes se evalúa?

¿Qué objetivos de la evaluación se ha logrado?

¿Cuál es la calidad de las fuentes disponibles?

- ❖ Construir la muestra

¿Cuál es la población total (universo) del estudio?

¿Cuáles son los criterios para construir la muestra?

- ❖ Determinar los medios

¿Cuáles son los criterios de selección de los medios que se han de emplear?

¿Cuáles son las disponibilidades en: dinero, personal, fuentes documentales, recursos materiales diversos?

- ❖ Preparar la implementación

¿Quién pondrá en marcha los medios seleccionados?

¿Quién se ocupara de la selección de la información? ¿con que metodología?

¿Quién se hara cargo del análisis de los datos? ¿Con que criterios?

¿Quién se ocupara de los resultados, conclusiones y recomendaciones de acción?

- ❖ Redactar el cuestionario

El cuestionario es el medio más económico desde el punto de vista de los costos de aplicación y de procesamiento.

Los temas sobre los cuales se formularán las preguntas.

Tipos de preguntas.

El orden de la secuencia de las preguntas.

Prever textos introductorios y de articulación

Prestar atención a las redundancias

Cuidar la presentación material y tipográfica

Probar el cuestionario

Redacción definitiva.

- ❖ Ejecución material de la encuesta

Codificación de los cuestionarios

Análisis de los cuestionarios

- ❖ Analizar los resultados

Con respecto a las preocupaciones

Con respecto a los objetivos de la evaluación

Con respecto a los objetivos de cada protagonista

- ❖ Redactar el informe

¿Quiénes serán los lectores del informe y cuáles son los aspectos que les interesan?

¿qué utilización se le dará al informe?

Las partes del informe: índice de temas, recomendaciones para la acción, presentación de la evaluación, presentación de los resultados, conclusiones, anexos.

Observaciones

- ❖ Recomendaciones para la acción
- ❖ Es preferible un instrumento simple pero bien aprovechado.
- ❖ Es conveniente observar los resultados esperados y explorar los efectos no previstos.
- ❖ Consultar con los profesores acerca de las recomendaciones.

¿Cuándo utilizarla?

- ❖ En el momento en que es elaborado y descrito el mecanismo de evaluación.

¿Cuándo son las limitaciones de esta herramienta?

- ❖ El grado de percepción de la situación desde el punto de vista estratégico en el cual interviene la evaluación.

3.3 COMO EVALUAR LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN.³⁷

Utilizar la evaluación para mejorar las acciones de capacitación; esta aproximación se diferencia de la simple apreciación del juicio de los asistentes o de los responsables al terminar un curso en la perspectiva de la aplicación de los conocimientos adquiridos en el supuesto de trabajo. Se sitúa más bien en la cotidianidad de la capacitación e incluye todas las actitudes y acciones que deben implementarse antes, durante y después del desarrollo de la capacitación, para asegurarse que la misma responde a los requerimientos de los participantes involucrados y, de no ser así, introduce las modificaciones necesarias.

¿Cuál es su punto de partida?

Tres tipos de evaluación más frecuentes son:

- a) A partir de lo que se siente en el participante.
- b) En función del contenido del curso o actividad.
- c) Teniendo en cuenta la aplicación de los conocimientos adquiridos.

³⁷ Pain Abraham, “Como evaluar las acciones de capacitación”, Granica Vergara.

Los tres tipos de evaluación:

- a) Juicio (bueno /malo)
- b) Análisis detallado de los puntos fuertes/débiles.
- c) Aplicación en el lugar de trabajo.

I. ¿Para qué sirve cada uno de estos tipos de evaluación?

- ❖ Determinar rápidamente los puntos de insatisfacción de los participantes.
- ❖ Reflexionar sobre el contenido de la actividad en relación con las expectativas.
- ❖ Ubicar los conocimientos adquiridos en relación con la realidad cotidiana en el lugar de trabajo.

II. ¿Cuáles son las Ventajas (V) y los inconvenientes (I)?

- a) V: estimación rápida de la satisfacción de los participantes; medida global.
I: imposibilidad de retroceso; no existen pistas para producir mejoras.
- b) V: comparación de las expectativas/resultados; barrido de las actividades del curso.
I: necesidad de la formulación de las expectativas personales de los participantes al comienzo de la capacitación; necesidad de prever un tiempo para la revisión de los registros y, eventualmente, para realizar intercambios con los colegas.
- c) V: mejor integración de la capacitación en el trabajo; feed back para mejorar la capacitación.
I: necesidad de la participación de los superiores jerárquicos en la elaboración de las expectativas antes de la capacitación.

III. ¿Cuál es el instrumento utilizado?

- ❖ Cuestionario con predominio de preguntas cerradas.
- ❖ Cuestionario con predominio de preguntas abiertas.
- ❖ Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Observaciones. Intercambios en el trascurso de las entrevistas o de las reuniones.

IV. ¿En que momento puede ser aplicado?

- ❖ Al terminar la actividad (permite señalar las insatisfacciones).
- ❖ Al finalizar la jornada de capacitación (permite ajustar el programa).
- ❖ Bajo diferentes formas puede ser planteada finalizado cada ejercicio o tema tratado.

V. ¿En que condiciones puede aplicarse?

- ❖ En todas las situaciones, teniendo la precaución de crear categorías que obliguen a una elección.
- ❖ Considerar, durante la acción de capacitación, momentos para verificar si las herramientas propuestas son aplicables.
- ❖ Ubicar la acción de capacitación en un proceso de cambio en el que la jefatura directa es parte interesada.

VI. ¿Cuáles son las precauciones que deben tomarse para lograr un aprovechamiento máximo?

- ❖ Utilizarla al finalizar la jornada y comentar los resultados al día siguiente, para comprender el sentido y las justificaciones de las opiniones vertidas.
- ❖ Adaptar los temas y/o métodos de acuerdo con las demandas de los participantes, y hacerlo saber a los grupos siguientes, señalando el origen de dichos cambios.
- ❖ Analizar las posibilidades de aprovechar las observaciones con los participantes y sus jefes.

La verificación del logro de los objetivos y la investigación de sus efectos son dos puntos de vista diferentes sobre la acción de capacitación. Por un lado, se trata de determinar qué es lo que se ha logrado en función de los resultados prometidos; por otro, detectar los efectos no esperados que acompañan, y a veces superan, a los objetivos iniciales.

Estos dos puntos de vista diferentes no son contradictorios en el marco de la estrategia de un profesional de capacitación; facilitan un abordaje comprensivo que no se limitan en la acción de capacitación sino que intenta determinar sus efectos en el microentorno de los participantes.

La lógica de control.

El control intenta verificar la concordancia de los fenómenos u objetos comparándolos con una norma o modelo de referencia para medir los desvíos en relación a dicha norma. Por lo tanto, la norma o modelo es siempre anterior y exterior a la operación de control.

Características:

Los objetivos de este proceso son los de medir el desvío entre lo que ha sido propuesto como objetivo, convertido en norma, y lo que efectivamente se ha logrado.

El fundamento de dicho proceso es la verificación de la concordancia entre dos registros: el del proyecto y el de la acción.

Las modalidades de esta acción se manifiestan en la aplicación de reglas y procedimientos preestablecidos sobre aspectos que permiten fijar puntos de referencia precisos.

Precauciones:

La aplicación de este enfoque con respecto a la acción de capacitación requiere ciertas consideraciones previas:

- Dar a conocer las modalidades de evaluación.
- Explicar la utilización que se hará de los resultados de la evaluación.
- Garantizar el respeto por la confidencialidad de las informaciones.

La investigación del impacto.

Uno se interroga sobre el impacto de la acción más que sobre los resultados, que son objetivos, previsibles y, en consecuencia, manejables a priori. El impacto se revela progresivamente y siempre de manera indirecta. Su carácter es inesperado y desborda la capacidad de percepción de un único observador.

Características:

Este proceso es rotundamente exploratorio y tiene como objetivo la determinación de los efectos de la acción de capacitación. Se trata de observar, más allá de los resultados buscados y previsibles, el entorno de la acción de capacitación, para localizar los hechos cotidianos que se revelan progresivamente y testimonian sus consecuencias.

Se trata de descubrir que es lo que sucede realmente cuando se puso en marcha una acción de capacitación.

Este tipo de exploración requiere la intervención de varios protagonistas del campo, se desarrolla en el tiempo y adquiere la forma de un proceso.

Precauciones:

- Dar a conocer, desde los primeros contactos con los participantes, las modalidades de trabajo en la elaboración de la acción de capacitación.
- Desde el comienzo de la capacitación, explicar las modalidades de evaluación.
- Explicar la forma de tratamiento de los resultados y su utilización.
- Prever los momentos y los procedimientos de intercambio entre los diferentes protagonistas.
- Garantizar un sistema de información regular a los diferentes
- Protagonistas durante la actividad de capacitación.

Si se quiere que, en la acción de capacitación, la evaluación cumpla cabalmente su función, conviene tomar distancia para situarla correctamente. Es necesario considerar, por un momento, cada acción como original y reflexionar acerca de su evaluación. esto significa adoptar una posición explícita al responder la pregunta ¿Qué tipo de evaluación para esta acción? La respuesta permitiría determinar que es lo que se quiere evaluar, para quién y con qué medios.

Las operaciones son:

- ❖ Decidir para que deberá servir esta evaluación y su amplitud;
- ❖ Determinar los roles de los diferentes protagonistas;

- ❖ Proporcionar los medios para integrar la evaluación al proyecto y formular objetivos evaluables.

Estas operaciones son de dos tipos: uno técnico que conduce a la formulación de objetivos evaluables y otro estratégico para el posicionamiento de la evaluación con respecto al proyecto y, principalmente, respecto a los protagonistas.

Integrar la evaluación al proyecto de capacitación significa que las necesidades técnicas (objetivos evaluables) y estrategias (base mínima de acuerdo entre los participantes) han sido previstas en el proceso de elaboración de la acción de capacitación.

3.4 COMPETITIVIDAD DE LA EVALUACIÓN.³⁸

La evaluación se refiere a formarse juicios. Un evaluador hábil, en cualquier contexto, es la persona que puede hacer una revisión de las evidencias que se han presentado y tomar una decisión segura sobre competente o todavía no competente, con base en esas evidencias.

Los evaluadores tienen que poder establecer y convenir un plan de evaluación claro con los individuos. También deben estar al tanto de las influencias sobre la evaluación.

Todo esto requiere tan bien que los evaluadores tengan habilidad para escoger los métodos de evaluación y entiendan las fortalezas y debilidades de cada método. También deben estar al tanto de las fuentes de evidencias.

¿Quién evalúa?

La función de un evaluador consiste en revisar evidencias de candidatos individuales sobre su rendimiento y tomar una decisión, basada en esas evidencias, respecto a la competencia de cada individuo en su trabajo. Para ser efectivos, los evaluadores necesitan respuestas a preguntas tales como:

- ❖ ¿Cómo sé qué significa competitividad?

³⁸ Pain Abraham, "Evaluación de la capacitación", Granica, Vergara.

- ❖ ¿De dónde vienen las evidencias?
- ❖ ¿Cómo escojo los métodos correctos de evaluación?

La calidad de la evaluación estriba en las habilidades de los evaluadores y en su comprensión de los conceptos y principios de la evaluación basada en la competitividad.

La evaluación basada en la competitividad es individualizada: cada individuo puede producir conjuntos únicos o diferentes de evidencias del rendimiento, presentando así un reto único o diferente al evaluador.

Si la evaluación es individualizada y concentrada en el rendimiento, entonces la mejor persona para hacerlo es el gerente de línea o supervisor.

Un evaluador dentro de un sistema basado en la competitividad debe ser alguien que este en contacto regular con el individuos y por tanto tenga la oportunidad de observar y vigilar el rendimiento real en un ambiente de trabajo realista.

El papel de un evaluador del sitio de trabajo se resumen en:

- ❖ Un evaluador del sitio de trabajo es generalmente un gerente de línea, porque este es la mejor persona para observar el desempeño natural del sitio de trabajo.
- ❖ El evaluador del sitio de trabajo tiene la responsabilidad de recoger evidencias sobre el rendimiento y asegurar que estas evidencias sean de un tipo y calidad correctos, para garantizar la obtención de un juicio confiable de éxito en las normas requeridas.
- ❖ El evaluador del sitio de trabajo puede utilizar una serie de métodos, pero la forma primordial de evaluación siempre tiene que ser la observación del desempeño. Debe darse retroalimentación a los individuos regularmente y durante el curso de la evaluación se identificarán las necesidades de capacitación.
- ❖ El evaluador del sitio de trabajo también es responsable del registro de la evaluación. En un registro de la evaluación deben anotarse detalles de evidencias.

Evaluadores múltiples.

Cuando hablamos del evaluador del sitio de trabajo, generalmente nos referimos a un evaluador designado.

Dentro de un sistema de evaluación basada en la competitividad, cada individuo debe tener acceso designado responsable de recoger evidencias y ratificar con su firma el logro satisfactorio de competitividad dentro de área particular (generalmente una unidad) de competitividad.

Sin embargo, varios evaluadores pueden participar en el proceso de evaluación.

Muchas personas pueden observar el desempeño de un individuo altos gerentes, instructores y tutores; todos tienen evidencias importantes. Un evaluador puede utilizar a estas otras personas como fuentes de evidencia o puede adoptar un papel más formal para ofrecer evidencias regularmente. Como regla práctica, debemos recordar que el empleo de evaluadores múltiples puede aumentar la confiabilidad de la evaluación. Sin embargo, para mantener las líneas claras de comunicación, solamente un evaluador debe tener la responsabilidad por el registro formal del rendimiento.

Hechos claves para los evaluadores.

La evaluación se refiere a generar y recoger evidencias. Se pueden utilizar diferentes métodos de evaluación, en diferentes momentos, para producir evidencias de diferentes tipos.

Existen muchos métodos de evaluación, por ejemplo.

- ❖ Observación del desempeño.
- ❖ Pruebas de habilidades.
- ❖ Ejercicio de simulación.
- ❖ Proyecto o tarea.
- ❖ Preguntas orales.
- ❖ Examen escrito.
- ❖ Preguntas de opción múltiple.

Algunos de estos métodos ofrecen evidencia del rendimiento, otros evidencias de conocimiento y/o aplicación de los conocimientos y comprensión.

Los evaluadores pueden utilizar todos o algunos de estos métodos. Las decisiones sobre que métodos utilizar y como y cuando utilizarlos reciben la influencia de cuatro componentes claves:

- ❖ Qué se debe evaluar (las normas).
- ❖ La estructura de la evaluación (las unidades).
- ❖ El contexto de la evaluación (restricciones operativas).
- ❖ Habilidades del evaluador.

La evaluación basada en la competitividad tiene que empezar siempre con normas específicas de competitividad. Si no estamos utilizando normas nacionalmente convenidas, las propias deben estar en un formato que indique claramente los resultados que los individuos deben alcanzar.

El segundo componente la estructura de la evaluación depende también del sistema que estemos utilizando. En el sistema de certificación británico de NVQ nuestra estructura consistirá en unidades de competitividad. Si estamos utilizando un modelo diferente, nuestra estructura puede ser grupos de comportamiento.

Cualquiera sea el sistema, debe estar en porciones utilizables: que cada porción represente un área de actividad que tenga real significado en el sitio de trabajo.

Esto es esencial si estamos relacionando nuestra evaluación con certificación y sistemas de recompensa.

El tercer componente, el contexto de la evaluación, es definitivo para la operación de éxito de nuestro programa de evaluación. en una situación ideal, cada individuo que se vaya a evaluar tendrá un gerente de línea como evaluador designado.

Cada evaluador designado será supervisado por un verificador y cada verificador a su vez será supervisado por un verificador externo. Sin embargo, las situaciones ideales no existen.

Las habilidades del evaluador –el cuarto componente- son por tanto de suma importancia, y por ello necesita capacitación y desarrollo. Los evaluadores necesitan habilidades en la selección y el uso de métodos de evaluación, así como también entender las fortalezas y debilidades de cada método; también necesitan hacer el mejor uso de diferentes fuentes de evidencias además de conocer perfectamente las numerosas influencias sobre la evaluación.

Fuentes de evidencias.

Con el fin de seleccionar los métodos de evaluación más efectivos y apropiados, un evaluador debe tener una clara comprensión de las diferentes fuentes de evidencias. En esta sección se revisan las siguientes fuentes claves de evidencias del rendimiento:

- ❖ Evaluadores múltiples.
- ❖ Rendimiento en el trabajo.
- ❖ Tareas/proyectos/asignaciones especialmente fijadas.
- ❖ Preguntas.
- ❖ Evidencias históricas.

Evaluadores múltiples.

Los evaluadores múltiples, o sea una cantidad de personas que tienen contacto con el individuo que se está evaluando y que por tanto pueden suministrar evidencias del rendimiento del individuo. En consecuencia, una fuente de evidencias es otra persona que tiene este contacto.

Cualquiera con quien tenga contacto un individuo dentro de su actividad normal del trabajo, puede ser una fuente de evidencias. Pero hay que tener cuidado: la aproximación a cada fuente necesita planearse.

Rendimiento en el trabajo.

La mejor evidencia proviene del desempeño real del sitio de trabajo. Las normas basadas en competitividad reflejan resultados de rendimiento; la observación del rendimiento del sitio real del trabajo siempre debe ser la forma primordial de recopilación de evidencias de un evaluador.

Rendimiento en tareas especialmente fijadas.

Cuando la observación de la actividad normal del sitio de trabajo no es posible, pueden fijarse tareas o trabajos especiales para generar la evidencia requerida.

En virtud de que se produce en una situación falsa o simulada, la evidencia producida a través de esta ruta no será de la misma alta calidad que la generada por la actividad normal del sitio de trabajo. Sin embargo, la evidencia producida por métodos simulados contribuirá a la evaluación continua y ayudará al evaluador a tomar decisiones sobre la competitividad del individuo a través de un rango específico de actividades.

La evaluación basada en la competitividad requiere que los individuos sean evaluados en una diversidad de actividades establecidas dentro de las normas.

Preguntas.

Una forma simple de descubrir lo que necesitamos saber es preguntando. En el contexto de la evaluación, nuestras preguntas necesitan plantearse cuidadosamente para sacar las evidencias que buscamos. Podríamos preguntar que pasaría sí... para conseguir evidencias del desempeño en muchas actividades.

Podríamos establecer una serie de preguntas abiertas, escritas para verificar que un individuo es capaz de aplicar conocimientos pertinentes y entendimiento a actividades que requieren toma de decisiones o solución de problemas.

Evidencias históricas.

La expresión evidencia histórica se ha utilizado para referirse a evidencias de logros pasados y con frecuencia se presenta en literatura y orientación sobre la acreditación de aprendizaje anterior (APL).

Las evidencias de logros pasados pueden ser valiosas en evaluación basada en competitividad y con frecuencia forma parte del proceso de evaluación permanente.

Los métodos de evaluación son:

- ❖ Observación del rendimiento.
- ❖ Pruebas de habilidades.
- ❖ Ejercicios de simulación.
- ❖ Proyecto o tarea.
- ❖ Preguntas orales.
- ❖ Examen escrito.
- ❖ Preguntas de elección múltiple.

Cuando consideramos el empleo de diversos métodos de evaluación, un evaluador debe tener en mente estas preguntas:

- ❖ ¿Qué evidencias necesito?
- ❖ ¿Cuánta evidencia necesito?
- ❖ ¿Qué métodos darán evidencia de calidad?

Observación del rendimiento.

Fortalezas.

- ❖ Ofrece evidencias de competitividad de alta calidad.
- ❖ Se hace o debe hacerse como parte usual de la responsabilidad de un gerente de línea.
- ❖ Los individuos llegan a acostumbrarse a evaluación permanente.
- ❖ Ofrece base continua de evaluación.
- ❖ Las evidencias se producen independientemente de su utilización para la evaluación.

Debilidades.

- ❖ Las oportunidades para demostrar competencia en una diversidad de actividades pueden ser limitadas.
- ❖ La interferencia de normas/procedimientos locales pueden afectar la asignación de tiempo para la evaluación del sitio de trabajo.
- ❖ Relación evaluador/evaluado.

Puntos claves.

- ❖ Necesidad de evaluadores entrenados.
- ❖ Empleo de evaluadores múltiples.
- ❖ Necesidad de líneas claras de comunicación y medidas de garantía de calidad.

Tareas especialmente fijadas: pruebas de habilidades, simulaciones, proyectos, asignaciones.

Fortalezas.

- ❖ Una herramienta útil para generar evidencias donde las oportunidades para evaluación en una escala completa están limitadas o prohibidas por regulaciones de salud y seguridad.
- ❖ Pueden estar fuera de sitio y por tanto evitar ambientes ruidosos y perturbadores.

- ❖ Las condiciones de prueba pueden estandarizarse para pruebas de habilidades.
- ❖ Puede asignarse efectivamente tiempo para la prueba.

Debilidades.

- ❖ Alejadas de condiciones realistas de trabajo.
- ❖ Los individuos reaccionan en forma diferente en una situación de prueba.
- ❖ La estructura las tareas y proyectos con frecuencia muy endeble.
- ❖ Habrá dificultades para predecir exactamente qué tipo de evidencia se generará.

Punto clave.

- ❖ Necesidad de planeación y estructura.

Preguntas orales

Fortalezas.

- ❖ Herramienta valiosa para recoger evidencias en una serie completa de actividades.
- ❖ Herramienta valiosa para recoger evidencias de conocimientos fundamentales y comprensión y su aplicación en el sitio de trabajo.
- ❖ Pueden ser rigurosas y estandarizadas con planeación y estructura.

Debilidades.

- ❖ Los evaluadores pueden a veces responder sus propias preguntas.
- ❖ Las evidencias recogidas con este método solamente no serían suficientes para asignar competitividad.
- ❖ Menor probabilidad de reflejar o representar condiciones reales de trabajo.

Puntos claves.

- ❖ Necesidad de evaluadores entrenados con técnicas efectivas para hacer preguntas.
- ❖ Requiere máximo salto inferencial hacia la asignación de competencia.

Examen escrito

Fortalezas.

- ❖ Herramienta valiosa para evaluar en áreas donde el conocimiento forma un componente clave de rendimiento competitivo (por ejemplo, proveedores de información).
- ❖ Puede estructurarse bien para evocar áreas de conocimiento y comprensión.

Debilidades.

- ❖ También evalúa habilidad para escribir y elaborar material escrito.
- ❖ Necesita evaluadores hábiles para juzgar respuestas.
- ❖ Se requiere tiempo fuera del sitio de trabajo para completar el examen.
- ❖ Tiempo para que los evaluadores revisen y califiquen respuestas.

Puntos clave.

- ❖ Peligro de suponer que saber significa poder hacer.
- ❖ Con frecuencia no estructurado o sin planificar.
- ❖ Ofrece evidencia complementaria del rendimiento real.

Preguntas de elección múltiple.

El modelo básico de un documento de preguntas de elección múltiple es, como su nombre lo indica, una pregunta seguida de varias respuestas posibles para que los candidatos escojan.

Fortalezas.

- ❖ Las preguntas bien diseñadas se pueden estandarizar.
- ❖ Produce conocimiento/comprensión clave en corto tiempo.

Debilidades.

- ❖ Hay siempre un 25% de posibilidades de respuesta correcta que se escoge al azar (cuando se dan cuatro posibles respuestas).
- ❖ Necesitan diseñadores hábiles para preparar los elementos básicos y las preguntas.
- ❖ Tiempo fuera del trabajo para completar la prueba necesaria.

Puntos claves.

- ❖ Tiempo y habilidades necesarias para diseñar, entregar y calificar.
- ❖ Evidencia complementaria solamente: no evidencia directa del rendimiento real.

¿Cuándo y dónde debe tener lugar la evaluación?

En la planeación de la evaluación basada en la competitividad, una de las metas claves debe ser hacerla tan flexible que los candidatos puedan evaluarse de varias formas. Un evaluador también debe tener en cuenta cualquier restricción operativa.

La evaluación debe hacerse en el sitio de trabajo con observación de la actividad normal en el sitio de trabajo.

Cuando los evaluadores están tratando de evaluar personal de campo, la evaluación basada en la competitividad puede hacerse en el sitio de trabajo o fuera de él. Debe ser continua, utilizando al máximo las evidencias que se presenten naturalmente (en la actividad normal del trabajo). Pero los evaluadores necesitarán poder establecer y manejar otras formas de evaluación, con el fin de asegurar que se generen evidencias suficientes y de alta calidad, se recojan y registren antes de poder asignar competencia a un individuo.

Sólo se puede operar efectivamente un sistema de evaluación cuando los evaluadores han sido entrenados en estas habilidades.

La operación efectiva empieza con el establecimiento de planes de evaluación. La selección y el uso de métodos de evaluación, la planeación del sitio y del tiempo, todo contribuye a la calidad general del sistema de evaluación.

MARCO REFERENCIAL

CAPITULO III.

3. REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN ANTERIOR

Retomando la información de la Investigación anterior encontramos que la Antología y el Cuaderno de Ejercicios como ellos le llaman, pretenden ser una herramienta básica tanto para el alumno como para el maestro; basándose en el programa oficial de la materia de seminario de Desarrollo Organizacional I.³⁹

Las lecturas fueron seleccionadas cuidadosamente para auxiliar a los profesores y alumnos; por lo que están organizadas conforme al programa oficial de la materia, en cuanto a su contenido y en orden pertinente para lograr una mayor comprensión conceptual y obtener logros en las esferas de aprendizaje cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, que permitan a los alumnos construir su propio conocimiento e integrarlo desde el modelo de aprender a aprender de su propia experiencia.

Se encontró que no es fácil durante el curso realizar prácticas en consultorías a empresas reales y se sugirió que el grupo se convierta en una organización de aprendizaje, se estudie y diagnostique interviniendo y mejorando en el propio curso, de esa manera la vivencia organizacional es realmente una consultoría propia donde los alumnos se convierten en sus propios agentes de cambio.

En virtud de que esta materia tiene una secuencia (Seminario de Desarrollo Organizacional II) decidieron dejar en este primer curso las bases teórico conceptuales, buscando que los alumnos logren realizar un proyecto de cambio o consultoría dirigido a procesos humanos es decir, a nivel individual.

Estimaron conveniente la elaboración de una Antología de lecturas que refuercen el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que cursen la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

La Antología de lecturas y el Cuaderno de Trabajo fue construido de conformidad con los objetivos considerados en el plan de estudios de la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I, impartido en la UAM-I para la Licenciatura en Administración.

³⁹ El programa oficial para el Seminario de Desarrollo Organizacional I, se muestra en el apéndice A.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación concluyeron que si el profesor no se apega al programa oficial del curso para impartir su materia, difícilmente se mejoraría el aprendizaje en los alumnos con el apoyo del material estructurado.

A otra conclusión que llegaron fue que de acuerdo a su análisis estadístico no existía la necesidad de la utilización de un material estructurado (Antología de lecturas y Cuaderno de trabajo), para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I impartido por la UAM-I para la Licenciatura en Administración; con la variante de que se puede aceptar este material siempre y cuando se apege al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

METODOLOGIA

CAPÍTULO IV.

METODOLOGÍA

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- 4.1 Objetivo general
- 4.2 Preguntas de Investigación
- 4.3 Tipo de Investigación

5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- 5.1 Conveniencia
- 5.2 Relevancia social
- 5.3 Implicaciones prácticas
- 5.4 Valor teórico

6. HIPÓTESIS

- 6.1 Hipótesis de Investigación
- 6.2 Hipótesis Alternativas
- 6.3 Hipótesis Nulas
- 6.4 Variables de Investigación
 - 6.4.1 Variables independientes
 - 6.4.2 Variables dependientes
- 6.5 Hipótesis Estadísticas

7. PROCEDIMIENTO

- 7.1 Selección de la muestra
- 7.2 Instrumento de medición

8. RECOLECCIÓN DE DATOS

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

11. RESPUESTAS A LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar sí la metodología planteada a través del material didáctico integrado por la Antología y Cuaderno de Ejercicios logran que se cumplan los objetivos de aprendizaje del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) en la Licenciatura de Administración.

4.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1) ¿El programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I establece una uniformidad de aprendizaje en los alumnos de acuerdo al contenido y objetivos del mismo?
- 2) ¿El contenido del Material Estructurado contiene el material bibliográfico necesario para alcanzar el objetivo de la materia?
- 3) ¿El Cuaderno de Ejercicios proporciona una relación directa con el contenido del Material Estructurado?
- 4) ¿De acuerdo al contenido del Material Estructurado, los profesores consideran que es posible lograr una estandarización en el aprendizaje de los alumnos?
- 5) ¿Los alumnos consideran que el Material Estructurado es un material de apoyo necesario para alcanzar una homogeneización del aprendizaje?
- 6) ¿Los alumnos que utilizan el material, logran una estandarización en el aprendizaje?
- 7) ¿Los alumnos que no utilizan el material, logran una estandarización en el aprendizaje?

4.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

En este tipo de investigación aplicaremos el estudio correlacional ya que este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o mas conceptos o variables.

El propósito de este estudio es la utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber como se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.

La correlación puede ser positiva o negativa, si es positiva, significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variables Si es negativa, significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar bajos valores en la otra variable.

La investigación correlacional tiene en alguna medida, un valor explicativo aunque parcial. Saber que dos conceptos o variables están relacionadas aporta cierta información explicativa.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Conveniencia

Se busca evaluar el material estructurado en la parte teórica y práctica, con la finalidad de que al ser utilizados como material de apoyo en la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I permita lograr los objetivos de enseñanza aprendizaje y con ello cimentar las bases teóricas conceptuales del Desarrollo Organizacional en los alumnos, para que a su vez estos puedan aplicar sus conocimientos en el área profesional al realizar algún proyecto de cambio o consultaría dentro de una determinada organización.

5.2 Relevancia Social

Es importante la existencia de un material estructurado, que permita el logro de una estandarización en el aprendizaje de los alumnos ya que elevara la calidad y

eficiencia en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Administración de la UAM-I.

Se pretende con ello guiar el desempeño de los futuros Administradores en la esfera social, ya que el panorama actual representa cambios constantes y avanzados tecnológicamente, que implican la necesidad de contar con personas que tengan un alto grado de calidad en su formación profesional para ser capaces de enfrentar la realidad social del país y desarrollar sus funciones con un alto grado de eficiencia, eficacia y profesionalismo en su vida laboral.

5.3 Implicaciones prácticas

Con el uso del Material propuesto en esta investigación, para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, se propone alcanzar una homogeneización del aprendizaje en los alumnos. Al utilizar el material, se busca que todos los alumnos que cursen la materia puedan resolver el problema del aprendizaje, ya que al ser impartida la UEA por diferentes profesores no se sigue un programa acorde a los objetivos de la materia sino que cada profesor busca darle un enfoque diferente de acuerdo a sus experiencias y conocimientos de la materia, lo cual provoca que no se logre un conocimiento homogéneo por parte de los alumnos y los egresados terminen con enfoques muy diferentes a los que pretende alcanzar el plan de estudios. Se ha notado que ha sido por la falta de un material estructurado y sistematizado que refuerce el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que toman dicho curso, para que les permita egresar con las herramientas básicas e importantes al adquirir el conocimiento en la materia.

Un buen profesor, además de los conocimientos y habilidades inherentes a su especialidad profesional, y cualesquiera que sean las materias que profese, debe saber incorporar e integrar sus enseñanzas al gran conjunto de adquisiciones y logros que para los alumnos representa el Plan de Estudios cursado; comunicarse con ellos transmitiendo y recibiendo información con fluidez, precisión y claridad, correlativamente conocer y emplear recursos educativos tecnológicos y metodológicos acordes con el contexto pedagógico vigente.

La comunidad educativa necesita cumplir un nuevo papel, en una sociedad nueva, frente a nuevos alumnos con nuevos problemas en su particular adaptación a un nuevo medio científico, artístico y técnico.

No cabe pretender satisfacer las exigencias del presente con los recursos del pasado, y si bien hasta hace poco tiempo campeaban en el trabajo docente la improvisación y la buena voluntad, a falta de un sólido cuerpo de doctrina que respaldara y diera cohesión al que hacer educativo, ahora, en cambio, requerimos de profesores mejor equipados y preparados para entender a un alumnado que ya

no cabe en los marcos de pasividad y sometimiento que encuadraron durante tanto tiempo la vida escolar.

5.4 Valor teórico

El material estructurado, esta conformado en base a los objetivos de los planes de estudio del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I⁴⁰. Dicho material se pondrá a consideración de los profesores que imparten el curso para conocer su opinión acerca del contenido de éste material estructurado, propuesto por la necesidad que existe en la utilización de este.

De tal manera, se evaluara el contenido del material estructurado a través de los resultados que se obtengan de los cuestionarios que se apliquen, lo que permitirá tener una visión más realista de la necesidad de que se cuente con un material de apoyo de aplicación general en el curso de Seminario de Desarrollo organizacional I.

Este material también se pondrá a consideración de los alumnos, para poder conocer y contar con una visión más real del grado de aceptación de este material.

6. HIPÓTESIS

6.1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Hi: Sí la metodología planteada a través del material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) conforme al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I, para la Licenciatura en Administración, permite a los grupos que la utilizan alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje con respecto a los grupos que no la utilizan.

⁴⁰ El programa oficial se muestra en el apéndice A.

6.2 HIPÓTESIS ALTERNATIVAS

H1: El contenido del material estructurado permite a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje, a través de ejercicios.

H2: El cuaderno de ejercicios esta relacionado con el contenido de la Antología.

H3: Los profesores consideran que es posible lograr una estandarización en el aprendizaje de los alumnos con la aplicación del material estructurado.

H4: Los alumnos consideran que con la utilización del material estructurado es posible alcanzar una homogeneización en el aprendizaje.

H5: Los alumnos que utilizan el material estructurado, sí logran alcanzar el mayor número de objetivos de aprendizaje.

H6: Los alumnos que no utilizan el material estructurado sí logran alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje.

H7: Sí el método de aprendizaje permite alcanzar un mayor número de objetivos del programa.

6.3 HIPÓTESIS NULAS

Ho: Sí la metodología planteada a través del material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) conforme al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I, para la Licenciatura en Administración no permite alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje con respecto a los grupos que no la utilizan.

H1: El contenido del material estructurado no permitirá a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje a través de ejercicios.

H2: El cuaderno de ejercicios no esta relacionado con el contenido de la Antología.

H3: Los profesores consideraran que no es posible lograr una estandarización en el aprendizaje de los alumnos con la aplicación del material estructurado.

H4: Los alumnos consideran que con la utilización del material estructurado no es posible alcanzar una homogeneización en el aprendizaje.

H5: Los alumnos que utilizan el material estructurado no logran alcanzar el mayor número de objetivos de aprendizaje.

H6: Los alumnos que no utilizan el material estructurado no logran alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje.

H7: Sí el método de aprendizaje no permite alcanzar un mayor número de objetivos del programa.

6.4 VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

6.4.1. Variables Independientes:

- ❖ Materiales y
- ❖ Metodología

6.4.2. Variables Dependientes:

- 1) Logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos.
- 2) Correspondencia entre el programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I y el material estructurado.
- 3) Opinión de los alumnos sobre el material estructurado.

4) Opinión de los profesores sobre el material estructurado.

6.5 HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

R = Correlación del logro de objetivos y resultados respecto a la opinión del método y el contenido del material estructurado.

Grupo Control: 2 grupos que no utilizan el método (Antología y Cuaderno de ejercicios).

Grupo Experimental: grupo que utiliza el método (Antología y cuaderno de ejercicios).

H1 = Hipótesis de Investigación.

Variables:

W = Alcance de objetivos de aprendizaje

X = Apego al programa

Y = Opinión de profesores

Z = Opinión de alumnos

Hi: $R_{wxyz} \neq 0$ (La correlación entre las variables: alcance de objetivos de aprendizaje, apego al programa, opinión de profesores y opinión de alumnos es igual a cero).

Ho: $R_{wxyz} = 0$ (No hay correlación)

Distribución "t" Student

Es una prueba estadística que sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

La hipótesis de investigación propone que los grupos difieren significativamente entre sí y la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente.

El valor "t" se obtiene mediante la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S^2_1}{n_1} + \frac{S^2_2}{n_2}}}$$

Donde:

n1 tamaño del 1er grupo (Grupo Experimental A)

n2 tamaño del segundo grupo (Grupo Control B)

\bar{X}_1 es la media de un grupo

\bar{X}_2 es la media del otro grupo

S^2_1 es la desviación estándar del 1er grupo elevada al cuadrado (Grupo Experimental A)

S^2_2 es la desviación estándar del 2° grupo elevada el cuadrado (Grupo Control B).

El Denominador de dicha fórmula es el error estándar de la distribución muestral de la diferencia entre medias.

$$\sqrt{\frac{S^2_1}{n_1} + \frac{S^2_2}{n_2}}$$

Para saber si el valor "t" es significativo, se aplica la fórmula de la distribución "t" y se calculan los grados de libertad mediante la siguiente formula:

$$gl = (n_1 + n_2) - 2$$

Donde n_1 y n_2 son el tamaño de los grupos que se comparan.

En esta distribución los grados de libertad constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican que valor debemos esperar de "t" dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan.

Una vez calculados el valor "t" y los grados de libertad gl, se elige el nivel de significancia y se compara el valor obtenido contra el valor que le corresponda en la tabla de la distribución "t" Student.

Si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla de distribución "t", se acepta la hipótesis de investigación. Pero si es menor, se acepta la hipótesis nula.

Cuando mayor sea el valor "t" calculado respecto al valor de la tabla y menor sea la posibilidad de error, mayor será la certeza en los resultados.

7. PROCEDIMIENTO

En esta Tesis se siguieron los pasos de evaluación Sumativa descrita en el marco teórico de este trabajo, ya que lo que se desea es dar a conocer el aprovechamiento final que se logra por parte de los alumnos que utilizaron y no utilizaron el material estructurado de acuerdo al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo organizacional I.

Una vez definidas las hipótesis y especificadas las variables independientes: Materiales y Metodología y las variables dependientes: Logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos, Correspondencia entre el programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I y el material estructurado, Opinión de los alumnos sobre el material estructurado; procedimos a delimitar la población que se estudiará y sobre la cual se pretenden generalizar los resultados.

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones; y en este caso nuestra población fueron todos los alumnos que cursaron el Seminario de Desarrollo Organizacional I en el trimestre 01-O.

7.1 Selección de la muestra

Según R. H. Sampieri la muestra es definida como un subgrupo de la población.

La población a explorar serán todos los alumnos (mujeres y hombres) que tomaron el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, Impartido por la UAM-I durante el trimestre 01-O de la Licenciatura en Administración.

Nuestra muestra poblacional consta de 47 alumnos que cursaron la materia de Seminario de Desarrollo organizacional I, durante el Trimestre 01-O de la Licenciatura en Administración en la UAM-I.

Esta se integra por:

Grupo A: Consta de 20 alumnos.

- ❖ Un grupo experimental, que se encontraba cursando la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I que utilizaron el material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios); que consta de un total de 20 alumnos.

Grupo B: Consta de 27 alumnos.

El grupo B se divide en dos partes:

* 10 alumnos del grupo matutino y

* 17 alumnos del grupo vespertino

- ❖ Un grupo control, que se encontraba cursando la materia de Seminario de Desarrollo organizacional I que no utilizaron el material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios); que consta de un total de 27 alumnos.

Para realizar la evaluación del material estructurado (Antología y Cuaderno de Ejercicios) se considero la opinión de tres profesores que impartieron el curso de Seminario de Desarrollo organizacional I durante el trimestre 01-O en la UAM-I para la Licenciatura en Administración.

Para la interpretación de los datos: Instrumento y Método, aplicaremos la Distribución "t" Student en el análisis de datos y cuestionarios para profesores y alumnos.

7.2 Instrumento de medición.

Posteriormente elaboramos como instrumento de medición de acuerdo a los principios de medición y evaluación que son la validez, confiabilidad, representatividad y factibilidad, descritos en el marco teórico de esta investigación.

Se elaboro un cuestionario para alumnos y otro para profesores . El diseño del cuestionario para alumnos se dividió en dos partes , la primera tiene como finalidad medir el conocimiento de los objetivos de aprendizaje.

En un principio se elaboraron varias preguntas de conocimiento de cada tema del programa oficial de la materia de Seminario de Desarrollo organizacional I conforme al contenido del material estructurado y posteriormente se eligieron las de mayor importancia y quedo estructurado por 37 preguntas de opción múltiple.

La segunda parte fue la elaboración de preguntas de opinión sobre el material estructurado y el método que seguía el profesor al impartir su clase.

Este cuestionario tuvo como finalidad conocer el método que llevaba al impartir su clase y la opinión que el profesor tenía al respecto de la existencia de un material estructurado.

Posteriormente aplicamos el cuestionario de conocimientos y de opinión a alumnos de los tres grupos y se contrastaron los resultados aplicando de igual modo el cuestionario a profesores.

Este instrumento tiene la finalidad de evaluar el grado en que el aprovechamiento del estudiante alcanza los objetivos de aprendizaje del programa oficial de la materia de seminario de Desarrollo Organizacional I.

El cuestionario de conocimientos se elaboro de acuerdo a los criterios de referencia en la evaluación del rendimiento, descritos en el marco teórico.

Para la elaboración del cuestionario de opinión utilizamos las escalas de tipo likert.

En la elaboración de cada reactivo se utilizo la opción múltiple con el objetivo de medir el aprovechamiento del alumno, nos pareció importante aplicar este tipo de preguntas ya que permiten evaluar un nuevo material para aplicar y analizar el concepto que se examina.

La forma de redacción general para preguntas de opción múltiple se describe en el marco teórico en el apartado “Exámenes Objetivos”.

8. RECOLECCIÓN DE DATOS

La información fue recopilada mediante una postprueba al finalizar el trimestre 01-0, aunque algunos tardaron una semana más después de la fecha de su aplicación.

El procedimiento que se siguió para la aplicación de la postprueba fue el siguiente: en primera instancia se procedió a localizar a cada uno de los profesores que impartieron el curso de Seminario de Desarrollo organizacional I, para conocer su opinión del material estructurado.

Posteriormente acudimos a las Aulas para aplicar los cuestionarios de conocimientos y de opinión sobre el material estructurado a los alumnos que utilizaron y los que no utilizaron el material, con la autorización de los profesores.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la realización del presente análisis nos referimos a los resultados que encontramos en relación a la aplicación del cuestionario de conocimientos que consto de 37 preguntas de opción múltiple referidas a todos los temas de la Antología propuesta para la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I⁴¹; en donde a continuación presentamos un cuadro comparativo de los niveles de conocimiento o aprendizaje que encontramos en los dos grupos que evaluamos, es decir, el Grupo Experimental “A” quien utilizo el material estructurado el cual esta conformado por 20 alumnos y el Grupo control “B” quien no utilizo el material estructurado conformado por 27 alumnos:

Cuadro Comparativo de Conocimientos

TEMA I. Teoría, naturaleza, componentes, características, fundamentos y aplicación del D.O.			
Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
1. ¿Cuáles son los tres precursores principales del D.O.?	El 20% de 4 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 80% de 16 alumnos contestaron incorrectamente.	El 100% de 27 alumnos contestaron incorrectamente.	En ambos grupos el nivel de conocimiento respecto a la pregunta del tema fue casi nulo.
2. ¿Qué es el Desarrollo Organizacional?	El 90% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron incorrectamente.	El 100% de 27 alumnos contestaron acertadamente.	En ambos grupos el nivel de conocimiento respecto a la pregunta del tema fue alto.
3. ¿Cuáles son los valores del D.O.?	El 80% de 16 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 20% de 4 alumnos contestaron incorrectamente.	El 67% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 33% de 9 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo Experimental mostró tener mejor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
4. ¿Cuáles son los criterios básicos y decisivos para evaluar el éxito de una empresa indicando su lado óptimo?	El 15% de 3 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 85% de 17 alumnos contestaron incorrectamente.	El 41% de 11 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 59% de 16 alumnos contestaron incorrectamente.	A ambos grupos les faltó conocimiento de la pregunta respecto al tema.

⁴¹ Véase Cuestionario del Apéndice B.

TEMA II. El especialista en D.O. y su que hacer como agente de cambio y/o consultor de procesos.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
15. ¿Cómo se define el Agente de D.O.?	El 100% de 20 alumnos contestaron acertadamente.	El 96% de 26 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 4% de 1 alumno contesto incorrectamente.	Ambos grupos mostraron muy buen conocimiento de la pregunta con respecto al tema.
16. ¿Cuál es el perfil del consultor como Agente de D.O.?	El 20% de 4 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 80% de 16 alumnos contestaron incorrectamente.	El 37% de 10 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 63% de 17 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran poco conocimiento de la pregunta respecto al tema.
17. ¿Cuáles son las características del consultor como Agente de D.O.?	El 20% de 4 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 80% de 16 alumnos contestaron incorrectamente.	El 33% de 9 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 67% de 18 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran poco aprendizaje de la pregunta respecto al tema.

TEMA III. Los procesos humanos en la organización y modelos de Diagnóstico.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
21. Estas intervenciones están dirigidas fundamentalmente al personal de las organizaciones, así como a procesos de intervención, tales como: comunicación, solución de problemas, liderazgo, dinámicas de grupo.	El 95% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 5% de 1 alumno contesto incorrectamente.	El 37% de 10 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 63% de 17 alumnos contesto incorrectamente.	El grupo control muestra un bajo aprendizaje de la pregunta respecto al tema.
22. Las áreas de actividad en las que incursiona la consultoría en procesos son:	El 65% de 13 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 35% de 7 alumnos contestaron incorrectamente.	El 74% de 20 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 26% de 7 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran el mismo nivel de aprovechamiento de la pregunta respecto al tema.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
23. ¿Cuáles son las funciones relativas de la tarea del grupo?	El 45% de 9 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 55% de 11 alumnos contestaron incorrectamente.	El 30% de 8 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 70% de 19 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran bajo nivel de conocimiento de la pregunta respecto al tema.
24. Es una herramienta que sirve para detectar porque el comportamiento de un individuo afecta a los demás miembros de la organización ya sea positiva o negativamente.	El 40% de 8 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 60% de 12 alumnos contestaron incorrectamente.	El 63% de 17 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 37% de 10 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo control tiene mejor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
25. Consiste en que el consultor ayuda a su cliente a percibir, entender y tomar medidas con respecto al liderazgo y comunicación dentro de la organización.	El 75% de 15 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 25% de 5 alumnos contestaron incorrectamente.	El 70% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 30% de 8 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos tienen similitud en el conocimiento de la pregunta con respecto al tema.
26. Áreas de actividad en las que incursiona la consultoría de procesos.	El 55% de 11 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 45% de 9 alumnos contestaron incorrectamente.	El 30% de 8 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 70% de 19 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental muestra mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
27. Se enfoca en conflictos interpersonales que surgen entre dos o más miembros de una misma organización.	El 40% de 8 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 60% de 12 alumnos contestaron incorrectamente.	El 22% de 6 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 78% de 21 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran poco aprovechamiento del aprendizaje de la pregunta respecto al tema.
28. En la intervención de la tercera parte el consultor es medidor para:	El 60% de 12 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 40% de 8 alumnos contestaron incorrectamente.	El 63% de 17 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 37% de 10 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran conocimiento regular de la pregunta con respecto al tema.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
29. Tienen su antecedente inmediato en el concepto de círculos de calidad. Estos equipos además de analizar y proponer soluciones a los problemas, tienen autoadministración permanente, por lo cual conviene que no estén compuestos por más de 15 miembros para facilitar su clara y abierta comunicación:	El 70% de 14 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 30% de 6 alumnos contestaron incorrectamente.	El 70% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 30% de 8 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran similitud en el conocimiento de la pregunta con respecto al tema.
30. Es un instrumento que sirve para evaluar las actitudes de los miembros de una organización, identifica las discrepancias entre sus percepciones y las resuelve:	El 30% de 6 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 70% de 14 alumnos contestaron incorrectamente.	El 22% de 6 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 78% de 21 alumnos contestaron incorrectamente.	Por lo que ambos grupos muestran deficiencias en el conocimiento de la pregunta con respecto al tema.
31. Es una herramienta diseñada para movilizar los recursos de toda la organización con la finalidad de identificar problemas prioritarios:	El 40% de 8 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 60% de 12 alumnos contestaron incorrectamente.	El 37% de 10 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 63% de 17 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran deficiencias en el conocimiento de la pregunta con respecto al tema.
32. En ocasiones es necesario ayudar a dos o más grupos o departamentos a resolver conflictos que tienden a romper el equilibrio del sistema:	El 95% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 5% de 1 alumno contesto incorrectamente.	El 96% de 26 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 4% de 1 alumno contesto incorrectamente.	Ambos grupos muestran buen conocimiento de la pregunta respecto al tema.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
33. Es la capacidad basada en las cualidades personales del individuo para inducir a la aceptación voluntaria de los seguidores:	El 40% de 8 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 60% de 12 alumnos contestaron incorrectamente.	El 11% de 3 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 89% de 24 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental muestra problemas de conocimiento de la pregunta mientras que el grupo control muestra problemas de conocimiento más severos respecto a la pregunta.
34. ¿Cuáles son los estilos de liderazgo que sirven en la toma de decisiones?	El 45% de 9 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 55% de 11 alumnos contestaron incorrectamente.	El 37% de 10 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 63% de 17 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos tienen muy poco conocimiento de la pregunta respecto al tema.
35. ¿Cuáles son los mecanismos que utiliza el líder de respaldo?	El 80% de 16 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 20% de 4 alumnos contestaron incorrectamente.	El 70% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 30% de 8 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos muestran tener conocimiento de la pregunta respecto al tema.
36. ¿Cuáles son las formas que adopta la comunicación dentro de una organización?	El 70% de 14 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 30% de 6 alumnos contestaron incorrectamente.	El 81% de 22 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 19% de 5 alumnos contestaron incorrectamente.	Por lo que ambos grupos muestran tener conocimiento de la pregunta respecto al tema.
37. Es un proceso de relación, en donde intervienen un remitente y un receptor en un punto específico de tiempo:	El 55% de 11 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 45% de 9 alumnos contestaron incorrectamente.	El 56% de 15 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 44% de 12 alumnos contestaron incorrectamente.	Casi la mitad de alumnos de ambos grupos muestran tener conocimiento de la pregunta respecto al tema, por lo que es bajo el conocimiento de ambos.

TEMA IV. Metodología de intervención para procesos humanos.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
5. ¿Defina que es consultoría?	El 80% de 16 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 20% de 4 alumnos contestaron incorrectamente.	El 37% de 10 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 63% de 17 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró tener más conocimiento de la pregunta respecto al tema en comparación al grupo control.
6. ¿Qué habilidades debe tener un consultor?	El 85% de 17 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 15% de 3 alumnos contestaron incorrectamente.	El 81% de 22 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 19% de 5 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos mostraron tener buen conocimiento de la pregunta respecto al tema.
7. Es la persona que puede aportar objetividad, conocimiento de experto y nuevos enfoques:	El 90% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron incorrectamente.	El 74% de 20 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 26% de 7 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró mayor conocimiento de la pregunta.
8. Se le contrata para ayudar al cliente a encontrar por el mismo, una solución a su problemática facilitando el proceso:	El 50% de 10 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 50% de 10 alumnos contestaron incorrectamente.	El 52% de 14 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 48% de 13 alumnos contestaron incorrectamente.	La mitad de ambos grupos tiene conocimientos suficientes de la pregunta con respecto al tema.
9. Se le contrata para resolver una situación específica, su rol será el ofrecer el consejo para resolver la situación y su tarea será hacer algo para el sistema cliente generalmente son llamados para cuestiones técnicas:	El 65% de 13 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 35% de 7 alumnos contestaron incorrectamente.	El 33% de 9 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 67% de 18 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
10. ¿Cuáles son las fases de un proceso de consultoría?	El 95% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 5% de 1 alumno contestó incorrectamente.	El 85% de 23 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 15% de 4 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	Comentario
11. Dentro del sistema cliente son aquellos que se definen como los que en principio se acercan o llaman al consultor:	El 90% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron incorrectamente.	El 81% de 22 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 19% de 5 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos mostraron tener conocimiento de la pregunta respecto al tema.
12. Dentro del sistema cliente se definen como aquellos que tienen un problema para el cual desean ayuda.	El 95% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 5% de 1 alumno contesto incorrectamente.	El 67% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 33% de 9 alumnos contestaron incorrectamente.	Ambos grupos mostraron tener conocimiento de la pregunta respecto al tema.
13. Consiste en acrecentar la aptitud del cliente para funcionar con más eficacia, ayudan a percibir, entender y actuar sobre lo que sucede a su alrededor y dentro de el mismo:	El 75% de 15 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 25% de 5 alumnos contestaron incorrectamente.	El 44% de 12 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 56% de 15 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró tener mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
14. ¿Cuál es el objetivo del diagnostico organizacional?	El 45% de 9 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 55% de 11 alumnos contestaron incorrectamente.	El 67% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 33% de 9 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo control mostró tener mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
18. Teorías y métodos de intervención, cambio planeado, la investigación de la acción son:	El 90% de 18 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron incorrectamente.	El 63% de 17 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 37% de 10 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró tener mayor conocimiento de la pregunta.
19. ¿Cuáles son los principales enfoques que se utilizan para realizar una intervención de D.O.?	El 95% de 19 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 5% de 1 alumno contesto incorrectamente.	El 56% de 15 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 44% de 12 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró tener mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.
20. ¿Cuáles son las condiciones que favorecen las intervenciones en el D.O.?	El 75% de 15 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 25% de 5 alumnos contestaron incorrectamente.	El 59% de 16 alumnos contestaron acertadamente mientras que el 41% de 11 alumnos contestaron incorrectamente.	El grupo experimental mostró tener mayor conocimiento de la pregunta respecto al tema.

Resultados de la aplicación de Cuestionarios de opinión a Alumnos⁴².

En lo que respecta al análisis referido a la aplicación del cuestionario de opinión a los alumnos, que esta conformado por 17 preguntas relacionadas con el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, presentamos a continuación un cuadro comparativo de opinión del Grupo Experimental "A" el cuál esta conformado por 20 alumnos que utilizaron el material estructurado propuesto y del Grupo Control "B" que esta formado por 27 alumnos, los cuales no utilizaron el material estructurado:

Cuadro Comparativo de Opinión Alumnos.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
1. ¿Su profesor del Seminario de Desarrollo Organizacional I, imparte su materia apegándose al programa oficial de estudios?	El 85% de 17 alumnos contestaron sí mientras que el 15% de 3 alumnos contestaron no.	El 96% de 26 alumnos contestaron Sí mientras que el 4% de 1 alumno contesto no.
2. Las lecturas asignadas que corresponden a cada tema del programa oficial de la materia le permiten definir y tener claros los conceptos?	El 85% de 17 alumnos contestaron sí mientras que el 15% de 3 alumnos contestaron no.	El 85% de 23 alumnos contestaron Sí mientras que el 15% de 4 alumnos contestaron no.
3. ¿Ha tenido problemas para conseguir las lecturas indicadas por el profesor para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?	El 35% de 7 alumnos contestaron sí mientras que el 65% de 13 alumnos contestaron no.	El 11% de 3 alumnos contestaron Sí mientras que el 89% de 24 alumnos contestaron no.
4. ¿Consideras que existen lecturas que no apoyaron en la comprensión de los temas?	El 15% de 3 alumnos contestaron sí mientras que el 85% de 17 alumnos contestaron no.	El 11% de 3 alumnos contestaron Sí mientras que el 89% de 24 alumnos contestaron no.

Pregunta	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
5. ¿El profesor de Seminario de Desarrollo Organizacional I utilizo ejercicios prácticos para hacer más comprensibles los temas del curso?	El 100% de 20 alumnos contestaron sí.	El 63% de 17 alumnos contestaron Sí mientras que el 37% de 10 alumnos contestaron no.
7. ¿Considera que los ejercicios que maneja su profesor fueron	El 95% de 19 alumnos contestaron sí mientras que el	El 81% de 22 alumnos contestaron Sí mientras que el

⁴² El cuestionario de opinión para alumnos se puede ver en el apéndice B.

los adecuados para la comprensión de los temas del programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I?	5% de 1 alumno contesto no.	19% de 5 alumnos contestaron no.
8. ¿Considera que los ejercicios manejados durante el curso le apoyaron en la elaboración de sus trabajos?	El 95% de 19 alumnos contestaron sí mientras que el 5% de 1 alumno contesto no.	El 74% de 20 alumnos contestaron Sí mientras que el 26% de 7 alumnos contestaron no.
9. ¿En que porcentaje los casos vistos en el curso le ayudaron a alcanzar los objetivos de aprendizaje?	En promedio el 86% de 17 alumnos alcanzaron los objetivos de aprendizaje.	En promedio el 76% de 24 alumnos alcanzaron los objetivos de aprendizaje.
10. ¿Las lecturas le ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?	El 100% de 20 alumnos contestaron Sí.	El 96% de 26 alumnos contestaron sí mientras que el 4% de 1 alumno contesto no.
11. ¿Los ejercicios le ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?	El 100% de 20 alumnos contestaron Sí.	El 93% de 25 alumnos contestaron sí mientras que el 7% de 2 alumnos contestaron no.
12. ¿considera que los ejercicios asignados a cada tema fueron los adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje?	El 100% de 20 alumnos contestaron Sí.	El 70% de 19 alumnos contestaron sí mientras que el 30% de 8 alumnos contestaron no.
13. ¿Las lecturas le apoyaron para resolver los ejercicios aplicados durante el curso?	El 80% de 16 alumnos contestaron Sí mientras que el 20% de 4 alumnos contestaron no.	El 89% de 24 alumnos contestaron sí mientras que el 11% de 3 alumnos contestaron no.
14. ¿Los ejercicios le permitieron vincular las lecturas con la aplicación y de ésta manera entender los conceptos?	El 100% de 20 alumnos contestaron Sí.	El 85% de 23 alumnos contestaron sí mientras que el 15% de 4 alumnos contestaron no.
15. ¿Le parece que los ejercicios le proporcionaron una idea apegada a la realidad en las organizaciones?	El 90% de 18 alumnos contestaron Sí mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron no.	El 85% de 23 alumnos contestaron sí mientras que el 15% de 4 alumnos contestaron no.
16. ¿Le gustaría poder contar con un material estructurado para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?	El 90% de 18 alumnos contestaron Sí mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron no.	El 96% de 26 alumnos contestaron sí mientras que el 4% de 1 alumno contesto no.
17. ¿Considera que al disponer de este material estructurado, mejoraría su comprensión de los temas del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional ?	El 90% de 18 alumnos contestaron Sí mientras que el 10% de 2 alumnos contestaron no.	El 89% de 24 alumnos contestaron sí mientras que el 11% de 3 alumnos contestaron no.

Podemos observar que en la pregunta 1, el grupo experimental y el grupo control coinciden en la respuesta de que el profesor si se apegaba al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

En la pregunta 2, ambos grupos en opinión contestaron lo mismo, por lo que el grupo experimental nos expuso de manera general lo siguiente:

- Es un material accesible y de fácil lectura por que cuenta con casos prácticos o un cuaderno de ejercicios y nos permiten entender mejor los conceptos.
- Las lecturas permiten tener claros los conceptos de los temas por ser un material entendible las cuales están dentro del plan de estudios de la materia.
- Los ejemplos del cuaderno de ejercicios los temas de las lecturas junto con la explicación de la profesora hacen muy entendible la materia de seminario de Desarrollo Organizacional I.

Por otro lado vemos que el grupo control quien no utilizo el material estructurado de la materia expuso lo siguiente:

- A veces hay más material para unos temas y es escaso en otros temas.
- Un trimestre no es suficiente para profundizar y entender todos los temas vistos.
- Algunas lecturas no son muy claras ya que los ejemplos están basados en experiencias o anécdotas del profesor.
- Ocasionalmente el profesor hace repetición de un mismo tema y por lo tanto no llevan una secuencia lógica y hacen incomprensibles los temas.
- Algunos conceptos son complejos y no tan claros, ya que nos genera más dudas al tratar de exponerlos ante un grupo.

En la pregunta 3, a los alumnos que contestaron que sí (35% de 7 alumnos) en el grupo experimental encontramos que el motivo de no conseguir las lecturas indicadas son porque se roban las copias de las lecturas que se dejan en la fotocopidora, o están incompletas, hay pocos libros en la biblioteca y es difícil conseguir bibliografía complementaria.

En el grupo control el 11% de 3 alumnos contestaron sí el motivo de no conseguir las lecturas indicadas se debe a que: el contenido del temario de la materia no es muy claro, no existe suficiente bibliografía en la biblioteca, por cuestiones económicas no es posible adquirir toda la bibliografía en las librerías, no existe material actualizado en la biblioteca, en ocasiones el profesor esta muy ocupado y no proporciona el material para trabajar en ocasiones pospone la entrega de la lectura o del ejercicio.

En la pregunta 4, en el grupo experimental el 15% de 3 alumnos contestaron que hay lecturas que no apoyaron en la comprensión de los temas como son: el ABC de las teorías de organización, algunas gráficas y esquemas no entendibles, no bien clasificadas y explicadas. Mientras que el grupo control el 11% de 3 alumnos contestaron que no recuerdan los temas.

En la pregunta 5, en el grupo experimental el profesor utilizó ejercicios prácticos para hacer más comprensibles los temas del curso en donde el 100% de los alumnos contestaron sí. Mientras que en el grupo control el 37% de 10 alumnos contestaron que no utilizó ejercicios prácticos el profesor y que por lo tanto no les fueron comprensibles los temas del curso.

En la pregunta 6, los ejercicios que aplicó el profesor durante el curso que les permitieron comprender los temas a los alumnos en el grupo experimental fueron los siguientes: el contenido del cuaderno de ejercicios a pegado a los temas, dinámicas grupales, técnicas de trabajo en equipo como: pecera, estilos de liderazgo, etc., dinámicas utilizadas en una intervención real, dinámicas individuales y en pareja, técnica de acuario, plan de vida y carrera, Freed-Back, percepción, valores, motivos, representaciones de estilos de comunicación.

En el grupo control los ejercicios aplicados por el profesor fueron los siguientes: videos, exposición de los temas por parte de los alumnos, enfoque actuales dirigidos al trabajo y a la cuestión personal, experiencias del profesor y la manera en que ha enfrentado los problemas dentro de la organización, películas, dinámicas grupales, el ejemplo de coca-cola.

En la pregunta 7, el 95% de 19 alumnos contestó que los ejercicios que maneja el profesor, si fueron los adecuados para la comprensión de los temas por lo siguiente:

Consideran que son muy prácticos como si fuera un taller de capacitación, les permitió resolver ciertos problemas reales aplicados a las organizaciones, existiendo una aplicación de los conceptos, la mayor parte de las clases se realizaron con dinámicas, la realización de los ejercicios hizo más comprensible el curso y más didáctico, los ejercicios eran entendibles, divertidos, agradables, los cuales permitieron la retroalimentación, enfatizaron los conceptos vistos en clase.

El 5% de 1 alumno dijo que no por no conocer el programa oficial.

En el grupo control el 81% de 22 alumnos contestaron sí por lo siguiente: Opinaron que las películas son muy comprensibles y sencillas, exponer los temas y leerlos hacen más comprensibles los temas, los videos muestran gráficamente los conceptos, el profesor sabe lo relacionado con el tema y busca la forma de utilizar ejemplos recientes y apegados a la realidad.

Mientras que el 19% de 5 alumnos contestaron que no por que: hablar de experiencia y conocimiento es altamente didáctico, no hay seguimiento de los temas con ejercicios prácticos, el profesor no aplico ejercicios prácticos y explico los temas con experiencias y ejemplos apegados a la realidad.

En la pregunta 8, que se refiere a que sí los ejercicios manejados durante el curso apoyaron a los alumnos en la elaboración de sus trabajos para el grupo experimental el 95% de 19 alumnos contestaron sí y el 5% de 1 alumno contesto no.

En el grupo control el 74% de 20 alumnos contestaron sí mientras que el 26% de 7 alumnos contestaron no. En donde los ejercicios manejados durante el curso ayudaron menos que al grupo experimental.

En la pregunta 9, se refiere a que porcentaje de los casos vistos en el curso le ayudaron a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje encontramos que para el grupo experimental fue en un promedio del 86% del total de alumnos mientras que en el grupo control fue del 76% en promedio del total de alumnos que alcanzaron los objetivos de aprendizaje en donde fue menor el aprovechamiento en comparación con el grupo experimental.

En la pregunta 10, sí las lecturas ayudaron a los alumnos a comprender más claramente los temas vistos en el curso, los alumnos del grupo experimental contestaron sí que se refiere al 100% del total de alumnos, por otro lado el grupo control, contesto sí del 96% del total de los alumnos mientras que el 4% de 1 alumno contesto no.

En la pregunta 11, referida a sí los ejercicios ayudaron a los alumnos a comprender más claramente los temas vistos en el curso, el 100% del total de alumnos del grupo experimental contesto sí, mientras que el 93% del total de alumnos del grupo control contesto sí ya que el 4% de 1 alumno contesto no.

En la pregunta 12, que se refiere a que sí los ejercicios asignados a cada tema fueron los adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje en los alumnos el 100% del total de alumnos del grupo experimental contesto sí, mientras que el 70% del total de alumnos del grupo control contesto sí en donde el 30% de 8 alumnos contestaron que no fueron adecuados los ejercicios a cada tema.

En la pregunta 13, se pregunta sí las lecturas le apoyaron para resolver los ejercicios aplicados durante el curso, a los alumnos en el grupo experimental el 80% de los alumnos contestaron sí por que: una vez leyendo las lecturas es más fácil comprender el objetivo del ejercicio en donde ambos se complementan. 4 alumnos contestaron no por que: no se leían completamente las lecturas.

En el grupo control, encontramos que el 89% del total de los alumnos contestaron sí por que: fueron lecturas necesarias y adecuadas para poder realizar el trabajo final y fueron la base de la investigación, se aplicaron en los ejemplos del profesor. El 11% de 3 alumnos contestaron que no por que: no todas las lecturas se relacionaban a los temas del programa oficial y además no se aplicaban a los ejemplos del profesor, sino a anécdotas del profesor, cada equipo inventaba sus dinámicas y no siempre estaban bien aplicadas a los temas, en ocasiones el profesor no tomaba parte activa en las clases se limitaba a evaluar la calidad del trabajo en equipo de los alumnos.

En la pregunta 14, los ejercicios le permitieron vincular a los alumnos las lecturas con la aplicación y de esta manera entender los conceptos; el 100% del total de alumnos del grupo experimental contestó sí por que: las lecturas y los ejercicios están vinculados, se aplican los conocimientos de una forma práctica e identificada y entendible, cada dinámica hace más entendibles los conceptos, realizando ejercicios específicos de cada tema se pueden entender mejor los conceptos, los ejercicios están muy relacionados con la realidad.

El 85% del total de alumnos del grupo control contestó sí por que: es más sencillo y práctico recordar algo en alguna situación más real que concentrarse solamente a la teoría, la utilización de los videos ayudaron a la comprensión de los temas, nos permitió desarrollar un sentido más crítico para poder darle solución a los problemas, en algunas ocasiones las lecturas permitieron vincular los ejercicios con los conceptos.

El 15% de 4 alumnos contestaron no por que: la práctica facilita la comprensión del conocimiento, no hubo continuidad ni vinculación de las lecturas con los casos prácticos por lo que no logramos obtener los conceptos claros.

En la pregunta 15, le parece que los ejercicios le proporcionaron una idea apegada a la realidad en las organizaciones? El 90% del total de alumnos del grupo experimental contestó sí por que: se hace ver lo que en realidad pasa en las organizaciones tomando en cuenta los errores en los que puede caer un profesionalista, siempre fue con ejercicios cercanos a la realidad planteando diferentes situaciones que podrían presentarse dentro de las organizaciones.

El 10% de 2 alumnos contestaron no por que: la realidad es mucho más compleja.

En el grupo control el 85% del total de los alumnos contestaron sí por que: es más sencillo y práctico recordar los conceptos en alguna situación más real que concentrarse solamente en la teoría, siempre hay diferentes problemas en las organizaciones y van a ser tratados de forma diferente.

El 15% de 4 alumnos contestaron no por que: el profesor es teórico y no hubo muchos ejercicios en clase, no se mostraron problemas reales de las

organizaciones sino anécdotas, no hay vivencias reales y actualizaciones teóricas y practicas por parte de los profesores.

En la pregunta 16, en donde se les pregunta a los alumnos si les gustaría contar con un material estructurado para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, obtuvimos los siguientes resultados:

Por un lado el 90% de 18 alumnos del grupo experimental contesto sí, ya que les permitiría aprovechar mejor los temas del curso, sería más práctico llevar el curso, al trabajar con el material estructurado fue mejor comprender el curso, más útil, práctico y más amenas las clases, facilito el aprendizaje, se tuvo una mejor programación del curso y alcance total de los objetivos de aprendizaje de la materia.

El 10% de 2 alumnos contestaron no por que: se limitarían los conocimientos y existiría poca flexibilidad para nuevas lecturas, lo que se necesita son casos reales y no ficticios.

El 96% del total de alumnos del grupo control, contestaron sí ya que les permitiría uniformar y enriquecer lo que cada profesor imparte contando con un material estructurado que sirva como apoyo cuando el profesor no tenga un método bien definido de enseñanza, siendo una mejor forma de aprender de gran ayuda, una guía, nos facilitaría dar más puntos de vista y llegar a conclusiones más específicas, serviría para canalizar mejor la problemática y dar soluciones a las organizaciones, facilitaría el curso, se englobaría lo más importante en un solo material, sería un curso mejor planeado, se tendría un material con información clara y coherente.

El 4% de 1 alumno, contesto no por que: al investigar cada uno por su cuenta permitiría comparar diferentes puntos de vista de los autores permitiendo al alumno tener una diversidad de opiniones por ser una materia nueva ya que se toman cursos muy ambiguos y repetitivos.

En la pregunta 17, que nos dice ¿ Considera que al disponer de este material estructurado mejoraría su comprensión de los temas del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I? El 90% de 18 alumnos del grupo experimental contestaron sí por que: se tratarían los temas conforme al programa oficial del curso, se podría repasar el material para otras materias o cuando se inicie uno en el campo laboral, existiría más seriedad al impartir la materia por parte de los profesores y el aprendizaje sería más completo en los alumnos. Serían mejor comprendidos los temas y alcanzables los objetivos de aprendizaje.

El 10% de 2 alumnos contestaron no por que: existiría un monopolio del material estructurado y algunos conceptos no profundizaban mucho.

En el grupo control el 89% de 24 alumnos contestaron sí por que: facilitaría los conceptos siempre y cuando se adoptaran a las organizaciones mexicanas, se tendría el contenido del curso más completo y confiable, sería una herramienta básica que facilitaría el acceso a la información y un material de apoyo en curso, daría la oportunidad de aplicar el material visto en clase a la rutina cotidiana de cada uno, existiría un apego a un solo material donde se pondrían diversos enfoques y se podría canalizar mejor la problemática de las organizaciones para dar soluciones.

El 11% de 3 alumnos contestaron no por que: habría que conocer a los creadores del material estructurado y las fuentes tomadas para su elaboración, sería bueno seguir sin material estructurado.

La codificación de los resultados de los cuestionarios de conocimientos y de opinión de los alumnos se pueden ver en el **apéndice F**.

Resultados de la aplicación de Cuestionarios de Opinión a Profesores⁴³.

Los Resultados que se obtuvieron de la aplicación de cuestionarios de opinión a los profesores que utilizaron y no utilizaron el material estructurado fueron los siguientes:

El Profesor del Grupo Experimental “A” quien utiliza el material estructurado, menciona en cuanto a su método de enseñanza lo siguiente:

- Qué si define las características del curso e investiga sobre el material existente y lo adapta a los objetivos de enseñanza aprendizaje en un 100%.
- Que utiliza las siguientes técnicas para alcanzar los objetivos de enseñanza aprendizaje del programa oficial para la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I:
I-A, Trabajo en equipos, Espejo, Confrontación y Retroalimentación.
- Como material didáctico utilizó el material estructurado (Antología y Cuaderno de Ejercicios) utiliza ejercicios prácticos apegados a la realidad al 100% para hacer más comprensibles los temas del curso.
- Este profesor aplica dinámicas grupales ya que por medio de éstas, los alumnos comprenden y aplican técnicas que se aplican en las

⁴³ El cuestionario de opinión para profesores se muestra en el apéndice C.

organizaciones como son: liderazgo, comunicación con y sin retroalimentación, etc.

- Evalúa a los alumnos en un 100% para cotejar que se alcanzaron los objetivos de aprendizaje, así como para verificar la comprensión de los temas.
- Cuando aplica las dinámicas grupales propicia un clima de confianza, aunque en ocasiones a los participantes les cuesta trabajo mostrar su comportamiento abiertamente.
- Al aplicar estas dinámicas el grupo puede tomar el rol en una organización de aprendizaje.
Sin embargo, en la aplicación de dinámicas se logra en un 80%, la participación e integración de los alumnos al grupo.
- Estas dinámicas que se aplican permiten alcanzar en un 90% los objetivos de aprendizaje del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.
- Considera que las lecturas propuestas en el programa oficial de Seminario de Desarrollo organizacional I son las adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso.
- Considera que es necesario utilizar el material estructurado, ya que con esto se lograra una uniformidad en la enseñanza aprendizaje, así como la estandarización de la información en un 100% de éste modo todos los profesores y alumnos manejarían una información básica uniforme.

Con éste material se permitiría practicar los temas de las técnicas y los métodos propios del Desarrollo Organizacional, ya que en muchos casos no se pueden hacer directamente en las empresas u organizaciones.

En lo que se refiere a los **profesores del Grupo Control “B”** quienes no utilizaron el material estructurado los resultados fueron los siguientes:

El Grupo Control “B” se integra por dos Subgrupos:

El profesor del Subgrupo 1 menciona en cuanto a su método de enseñanza lo siguiente:

- Qué sí define las características del curso e investiga sobre el material existente y lo adapta a los objetivos de enseñanza aprendizaje del programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

- Qué utiliza las siguientes técnicas para alcanzar los objetivos de enseñanza aprendizaje del programa oficial:

Conferencias, Foros, Pizarrón, Acetatos.

- Utiliza ejercicios prácticos apegados a la realidad por que es necesario una retroalimentación con problemas concretos de Empresas Mexicanas.
- Aplica dinámicas grupales como la discusión en pequeños grupos.
- Al aplicar dinámicas grupales, propicia un clima de confianza.
- Estas dinámicas dan la oportunidad de aprender ya que enseñan a pensar en función de problemas y casos.
- Con estas dinámicas se logra una participación e integración de los alumnos al grupo.
- Menciona que con la aplicación de estas dinámicas le ayudaron a alcanzar los objetivos de enseñanza aprendizaje en un 70%.
- Este profesor considera que las lecturas propuestas en el programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I deben actualizarse.
- Considera que es necesaria la existencia de un material estructurado, ya que permitiría que el alumno tuviera una base general de conocimientos.
- Opina que con el uso de un material estructurado se lograría unificar los criterios de enseñanza aprendizaje en un 85%.

El profesor del Subgrupo 2 mencionó lo siguiente en cuanto a su método de enseñanza:

- Qué sí define las características del curso e investiga el material existente y lo adapta a los objetivos de aprendizaje del programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I.
- Las técnicas que utiliza para alcanzar el logro de enseñanza aprendizaje del programa oficial son:

Exposición del maestro y de los alumnos sobre los temas que componen el curso.

- Este profesor si utiliza ejercicios apegados a la realidad, ya que se relacionan los temas del curso con la realidad social y personal de los alumnos.
- Este profesor no aplica dinámicas grupales por que considera que en este curso es más importante el desarrollo conceptual de los temas que el vivencial y sobre todo porque considera que no se cuenta con el tiempo necesario para ello.
- Considera que con las lecturas propuestas en el programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I son adecuadas ya que se cubren los objetivos del curso. Sin embargo, siempre es posible que a iniciativa del alumno se amplíen las lecturas.
- Considera que si es aceptable la existencia de un material estructurado para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I en un 75%, pero en cuanto al cuaderno ejercicios menciona que es recomendable, pero que a su vez implicaría que se aumentarán también las horas de clase.

10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El principio del contraste de Hipótesis.⁴⁴

Al realizar las pruebas de hipótesis hacemos una inferencia o suposición elaborada sobre la población. Esta inferencia será nuestra hipótesis. La hipótesis que contrastamos será la hipótesis nula (H_0), la hipótesis nula se contrasta con la hipótesis alternativa (H_A) después a partir de los resultados obtenidos en nuestra muestra rechazamos la hipótesis nula a favor de la alternativa, o bien no rechazamos la hipótesis nula y suponemos que nuestra estimación inicial del parámetro poblacional podría ser correcta. El hecho de no rechazar la hipótesis nula no implica que esta sea cierta, significa simplemente que los datos de la muestra son insuficientes para inducir un rechazo de la hipótesis nula.

Toda hipótesis se contrasta a un nivel de significancia elegido. En paralelo con los intervalos de confianza los niveles de significación corrientes, denominados valores de alfa que son 1, 5 y 10 %, pero se pueden elegir otros valores de alfa que satisfacen las necesidades de la investigación.

Para efectos del análisis estadístico de nuestra investigación utilizamos **la Distribución “t” Student** como método estadístico.

Partiendo primeramente de las hipótesis tenemos:

Hi: Sí la metodología planteada a través del material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) conforme al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I, para la Licenciatura en Administración, permite a los grupos que la utilizan alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje con respecto a los grupos que no la utilizan.

Ho: Sí la metodología planteada a través del material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) conforme al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I, para la Licenciatura en Administración no permite alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje con respecto a los grupos que no la utilizan.

⁴⁴ Webster, Allen L., “Estadística aplicada a la empresa y a la economía”, pp 390-392, Editorial Mc Graw Hill.

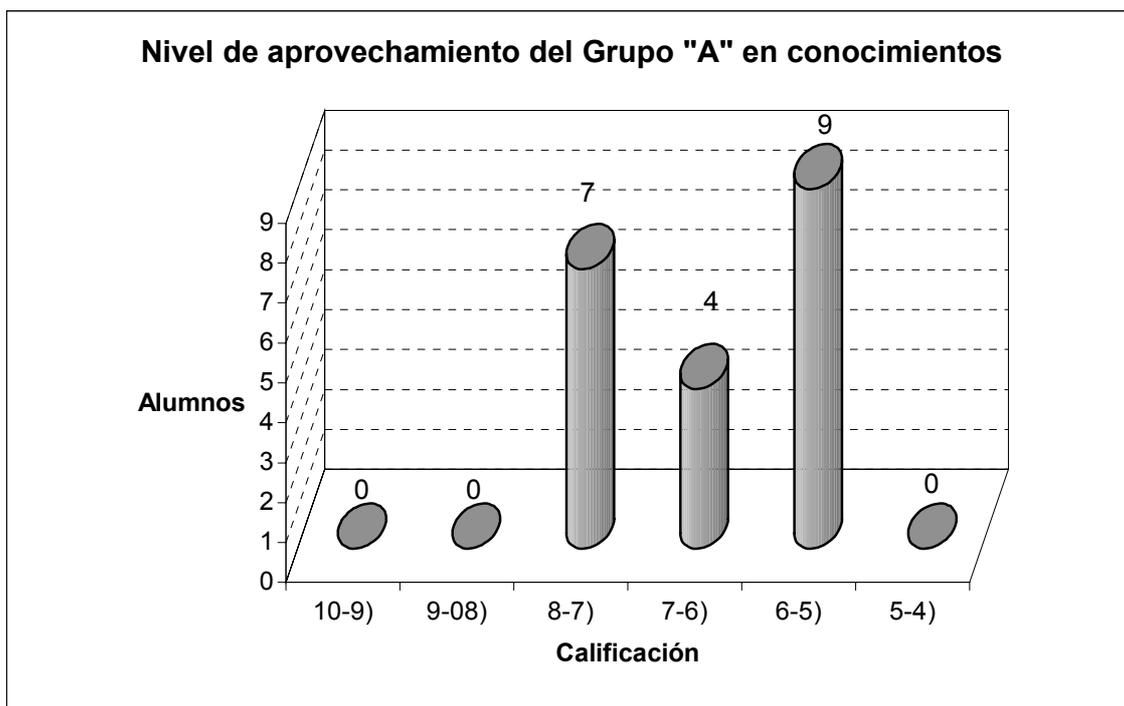
Los resultados obtenidos en cuanto al nivel de aprovechamiento fueron los siguientes:

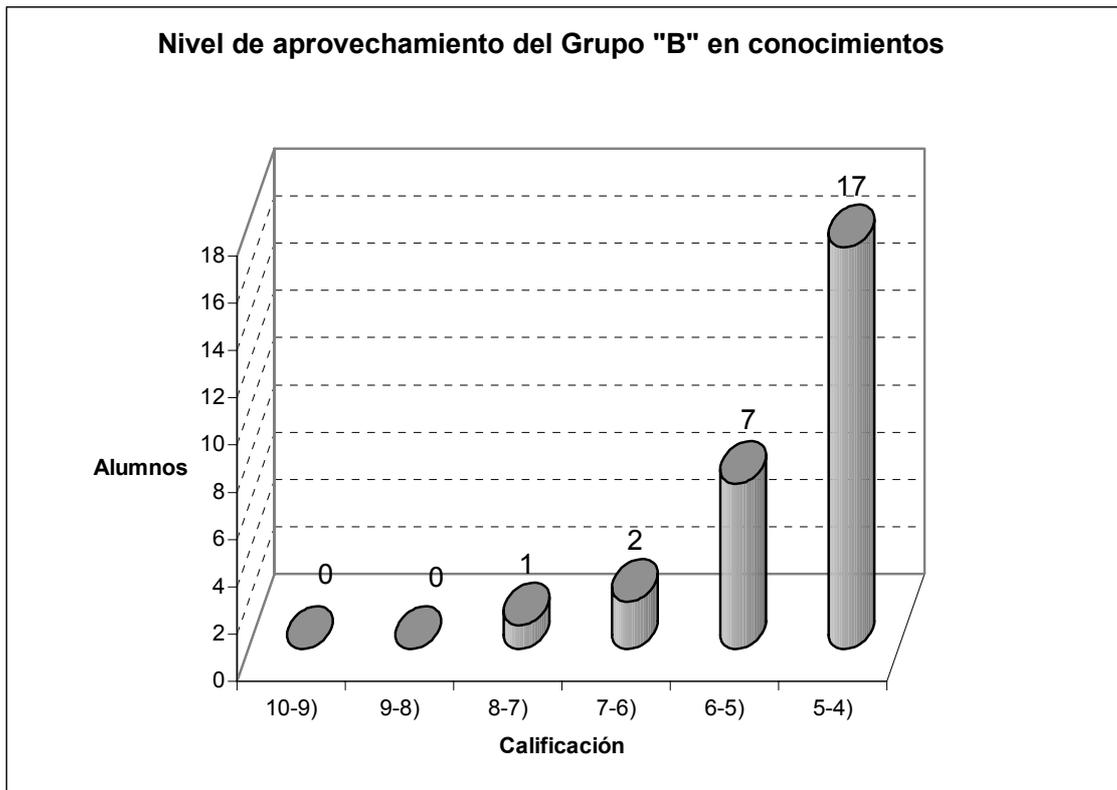
GRUPO EXPERIMENTAL "A"

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Calificación	8	7	6	6	7	6	6	6	6	8	7	8	8	6	6	7	6	8	8	8

GRUPO CONTROL "B"

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Calificación	7	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	8	6	6	6	6	7	5	5	5	5





Los resultados que se obtuvieron de la distribución "t" Student fueron los siguientes:

GRUPO "A"

$$n_1 = 20$$

$$\bar{X}_1 = \frac{X_1 + X_2 \dots X_n}{n} = \frac{138}{20} = 6.9$$

$$S^2_1 = \frac{1}{n_1 - 1} \sum (X_{ij} - \bar{X}_1)^2$$

$$S^2_1 = \frac{1}{20 - 1} (15.8) = 0.83$$

GRUPO "B"

$$n_2 = 27$$

$$\bar{X}_2 = \frac{X_1 + X_2 \dots X_n}{n} = \frac{149}{27} = 5.5$$

$$S^2_2 = \frac{1}{n_2 - 1} \sum (X_{ij} - \bar{X}_2)^2$$

$$S^2_2 = \frac{1}{27 - 1} (16.75) = 0.64$$

Distribución "t"

$$T_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S^2_1}{N_1} + \frac{S^2_2}{n_2}}} = \frac{6.9 - 5.5}{\sqrt{\frac{0.83}{20} + \frac{0.64}{27}}} = \frac{1.4}{\sqrt{0.065203703}} = \frac{1.4}{0.2554} = 5.48$$

$$gl = (n_1 + n_2) - 2 = (20 + 27) - 2 = 45 \text{ gl}$$

$$\text{Valor Crítico: } \alpha = .05$$

$$t_{\alpha} = t_{.05, 45} = 1.680$$

$$T_c = 5.48 \quad \rangle \quad t_{\alpha} = 1.68$$

Como nuestro valor calculado de "t" es 5.48, y resulta superior al valor crítico 1.68, entonces la conclusión es que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

$$\text{Como } T_c = 5.48 \quad \rangle \quad t_{\alpha} = 1.68$$

Existe una diferencia significativa entre los alumnos que utilizaron el material estructurado (Antología y cuaderno de ejercicios) para el Seminario de Desarrollo Organizacional I y los alumnos que no utilizaron el material estructurado.

11. RESPUESTAS A LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Conforme a los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios a profesores y alumnos, de acuerdo con la aplicación de la distribución "T" se llega a la respuesta de que la hipótesis de nuestra investigación es aceptada, ya que **"La metodología planteada a través del material estructurado (Antología y cuaderno de ejercicios) conforme al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I para la Licenciatura en Administración, permite a los grupos que utilizaron el método alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje con respecto a los grupos que no la utilizan"**.

Esto se puede constatar de acuerdo con los resultados que se obtuvieron en la aplicación de cuestionarios a Profesores y a Alumnos, así como en la aplicación

de la prueba “t” student. De acuerdo con los resultados de los cuestionarios de conocimientos se puede ver que :

En el primer tema “Teoría, naturaleza, componentes, características y aplicación del D.O.” se puede observar que el grupo experimental mostró tener mejor conocimiento del tema I como por ejemplo en la pregunta No. 3 el 80% contesto bien mientras que el 67% del grupo control tiene menor nivel de conocimiento respecto al tema.

En lo referente al tema II, “El especialista en D.O. y su quehacer como agente de cambio y/o consultor de procesos” de manera general se observa que el grupo experimental y el grupo control tuvieron el mismo nivel de aprovechamiento del tema pero consideramos que es necesario que exista mayor profundidad y conocimiento del tema por parte de los dos grupos.

En el tema III, “Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnostico” se puede ver que en ambos grupos existe poca comprensión del tema y hay que profundizar mas sobre el tema, por lo tanto sugerimos el mejoramiento de hábitos, y técnicas, destrezas y habilidades utilizadas por los alumnos para mejorar su aprendizaje de este modo, se tendría una mejor asimilación, comprensión y recuerdo de la información impartida por el profesor.

En el tema IV, “Metodología de intervención para procesos humanos”, como podemos observar en este tema el grupo experimental mostró tener un mayor nivel de aprovechamiento en cuanto al tema en comparación con el grupo control. En donde por lo tanto, observamos que el grupo experimental quien si utiliza el método de aprendizaje si alcanza los objetivos de aprendizaje en comparación con el grupo que no lo utilizo.

En lo que se refiere a la opinión de los alumnos en ambos grupos observamos que se apegan al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I y que por lo tanto en el grupo experimental quienes utilizan el material estructurado si logran alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje en comparación con el grupo control.

De acuerdo con los resultados obtenidos se considera que es de gran utilidad el uso del material estructurado ya que sí contribuyen estos al proceso de enseñanza aprendizaje y permite alcanzar los objetivos planteados en el programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo organizacional I. El 90% de los alumnos contesto que sí les gustaría contar con un material estructurado para este curso ya que al trabajar con el material existiría una mayor comprensión del curso y se facilitaría el aprendizaje, existiría una mayor programación del curso así como el alcance total de los objetivos de aprendizaje. Ya que este material sería como una guía y serviría para canalizar mejor la problemática y dar soluciones a las

organizaciones, por lo cual sería un curso mejor planeado y se contaría con una información clara y coherente.

De acuerdo a la opinión de los profesores ellos consideran que es necesario utilizar el material estructurado, ya que con esto se lograría una uniformidad en la enseñanza aprendizaje, así como la estandarización de la información; ya que permitiría a los alumnos tener una base de conocimientos y unificar así los criterios de enseñanza.

GRUPO EXPERIMENTAL "A"

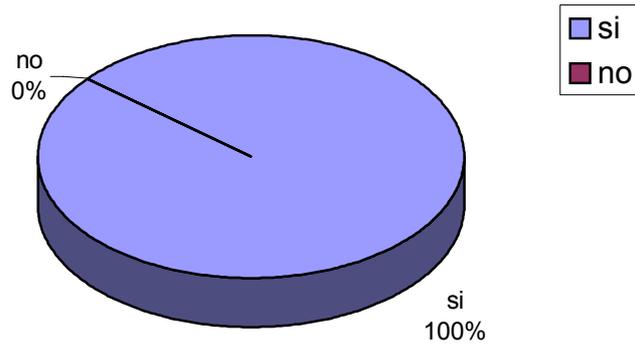


GRUPO CONTROL "B"



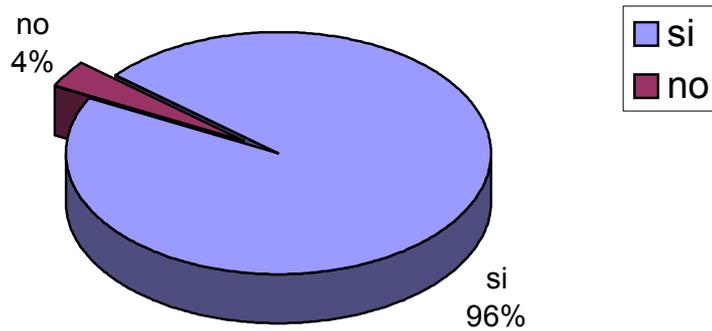
GRUPO EXPERIMENTAL "A"

10. ¿Las lecturas le ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?



GRUPO CONTROL "B"

10. ¿Las lecturas le ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?



CONCLUSIONES Y PROPUESTA

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra investigación se llegó a la conclusión de que nuestra hipótesis de investigación es aceptada y por lo tanto la hipótesis nula se rechaza.

Hi: Sí la metodología planteada a través del material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) conforme al programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I que imparte la UAM-I, para la Licenciatura en Administración, permite a los grupos que la utilizan alcanzar un mayor número de objetivos de aprendizaje con respecto a los grupos que no la utilizan.

Con respecto a los datos obtenidos en el análisis estadístico se puede observar que existe una diferencia significativa entre los alumnos que utilizaron el material estructurado con respecto a los que no lo utilizaron; como podemos observar $T_c = 5.48 > t_{\alpha} = 1.68$, debido a que el valor calculado es superior a el valor crítico y por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación.

De acuerdo a la variable relacionada al logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos encontramos que el grupo experimental alcanzó los objetivos de aprendizaje en un 86% y el grupo control los alcanzó en un 76%.

En relación a la variable correspondencia entre el programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I y el material estructurado, llegamos a la conclusión de que sí existe un vínculo, ya que en ambos grupos el profesor se apega al programa, además de que las lecturas ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso. En el grupo experimental el 100% de los alumnos mencionó que las lecturas ayudaron a comprender los temas, mientras que en el grupo control el 96% contestó lo mismo.

Se pudo observar que el cuaderno de ejercicios ayudó a comprender con mayor claridad los temas vistos en el curso.

En relación a la variable referida a la opinión de los alumnos sobre el material estructurado, encontramos que al grupo experimental en un 90% sí le gustaría poder contar con un material estructurado, ya que les permitiría aprovechar mejor los temas del curso, sería más práctico, facilitaría el aprendizaje y las clases fueron más amenas, existió una mejor programación del curso y un alcance total de los objetivos de aprendizaje.

Mientras que al grupo control también le gustaría contar con este material en un 96%, ya que les permitiría uniformar y enriquecer lo que cada profesor imparte contando con este material que sirva como apoyo cuando el profesor no tenga un

método bien definido de enseñanza siendo éste una mejor forma de aprender y a su vez una guía para la impartición del curso y se tendría un material con información clara y coherente.

GRUPO EXPERIMENTAL "A"



GRUPO CONTROL "B"



En la pregunta 17 ambos grupos consideran que al disponer de este material estructurado sí mejoraría su comprensión de los temas del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

GRUPO EXPERIMENTAL "A"



GRUPO CONTROL "B"



El grupo control considera que al disponer del material estructurado se tendría el contenido del curso más completo y confiable y sería una herramienta básica que facilitaría el acceso a la información y un material de apoyo que daría la oportunidad de aplicar el material visto en clase.

En cuanto a la opinión de los profesores sobre el material estructurado, encontramos que para el profesor del grupo experimental que utilizó el material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) considera que los ejercicios que utilizó fueron apegados a la realidad en un 100% para hacer más comprensibles los temas del curso y además considera que es necesario utilizar el material estructurado, ya que con esto se logra una uniformidad en la enseñanza aprendizaje, así como la estandarización de la información en un 100% y de este modo todos los profesores y alumnos manejarían una información uniforme.

El profesor del grupo control subgrupo B del turno matutino, considera que las lecturas del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, son adecuadas, ya que se cubren los objetivos del curso, sin embargo, siempre es posible que a iniciativa del alumno se amplíen las lecturas. Considera que si es aceptable la existencia de un material estructurado en un 75% para el curso pero en cuanto al Cuaderno de Ejercicios menciona que es recomendable, pero que a su vez implicaría que se aumentaran también las horas de clase.

El profesor del grupo control subgrupo B del turno vespertino, considera que con la aplicación de dinámicas, estas le permitieron alcanzar los objetivos de enseñanza aprendizaje en un 70% y opina que las lecturas propuestas en el programa oficial vigente deben actualizarse. Menciona que es necesario la existencia de un material estructurado, ya que permitiría que el alumno tuviera una base general de conocimientos y que con el uso de este material estructurado se lograría unificar los criterios de enseñanza aprendizaje en un 85%.

Al evaluar la Antología anterior y de acuerdo con los resultados obtenidos en la Investigación anterior, se realizaron una serie de modificaciones al contenido de esta, por lo cual se presenta el contenido de la Antología propuesta para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I en esta nueva Investigación. Debido a lo anterior concluimos que el material estructurado (Antología y Cuaderno de ejercicios) proporciona los elementos teóricos y prácticos para el desarrollo académico y profesional de los alumnos que cursan la Licenciatura en Administración, permitiendo a su vez que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades que les permitirán alcanzar una mayor calidad en cuanto a su formación profesional y en su desempeño laboral.

Desde luego, después del análisis hecho esta nueva Antología tiene la finalidad de aportar conocimientos teóricos y prácticos de mayor calidad y veracidad para que contribuyan a una eficiente formación académica para los futuros Licenciados en Administración.

INTRODUCCIÓN A LA ANTOLOGÍA PROPUESTA.

Esta antología pretende junto con el cuaderno de ejercicios o prácticas y el de casos ser una herramienta básica tanto para el alumno como para el maestro ya que ha sido integrada con una selección de lecturas basándose en el programa de esta UEA y los contenidos marcados por CENEVAL, en el ejercicio profesional la única manera de reunir casos aplicados a la realidad probando instrumentos y acciones de cambio y mejoramiento organizacional a las organizaciones ya sean estas públicas o privadas, grandes o pequeñas, centralizadas o descentralizadas.

Si bien hasta la fecha es complicado y difícil convencer a directivos y gerentes de las bondades de la aplicación de técnicas de Desarrollo Organizacional, los resultados de los convencidos demuestran su eficacia. Desde luego si quienes las utilizan realmente han tenido una preparación profesional en consultoría de procesos, acción todavía más difícil que el convencimiento de los directivos.

Las lecturas han sido seleccionadas cuidadosamente y desde luego no son todas, pero si las más pertinentes para auxiliar a los profesores y alumnos, basándose en una revisión exhaustiva de la bibliografía existente en español básicamente ligada a los casos aplicados por la profesora Ernestina Zapiain García, por lo que están organizadas conforme al programa revisado por la profesora en cuanto a sus contenidos y en el orden que considere pertinente para lograr una mayor comprensión conceptual y logros de las esferas de aprendizaje cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, que permita al alumno construir su propio conocimiento e integrarlo desde el modelo de aprender a aprender de la propia experiencia.

Como no es fácil durante el curso hacer prácticas integrando a los alumnos en consultorías se sugiere que el grupo se convierta en una organización de aprendizaje y se estudie, diagnostique, interviniendo y mejorando en el propio curso, de esa manera la vivencia organizacional es realmente una consultoría propia donde los alumnos se convierten en sus propios agentes de cambio.

En virtud de que esta UEA tiene una secuencia en el curso II se decidió dejar en este primero las bases teórico conceptuales y dirigido a que los alumnos logren realizar un proyecto de cambio o consultoría dirigido a procesos humanos por lo tanto las lecturas corresponden a los cinco temas que integran los contenidos del programa anexo.

CONTENIDO DE LA ANTOLOGÍA ANTERIOR

LECTURA

TEMA

- | | |
|---|---|
| 1.- Perspectivas del Desarrollo Organizacional
J. Jennings PArtin pp. 1-33 (Capítulo 1)
Fondo Educativo Interamericano S.A.
1977 | I. Teoría, Naturaleza, Componentes, Características, Fundamentos y Aplicación del D.O. |
| 2.- Desarrollo Organizacional, Enfoque integral
Faria Mello pp. 11-36 (Capítulo 1)
LIMUSA Noriega Editores 1994 | |
| 3.- ABC del Desarrollo Organizacional
Carlos Augusto Audirac Camarena, y otros
pp. 11-28 (Capítulos 1-2)
Ed. Trillas 1994 | |
| 4.- Desarrollo Organizacional, su naturaleza, sus orígenes y perspectivas
Bennis pp. 1-40 (Capítulos 1-2)
Fondo Educativo Interamericano S.A.
1973 | |
| 1.- ABC del Desarrollo Organizacional
Carlos Augusto Audirac Camarena, y otros
pp. 67-95 (Capítulos 6-7)
Trillas 1994 | II. El especialista en D.O. y su que hacer como agente de cambio y/o consultor de procesos. |
| 2.- Consultoría de Procesos
Edgar Schein
Vol. 1 pp. 10 (Capítulo 1)
Vol. 2 pp. 4-93 (Capítulos 1-5) SITESA | |
| 3.- Desarrollo Organizacional
Faria Mello pp. 101-113 (Capítulo 5)
LIMUSA 1994 | |
| 1.- Organizaciones, Estructura y Proceso
Richard H. Hall pp. 125-202 (Capítulos 7-9) | III. Los Procesos Humanos en la Organización y modelos de Diagnóstico. |

Prentice Hall Internacional 1983

2.- Consultoría de Procesos
Edgar Schein Vol. 1 pp. 13-93 (Capítulos
2-7) SITESA 1990

1.- ABC del Desarrollo Organizacional
Audirac Camarena pp. 42-51, 78-95
(Capítulo 4 y 7) Trillas 1994

IV. Metodología de Intervención para
Procesos Humanos.

2.- Desarrollo Organizacional
Faria Mello pp. 47-99 (Capítulos 3-6)
LIMUSA 1994

REFERENCIA A LOS TEMAS DE LA ANTOLOGÍA ANTERIOR.

En el tema I el objetivo es que los alumnos identifiquen los antecedentes, enfoques, objetivos, elementos y fundamentos del D.O. y se eligieron cuatro lecturas y los ejercicios correspondientes.

En el tema II se eligieron tres lecturas para lograr que se ubique el quehacer del agente de cambio y evalúen sus habilidades personales con las de un consultor.

El tema III incluye dos lecturas acerca de los procesos organizacionales. La metodología de intervención para procesos humanos se incluyó en el tema IV con dos lecturas útiles para que los alumnos revisen los pasos a seguir para una intervención y puedan diseñar un proyecto de cambio aplicado a procesos humanos en una organización. Por último el tema V incluye casos para identificar organizaciones donde una servidora ha desarrollado proyectos de esta naturaleza.

La única manera de obtener experiencia y aplicar metodologías es logrando ser consultor real de organizaciones reales con directivos reales con impedimentos reales y procesos de cambio reales y contratados realmente para desarrollar estos procesos de cambio, y a los 15 años de realización de estos le permiten sugerir bibliografía real y pertinente a la Profesora Ernestina Zapiain García. Para ella ha

sido muy complicado trabajar estos proyectos simultáneamente a su labor académica y de investigación sobre todo por que estos casos de investigación han sido financiados por la profesora y realizados con las limitantes de tiempos y acciones. Se sugiere este trabajo como meramente introductorio y todavía muy susceptible de ser mejorado totalmente pero puede ser el inicio de un documento propio para construir un material didáctico actualizado del cual desarrollar un libro con experiencias mexicanas REALES.

Tema I :

Teoría, Naturaleza, Componentes, Características, Fundamentos y Aplicaciones del DO.

Lectura 1

Perspectivas del Desarrollo Organizacional
J. Jennings Partin
Editorial Fondo Educativo Interamericano S.A. 1977
Páginas 1-33 ó Capítulo 1

Esta lectura fue seleccionada ya que indica las dos corrientes o escuelas generales del D.O.:

1) La escuela de Sistemas y Procesos en que lo más importantes es que las organizaciones mediante el puedan entender sus relaciones con el entorno o ambiente y tomar decisiones de qué hacer para sobrevivir y desarrollarse.

En esta escuela la mejor organización es la que mantiene una eficiencia óptima en el tiempo por medio del desarrollo de un sistema que se autocorriga y se autorenueva y que utiliza de manera eficaz los recursos de la organización para el logro de sus fines.

2) De Programación y procedimiento, ve al D.O. como una forma eficaz de poner en práctica los procedimientos y los programas fijados por la dirección de la organización. Significa todo lo que desarrolle la organización, incluye reclutamiento, entrenamiento, desarrollo de carrera, desarrollo de la administración, planeación de la organización, compensación y otras actividades del personal que contribuyen al crecimiento total y al mejoramiento de la organización.

Enuncia claramente las características del D.O.

Incluye un resumen haciendo aclaraciones acerca de los desacuerdos de los teóricos respecto a donde comenzar a aplicarlo; el rol del consultor y cliente; como medir resultados y una guía de habilidades y conocimientos del agente de cambio.

Presenta una descripción de papel de un grupo de D.O. paso a paso. Por lo tanto esta lectura le da al estudiante una visión clara concreta y global para iniciar el seminario.

Lectura 2

Desarrollo Organizacional, un enfoque integral
Faria Mello
Ed. LIMUSA Noriega Editores , 1994
páginas 11-36 ó Capítulo 1

En este capítulo aparece un apartado con definiciones de la terminología básica a utilizar en D.O. que le permitirá al estudiante entender los temas subsecuentes así como las bases teóricas tales como la de sistemas.

Contiene esquemas representativos de la organización y el medio, el individuo y la organización.

Definiciones de D.O., como identificar las señales de dolencias o salud organizacionales.

Lectura 3

El ABC del Desarrollo Organizacional
Carlos Augusto Audirac Camarena, Verónica de León Estavillo, y otros
Ed. Trillas 1994
páginas 11-28 ó capítulos 1 y 2

Fueron elegidos el capítulo 1 y 2 de este libro para el primer tema ya que el primer capítulo contiene un cuadro sinóptico con la evolución histórica que dio origen a las raíces del D.O. con autores, propuestas, año y resultados. Además informa como surgió en México donde fue aplicado hasta el año de 1982.

Este marco de referencia ubicará al alumno respecto a épocas, autores y grados de aplicación a organizaciones mexicanas sobre todo ya el profesor o instructor presentará casos actuales.

En el capítulo 2 define al D.O., enuncia sus indicadores, valores, con que disciplinas se relaciona, diferencia que es y qué no es y una tipología de estrategias de cambio.

Lectura 4

Desarrollo Organizacional, su naturaleza, orígenes y perspectivas
Bennis
Ed. Fondo Educativo Interamericano S.A. 1973
páginas 1-40 ó Capítulos 1 y 2

Aquí se han incluido el capítulo 1 y 2 ya que en el primero resalta las organizaciones humanas respecto al cambio; contiene una escala para evaluar características de un equipo eficaz de Douglas Mc Gregor como el primer ejemplo.

El ejemplo dos se refiere a como se maneja el conflicto entre grupos de Argyris. El ejemplo 3 presenta lo sucedido en una reunión de confrontación incluyendo un modelo de agenda.

El ejemplo cuatro trata sobre una reunión de retroinformación. Y por último, el quinto ejemplo habla de un programa anual. Todos estos ejemplos relatan cosas reales que permitirán al estudiante visualizar las alternativas de aplicación y la gran variedad de situaciones que se presentan al utilizar el D.O.

Además presenta las características del D.O. según el autor. En el capítulo 2 se acotan las condiciones básicas que crean la necesidad del D.O. los problemas y condiciones determinantes.

Tema II:

El especialista en D.O. y su quehacer como agente de cambio y/o consultor de procesos.

Lectura 1

ABC del Desarrollo Organizacional
Audirac Camarena
Ed. Trillas
pp. 67-95 ó Capítulos 6 y 7

Para que el alumno pueda comprender que hace el agente de cambio y como lo hace se consideró conveniente incluir el capítulo 6 que describe qué es la

consultoría, cuándo y para qué sirve. Además las funciones del consultor, tipos, proceso, rol, condiciones, resultados y condiciones de fracaso de una intervención.

En el capítulo 7 denominado 'Metodologías de intervención con las estrategias, enfoques, técnicas, tácticas, métodos y modelos de diagnóstico' muestra una síntesis muy concreta y fácil de comprender.

Lectura 2

Consultoría de Procesos

Edgar Schein

Ed. SITESA

Vol. 1 (de 1990) pp. 1-10 ó Capítulo 1; y Vol. 2 (de 1988) pp. 4-93 ó Capítulos 1-5

El capítulo 1 del volumen 1 contiene los modelos de consultoría: 1) adquisición de un servicio experto; 2) médico - paciente; 3) consultoría de procesos. Y la definición de ésta.

El capítulo 1 del volumen 2 contiene el papel del jefe o gerente como consultor de sus propios subordinados, la forma en que debe trabajar con ellos como si fueran sus clientes enfocándose a procesos humanos. En el capítulo 2 retoma los modelos de consultoría del volumen 1 marcando las condiciones en que se aplican desde el punto de vista de la información de la organización. En el tres explica que es proceso acotando los focos de observación e intervención para ayudar al agente de cambio a sistematizar la observación y análisis de los grupos en las organizaciones.

El capítulo 4 da un modelo que llama simplificado de procesos para que el agente de cambio pueda utilizar su propia emotividad y subjetividad al realizar intervenciones. En el capítulo 5 se refiere a las normas culturales necesarias para la equidad en la relación de ayuda.

Lectura 3

Desarrollo Organizacional

Faria Mello

Ed. Limusa , 1994

Páginas 101 - 113 ó Capítulo 5

Especifica la conceptualización del agente de D.O., su perfil, ventajas y desventajas del consultor interno o externo.

Diferencia porqué es más conveniente hablar del agente de D.O. y no agente de cambio.

Al enunciar las tareas a realizar por el agente de D.O. incluye cuatro tareas:

- a. Ayuda a generar datos válidos.
 - b. Estimular la decisión consciente, libre y bien informada.
 - c. Asegurar el compromiso responsable en las acciones de cursantes de la decisión.
- IV. Desarrollar los potenciales y recursos del sistema cliente.

Tema III:

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

Lectura 1

Organizaciones, estructura y proceso
Richard H. Hall
Ed. Prentice Hall Internacional, 1983
Páginas 125 - 202 ó Capítulos 7 - 9

EL capítulo 7 denominado Poder y Conflicto establece como están interrelacionados éstos y como pueden ser el punto focal para entender las organizaciones. Define las bases del poder y sus consecuencias.

El capítulo 8: Liderazgo y Toma de Decisiones describe la función, habilidades y destrezas cognitivas y afectivas, estilos, la toma de decisiones se presenta aquí como una de las actividades más críticas de los líderes.

En el capítulo 9, el tema es la comunicación, mencionando los factores individuales y organizacionales; menciona a la comunicación relacionada básicamente con el cambio y las innovaciones.

Lectura 2

Consultoría de Procesos
Edgar H. Schein
Ed. SITESA , 1990

Vol. 1 Páginas 13 - 93 ó Capítulos 2 - 7

Las intervenciones dirigidas a los procesos humanos son las que el alumno realizará en este curso por lo que los temas tratados en estos capítulos son básicos para identificarlos, evaluarlos y mejorarlos.

En el capítulo 2 presenta las raíces de los estudios realizados a los procesos humanos. En el tres se trata a los procesos de comunicación en cuanto a como se da ésta, sus estilos y formas, y niveles.

El proceso de formar y mantener un grupo de desarrolla en el 4 que esquematiza los problemas que entrar a un grupo nuevo causan en la persona un comportamiento orientado a sí misma; funciones para la tarea y para el mantenimiento del grupo; incluye un ejemplo de una forma para analizar la efectividad del grupo.

En el capítulo 5 se maneja el tema de solución de problemas del grupo y toma de decisiones. Da un modelo a través de ciclos. En el capítulo 6 Crecimiento y Desarrollo del grupo, normas y cultura. Y en el 7 Liderazgo e Influencia.

Tema IV:

Metodología de Intervención para procesos humanos.

Lectura 1

El ABC del Desarrollo Organizacional
Audirac Camarena
Ed. Trillas , 1994
Páginas 42 - 51; y 78- 95 ó Capítulos 4 y 7

En esta lectura se define qué es una intervención, los factores a considerar al elegir una estrategia, los enfoques, las técnicas o herramientas. Se diferencia el enfoque de procesos del de tarea; los métodos o técnicas, así como los modelos de diagnóstico organizacional y las diferentes tácticas.

El capítulo 4: Concepto de cambio representa como se lleva a cabo un cambio, la resistencia al cambio, las necesidades de planear el cambio.

Lectura 2

Desarrollo Organizacional
Faria Mello
Ed. LIMUSA , 1994
Páginas 47 - 99 y ó Capítulos 3 - 4 y 6

Cambio Organizacional es el título del capítulo 3 en el que el autor integra definiciones de diferentes autores. Describe como se dan los cambios en los sistemas orgánicos aplicando el cambio planificado; para después explicar el cambio y campo de fuerzas. El proceso de los cambios en las organizaciones, sus implicaciones interna y externamente presupone que es fácil comprenderlos si se visualizan como ciclos, referidos al comportamiento humano le denominan Ciclo de Cambio en el proceso organizacional (psicotécnico).

Describe la resistencia al cambio para mostrar los requisitos para el cambio planeado.

El capítulo 4: Operacionalización: Estrategia y táctica, inicialmente contiene un glosario de términos y presenta una clasificación de modelos estratégicos de D.O.:

1. Situacional Contingencial;
2. Idealístico - Educacional;
3. Dialéctica - Síntesis;
4. Tecno - Estructural.

En las fases del cambio planeado presenta un esquema muy claro en la página 90, y describe paso a paso cada una de sus etapas y su operacionalización. En el capítulo 6 sobre Método, técnicas e instrumentos; este tema al igual que el anterior serán de utilidad tanto para Seminario de Desarrollo Organizacional I y II

INTRODUCCIÓN AL CUADERNO DE EJERCICIOS

Este cuaderno de prácticas ha sido diseñado para que los alumnos revisen los conceptos teóricos a través de ejercicios vivenciales sencillos con herramientas simples y guiados por un profesor experto en el tema puedan aprender fácilmente que hacer en actividades similares fuera de la universidad en su ejercicio profesional.

Desarrollar proyectos de consultoría de procesos humanos es la idea del curso I, a través de que el grupo de estudiantes se identifiquen como una empresa que produce aprendizaje analizando sus propios procesos humanos y para que se

conviertan en agentes de cambio y desarrollen habilidades de acuerdo al perfil ideal en cuanto a liderazgo, negociación, manejo de conflictos y trabajo en equipo.

Así como también identifiquen perfectamente los fundamentos del D.O. en cualquier tipo de organización considerando tanto las generalidades como las particularidades de las organizaciones públicas, privadas, pequeñas, medianas y grandes.

Muchos de estos ejercicios han sido diseñados por una servidora, otros tienen elementos propuestos por alumnos de la materia y otros han sido adaptados de sus autores originales. Se espera sean de gran utilidad en el aprendizaje.

CONTENIDO DEL CUADERNO DE EJERCICIOS

Objetivo General.

Identificarán los enfoques y teorías que sustentan al Desarrollo Organizacional (D.O.), su metodología y técnicas aplicables a proyectos y/o intervenciones de cambio y/o mejoramiento de procesos humanos en las organizaciones; así como el que hacer y habilidades del agente de cambio o consultor de procesos.

TEMA I.

Teoría, Naturaleza, componentes, características, fundamentos y aplicación. Relación con enfoques y teorías organizacionales.

Objetivo específico.

Identificarán los antecedentes, enfoques, objetivos, elementos y fundamentos del Desarrollo Organizacional.

Técnica didáctica.

Ejercicios 1,2,3 y 4 en equipos (Cuaderno Anexo).

Apoyo didáctico.

Cuadernillo, ejercicios, rompecabezas, rotafolios, lecturas, Antología, 1, 2, 3, 4.

Metodología de enseñanza.

Utilizarán el propio método del D. O., de I/A. Didáctica crítica, Constructivismo basándose en los hechos que el grupo genere.

Evaluación

Un reporte escrito, lectura y ejercicios; propuesta de diagnóstico del grupo.

Bibliografía.

- I. 1, 2, 3, 4; Bibliografía, temática anexa.

Tiempo.

4 horas.

TEMA II.

El especialista en D. O. Su que hacer como agente de cambio y/o consultor de procesos.

Objetivo específico.

- 2.1 Diferenciará procesos humanos de procesos de trabajo o tareas organizacionales.
- 2.2 Ubicará el quehacer del agente de cambio o especialista en D. O.
- 2.3 Contrastará sus conductas o habilidades personales con las de un consultor.

Técnica didáctica.

- 2.1 Ejercicios 3, 4.
- 2.2 Ejercicios 5, 6.
- 2.3 Ejercicios 7, 8.

Apoyo didáctico.

Cuadernillo, ejercicios, rotafolios, lecturas Antología 1, 2, 3, 4.

Metodología de enseñanza.

Aprendizaje por descubrimiento, Inductivo – Deductivo.

Evaluación.

Participación en clase, reporte lecturas, plan de vida y carrera.

Bibliografía.

II. 1,2,3, Bibliografía temática anexa.

Tiempo.

6 horas.

TEMA III.

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

Objetivo específico.

3.1 Identificarán cuales son los procesos humanos en una organización. Conflicto, toma de decisiones, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, mantenimiento de grupo.

3.2 Analizarán las consecuencias de estos procesos en su propio grupo.

3.3 Auto diagnosticarán su capacidad para manejar cada uno de ellos y desarrollaran un programa de mejoramiento individual y desarrollo de habilidades de consultor de procesos.

Técnica didáctica.

3.1 Ejercicios 9, 10, 11, 12, 13.

3.2 Análisis de Ejercicios.

3.3 Cuestionarios de Autodiagnóstico.

Apoyo didáctico.

3.1 Cuadernillo de Ejercicios, material especificado en cada ejercicio, lecturas, Antología.

3.2 El comportamiento del propio grupo.

3.3 Cuestionario de liderazgo, conflicto, comunicación, trabajo en equipo, Antología 1, 2.

Metodología de enseñanza.

Aprendizaje por descubrimiento, Inductivo – Deductivo, I/A.

Evaluación.

3.1 Reporte de lecturas.

3.2 Reporte ejercicios en clase.

3.3 Plan de mejoramiento para desarrollar habilidades de consultor.

Bibliografía.

III. 1 y 2. Cuestionarios, liderazgo, comunicación, conflicto.

Tiempo.

10 horas.

TEMA IV.

Metodología de intervención para procesos humanos.

Objetivo específico.

4.1 Revisarán los pasos a seguir para una intervención organizacional, los modelos de cambio, diagnóstico y de planeación.

4.2 Diseñarán un proyecto de cambio aplicado a procesos humanos en una organización.

Técnica didáctica.

4.1 Ejercicios 14, 15, 16, 17.

Apoyo didáctico.

4.1 Cuadernillo de Ejercicios, rotafolios, Antología y lecturas.

Metodología de enseñanza.

I/A, Inductivo, Deductivo, aprendizaje por descubrimiento, constructivismo.

Evaluación.

4.1 Reporte de ejercicios y lecturas.

4.2 Proyecto aplicado a la organización diagnosticada.

Bibliografía.

IV. 1 y 2. Cuadernillo ejercicios.

Tiempo.

5 horas.

TEMA V.

Análisis de casos mexicanos y diseño de proyectos aplicados a organizaciones familiares, pequeñas, medianas.

Objetivo específico.

5.1 Identificarán organizaciones donde se han aplicado proyectos de mejora o cambio a procesos humanos a través de casos.

5.2 Contrastarán estos casos con los diseños a realizar como producto.

Técnica didáctica.

5.1 Lectura y discusión, revisión de casos, cuaderno de apoyo.

5.2 Lectura, discusión, revisión de proyectos elaborados por los alumnos.

Apoyo didáctico.

5.1 Ejercicio 18, cuaderno casos conforme a modelos, Antología.

5.2 Proyectos elaborados por los alumnos.

Metodología de enseñanza.

Método de casos.

Evaluación.

5.1 Reporte de los casos.

5.2 Proyecto aplicado a una organización.

Bibliografía.

V. Cuadernillo de casos, Cuadernillo de ejercicios.

Tiempo.

5 horas.

CARTA DESCRIPTIVA DE LA ANTOLOGÍA PROPUESTA.

El presente Índice de la Antología Propuesta y del Cuaderno de Ejercicios es el resultado del análisis y evaluación del material estructurado propuesto en la investigación anterior.

De acuerdo a los resultados obtenidos en nuestra investigación y al hacer una revisión del material estructurado de la investigación anterior consideramos que la Antología Propuesta debe de quedar de la siguiente manera:

LECTURA	TEMA
1.- Perspectivas del Desarrollo Organizacional, Partin Jennings, Capítulo 1, Fondo educativo Interamericano, EUA.	I. Teoría, Naturaleza, Componentes, Características, Fundamentos y Aplicación del D.O.
2.- ABC del Desarrollo Organizacional, Carlos Augusto Audirac Camarena y Otros, Capítulos 1y 2, Editorial trillas 1994.	
3.- Desarrollo Organizacional, Enfoque Integral, Faria Mello, Capítulos 1y2, LIMUSA Noriega Editores, 1994.	
1.- Desarrollo Organizacional, Faria Mello, Capítulo 5, Editorial Limusa, 1994.	II. El especialista en D.O. y su que hacer como agente de cambio y/o consultor de procesos.
2.- ABC del Desarrollo Organizacional, Carlos agosto Audirac Camarena y Otros, Capítulos 6 y 7, Editorial Trillas, 1994.	

3.- Consultoría de Procesos,
Edgar H. Schein,
Capítulos 1,2,3, y 4,
Editorial SITESA.

1.- Desarrollo organizacional,
Rafael Guizar,
Capítulos 7 y 8,
Editorial Mc Graw Hill.

III. Los Procesos Humanos en la
Organización y modelos de
Diagnóstico.

2.- ORGANIZACIONES estructura y
proceso,
Richard H. Hall, tercera edición,
Capítulos 7,8 y 9,
Editorial Pentrice Hall Internacional, 1983.

1.- Consultoría de Procesos: su papel en el
Desarrollo Organizacional,
Edgar H. Schein,
Capítulos 1,2,3,4,5,6,7 y 8,
Fondo Educativo Interamericano.

IV. Metodología de Intervención para
Procesos Humanos.

2.- Consultoría de procesos,
Edgar H. Schein,
Capítulos 7,8,9, y 10,
Editorial SITESA.

Marco de referencia de los Casos.

V. Análisis de Casos Mexicanos y
Diseño de Proyectos Aplicados a
Organizaciones Familiares,
Pequeñas, Medianas o Grandes.

REFERENCIA A LOS TEMAS DE LA ANTOLOGÍA PROPUESTA.

TEMA I

TEORIA, NATURALEZA, COMPONENTES, CARACTERÍSTICAS,
FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN DEL D.O.

Lectura 1

Perspectivas del Desarrollo Organizacional,
Partin Jennings, Cap. 1,
Fondo Educativo Interamericano, EUA.

El Capítulo 1, nos define que es el Desarrollo Organizacional; el propósito de éste capítulo es suministrar algunas bases teóricas del D.O. Encontramos cuales son las características del Desarrollo Organizacional, sus diferentes enfoques, procesos y mecanismos subyacentes a cada etapa, cuales son las principales interrogantes en el D.O. así como las habilidades y conocimientos del agente de cambio.

Lectura 2

El ABC del Desarrollo Organizacional,
Carlos Augusto Audirac Camarena y otros,
Capítulos 1 y 2,
Ed. Trillas 1994

Fueron elegidos el capítulo 1 y 2 de este libro para el primer tema ya que el primer capítulo contiene un cuadro sinóptico con la evolución histórica que dio origen a las raíces del D.O. con autores, propuestas, año y resultados. Además informa como surgió en México donde fue aplicado hasta el año de 1982.

Este marco de referencia ubicará al alumno respecto a épocas, autores y grados de aplicación a organizaciones mexicanas sobre todo ya el profesor o instructor presentará casos actuales.

En el capítulo 2 define al D.O., enuncia sus indicadores, valores, con que disciplinas se relaciona, diferencia que es y qué no es y una tipología de estrategias de cambio.

Lectura 3

Desarrollo Organizacional, un enfoque integral,
Faria Mello,
Capítulo 1 y 2
Ed. LIMUSA Noriega Editores , 1994

En el capítulo 1, aparece un apartado con definiciones de la terminología básica a utilizar en D.O. que le permitirá al estudiante entender los temas subsecuentes así como las bases teóricas tales como la de sistemas. Contiene esquemas representativos de la organización y el medio, el individuo y la organización.

Definiciones de D.O., como identificar las señales de dolencias o salud organizacionales.

En el Capítulo 2 llamado Perspectivas del Desarrollo Organizacional, encontramos datos históricos del D.O., las premisas: ¿Hay novedades en el D.O.? y ¿Por qué el D.O.? presupuestos, así como los objetivos básicos del D.O.

TEMA II

EL ESPECIALISTA EN D.O. Y SU QUE HACER COMO AGENTE DE CAMBIO Y/O CONSULTOR DE PROCESOS.

Lectura 1

Desarrollo Organizacional,
Faria Mello,
Capítulo 5,
Ed. Limusa , 1994

Especifica la conceptualización del agente de D.O., su perfil, ventajas y desventajas del consultor interno o externo. Diferencia porqué es más conveniente hablar del agente de D.O. y no agente de cambio.

Al enunciar las tareas a realizar por el agente de D.O. incluye cuatro tareas:

I. Ayuda a generara datos válidos.

II. Estimular la decisión consciente, libre y bien informada.

III. Asegurar el compromiso responsable en las acciones de cursantes de la decisión.

IV. Desarrollar los potenciales y recursos del sistema cliente.

Lectura 2

ABC del Desarrollo Organizacional,
Carlos Augusto Audirac Camarena y otros,
Capítulos 6 y 7,
Ed. Trillas , 1994.

En el Capítulo 6, se define qué es una intervención, los factores a considerar al elegir una estrategia, los enfoques, las técnicas o herramientas. Se diferencia el enfoque de procesos del de tarea; los métodos o técnicas, así como los modelos de diagnóstico organizacional y las diferentes tácticas.

El Capítulo 7, nos define que es una Intervención, los factores a considerar al elegir una estrategia de Intervención del D.O., sus enfoques, en que parte del proceso de consultoría se utilizan técnicas o herramientas de Intervención, como proceder al llevar a cabo las intervenciones del D.O., los resultados y técnicas más utilizadas para la intervención, la importancia del diagnóstico organizacional y sus modelos a utilizar a sí como las tácticas para intervenir en una organización.

Lectura 3

Consultoría de Procesos,
Edgar H. Schein,
Capítulos 1,2,3,4
Ed. SITESA , 1990

El Capítulo 1 nos habla de los gerentes y los consultores como auxiliares en el D.O., desempeñando ambos el papel de ayudante dentro de la organización utilizando la consultoría de procesos como la clave de ayuda eficaz.

El capítulo 2 nos explica que es la consultoría de procesos, es decir, trata de explicarnos las disyuntivas más comunes a que se enfrentan los gerentes y consultores la manera de ayudar en determinadas situaciones. Este capítulo

ahonda un poco en el concepto de consultoría y su uso en la literatura administrativa, así como, los modelos de consultoría.

El capítulo 3 nos define el concepto de proceso para comprender la consultoría y la actividad gerencial. El capítulo 4 nos habla de los procesos intrapsíquicos, es decir, de la necesidad de requerir modelos mentales de diagnóstico para anticipar o descifrar las interacciones interpersonales. El diagnóstico es un proceso instantáneo y perpetuo al igual que las interacciones.

TEMA III

LOS PROCESOS HUMANOS EN LA ORGANIZACIÓN Y MODELO DE DIAGNÓSTICO.

Lectura 1

Desarrollo Organizacional,
Rafael Guizar,
Capítulos 7 y 8,
Editorial Mc Graw Hill.

El capítulo 7 llamado intervención en procesos humanos primera parte presenta un cuadro ilustrativo de los diferentes tipos de intervenciones de D.O. los cuales se conocen como "Intervenciones clásicas", niveles organizacionales básicamente afectados, consultoría de procesos y sus áreas de actividad en las que incursiona así como la clasificación de las intervenciones.

El capítulo 8 que trata de la segunda parte, nos habla del ensayo de retroalimentación como una herramienta de diagnóstico que se puede complementar con otras intervenciones.

Lectura 2

ORGANIZACIONES estructura y proceso,
Richard H. Hall, tercera edición,
Capítulos 7, 8 y 9,
Editorial Pentrice Hall Internacional, 1983.

En el capítulo 7 nos dice que un resultado del poder es el conflicto, se considera en este capítulo paralelamente con el poder. El conflicto es crucial para las organizaciones, ya que a partir de éste se inician muchos de los cambios importantes.

En el capítulo 8 se encontrará que el liderazgo está fuertemente limitado por muchos de los factores que se analizaron en capítulos anteriores. Se argumenta que para la mayoría de las organizaciones el cambio de liderazgo no es mucho más que un tratamiento estético siendo el mismo enfoque que se adaptara al analizar las restricciones en procesos decisorios.

En el capítulo 9 de las telecomunicaciones se examinan aquellos factores que afectan los pasos de remitir, recibir, percibir, e interpretar las comunicaciones.

TEMA IV

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PARA PROCESOS HUMANOS.

Lectura 1

Consultoría de procesos: su papel en el desarrollo organizacional,
Edgar H. Schein,
Capítulos 1,2,3,4,5,6, 7 y 8,
Editorial fondo educativo Interamericano.

En el capítulo 1, encontramos la diferencia entre consultoría de procesos y otras consultas, así como, los modelos de la consultoría de procesos, sus supuestos y su definición.

Capítulo 2. Nos muestra una visión panorámica de los procesos en organizaciones: estructura frente a proceso, raíces históricas de la consultoría de procesos, tipos de procesos humanos en organizaciones.

Capítulo 3 El proceso de comunicación en las organizaciones. Este capítulo empezará por hechos fáciles de observar en la comunicación y posteriormente tratará de procesos de comunicación más “profundos” menos notables.

Capítulo 4. Este capítulo nos habla de las clases de comportamiento que ayudan al grupo a formarse y a mantenerse, así como, los comportamientos encaminados a realizar el trabajo en grupo para la solución de problemas y la toma de decisiones.

El Capítulo 5, trata de la solución de problemas, sus ciclos y la toma de decisiones por el grupo para llegar a una idea final.

Capítulo 6. Encontramos cuales son las normas del grupo, los criterios para juzgar el desarrollo del grupo.

El Capítulo 7 titulado liderazgo y autoridad, nos habla de las suposiciones gerenciales y los estilos para tomar decisiones.

El Capítulo 8, “Los procesos de las relaciones entre grupos” nos habla de: un estudio de procesos de grupo y de otros procesos organizacionales.

Lectura 2

Consultoría de procesos,
Edgar H. Schein,
Capítulos 7,8,9 y 10,
Editorial SITESA.

Capítulo 7 nos explica ¿Quién es el cliente? y los tipos de clientes a los que se puede enfrentar un consultor.

Capítulo 8. En este capítulo encontramos la complejidad del manejo de los múltiples objetivos estratégicos de las intervenciones, como consultor de procesos.

Capítulo 9 “Las tácticas y el estilo de intervención”. Encontramos los tipos de intervenciones en función de los objetivos tácticos. Vemos que la estrategia y la táctica de intervención deben regirse por las ideas que sostienen el proceso de ayuda, es decir, el consultor ayuda al cliente a enfrentar sus propios problemas, a mantener la iniciativa, a ayudarlo a realizar sus propios diagnósticos y a seleccionar sus propias intervenciones finales.

Capítulo 10, nos habla de los tipos de intervenciones que existen. La eficacia de una determinada intervención se asocia primero con el grado en que facilita el movimiento hacia adelante en el sistema de clientes, el consultor debe descubrir a donde trata de llegar el cliente y elegir el tipo de intervención que más facilite el movimiento en ese sentido.

TEMA IV

ANÁLISIS DE CASOS MEXICANOS Y DISEÑO DE PROYECTOS APLICADOS A ORGANIZACIONES FAMILIARES, PEQUEÑAS, MEDIANAS O GRANDES.

Encontramos el Marco de referencia de los casos prácticos aplicados a las diferentes organizaciones que existen.

LECTURAS PROPUESTAS PARA LA ANTOLOGIA.

TEMA I

**TEORIA, NATURALEZA, COMPONENTES, CARACTERÍSTICAS,
FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN DEL D.O.**

LECTURA I

**Perspectivas del Desarrollo Organizacional.
Partin Jennings, Cap.1.
Fondo Educativo Interamericano.
EUA.**

CAPITULO 1

Desarrollo Organizacional: Una perspectiva.

El término desarrollo Organizacional (DO) se ha venido usando cada vez con mayor frecuencia pero con diferentes significados y por diferentes personas. Es necesario definir el término prácticamente dentro de cada grupo, a fin de hacer una discusión con sentido. Esto porque ninguna definición ha sido universalmente aceptada a pesar de los intentos hechos por los iniciadores del movimiento de DO.

Hay al menos dos escuelas de pensamiento sobre lo que es y lo que no es el DO. Una escuela, la de sistema y proceso, ve en el DO un proceso por medio del cual las organizaciones pueden entender sus relaciones con su ambiente y tomar decisiones inteligentes sobre lo que la organización debería ser, a fin de funcionar en forma eficaz de acuerdo con lo que se conoce sobre las relaciones organización y ambiente. Los proponentes de este punto de vista ven a la organización como un sistema que puede identificarse, cambiarse y desarrollarse en forma tal que pueda alcanzar de manera optima sus metas y objetivos. La mejor organización, por lo tanto, es la que mantiene una eficiencia óptima en el tiempo por medio del desarrollo de un sistema que se autocorriga y se autorrenueva y que utiliza de manera eficaz los recursos de la organización para el logro de los fines. Es una integración optima de las necesidades y deseos de los miembros de la organización con las metas y los objetivos de la misma.

La segunda escuela, de programación y procedimiento, aunque no necesariamente en desacuerdo con la primera, tiende a ver el DO como una forma

eficaz de poner en práctica las políticas, los procedimientos y los programas fijados por la dirección de la organización. En forma típica, el personal es grupo de la organización, responsable de estas actividades de D.O. Entendiendo así, Desarrollo Organizacional significa todo lo que desarrolle la organización. Esto incluiría reclutamiento, entrenamiento, desarrollo de carrera, desarrollo de la administración, planeamiento de la organización, compensación y otras actividades de personal que contribuyen al crecimiento total y al mejoramiento de la organización.

La escuela de programación y procedimiento es la más antigua ya que se deriva de bien establecidas funciones llevadas a cabo en las organizaciones por el personal. La escuela de sistema y proceso se ha desarrollado a partir de la aplicación de conocimientos de las ciencias del comportamiento (especialmente la psicología y la sociología) a la administración. Las dos no son necesariamente incompatibles pero con frecuencia se les encuentra en conflicto. Esto ocurre por diversas razones, por un lado, los científicos del comportamiento con frecuencia no están familiarizados con la vida de las organizaciones y los términos y conceptos que utilizan aparecen como extraños a este medio. Por otro lado el personal, el personal experimentado encuentra con frecuencia difícil aplicar en forma significativa al medio del trabajo los descubrimientos de las ciencias del comportamiento.

Con frecuencia estas dos escuelas de pensamiento, al unirse, encuentran que cada una puede beneficiarse de los conocimientos de la otra. Este libro intenta demostrar como pueden unirse las dos escuelas de pensamiento en un enfoque pragmático de DO, que produzca resultados. Los capítulos siguientes son, en efecto, historias de casos practicantes de DO que han combinado con frecuencia teorías esotéricas y abstractas de DO con una amplia experiencia dentro de las organizaciones. Esta es una narración de esfuerzos en base en DO, tal como lo practica la gente que vive dentro de las dificultades y limitaciones de las tradiciones organizacionales, pero que han encontrado maneras de innovar y aplicar las ideas de las ciencias del comportamiento al mejoramiento de la organización total.

El propósito de este libro es formular preguntas básicas tales como: ¿ Por qué el DO? ¿Cómo empieza? ¿Quién debería llevarlo a cabo? ¿Cómo se lleva a cabo?. El propósito de este capítulo es suministrar algunas bases teóricas del DO tal como se expresa frecuentemente. Es de esperar que el novicio en DO pueda relacionar esto con sus experiencias y lograr una perspectiva relevante para la comprensión y evaluación de las experiencias que cada autor contribuyente describa. Cada contribuyente explica como ve el DO, como llego a comprometerse con la experiencia que relata, que hizo y cuales fueron los resultados. Nuestra esperanza es que el DO se vea como un enfoque visible para la humanización de la organización y el aumento de su eficacia, realizado con una sólida base teórica que integre en forma exitosa las ideas de las ciencias del

comportamiento con la sabiduría tradicional de quienes han aprendido mucho sobre la gente y las organizaciones, por haber vivido durante largo tiempo entre ellas.

POR QUE EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

El desarrollo organizacional ha llegado a convertirse en un término bastante popular. *The American Society For Training and Development* (A.S.T.D.) tiene una division especial de DO (*Organization Dev. Div., P.O. Box 5307, Madison, Wisconsin, 53703*). *The National Training Laboratories* (N.T.L.) tiene una red en DO. (N.T.L. *Institute For Applied Behavioral Science, P.O. Box 9155, Arlington, Virginia 22209*). Numerosas organizaciones tienen personal conocido como de consultores en DO, practicantes de DO y especialistas en DO. Un numero aún mayor de personas en las funciones tradicionales de entrenamiento y desarrollo, generalistas en personal y especialistas de las divisiones de personal están haciendo desarrollo organizacional. Muchos de ellos tienen responsabilidades tradicionales de personal junto con algunas responsabilidades asignadas en DO. Hay menos personas como consultores de tiempo completo en DO.

Existe un numero mayor cada vez más de personas que tienen cargos de tiempo completo (definidos en varias formas). ¿Por qué el aumento?. En parte es el resultado de la brecha que no cubren los programas de entrenamiento y desarrollo administrativo, los programas de planteamiento de recursos humanos y los otros programas generales de personal. También es causado por un reconocimiento creciente de que las ciencias del comportamiento desempeñan una función para hacer eficaz la administración moderna.

Los departamentos típicos de personal tienen responsabilidades tales como: (1) reclutamiento y empleo, (2) compensación y beneficios, (3) entrenamiento y desarrollo, (4) relaciones laborales, (5) consejería, (6) seguridad y salud de los empleados. Estas son las actividades del staff que ponen en contacto los departamentos de personal con cada uno de los miembros de la organización. Los contactos establecidos en toda la organización con relación a todos esos programas han hecho posible que algunos generalistas en personal hayan terminado involucrados en actividades del tipo de DO. Se han identificado lagunas por llenar, en las que no se han concentrado los programas regulares de personal. Esto ha hecho posible que las actividades del DO hayan llegado a ser parte legitima de las responsabilidades de personal.

En general, los programas existentes de DO en los departamentos de personal tienen que ver con la eficacia de la organización total; sin embargo, esto necesita definirse. Las actividades típicas de personal también contribuyen a la eficacia de la organización, pero con frecuencia se consideran como funciones de control administrativo. Tienden a mantener el sistema que desea la administración. Un papel emergente del DO se centra en los intereses que los programas de personal

tradicionales sólo consideran en parte. Los practicantes del DO trabajan con grupos de trabajo completo (por ejemplo, grupos familiares, así como también con miembros seleccionados de varios departamentos (por ejemplo, grupos de primos). Los programas de este tipo tienen que ver con asuntos tales como: (1) desempeño de tareas (por ejemplo, como funciona el grupo, estilo de toma de decisiones, como se realiza en la práctica el trabajo), (2) relaciones interpersonales (por ejemplo, como se llevan entre sí las personas del grupo, como afecta el comportamiento de cada uno a los demás, relaciones entre el comportamiento personal y los miembros que realizan su trabajo). (3) relaciones intergrupos (por ejemplo, flujo del trabajo a través de líneas funcionales, impacto de las prácticas de una mitad de trabajo sobre las otras) y (4) desempeño del sistema total (por ejemplo, verificación de la eficacia de la organización total en el logro de sus objetivos, exploración de los métodos de mejoramiento, resolución de los problemas del sistema). El papel emergente del practicante del DO es el de llenar alguno de los vacíos que aparecen en la función de personal al tratar con los problemas de proceso de los grupos en los distintos niveles de la organización.

La función del DO ha evolucionado en forma diferente en cada organización. Sus practicantes tienen directivas diferentes (si es que las tienen) y realizan sus trabajos a su manera. Con frecuencia trabajan para hacer explícito algo que ha estado implícito todo el tiempo. Hacen preguntas sobre cuáles son los objetivos del grupo, ayudan a los miembros del grupo a identificar lo que están haciendo y a determinar si se necesitan cambios. Esta es una relación de ayuda que contrasta con la función de control que la mayoría de los departamentos de personal realizan. Es una función de amplio alcance para el desarrollo de los recursos humanos, que ayuda a los individuos a alcanzar sus propias metas a la vez que ayuda a la organización al mejor logro de las suyas.

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Hasta ahora se ha descrito el DO esencialmente como entrando por la puerta trasera de las organizaciones. En muchos casos las personas se vieron involucradas accidentalmente en proyectos de DO. En forma creciente, las funciones del DO están siendo identificadas por una administración ilustrada, que ve legítimo el papel de alguien de la organización que estudia sus procesos. Reconocen la validez de un conjunto de conocimientos de las ciencias del comportamiento, importante para las actividades diarias de la organización. Aunque los proyectos de DO se han originado con frecuencia por algunas circunstancias fortuitas (la persona indicada en el lugar y en el momento preciso), hay un conjunto cada vez mayor de conocimientos científicos que pueden orientar la manera de proceder en el DO.

Hay diferencias de opinión sobre los propósitos del DO y sobre la forma de llevarlo a cabo. A continuación se intenta generalizar las características del DO tal como se practica comúnmente hoy, y comentar los problemas que suscita. Los capítulos siguientes ilustran varias formas en que se realiza el DO en diferentes medios organizacionales, a partir de una variedad de enfoques.

1) **La mira esta puesta en la organización total.**

La organización total es la unidad mas grande de la cual hace parte la actividad del DO. Esta puede ser la corporación, la división operativa o la unidad local de una organización mayor. El supuesto es que se debe considerar el sistema entero, en cuanto sea posible, al diagnosticar las necesidades que conducirán a programas de cambio. la organización es un sistema o patrón de relaciones. Los cambios en una parte del sistema afectan directa o indirectamente sus partes constitutivas. Los programas de cambio del sistema total pueden, por lo tanto, lograr una colaboración óptima, refuerzo mutuo, sinergismo y eficiencia.

Los escritos sobre DO se refieren con frecuencia al cambio cultural dentro de la organización. Este denota un cambio completo que se filtra por todas las unidades de la organización. Significa que las actitudes y los comportamientos de todo el grupo (cultura o sistema) deben cambiarse fundamentalmente o las fuerzas prevalecientes influirán en los cambios iniciales para volverlos a los común o al *status quo*.

2) **El objetivo es el mejoramiento de la eficacia organizacional.**

La eficacia organizacional debe definirse en cada caso. Esta puede resultar una tarea difícil en muchas ocasiones. Hay una cantidad excesiva de sistemas de calificación del desempeño individual y medidas de productividad en bienes y servicios, pero comparativamente pocos instrumentos de evaluación que midan adecuadamente la eficacia organizacional. Típicamente, esto implica aspectos tales como (1) la estructura organizacional, (2) el diseño de las tareas, (3) el clima de trabajo, y (4) los modelos de toma de decisiones y resolución de problemas de la organización.

Un estudio de la estructura organizacional contempla aspectos tales como las funciones que se desempeñan, las relaciones de comunicación y la amplitud del control. Requiere de un análisis sistemático del desempeño y de las relaciones de cada miembro de la organización en estudio con cada uno de los demás miembros de la unidad de trabajo. Hay varios enfoques para realizar esto. Un enfoque de DO requeriría la propia participación de cada miembro de la organización en la identificación de los elementos del sistema y la utilización de sus elementos de entrada para decidir cual seria la estructura ideal. Esto contrasta con la aplicación de algún principio *a priori* de la amplitud de control que se utilice para tomar decisiones arbitrarias sobre lo que debería ser la estructura. La organización ideal

es aquella en que cada miembro desempeña un papel que le viene perfectamente y que se integra al trabajo del grupo.

Una segunda área de investigación para el posible mejoramiento de la organización es el *diseño de las tareas* desempeñadas. Esto tiene que ver con las responsabilidades y la autoridad, la distribución del trabajo dentro de la unidad y el flujo del trabajo. En los últimos años ha habido un interés creciente en los sentimientos y actitudes de los trabajadores en cuanto afectan el desempeño del cargo. Se cree que lo que una persona piense sobre su trabajo afecta su desempeño en el mismo (es decir, la moral, la productividad). Los descubrimientos de las ciencias del comportamiento han llevado a un concepto de enriquecimiento del trabajo que es un proceso de mejorar, ampliar y rediseñar los cargos para lograr un mayor compromiso y motivación en el trabajo personal. Esto ha sido particularmente eficaz en los cargos de nivel mas bajo, para los recién ingresados. Mas recientemente se ha aplicado a los niveles más altos, a cargos administrativos. Los resultados hasta la fecha dan a entender que la preocupación por el trabajador (es decir, tener en cuenta sus actividades, sus sentimientos) ha aumentado la productividad a la par que la satisfacción en el trabajo.

Una tercera área posible para acrecentar la eficiencia organizacional es el *clima de trabajo*. La estructura de la organización y el diseño de los trabajos desempeñados se dan dentro de una matriz cultural. La clase de clima de trabajo influye en la forma en como se desarrolla la organización. Los teóricos del DO tienen datos que sugieren la apertura, la confianza y la aceptación influyen positivamente en la manera de hacer las cosas. Por otro lado, una actitud defensiva, de sospecha y de hostilidad, con frecuencia da pábulo a formas extrañas de comportamiento que afectan el trabajo de la organización.

El estudio cuidadoso de las comunicaciones dentro de la organización (es decir, sus modelos de apertura o reserva, y eficacia en el logro de sus objetivos) revela con frecuencia síntomas que afectan el desempeño del trabajo. Esto esta asociado con las relaciones interpersonales entre supervisores, subordinados e iguales. Los programas de DO diseñados para mejorar la comunicación pueden ejercer un cambio profundo en las percepciones que las personas tienen con respecto a si mismas y a los demás. Un programa de DO como este intentaría hacer una radiografía de las realidades del clima de trabajo y ayudar al grupo a identificar y llevar a la practica alternativas realistas para el mejoramiento de todos los interesados.

Una cuarta área de investigación para posibles mejoras en la eficacia organizacional se relaciona con los modelos para *la toma de decisiones y la resolución de problemas*. Las organizaciones con frecuencia tienen modelos o normas para la toma de decisiones y la resolución de problemas. La teoría del DO sostiene el principio de que los problemas y las decisiones se pueden resolver

mejor cuando se utilizan todos los recursos apropiados para ello. Algunos problemas pueden ser manejados mejor por expertos o supervisores. Otros pueden ser resueltos mejor empleando las ideas de quienes comparten el asunto. Este último procedimiento tiene la ventaja no solo de obtener la mejor información del grupo sino de acrecentar el apoyo de quienes participan en el proceso de resolución de problemas y en la toma de decisiones. La investigación de las ciencias del comportamiento sugiere que una administración bien informada debería tomar decisiones inteligentes sobre la manera de utilizar sus recursos humanos para la decisión, la planeación y la ejecución de las actividades, de tal modo que se facilite el crecimiento individual y el desarrollo potencial del empleado (tal como lo ve el mismo y la organización para sus planes futuros).

3. Las estrategias, las metodologías y las intervenciones están basadas en las ciencias del comportamiento y en otras disciplinas socio-técnicas.

El DO como cuerpo teórico de conocimiento tiene sus raíces en la investigación psicológica y sociológica realizada en el área del comportamiento humano. De la Psicología aprovecho los conceptos sobre la teoría de la personalidad, teoría de la consejería, dinámica de grupos (por ejemplo, dirección, toma de decisiones, poder e influencia), medición del comportamiento y conceptos del aprendizaje basado en la experiencia. De la sociología tomo conceptos tales como normas, cambio normativo, cultura organizacional y sistemas sociales. La combinación de estas dos disciplinas (la Psicología que trabaja con el microsistema y la sociología que trabaja el macrosistema) y de otras (por ejemplo, la antropología cultural, conceptos de ingeniería, modelos de computación) contribuyen a la formación de un cuerpo ecléctico de conocimientos denominado con frecuencia ciencias del comportamiento.

La teoría del DO es la amalgama de los conocimientos de una variedad de fuentes, seleccionadas con base en su relevancia para las organizaciones. Aun en su infancia como ciencia, el DO sufre con la falta de acuerdo sobre lo que es, como se hace y cuales son sus objetivos. Un número incontable de reuniones y de libros se han hecho y escrito para (1) definir el DO, (2) proponer una metodología para hacerlo y (3) determinar sus objetivos, metas y valores. El propósito de este libro no es definir mejor, o redefinir el DO sino señalar que hay suficiente información para que el practicante de DO actúe en su organización mientras se prosigue la búsqueda de respuestas que puede que aún no existan, a las evasivas preguntas que conciernan al DO.

La *estrategia* del DO es un plan a largo plazo para la realización y el mantenimiento del programa de cambio que se considera. La estrategia tiene en cuenta todos los datos importantes conocidos sobre la organización y los aplica en una secuencia sistemática para lograr los objetivos del programa y reforzar los conocimientos necesarios para mantener los cambios iniciados.

Las metodologías empleadas son el conjunto de técnicas o procedimientos sistemáticos utilizados que permiten a los participantes lograr los objetivos bajo la dirección o con la ayuda de un practicante de DO (es decir, agente de cambio, consultor). Estos métodos son utilizados ampliamente, entre grupos del grupo objetivo (es decir, el sistema cliente). El método apropiado es en general uno de los siguientes (o una variación) seleccionado con base en las necesidades o requisitos definidos por un estudio diagnóstico previo de la situación.

1. Entrenamiento o educación: procedimientos que implican enseñanza directa o aprendizaje basado en la experiencia. Tecnologías tales como conferencias, ejercicios, simulaciones y grupos T (grupos de entrenamiento) sirven como ejemplos.
2. Consultoría de proceso: observación y ayuda con procesos continuos y consejería para mejorarlos.
3. Confrontación: reunir unidades de la organización (personas, papeles o grupos) que han tenido previamente poca comunicación; en general se acompañan con datos de apoyo.
4. Retroalimentación de información: recolección sistemática de información que se entrega a las unidades organizacionales apropiadas como base para el diagnóstico, la resolución de problemas y planeamiento.
5. Resolución de problemas: reuniones esencialmente enfocadas a la identificación de problemas, diagnóstico y solución e intervención para su realización.
6. Planeamiento: actividad centrada primordialmente en la planeación y en la fijación de metas para redefinir el futuro de la organización.
7. Establecimiento de una fuerza de trabajo de DO: formación de grupos de resolución de problemas *ad hoc* o formación de equipos internos de especialistas para asegurar que la organización resuelva sus problemas y lleve a cabo sus planes continuamente.
8. Actividad tecno-estructural: acción cuyo campo principal es la modificación de la estructura de la organización, el flujo del trabajo y los medios de llevar a cabo las tareas.

Estas metodologías son intervenciones en el sistema, cuando son planeadas y llevadas a cabo en forma deliberada por un agente de cambio. Una intervención es una entrada continua en la relación del grupo cliente con el fin de ayudarlo a que se ayude. Hay 3 requisitos básicos que se deberían llenar a satisfacción del agente de cambio antes de que se inicie cualquier intervención.

1. **Debe tener información válida acerca del sistema cliente.**
2. **El sistema cliente debe mantener su capacidad para hacer escogencias libres o informadas con respecto a sus actividades durante el proceso.**
3. **El sistema cliente debe estar comprometido con las decisiones relacionadas con los cambios hechos.**

Las estrategias, las metodologías y las intervenciones del practicante de DO hacen que su papel difiera de los papeles desempeñados normalmente por otros miembros de la organización. Esto no quiere decir que los administradores de línea no pueden actuar como agentes de cambio, sino que, en general, el profesional de DO es el especialista de la organización que utiliza estos instrumentos en forma diaria en su trabajo. El es un experto en procesos de grupo y emplea sus habilidades al trabajar con varios grupos en toda la organización, para facilitar su crecimiento y desarrollo. Esto contrasta con la consultoría administrativa tradicional que con frecuencia deja al cliente dependiendo del consultor después de la consulta inicial. Un enfoque de DO trata de capacitar al cliente para que adquiera las habilidades del consultor de DO le sean útiles

4. Examina las relaciones de las practicas administrativas, los sentimientos individuales y el comportamiento en relación con los resultados.

El DO esta interesado en resultados finales de los procesos organizacionales. Sus practicantes se hacen preguntas tales como: ¿Qué estamos haciendo realmente? ¿Cuáles son nuestros objetivos? ¿A dónde iremos a parar si continuamos como vamos?. Estas preguntas no se pueden responder en forma correcta sin tener en cuenta las interrelaciones del sistema. La administración ejerce un grado de poder e influencia sobre el curso y la dirección que toma la organización. Los sentimientos de los individuos que componen la organización también tienen un efecto definido en la forma como se llevan a cabo las decisiones de la administración. Los patrones de comportamiento observables en la organización son índices de la relativa salud o enfermedad de la misma. Todos estos factores interactuantes pueden observarse y analizarse a fin de determinar la eficacia de la organización total para alcanzar los objetivos sus objetivos.

La filosofía administrativa existente y las practicas resultantes tienen un impacto definido en la forma como funciona la organización. Douglas McGregor trabajo a fondo con dos teorías de administración (teoría X y teoría Y) que tienen implicaciones significativas sobre la manera de cómo se maneja la organización y como responden los miembros de la misma a los estilos.

La teoría X, como el la describe, enfatiza el control administrativo y la dirección de las actividades de la organización. Pone en la administración la responsabilidad principal para organizar y dirigir los recursos humanos, materiales y financieros de la organización en dirección a sus objetivos. Supone que la gente es pasiva y resiste a las necesidades de la organización y debe, por tanto, ser persuadida, recompensada o castigada, según el caso. La gente, de acuerdo con este punto de vista, carece de iniciativa, es egocéntrica y se opone al cambio.

La teoría Y, según McGregor, tiene un enfoque más suave de la administración. Esta aún es la responsable de la dirección de las actividades de la organización pero tiene criterios diferentes sobre la manera de hacerlo. Considera que la gente

no es necesariamente pasiva y opuesta al cambio, excepto cuando esta condicionada en esa forma por experiencias previas en otras organizaciones. Las personas poseen una capacidad para crecer que se puede cultivar y utilizar para su propio bien, así como para el beneficio de la organización. Es responsabilidad de la organización establecer las condiciones con las cuales los trabajadores pueden alcanzar sus propias metas y dirigir sus propios esfuerzos para realizar sus objetivos mientras buscan la realización de los de la organización.

Rensis Likert, otro teórico de la administración, describe a las organizaciones en términos de sistemas de comportamiento administrativo. El sistema 1 es explorador y autoritario. El sistema 2 es el autoritario con benevolencia. El sistema 3 considera la administración consultando a los subordinados sobre asuntos escogidos para solicitar sus opiniones. El sistema 4 enfatiza la administración participativa. De acuerdo con estas descripciones, la mayoría de las organizaciones se clasificarían en el extremo autoritario del continuo, con diversos grados de participación. Probablemente las organizaciones tendrían representantes de los 4 sistemas trabajando juntos.

Hay un marcado contraste entre los sistemas 1 ó 2 y el sistema 4. la administración en los sistemas 1 ó 2 ejerce considerable presión para lograr que los miembros de la organización se ajusten a los comportamientos prescritos requeridos para el logro de los objetivos de la organización. Los administradores del sistema 4, que persiguen los mismos objetivos, fomentaran un clima de apoyo en el trabajo dirigido a cultivar y activar los factores motivacionales internos de los subordinados. Estos estilos contrastantes de la administración dan por resultado diferentes actitudes y comportamientos en el grupo de trabajadores. Los sistemas autoritarios, en forma característica, obtienen menos lealtad del grupo, hacen que este se sienta presionado, menos motivado y que no se desempeñe bien a largo plazo. El sistema participativo estimula y obtiene mayor lealtad del grupo, más cooperación, mayor motivación para producir y mantiene niveles superiores de desempeño en el tiempo.

Se ha acogido una cantidad impresionante de información que señala que las practicas administrativas (ya sea que nieguen o afirmen los factores motivacionales internos) influyen en las actividades, el comportamiento y el desempeño de los miembros de la organización. McGregor, Likert, y muchísimos otros teóricos han dado a los practicantes de DO una base conceptual para entender las organizaciones que, cuando se utiliza, suministra ideas útiles para la fijación de metas en los programas de cambio organizacional. Aun un simple modelo de sistemas (entrada, procesamiento y salida), como se describe en una buena parte de los escritos sobre DO, le proporciona al practicante una base para analizar una organización de tal manera que la relación entre las practicas administrativas, los sentimientos individuales y los comportamientos se pueden establecer e identificar como área potencial para un proyecto de DO.

5. Un esfuerzo continuo, a largo plazo.

El cambio organizacional planteado es un proceso complicado y largo. El tiempo requerido varia con la naturaleza del cambio propuesto, el tamaño de la organización y el clima del grupo objetivo. En forma típica, el cambio ocurre con más lentitud a medida que los grupos son más grandes y hay más resistencia de parte de sus miembros para ocuparse de las áreas amenazantes. Los grupos más pequeños y más abiertos a las nuevas ideas pueden cambiar más prontamente. El tiempo requerido solo se puede hacer después de un diagnostico completo de la situación y de un estudio cuidadoso de la mejor estrategia para obtener los resultados deseados.

Hay algunos modelos de cambio organizacional que varían en complejidad. El mejor modelo es aquel apropiado a la situación y que puede ser utilizado en forma eficaz por el agente de cambio. la mayoría de los modelos deben su origen a los esfuerzos pioneros de Kurt Lewin y de otros, que vieron el cambio como un fenómeno que ocurre en un campo ambiental formado por elementos interactuantes.

Un conocido modelo de cambio es el propuesto por Edgar Schein, quien describe el mecanismo del cambio en términos de descongelamiento, cambio y recongelamiento. Es un proceso de influencia en las fuerzas de acción dentro de una situación dada para alcanzar los fines deseados.

El proceso de influencia y los mecanismos subyacentes a cada etapa.

Etapa 1. Descongelamiento: creación de la motivación para cambiar.

Mecanismos:

- 1) Carencia de aprobación o desaprobación.
- 2) Inducción de culpa y ansiedad.
- 3) Creación de seguridad psicológica, reduciendo la amenaza o removiendo los obstáculos.

Etapa 2. Cambio: desarrollo de nuevas respuestas basadas en nueva información.

Mecanismos:

- 1) Redefinición cognoscitiva mediante:
 - a. Identificación: información de una sola fuente.
 - b. Exploración: información de múltiples fuentes.

Etapa 3. Recongelamiento: estabilización e integración de los cambios.

Mecanismos:

- 1) Integración de las nuevas respuestas en la personalidad.
- 2) Integración de las nuevas respuestas en las relaciones continuas significativas por medio de la reconfirmación.

Este modelo de cambio contempla el pasado, el presente y el futuro de la situación que se cambia. Requiere un estudio detallado de la historia anterior de la organización, los factores antecedentes que tienen relación con el presente. También requiere que se le eche una mirada a las fuerzas que laboran para apoyar o anular la condición deseada. El recongelamiento incluye las actividades que mantienen los comportamientos que indican que se ha efectuado el cambio.

Una técnica que se ha utilizado junto con este modelo es el análisis de las fuerzas. En resumen el procedimiento es el siguiente:

- 1) Identificar el problema sobre el que se quiere trabajar.
- 2) ¿cuáles son las fuerzas favorables o contrarias que afectan el problema? (hacer la lista)
- 3) identificar las dos o tres fuerzas favorables o contrarias más importantes dentro de la situación problemática.
- 4) Hacer una lista de los posibles pasos para reducir los efectos de las fuerzas desfavorables y aumentar el poder de las fuerzas favorables.
- 5) Revisar la factibilidad de cada paso de acción propuesto y decidir cuales se deben realizar.
- 6) Identificar los recursos (gente, materiales, financieros) disponibles para llevar adelante cada paso de la acción.
- 7) Desarrollar un plan de acción completo, secuencia de las actividades, asignación de responsabilidades y para la realización.
- 8) Realizar el plan.
- 9) Evaluar.

Este enfoque de cambio supone que hay una variedad de fuerzas que actúan en cada situación. El cambio organizacional se logra por medio de una serie de etapas planeadas y realizadas por el agente de cambio.

Un modelo que demuestra el proceso de cambio continuo, a largo plazo, que afecta a la estructura de poder de una organización es el descrito por Larry Greiner (fig. 1.1).

Se puede ver fácilmente que los programas de cambio organizacional comprenden una serie de pasos, cada uno vinculado por algún tipo de contacto con el grupo objetivo. La clase de cambio previsto, el tamaño del grupo, la cantidad de tiempo disponible para el proyecto, y otras restricciones, disuaden el emprender esfuerzos de cambio a corto plazo. En general, los proyectos de DO abarcan meses y años. Los proyectos importantes de DO (orientados hacia los

cambios de comportamiento) requieren dos o tres años de múltiples intervenciones para sostener los cambios introducidos. En consecuencia, se requiere la constante atención de una o más personas de la organización para asegurarse de que los cambios, una vez logrados, continúen produciendo los resultados deseados.

1. Se basa en valores humanos explícitos.

Uno de los problemas más difíciles con los que tiene que enfrentarse el practicante de DO son los valores. Toda organización tiene sus propios valores (tal como se manifiestan en sus comportamientos), sus miembros tienen los suyos (con frecuencia en conflicto con los de la organización) y el practicante de DO también tiene los suyos. Cada esfuerzo de cambio debería considerar los valores con los que trabaja: los de la organización, como un todo, los valores de la administración, los del grupo cliente y los valores subyacentes al programa de cambio. Los valores determinan nuestras percepciones de la realidad tal como se nos presenta e influyen en la percepción de nuestros objetivos (organizacionales e individuales).

Los cambios de valores que son evidentes en la sociedad en general, también se observan en varias organizaciones que componen esa sociedad. Los escritos sobre DO, aunque no del todo de acuerdo, tratan sobre los problemas de valores en cuanto se relacionan con esfuerzos de cambio

Richard Beckhard describe algunos valores que probablemente serían respaldados por una gran mayoría de practicantes de DO.

1. El hombre es y debería ser más independiente y autónomo.
2. El hombre tiene y debería tener más opciones en su trabajo y en su descanso.
3. Se han de satisfacer las necesidades de seguridad. El hombre debería esforzarse en lograr satisfacer necesidades de Autoestima y en desplegar su propio potencial.
4. Si las necesidades individuales se encuentran en conflicto con los requerimientos de la organización, el individuo tal vez debería elegir satisfacer sus propias necesidades en vez de sofocarlas dentro de las exigencias de la organización.
5. La organización debería organizar el trabajo de tal manera que las tareas resulten significativas y estimulantes, dando así recompensas intrínsecas a la par que extrínsecas (dinero) adecuadas.

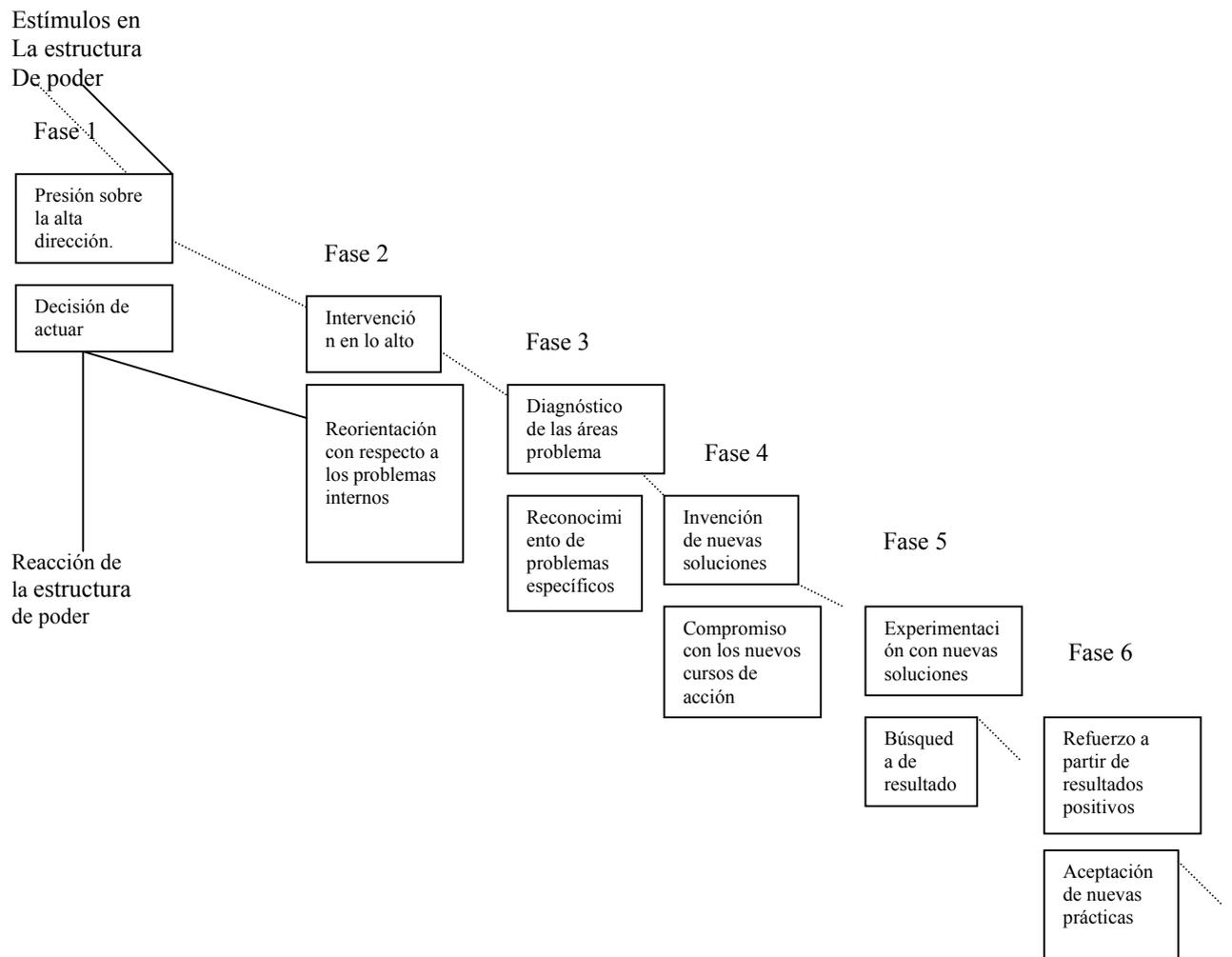


Fig. 1.1. Una teoría de cambio organizacional por expansión de poder. (Con permiso de L. Greiner, "Patterns of Organizational Change" Harvard Business Review, mayo y junio de 1967).

6. El poder ejercido anteriormente por los jefes debería reducirse. Con opciones en el trabajo y en el descanso, los administradores deberían dirigir más por influencia (comportamiento adecuado), que por la fuerza o por la concesión o retención de recompensas financieras.

El aspecto de los valores es el que causa mayor tensión personal a los practicantes de DO. Los programas comunes de personal están orientados a inculcar y reforzar los puntos de vista de la dirección. En forma tradicional, permiten muy poca desviación de las políticas y procedimientos prescritos por la organización. Los valores del DO. Tienden a animar la apertura y la confrontación de los diferendos con el fin de resolverlos de manera benéfica tanto para los individuos como para la organización. Sí el practicante de DO siempre se pone de parte de la administración (así sean sus puntos de vista diferentes), sus esfuerzos pueden ser interpretados como otro intento para lograr conformidad, utilizando esta vez para lograrlo de manera más sutil, las ciencias aplicadas del comportamiento, en vez de presionar una regla rígida.

Los valores constituyen entonces una fuente permanente de conflicto en el papel del practicante de DO, quien espera vivir de acuerdo con los valores del DO (generalmente orientados a la humanización de la organización, al énfasis en la apertura, la colaboración y a ver el valor del conflicto constructivo), mientras que la dirección espera que utilice su influencia para ayudar a la organización a que trabaje en forma armoniosa por el logro de sus objetivos. Esto es especialmente difícil en organizaciones de teoría X o sistema 1, que enfatizan el control y hacen compromisos sólo si se ven forzados a hacerlo. La tarea se convierte entonces en suscitar el problema de los valores en puntos adecuados, de tal manera que los grupos clientes hagan saber cuál es su escogencia en el asunto en vez de vivir con las tradiciones que ya no van en dirección de los mejores intereses de la organización (si sus valores son marcadamente diferentes de los de sus miembros). El practicante de DO se ve abocado constantemente al problema de ser un agente de cambio para su cliente sin tener que comprometer su integridad, hasta el punto de venderse a algún grupo sin tener en cuenta lo que de él se exige.

7. La tarea asignada a una o más personas de la organización.

Las organizaciones tienen una variedad de formas para describir sus funciones y relaciones (por ejemplo, organigramas, descripción de oficios, definiciones de objetivos, responsabilidades y autoridades). No es necesario que la organización tenga un practicante de DO asignado de tiempo completo y promulgado como tal. En muchos casos, las funciones del DO las lleva a cabo, con base en medio tiempo, miembros del personal o administradores de línea. Cada organización debe decidir cuál forma es la mejor para ella de acuerdo con sus talentos por hacer DO, el valor que pone en él y las necesidades que pueda tener.

Los mejores programas de DO no son necesariamente aquellos llevados a cabo por un staff de especialistas de DO que trabajan de tiempo completo. Se puede decir mucho sobre preparar a los administradores de línea y a otros para que hagan DO en todos los niveles de la organización, según se necesite. Sin embargo, hay una gran ventaja al tener por lo menos una persona en la organización (en el lugar o en una división funcional) que ayude a coordinar los esfuerzos de DO, de modo que se tengan en cuenta los intereses del sistema total en cada programa de cambio.

El apoyo general al DO podría verse disminuido si no hay colaboración o consistencia en el enfoque. Mas aún, los resultados de este mal manejo podrían contribuir a la confusión general en vez de acrecentar la eficacia organizacional. Los requisitos de un programa de cambio total para la organización son de tal especie, que los responsables de los proyectos de cambio a cualquier nivel deberían considerar el impacto que éstos tendrán en todo el sistema.

La experiencia del autor hace sugerir que toda organización de mil personas debería tener al menos una persona designada como agente de cambio principal o coordinador. Según el alcance del programa de DO, se podría entrenar a otros y utilizarlos, o se podría aumentar el personal de tiempo completo en el staff para satisfacer las necesidades de la organización.

Un cuadro pequeño (cuadro a seis) de practicantes entrenados en DO puede funcionar con eficacia en una organización grande (con un grupo cliente potencial que se cuenta por miles) si seleccionan programas de cambio estratégicos y utilizan miembros de la organización cliente para llevar a cabo los programas de cambio. Si la eficacia del programa depende solamente del trabajo del agente de cambio, esta es una señal de que ha habido una utilización ineficiente del tiempo del profesional de DO, de que no hay suficiente conciencia de propiedad en el programa por parte de la organización, y de que el programa no puede llevarse a cabo adecuadamente. Su influencia puede aumentarse hasta el punto de involucrar al grupo cliente en la realización de sus propios programas de cambio, mientras trabaja con ellos de cerca para saber si las cosas marchan como se había planeado.

Numerosos programas de DO se iniciaron porque alguna persona asistió a un laboratorio de NTL, leyó algo sobre el tema o porque empezó a desempeñar su cargo con una perspectiva de DO (de acuerdo con sus valores y conceptos). Hoy se pueden encontrar agentes de cambio que trabajan de acuerdo con la teoría del DO en casi todas las funciones de la organización. A medida que el DO es reconocido como una función legítima, se realiza mejor como la responsabilidad asignada explícitamente a alguien de la organización. Esto no quiere decir que un programa de DO existe sólo si lo hace alguien que se autodenomina practicante de DO y que llama a su trabajo DO. Muchas organizaciones tienen poca

consideración por las ciencias del comportamiento (la mayoría de las veces por buenas razones) y para ellos cualquier título que signifique DO mataría el esfuerzo desde el comienzo. Este es otro factor que se debe considerar al evaluar la prontitud de una organización para hacer DO. Es de esperar que los resultados de los programas de DO y desarrollo de una teoría más válida permitan a los practicantes de DO trabajar más abiertamente, porque entonces las organizaciones estimarán sus servicios y los valores del DO como esenciales para su bienestar.

PRINCIPALES INTERROGANTES EN EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL.

Todavía hay muchos puntos sobre los cuales no se han puesto de acuerdo ni los teóricos ni los practicantes de DO. El DO afianza sus raíces en diversas disciplinas y ha evolucionado de manera diferente en muchos contextos organizacionales. Como en cualquier movimiento de este tipo, hay escuelas de pensamiento y cultos que hablan un lenguaje común pero encuentran difícil comunicarse con quienes tienen percepciones diferentes.

Estas divergencias no tienen fin, aunque hay un consenso creciente entre los diversos grupos. La siguiente es una lista de los principales interrogantes debatidos en los escritos sobre DO y en las discusiones entre profesionales del área.

1. ¿Dónde ha de comenzar el DO?

En algún momento el punto de vista predominante era que el DO debería comenzar en lo alto de la organización y filtrarse hacia los niveles más bajos. Un consultor de DO (ya fuese interno o externo) trataría de entrar por la alta dirección ya que era allí donde residía el mayor poder e influencia para el cambio. Si el objetivo era un cambio del sistema total, ¿qué mejor lugar para empezar que la cima? Este enfoque llevó a muchas organizaciones a realizar estudios de diagnóstico con la alta dirección y aun a llevarla como grupo a reuniones fuera de la empresa, e intentar realizar los cambios previstos con el grupo de la alta dirección. La próxima etapa era trabajar con el siguiente nivel administrativo y así derriba hacia abajo.

Este enfoque (no importa cuán atractivo fuera desde el punto de vista teórico) no siempre funcionó. Es difícil mantener el esfuerzo por un período largo de tiempo debido a las muchas fuerzas restrictivas. Se sabe de muchos casos en que los programas así concebidos no recibieron el apoyo continuo de la alta dirección; las demandas no esperadas en la organización hicieron obsoleto el programa, o los cambios en el personal de la alta dirección hicieron imposible la continuación del esfuerzo.

Un punto de vista más pragmático es el de quienes proponen que el DO debería empezar dondequiera que haya la necesidad y la oportunidad. Esto resulta

especialmente atractivo cuando (en las primeras etapas de un programa de DO) se necesita clientes. Le da el practicante de DO notoriedad en la organización y, si tiene éxito, oportunidades para trabajar con otros grupos clientes, tal vez en mejores posiciones estratégicas. Donde se han seguido con éxito este enfoque, invariablemente llega el momento en que el especialista en DO debe tomar decisiones sobre el uso de su tiempo y en que debe decidirse por un programa más sistemático, de acuerdo con sus prioridades.

Resulta simplemente impráctico para muchos practicantes de DO rehusarse a involucrarse con cualquiera que no sea miembro de la alta dirección. En forma típica, se dan otras buenas oportunidades como resultados de proyectos reconocidos de baja prioridad y de bajos rendimientos. Por otra parte, puede eventualmente resultar frustrante para el practicante más pragmático (el que recibe todos los clientes que pueda en los niveles más bajos de la organización) encontrar que sus programas han sido afectados adversamente por el poder prevaleciente que emana de lo alto de la organización. Un astuto agente de cambio de DO considerará los efectos a largo plazo de sus esfuerzos, cada vez que tiene contacto con un cliente potencial. Algunos de los mejores proyectos de DO han contado con el apoyo de la alta dirección, pero ha habido casos en que el subordinado ha sorprendido a su superior. La tarea consiste en conocer la organización lo bastante bien, de modo que cada actividad de DO se ajuste dentro de un plan maestro que eventualmente penetrará la organización contando con el apoyo inteligente que requiere.

2. ¿Quién es el responsable de iniciar el cambio?

Este asunto es cuestión de clarificar el papel del grupo cliente y el del agente de cambio. En forma ideal, el grupo cliente debería ser capaz de diagnosticar y solucionar sus propios problemas. Algunas organizaciones se dan cuenta de que tienen problemas pero (1) no saben como resolverlos o (2) tratan de hacerlo pero en forma inadecuada. Hay una ventaja en tener a un externo que ayude al grupo en la identificación de los problemas, en su resolución y en la realización de los planes de acción. Esto se convierte en enfermizo si aparece una dependencia del facilitador externo, que impide a la organización tomar las determinaciones apropiadas tan pronto como reconozca su necesidad. Un consultor de DO eficaz ayudará a clarificar su papel y el de su cliente desde el comienzo. Generalmente lo mejor es que la organización cliente considere el programa de cambio como propio, que su responsabilidad es llevarlo a cabo y que es algo sobre lo que tiene control total. El consultor les ayuda ayudarse ellos mismos pero lo hace en forma evolutiva, diseñada con el fin de aumentar la habilidad de la organización para funcionar independientemente de sus intervenciones. Un agente de cambio maduro saca provecho a largo plazo al permitir que su cliente se lleve los créditos por las cosas que hace. Los resultados de sus esfuerzos hablarán por sí mismos, a medida que se gana credibilidad en la organización.

3. ¿Quién es el cliente?

Aparentemente, esta parece una pregunta fácil de responder. Sin embargo, numerosos proyectos de DO han fallado o se han quedado o se han equivocado porque esto no quedó claro. ¿Es el jefe del grupo cliente o el grupo mismo? Si es sólo el jefe del grupo, la tarea es lograr el compromiso del grupo objetivo con el programa. Si el grupo entero es el cliente y el jefe actúa como otro miembro del grupo, este puede estar más comprometido pero puede causar problemas al jefe si el grupo quiere ir en direcciones que él no apoya como jefe. ¿Ejercerá su autoridad sobre ellos o estará él, también, abierto al cambio? Si el grupo total es el cliente, o un grupo representativo actúa en representación del resto, hay varias implicaciones para la recolección de la información, la definición del problema y la realización de la acción que resolverá los problemas identificados.

4. ¿Cómo se sabe qué cambios se necesitan?

El término “intervenciones basadas en información “ se utiliza con frecuencia para describir las actividades del DO subsiguiente a un estudio de diagnóstico para definir la naturaleza y el alcance del problema en consideración. Rara vez se consideran necesidades “sentidas” aquellas con las que después de un cuidadoso examen, se tratara primero. Generalmente se sienten los síntomas de los problemas mayores que tienen importancia para el sistema. Los estudios de diagnóstico sin importar su grado de sofisticación, hacen suposiciones y tiene n prejuicios que afectan la definición del problema. Sin embargo, un análisis eficaz del problema es con frecuencia más válida y se puede defender más fácilmente que la acción basada solo en pistas o sentimientos.

La tarea es proponer una definición del problema que se puede identificar con la mayor precisión posible se puede medir hasta donde sea posible y evaluar más tarde para apreciar los efectos del programa de DO sobre el grado de desarrollo del problema. La manera de hacer esto tiene efecto sobre los problemas que se identifican, el apoyo que se obtiene del grupo cliente y los métodos que son validos para realizar el cambio deseado.

5. ¿Cómo ocurre el cambio?

Mucho se ha debatido, y aún continúa debatiéndose si son los individuos los que cambian o si son los grupos. Ambos tipos de cambio ocurren.

La metodología particular empleada puede orientarse hacia un tipo en lugar del otro. Las intervenciones de entrenamiento y educación usualmente están dirigidas al cambio individual. El aprendizaje del tipo salón de clase generalmente está orientado a cambiar las percepciones o las habilidades individuales que se deben emplear para realizar los objetivos organizacionales. La formación de equipo, la consultoría de proceso, las fuerzas de trabajo y otras actividades de grupo

típicamente tienen mayor impacto en los cambios de comportamiento organizacionales.

En este momento los científicos del comportamiento no están de acuerdo sobre cuál da mejores resultados con respecto a los objetivos de cambio a largo plazo. El DO tiene que ver con los individuos y los grupos. En ambos ocurre el cambio. No es necesario tener una posición en un sentido o en el otro. Es útil tener un modelo conceptual que le ayude al practicante a entender lo que está haciendo y que le permita comunicárselo a otros. Sin embargo, como en muchos otros aspectos del DO, si se tuviera que esperar respuestas definitivas de actuar, muchos de los resultados logrados que se le acreditan al DO nunca habrían ocurrido. El practicante, por tanto, debería estar lo más versado posible en la teoría del aprendizaje aplicado a los individuos y a los grupos y debería saber cómo aplicarla según lo requiera la situación.

6. ¿Qué enfoques se deberían utilizar?

En los primeros tiempos del DO muchas personas creían que el entrenamiento en sensibilización era la mejor manera de cambiar una organización. En tiempos recientes, este enfoque ha sido cuestionado seriamente porque no dio los resultados esperados. La técnica no es inválida en todos los casos pero otros métodos han logrado lo mismo sin algunos de los riesgos involucrados.

Hoy, el término de moda es el de la formación de equipo. Este término se utiliza de tantas maneras que, con frecuencia, es necesario definirlo cuando se usa. Sin embargo, sea cual fuere la forma de definirlo, el énfasis corriente es en el trabajo con equipos o grupos. Esta desviación hacia el trabajo de grupo ha llevado a muchos miembros de la comunidad de DO a tomarle versión a todo lo que suene a metodología de cambio atomística y aislada (es decir, entrenamiento, educación). Para estos adherentes, “entrenamiento” es una mala palabra porque generalmente se dirige a zonas no integradas de la organización. ¡el grupo es lo que vale!

La solución no es tener una posición a favor de un método o del otro. Cualquier número de intervenciones puede funcionar aun en la misma situación. Lo que se pretende es utilizar una variedad de enfoques (cuando sea adecuado) y utilizar el que parezca más útil en un momento dado. Por ahora no se puede hablar de una manera óptima de intervenir en una situación. Desgraciadamente, es posible asistir a numerosas reuniones “profesionales” y tener la idea de que quienes se encuentran en las avanzadas del DO están haciendo algo en particular, y que entonces esa debe ser la mejor manera para realizar el DO. Con mucha frecuencia, sin embargo, los practicantes de DO tienen razones personales para preferir un enfoque y tienden a utilizar su escogencia simplemente porque la prefieren. El practicante más eficaz en DO es aquel que posee una gama de habilidades para trabajar con individuos y grupos y utiliza cualquiera (o una combinación que sea apropiada a la situación específica del momento). Cualquier enfoque que utilice debe estar dentro de su área de competencia, resultar aceptable para el grupo cliente y tener suficiente validez conceptual para lograr los resultados deseados.

7. ¿Cómo se miden los resultados de los proyectos de DO?

Como en muchas otras áreas de las ciencias del comportamiento, queda mucho por hacer aquí. Actualmente se encuentran disponibles en el mercado instrumentos de medida. Para el novicio, puede parecer que éstos tienen el mismo grado de confiabilidad y validez de otros instrumentos normalizados, de largo uso en la verificación psicológica. Muchos de ellos son indicativos aunque no definitivos. Se usan a menudo para medir índices globales y generales de cambio. Sin embargo, no los debe utilizar quien no se encuentre familiarizado con las mediciones del comportamiento, no entienda como se construyeron los instrumentos ni pueda interpretar adecuadamente sus resultados.

Todo lo cual quiere decir que aún es difícil, sino prácticamente imposible, medir en forma precisa los efectos de muchos programas de DO. Esto no significa que la evaluación no debe hacerse o que los efectos medidos no son válidos. Significa que todo practicante de DO debe utilizar sus mejores habilidades para diseñar y realizar una evaluación de sus programas.

El hecho de que exista tan poco y de que lo existente tenga un uso tan limitado, no debe implicar que nada útil puede hacerse. En muchas organizaciones, averiguar simplemente cuáles son los objetivos, constituye el primer paso para determinar cómo puede evaluarse cualquier proyecto propuesto. Muchas organizaciones cuentan con métodos altamente sofisticados para verificar algunos aspectos de sus desempeño pero saben muy poco sobre cómo medir la eficacia de un grupo o aun de la organización total.

Un programa eficaz de evaluación comienza por obtener el consenso del grupo cliente sobre cuáles son los objetivos del proyecto. El próximo paso consiste en determinar qué es lo que constituye la información válida para el grado de cambio o modificación de los objetivos.

La fase siguiente consiste en determinar cómo y cuándo se puede reunir la información. Esto puede significar el diseño de un instrumento especial para el proyecto. Si hay evaluaciones antes y después del programa, se debe decidir cuándo hacerlo.

La evaluación de los programas de DO se encuentra muy distante de la precisión de las ciencias físicas. En consecuencia se amenazaría con frecuencia el futuro de una actividad de DO si se intentara garantizar ciertos resultados. En el momento hay muchas variables aún incontroladas e instrumentos de medida inadecuados para poder pretender tal cosa. La tarea consiste entonces en justificar el valor de un programa de DO con base en resultados identificables, mientras se buscan medidas de evaluación más válidas.

8. ¿Cuál es el papel del practicante de DO?

Tal vez esta es la pregunta más difícil de responder de todos los interrogantes mas importantes de DO. El campo mismo adolece de una diversidad de opiniones sobre su naturaleza y finalidad. Esto le impide ser considerado como una disciplina. Su papel varía apreciablemente de una organización a otra. Los

practicantes de DO cuentan con una amplia gama de experiencias. Las diferencias individuales entre los practicantes y las organizaciones en las que actúan hacen difícil establecer cuál debería ser la función del DO. El papel que se establezca depende de las personas involucradas y de lo que la situación exige o permite.

Es quizá más fácil hablar de las habilidades que necesita el practicante de DO. Si el DO es esencialmente la aplicación de las ciencias del comportamiento a las necesidades organizacionales, entonces el practicante de DO necesita estar versado a fondo en las ciencias del comportamiento.

El N.T.L., que es quizá el contribuyente individual más importante para el desarrollo del DO como función organizacional legítima, sugiere en sus escritos que un agente de cambio necesita las siguientes habilidades.

HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS DEL AGENTE DE CAMBIO.

Área número 1 de habilidades

Definición por parte del agente de cambio de sus motivos personales y de su relación con el sujeto de cambio.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspecto del cambio. Comprender su propia motivación al ver la necesidad para este cambio y al desear llevarlo a cabo.

Entender y trabajar en términos de una filosofía y una ética del cambio.

Predecir la relación que hay entre un cambio posible con otros o con aquellos que vendrán después.

Definir las posibles unidades de cambio:

Lo que parece necesitarse.

Qué se les puede dar.

Definir el tamaño, el carácter y la estructura del grupo con el cual se va a trabajar.

Definir los obstáculos, la resistencia y la disponibilidad para el cambio.

Definir los recursos disponibles para superar los obstáculos y la resistencia.

Saber cómo determinar el propio papel estratégico en función de la situación y de las habilidades propias.

Área número 2 de habilidades

Ayudar al sujeto de cambio a tomar conciencia de la necesidad de hacerlo y del proceso de diagnóstico.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspectos del cambio.

Determinar el nivel de percepción que los sujetos de cambio tienen de la necesidad del cambio.

Determinar los métodos que los sujetos de cambio creen que deberían utilizarse en el cambio.

Crear conciencia de la necesidad de considerar el cambio y el diagnóstico mediante choques, permisividad, demostración, investigación, culpabilidad, “golpes” y otros.

Elevar el nivel de aspiraciones del sujeto de cambio y asegurarse de que estas aspiraciones sean realistas.

Crear una percepción del potencial de expectativas de cambio.

Crear expectativas de utilización de un plan gradual y de paciencia con su empleo.

Crear percepciones de posibles fuentes de ayuda para este cambio.

Crear un sentimiento de responsabilidad para involucrarse activamente en este cambio.

Área número 3 de habilidades

Diagnóstico conjunto entre quien induce el cambio y el sujeto de cambio en relación con la situación, el comportamiento, el grado de comprensión, los sentimientos y el desempeño por modificar.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspecto del cambio.

Hacer la catarsis posible y aceptable cuando sea necesario como punto de partida.

Habilidad en el uso de instrumentos de diagnóstico adecuados al problema: encuestas, mapas, tablas de calificación, observación, y otras.

Diagnosticar en términos de causas y no de bueno o malo.

Habilidad para ayudar a los sujetos de cambio a examinar sus propias motivaciones.

Examinar la relación entre un cambio y otros posibles dentro de la situación y ayudar a los sujetos de cambio a entender estas relaciones.

Clarificar las interrelaciones o los papeles entre quien induce el cambio y el sujeto de cambio.

Habilidad para tratar inteligentemente con la ideología, los mitos, las tradiciones y los valores del sujeto de cambio.

Área número 4 de habilidades

Decidir sobre el problema, involucrar a otros en esta decisión, planear y desarrollar la acción.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspecto del cambio.

Técnicas para llegar a una decisión de grupo.

Examinar las consecuencias de algunas posibles decisiones.

Hacer un plan gradual.

Hacer prácticas antes de llevar adelante un plan.

Prever planeaciones y evaluaciones en etapas posteriores.

Crear una organización administrativa.

Provocar y eliminar alternativas.

Área número 5 de habilidades.

Llevar el plan adelante con éxito y en forma productiva.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspecto del cambio.

Crear y sostener la moral de los sujetos de cambio, a medida que experimentan el cambio.

Decidir sobre la cantidad de actividades que se han de realizar antes de detenerse para verificar el proceso y el progreso realizado.

Comprender los efectos de la tensión en las creencias y en el comportamiento del sujeto de cambio.

Definir los objetivos de tal manera que faciliten la definición de los métodos.

Crear una percepción de la necesidad de relacionar los métodos con los objetivos en mente.

Área número 6 de habilidades.

Evaluación y verificación del progreso del sujeto de cambio, de los métodos de trabajo y de las relaciones humanas.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspecto del cambio.

Cuando la acción del grupo es ineficiente, diagnóstico de las causas mediante el uso de instrumentos de medición, entrevistas y paneles sobre el grado de conciencia de la interacción.

Uso de tarjetas de calificación, escalas de clasificación y otras medidas.

Área número 7 de habilidades.

Asegurar la continuidad, la difusión, el mantenimiento y la transferencia.

Siguen algunas habilidades y conceptos necesarios para este aspecto del cambio.

Crear en muchas personas la percepción de la responsabilidad de participación.

Desarrollar el grado adecuado de apoyo general al cambio.

Desarrollar la apreciación de otros por el trabajo que realizan los participantes que necesitan apoyo.

En resumen, el practicante de DO necesita conocer las personas (comportamiento individual) y las organizaciones (comportamiento organizacional). La manera de aplicar este conocimiento es función de su habilidad y del papel que desempeña la organización. Las dificultades para establecer un papel varían si éste es nuevo para una persona, quien anteriormente desempeñaba un papel tradicional (por ejemplo un generalista en personal que desempeñaba una de las funciones tradicionales) o si la persona y el papel son nuevos para la organización (por ejemplo, una persona con las credenciales de DO traída de fuera para desempeñar el papel). En el primer caso, existe la tendencia a desacreditar a la persona a causa del síndrome “no hay profeta en su tierra”. En el segundo caso, puede ser mirada con desconfianza porque (1) es un recién llegado a la organización y (2) se teme que resulte un bicho.

En cualquier caso, debe establecer su credibilidad en la organización.

Esto se puede hacer de muchas maneras. En general, el primer intento debe ser una actividad que involucre poco riesgo y con alta probabilidad de éxito. Hasta donde sea posible, el proyecto debería dar visibilidad al practicante de DO. En una actividad nueva de DO el problema de lograr clientes es serio. Con frecuencia implica la “venta” de sí mismo y de los conceptos de DO. Esto ha de estar precedido por un análisis, de quien quiere ser el practicante de DO, de los problemas existente en los cuales cree que podría ayudar. El siguiente paso es entrar en el grupo cliente para discutir la posibilidad de su participación en un asunto que “pique” lo suficientemente al grupo cliente como para que sus miembros quieran hacer algo al respecto. Al seleccionar los clientes potenciales es de importancia estratégica escoger individuos o grupos con influencia en la organización. El éxito aquí con frecuencia lleva otros clientes a la puerta de del profesional de DO en busca de ayuda similar. Una vez lograda una buena dosis de credibilidad se puede comenzar a pensar en un esfuerzo de cambio a largo plazo que involucre a toda organización o a buena parte de ella. Con mucha frecuencia, el papel del DO se afianza después de varios éxitos pequeños pero significativos, que dan al practicante de DO entrada con grupos estratégicos de la organización.

Este proceso se acelera con frecuencia mediante la instauración de un programa a gran escala que involucra consultores externos de DO con suficientes credenciales como para darle prestigio al programa y a la función del DO. La selección de los consultores externos debe hacerse en forma cuidadosa para asegurar que (1) existe compatibilidad entre los consultores externos e internos, (2) las habilidades de la organización, y (3) el consultor externo no “haga su agosto” a expensas del consultor interno y de la organización. Los consultores externos éticos reconocen sus responsabilidades, tanto para con los consultores internos como para la organización, de suministrar los servicios solicitados sin fomentar una dependencia malsana con el fin de obtener futuros contratos.

Para el establecimiento de cualquier función de DO es básica la percepción que la organización tenga del practicante de DO como persona.

Las características personales y las habilidades pueden variar ampliamente pero uno deber capaz de que se le perciba como útil (es decir, tener las habilidades apropiadas de DO) y transmitir un genuino interés en querer ayudar al cliente). Si uno es considerado como defensor de ideas impopulares, puede que nunca tenga la oportunidad de trabajar con muchos clientes. En las primeras etapas es mejor, tal vez, mantener una posición discreta. A medida que se aumenta la base de poder, se pueden tomar mayores riesgos. El practicante de DO deberá conocer sus propios valores y los de la organización a la que sirve. Si hay un conflicto, éste se ha de negociar. Si no, quedan al menos dos opciones: puede renunciar o se le pedirá que se retire. Ambos ocurren con frecuencia.

La naturaleza del trabajo de DO es tal que las personas con una buena dosis de confianza personal (si no esta mal dirigida) pueden funcionar en forma eficaz en muchos medios diferentes. Con frecuencia, es un trabajo solitario y requiere una

persona que encuentre satisfacción intrínseca en trabajar con la gente. El éxito con frecuencia se demora en llegar a causa del trabajo mismo. Establecer un papel de DO aún es arte y no ciencia. Quizá permanecerá siempre así. Este asunto, como todos los otros en DO, si se ha de resolver, depende más de la forma de actuar de la persona, según lo considere necesario, que del apoyo en un conjunto de conocimientos que les clarifiquen todo.

Resumen y conclusiones

La evolución del DO no se ha realizado por medio de una serie de éxitos acumulados que hayan culminado en una disciplina refinada. Sus orígenes fueron bastante oscuros, lo que contribuyó a la aparición de una diversidad de prácticas en las organizaciones donde existía. No quiere decir esto que no se este haciendo más sistemático y que vaya apareciendo un mayor acuerdo entre sus practicantes. Siguiendo la teoría del DO, el conflicto y las diferencias pueden ser saludables y constructivos.

Sin embargo se puede hacer varias generalizaciones.

1. El DO se fundamenta en las ciencias del comportamiento.
2. generalmente se le encuentra haciendo parte de las funciones de personal.
3. Los practicantes de DO tienen diferentes experiencias.
4. es posible identificar las actividades del DO siguiendo un sistema de clasificación que señale los programas de cambio (actuales y potenciales).
5. El papel del DO y de sus practicantes variará según la persona y la organización.
6. Aunque todavía hay muchas incógnitas y puntos por aclarar, existen conocimientos suficientes para adelantar las actividades de DO confiados en las bases teóricas y en el valor de los resultados.

El aumento en el número de practicantes y la abundancia de escritos sobre DO son manifestaciones de su creciente popularidad. Hay cargos (muchos de ellos válidos) de que el DO no es más que una moda y que pasará pronto. Sin embargo creo que se trata más de una referencia al practicante individual y a su eficacia para ayudar a la organización que de una evaluación de la validez de los conceptos del DO. En los casos en que las organizaciones descontinuaron las funciones del DO (con frecuencia por razones presupuestales reconocidas), creo que se justifica realizar una investigación cuidadosa de lo que la actividad de DO estaba haciendo por ellas. Las necesidades humanas de las organizaciones (ya sea que se encuentren a nivel de los administradores o de sus miembros de base) son tales que hay suficiente trabajo por hacer con un significado para los individuos y las organizaciones. Los programas estándar orientados hacia las personas no satisfacen todas estas necesidades.

TEMA I

LECTURA II

**ABC del Desarrollo Organizacional,
Carlos Augusto Audirac Camarena y Otros,
Capítulo 1 y 2
Editorial Trillas 1994.**

Capítulo 1. Antecedentes

¿Dónde y cómo se originó el D.O.?

Hablar acerca del nacimiento del D. O. no es nada sencillo, ya que no están totalmente definidos sus orígenes. Por lo que se considera más acertado exponer cual ha sido su evolución.

El D. O. se calificó de evolutivo en sus inicios, y se considera que todavía se encuentra en evolución, como punto de referencia, se puede decir que tuvo tres precursores principales: el entrenamiento en sensibilización, los sistemas sociotécnicos y la encuesta de retroalimentación.

El ambiente imperante en que se apoya el surgimiento del D. O. es en primera instancia, la necesidad de las organizaciones de aumentar la producción, los servicios y la fuerza laboral en los años posteriores a la segunda Guerra Mundial.

Por otro lado, después de atravesar el periodo de la guerra, las personas comienzan a tener problemas de adaptación a los grupos existentes, razón por la cual en las organizaciones comienzan a surgir talleres de capacitación que dan origen a los grupos de sensibilización, los laboratorios de entrenamiento y los Grupos T. Es así como se empiezan a buscar cambios organizacionales e individuales en las organizaciones, a través del aprendizaje que el individuo logra en la interacción en grupos.

¿Cuál fue la evolución histórica que dio origen a las raíces del D.O.?

Tres son las raíces bien diferenciadas que aparecen en el surgimiento del D. O.

1a. Raíz	Nace	Funcionamiento	Representante
Entrenamiento de laboratorio	Instituto tecnológico de Massachusetts	Entrenamiento en Relaciones Humanas Vía laboratorio de experimentación. Concretamente se experimenta con el tipo de relaciones y fenómenos aparejados que se dan entre grupos raciales, ideológicos y/o de trabajo.	El pionero asociado a esta raíz histórica es Kurt Lewin

Cronología de la primera raíz del D. O.

Año	Involucrados	Acción	Resultados
1944	K. Lewin R. Likert D. McGregor K. Lewin	Examinan la posibilidad de fundar un centro de Dinámica de grupos en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Funda el Centro de Investigación para Dinámica de grupos en el MIT.	Esto coronaría sus esfuerzos en investigaciones que venían haciendo sobre el tema desde los años de 1940, de experimentar en condiciones más favorables, fenómenos grupales de la interacción humana en sus diversos aspectos
1944	L. Bradford R. Lippitt	Establecen un programa de inducción al personal para cambios interpendientes en el Hospital Freedman de Washington, D.C.	Se dan entrenamientos de tres niveles de múltiple entrada. Este proyecto cimienta los programas de intervención típicos del futuro D.O.
1946	K. Lewin D. Benne L. Bradford R. Likert	Establecen estudios y proyectos auspiciados por la Comisión Internacional y el Centro de Investigación para la Dinámica de grupos en el State Teacher's College de New Britain. Conn.	Estos estudios y proyectos permitieron hacer análisis avanzados sobre ciertos fenómenos grupales que posteriormente dieron origen a los entrenamientos en dinámica grupal.
1947	K. Lewin K. Benne L. Bradford R. Lippitt	Fundan los Laboratorios Nacionales de Entrenamiento (NTL) en Bethel, Maine.	Para el desarrollo grupal y entrenamiento de Grupos T.
1950	K. Benne L. Bradford R. Likert	Distinguen dos tipos de grupos: el Grupo A, grupo de aprendizaje de destrezas cognitivas; y el grupo T grupo de aprendizaje vivencias.	Estos dos grupos son necesarios en todo entrenamiento de dinámica de grupos, el

		Además hacen el estudio de análisis del fenómeno de la transformación del aprendizaje. En este año emergen laboratorios en todo Estados Unidos.	primero provee material de análisis y el segundo los fundamentos teóricos para dichos análisis. Para transmitir los grupos de entrenamiento a los sitios de trabajo real de los participantes en dichos grupos. Los programas de NTL se crecen todo el año y la metodología de grupos T se empieza a aplicar en la industria y los negocios.
1956	Robert Blake Herber Shepard Jane Mouton	Acuñan el Término de Desarrollo Organizacional en un artículo publicado por ellos.	De aquí en adelante cobran un significado preciso las iniciales de D.O., una metodología para el cambio organizacional planeado, de tipo educativo aplicado principalmente a grupos industriales.
1957	D. McBregor J.P. Jones B. Mason Herbert Shepard	Fundan el grupo D.O. para la Unión Carbide. Diseñan trabajos para el Departamento de relaciones con empleados de la Esso Standar Oil.	Así se tuvo ya integrado en una empresa de producción un grupo ad hoc interno para desarrollar actividades de D.O. para su propio provecho. Colaboran con él, P. Buchanan, M Horwitz, R. Blake y J. Mouton.
1958	P. Buchanan M. Horwitz R. Blake J. Mouton	Dirige el Intervieww Survey and Diagnosis Dirigen un Laboratorio Instrumentado, un Desarrollo de equipo y un Proceso de consultoría y resolución de conflicto intergrupar en la planta de Bayway de la Standar Oil.	En la planta Bayonne de la Standar Oil.

La raíz de Entrenamiento de Laboratorio hizo que el D. O. tuviera fuertes acentos de una metodología de cambio de tipo educativo en la línea dinámica de grupos y de relaciones humanas, todo ello para agilizar y/o resolver los conflictos de la organización productiva. Por otro lado, esta raíz hizo que algunos practicantes del D. O. confundieran y redujeran al D. O. a simples dinámicas de grupos de relaciones humanas grupales.

2a. Raíz	Nace	Funcionamiento	Representante
Investigación en rastreos de retroinformación de la organización	Centro de investigaciones de la Universidad de Michigan, EUA.	En los estudios de investigación a través de rastreos de información-retroinformación aplicados a fenómenos micro y macroorganizacionales, tales como el clima organizacional, la comunicación, las líneas de liderazgo, la cultura organizacional, etcétera.	El nombre asociado a esta raíz histórica es Resis Likert.

Cronología de la segunda raíz del D. O.

Año	Involucrados	Acción	Resultados
1946	R. Likert	Funda el Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Michigan, EUA.	Allí se desarrolla la metodología de los rastreos de retroinformación sobre diversos fenómenos de la organización, clima organizacional, etcétera.
1947	M. Rdke L. Festiger R. Lippitt D. McBregor Fremch Jr. Cartwright Deutsch Mann	Se unen al Michigan's Survey Research Center del instituto para la Investigación social de la Universidad de Michigan	Fue fundado un año anterior por Rensis Likert.

Esta segunda raíz histórica hizo que el D. O. adquiriera matices mas claros y centrados sobre fenómenos sociales más amplios (macrosistemas) que se dan en la organización productiva, en contraposición con fenómenos más circunstanciales a las personas (microsistemas) en la organización. En otras palabras, esta raíz histórica hizo que el D. O. adquiriera, además de los aspectos psicológicos educativos de la primera raíz, las dimensiones de las ciencias de la administración y gerencia de las empresas como grupos sociales en un contexto social determinado.

3a. Raíz	Nace	Funcionamiento	Representante
La organización Socio-Técnica	Instituto de Relaciones Humanas de Tavistock de Londres, Inglaterra	Dicha organización se ve como un sistema técnico para conjugar de la mejor manera la tecnología y la gente involucrada en proyecto o trabajo definido. Así se logran establecer "grupos autónomos de trabajo"	El nombre asociado a esta raíz histórica es Rensis Likert

Cronología de la tercera raíz del D.O.

Año	Involucrados	Acción	Resultados
1948	Instituto de relaciones Humanas de Tavistock en Londres, Inglaterra	Lanza el proyecto Tavistock en la Compañía Glacier Metal y nace así el concepto de sistema social técnico abierto	Fue la conclusión de que no sólo se deben tomar en consideración las dimensiones humanas de trabajo, sino también las dimensiones técnicas. Además se debe tratar y ver la interacción e interrelación unas con otras
1970	Las compañías Saab-Volvo (Suecia) Galines de la General Foods Topeka, Kansas, EUA	Ponen en acción sistemas sociotécnicos en sus plantas	

Esta raíz histórica proporcionó al D.O. las dimensiones de autodiseño, autodirección, autocontrol, autoprueba del grupo de producción (microgrupo) dentro de la organización total (macrogrupo). Dichas dimensiones se asociaron a las ya reseñadas en las raíces históricas anteriores.

¿Cómo surgió el D.O. en México?

Algunos de los eventos y las personas que a través del tiempo han participado de alguna manera en el nacimiento y desarrollo de este campo en México, son los señalados por Jorge Dávalos

A continuación se presenta un cuadro que resume dicha cronología:

Año	Persona	Lugar	Evento
1967-1968	John Farley George Shapiro	Departamento de relaciones industriales ITESM	Seminarios avanzados de administración de personal
1969-1970	Joe Bentley William Haney Frederic Herzberg Miguel Bernal Eleazar Grymbal	La Mansión, Querétaro, Querétaro, El Morillo, Saltillo, Coahuila Judica, Queretaro	Organiza laboratorio Seminario sobre D.O. Aparecen las primeras gerencias de D.O. en algunas empresas. Aparecen los libros de la colección Adisson-Wesley Seminario sobre comunicación Seminario sobre teorías de motivación

	E. Dansig. S. Reyes G. Hemera. M. Judisman	Cd. de México	Laboratorio abierto Seminarios y Consultoría de empresas
1971-1972	Bárbara Hibner	NTL, EUA CYDSA, FAMA, CRISA, GAMESA	Mexicanos toman el programa para especialistas en D.O. Aparece el análisis transaccional. Sesiones de grupos de encuentro Programas diversos de D.O.
1973-1974		CYDSA, FIGUSA, FUNDIDORA, CERVECERÍA, HYLSA, GALLETERA, ITESM, DANDO, SERFIN	Impulso más decidido al D.O. con Joe Bentley, Beckhard, Herman, Adizes y Tannenbaum
1975-1976	Ezequiel Nieto Leonardo Rivera Paul Hensey	UDEM ITESM POLYCEL, México, D.F. Vidriera Monterrey	Arranca el Programa de Maestría en D.O. Colabora University Asocietes y NTL Establece en su cuadro directivo el área de D.O. Da a conocer sus teorías de liderazgo situacional
1977-1978		VISA Alfa Acero	Crea la gerencia de D.O. Establece sus programas sobre la efectividad y la calidad de vida, P.E.C.
1979-1980	Clayton Alderter y Orlan Worden A. Guzmán F. Pardo J. Álvarez J. Dávalos	UDEM Cervecería Cuauhtémoc Valsequillo, Puebla	Dan programas en la maestría en D.O., en Querétaro, Venezuela, México, D.F. y Monterrey Establece el programa planeación de vida y carrera Taller de crecimiento personal
1981-1982		Monterrey, Nuevo León	Se inicia la asociación de exalumnos de Peperdine Se celebra el Congreso Internacional de D.O., en México

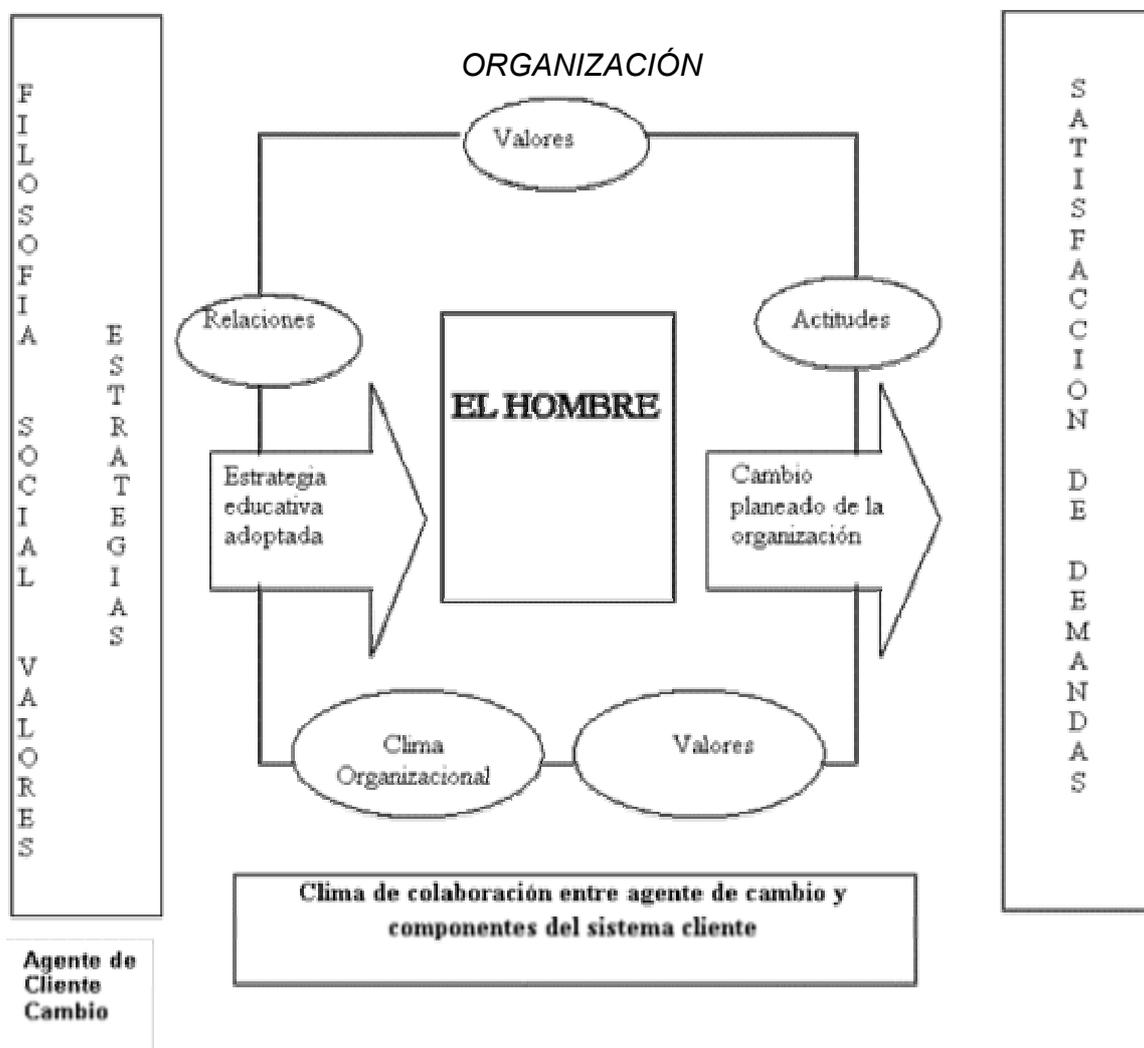
Capítulo 2. ¿Qué es desarrollo organizacional?

¿Qué es desarrollo organizacional?

El D. O. es una estrategia educativa adoptada para lograr un cambio planeado de la organización, que se centra en los valores, actitudes, relaciones y clima organizacional, tomando como punto de partida a 1as personas y se orienta hacia

las metas, estructura o técnicas de la organización. El cambio que se busca está ligado directamente a 1as exigencias o demandas que la organización intenta satisfacer. Se basa en una estrategia educativa que hace hincapié en la importancia del comportamiento experimentado en un clima de colaboración entre el agente de cambio y los componentes del sistema cliente, siendo los agentes de cambio portavoces de una filosofía social; un conjunto de valores referentes al mundo en general y a las organizaciones humanas en particular, que da forma a sus estrategias, determina sus intervenciones y rige en gran parte sus respuestas a los sistemas cliente.

El desarrollo organizacional consiste esencialmente en una estrategia educativa que emplea los, más amplios medios posibles de comportamiento, basado en experiencias, a fin de lograr más y mejores opciones organizacionales en un ambiente cambiante.



¿Cuáles son los indicadores para medir el desempeño del D.O.?

No existen parámetros concretos que midan el desempeño del D.O., sin embargo, tampoco podemos decir que las prácticas en el D.O. son subjetiva. Si queremos tener criterios que nos orienten acerca del desempeño del D.O., tendremos que definirlos en coordinación con el sistema cliente, esto es, al celebrar el contrato psicológico con nuestro cliente debemos definir qué es lo que el cliente espera de una manera objetiva y qué es lo que el consultor puede desarrollar.

Hay cuando menos cuatro maneras de poder monitorear los procesos que se llevan a cabo en el sistema total y sus subsistemas.

- a) Problemas diferentes. La cantidad de problemas por la organización no experimenta diferencia alguna. Sin embargo, tal cantidad aumenta a medida que la gente clasifica los problemas que se han de atacar; una señal manifiesta de adelanto es que la naturaleza de los problemas ha cambiado.
- b) Los metaelementos. Cuando los miembros de la organización expresan su frustración por la falta de avance del esfuerzo de cambio. Por más paradójico que parezca, es señal de adelanto, ya que detrás de estas quejas hay una motivación que debe ponerse al descubierto y orientarse en bien de la organización en general.
- c) Problemas a la orden del día. Cuando los problemas, intereses y avances referentes al esfuerzo de cambio pasan de manera rutinaria a ser parte del orden del día de las reuniones periódicas de gerentes y las juntas de comité, son señales de avance, esto quiere decir que el esfuerzo de cambio se vigila regula y atiende constantemente.
- d) Control de esfuerzo. La celebración de actos con cierta frecuencia para apreciar el progreso, reevaluar su dirección, celebrar éxitos alcanzados y agradecer a los individuos logros al ayudar en el esfuerzo de cambio.

¿Existen objetivos del D.O.?

El campo del D.O., por su conceptualización, es muy amplio y muy variado, por lo tanto, los objetivos del D.O. también lo son; aunque dichos objetivos deban surgir del diagnóstico de situaciones que se deseen modificar, existen objetivos básicos más generales, los cuales pueden ser aplicados en casi todos los procesos:

Objetivo	Propósito
Obtener o general la información objetiva necesaria	Conocer la realidad organizacional y asegurar la retroinformación a los participantes del sistema cliente
Crear un clima de receptividad	Reconocer las realidades organizacionales y de apertura para diagnosticar y solucionar problemas
Diagnosticar problemas y situaciones insatisfactorias	Confrontar y cambiarlos
Establecer un clima de confianza	Que no exista manipulación entre los subsistemas del cliente
Desarrollar las potencialidades de los individuos	Que las áreas técnica, administrativa e interpersonal se fortifiquen
Desarrollar la capacidad de colaboración entre individuos y grupos	Que exista sinergia de esfuerzos y trabajo en equipo
Buscar nuevas fuentes de energía (física, mental y emocional)	Liberar la energía bloqueada en individuos y grupos o que ha sido referida en los puntos de contacto e intervención entre ellos
Compatibilizar armonizando e integrando las necesidades y objetivos de la empresa y de quienes forman la misma	Que exista una meta común
Estimular la necesidad de establecer objetivos, metas y fines	Orientar la programación de actividades y evaluación de los desempeños de los sectores, grupos e individuos
Despertar la conciencia de establecer objetivos, metas y fines	Que exista en buen comportamiento de los hombres en las organizaciones
Buscar normas informales	Que caractericen la cultura específica de la organización
Examinar el cómo, cuándo, dónde y cuánto de los valores y concepciones	Observar cómo influyen sobre los objetos, métodos, procesos, comportamientos, desempeños y resultados obtenidos
Analizar las demandas, restricciones, oportunidades, cambios, desafíos del medio externo	Adaptabilidad en el funcionamiento de la organización
Asociar la autoridad legal y el estatus funcional a las tres competencias: técnicas, administrativa e interpersonal.	Qué exista un orden en el proceso
Desarrollar a la organización a través del desarrollo de los individuos	Lograr la unión de objetivos
Compatibilizar y optimizar metas, recursos, estructuras, procedimientos y comportamientos	Que exista una cultura y haya trascendencia
Perfeccionar los procesos de comunicación a todos los niveles	Una mejor información y soluciones para las empresas
Estimular las emociones y sentimientos de las personas	Proporcionar datos válidos sobre la realidad organizacional. Por si se reprimen, disfrazan, niegan o rechazan constituirían factores negativos para la salud orgnaizacional. Porque su canalización inteligente y auténtica se constituya también en energía liberada para fines productivos para las personas y la organización

¿Cómo se clasifica en D.O. en su esencia?

Actualmente el D.O. no ha podido ser clasificado en una sola denominación respecto a su esencia, porque aún se está dando forma a este campo, ya que la práctica del D.O. tiene más de proceso que de procedimiento paso a paso.

Sin embargo, los estudiosos del D.O. lo han llamado de diferentes maneras o formas y lo han clasificado, según sus experiencias, por el comportamiento que éste ha tenido ante diferentes situaciones.

- a) Filosofía. El D.O. podemos definirlo como una filosofía, ya que predica una forma de vida en la cual se deben hacer las cosas de acuerdo con la forma de ser y de actuar, con lo que se dice y con lo que se hace.
- b) Arte. El D.O. es al mismo tiempo un nuevo arte de perfeccionar la organización integrada necesidades de la empresa y necesidades de las personas.
- c) Enfoque de administración. El D.O. es también un enfoque de administración, es una manera de manejar y optimizar los recursos día a día con un estilo renovador y revitalizador.
- d) Tecnología. El D.O. es una nueva tecnología, un conjunto práctico de instrumentos y técnicas para cambios planeados, en el que los aspectos psicosociales de comportamiento deben recibir la debida atención.

¿Cuáles son los valores del D.O.?

Los valores son ideales que comparten y aceptan, explícita o implícitamente, los integrantes de un sistema cultural y que, por consiguiente, influyen en su comportamiento. Ahora bien, para definir al D.O. y sus valores se deben tomar en cuenta dos puntos esenciales:

- a) Los diferentes sistemas individuales se desarrollan con diferentes patrones de necesidades, valores y percepciones.
- b) Los sistemas individuales no son estáticos, sino que se desarrollan a medida que encuentran nuevas experiencias problemáticas.

El D.O. tiene como principal valor el de transición, es decir, permite una modificación en la empresa, tanto de valores, como de creencias y actitudes del elemento humano que la integra.

Este valor	Debe dar paso a este otro
El hombre es básicamente malo	El hombre es esencialmente bueno
Evaluación negativa de las personas	Concepto de los individuos como seres humanos
Concepto rígido y fijo de los individuos	Concepto de los individuos como seres capaces de cambiar y desarrollar
Resistencia y temor a las diferencias individuales	Aceptación y aprovechamiento de las diferencias individuales
Concepto de individuo en relación con su descripción	Conceptuar al individuo como una persona

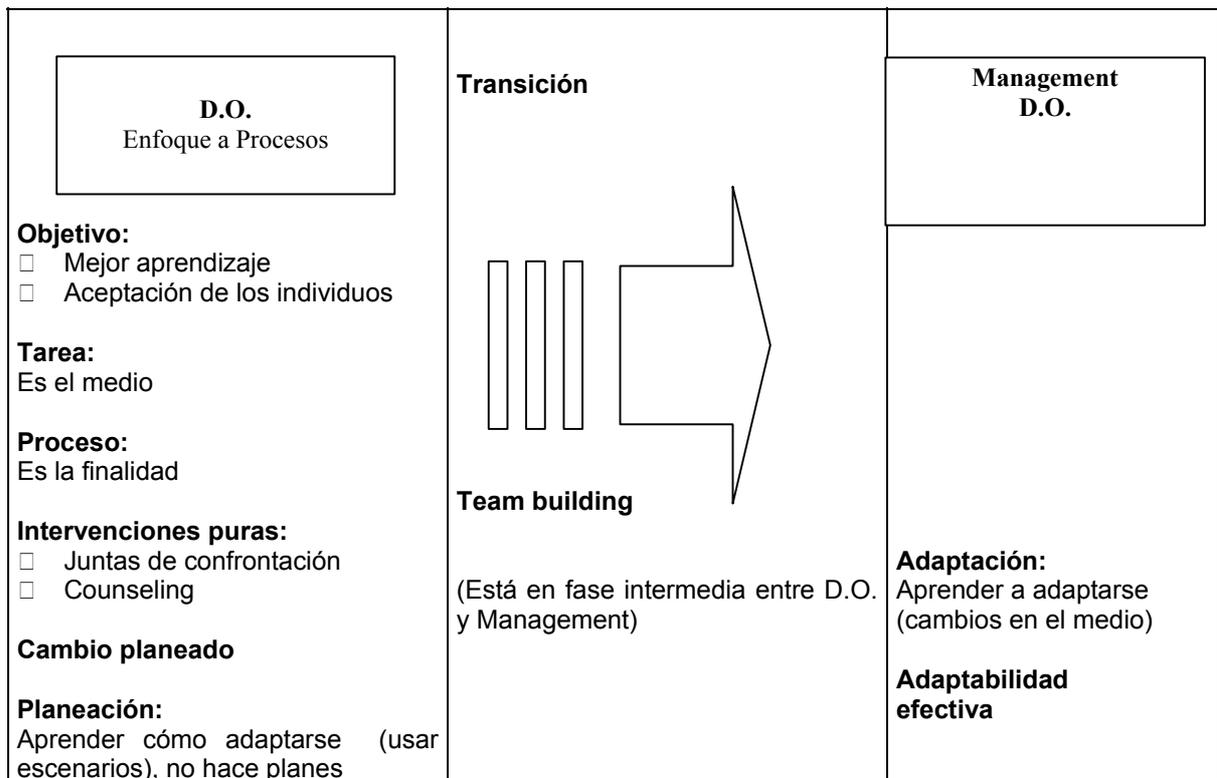
de puestos	completa
Participar en la conducta de juegos psicológicos	Utilizar una conducta auténtica
Usar la posición par fines de poder y prestigio personales	Usar la posición para fines pertinentes a la organización
Desconfianza básica en las personas	Confianza básica en las personas
Evasión a la aceptación de riesgos	Disposición para aceptar riesgos
Énfasis fundamental en la competencia	Énfasis primero en la colaboración

Algunos de los valores centrales que se deben considerar en la práctica del D.O. son:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Colaboración. | <input type="checkbox"/> Búsqueda de crecimiento constante. |
| <input type="checkbox"/> Búsqueda de la excelencia. | <input type="checkbox"/> Libertad, responsabilidad. |
| <input type="checkbox"/> Trabajo en equipo. | <input type="checkbox"/> Confianza. |
| <input type="checkbox"/> Punto de vista holístico o sistémico. | <input type="checkbox"/> Toma de riesgos. |
| <input type="checkbox"/> Independencia e interdependencia. | <input type="checkbox"/> Calidad de vida. |
| | <input type="checkbox"/> Apertura. |
| | <input type="checkbox"/> Autenticidad. |

¿Cómo ha evolucionado el D.O.?

A continuación se presenta un esquema de la evolución del D.O.



¿Con qué disciplinas se relaciona el D.O.?

No se puede considerar al D.O. como una disciplina independiente, por lo tanto requiere del consenso de otras disciplinas para llevar a cabo su función. El siguiente cuadro muestra la relación del D.O. con algunas de ellas:

Disciplina	Relación que guarda con el D.O.
Ingeniería	Proporciona los elementos técnicos de las organizaciones. Como: tecnología, procesos de transformación, división de tareas, métodos de trabajo, relación hombre-máquina, etcétera.
Administración	Ofrece los principios gerenciales para administrar las organizaciones. Planeación, organización, coordinación, control, ejecución. Estudia aspectos de planeación estratégica, economía, sistemas administrativos.
Psicología	Estudia el comportamiento humano, aporta aspectos tales como: conductas, fenómenos de adaptación y cambio, necesidades de los individuos, motivación. Proporciona herramientas para recopilar información y relacionadas con la educación de las personas.
Sociología	Se puede tomar de ella el estudio de trabajos de grupo. Los aspectos de estabilidad, estructura y orden de las organizaciones. Genera información acerca del poder, relaciones, objetivos, roles, actividades de una organización, comunicación y relación con el medio.
Antropología	Aporta conocimientos acerca de la naturaleza humana: orígenes, valores, creencias, fines, aspiraciones, símbolos, ritos, etc. Aquí se relaciona el concepto de cultura organizacional.
Filosofía	Proporciona al D.O. una visión racional para poder comprender y asimilar los problemas y contrariedades a los cuales está expuesto el ser humano, llevando así una forma de ver y vivir la vida en armonía con todos y todo lo que le rodea.
Teoría de sistemas	Le da al D.O. y sus trabajos una visión global o total de las organizaciones. Estudia a los sistemas totales y subsistemas con sus relaciones e interdependencias.

¿Qué clase de problemas soluciona frecuentemente el D.O.?

Los casos en que el D.O. ha intervenido se relacionan con problemas de.

- a) Comunicación. Con más frecuencia del tipo ascendente.
- b) Conflictos. Entre grupos y de liderazgo.
- c) Identificación y destino. Crecimiento de la tecnología, objetivos y metas.
- d) Satisfacción. Proporcionar incentivos con más frecuencia y más adecuados y apropiados para los empleados.
- e) Eficiencia organizacional. Medidores de ganancias a base de desperdicio, costos, índice de rotación o de cualquier otra forma en que la eficiencia puede ser medida.
- f) Adaptación al cambio de tecnología, de mercado, de cultura, etcétera.

En general, todas estas exigencias, y otras que no se mencionan, pueden ser agrupadas en tres clases:

1. Problemas de destino, crecimiento, identidad y revitalización.
2. Problemas de satisfacción y desarrollo humano.
3. Problemas de eficiencia organizacional.

¿Cuál es la relación del D.O. con la cultura organizacional?

Muchos expertos y practicantes señalan la cultura como el área fundamental para la actividad de cambio y encuentran que es un fenómeno complejo y difícil de entender y aún más de cambiar.

Casi todos los aspectos de vida organizacional, son en gran medida, controlados por la cultura. La cultura interrelaciona todos los componentes de una organización. No puede haber una intervención del D.O. por particular que sea, que no afecte el todo.

De manera más específica, planear un cambio es una cosa y ponerlo en práctica es algo muy distinto. Así pues, para que la nueva estrategia de cambio tenga resultados exitosos, la cultura de la organización debe cambiar. No queremos decir con esto que estrategia y cultura se excluyan mutuamente.

Después de todo, los ejecutivos toman las decisiones estratégicas dentro del contexto de su cultura organizacional, es decir, basándose en sus creencias y suposiciones. El punto está en que a menudo los cambios de estrategia se deciden fuera de contexto sin consideración alguna respecto a la cultura.

Es difícil, sino no imposible, poner en práctica una nueva estrategia si la forma de efectuar las decisiones sigue siendo la misma.

Esta forma de proceso es parte integrante de la cultura organizacional y es el dominio primordial del D.O.

¿Qué es y qué no es el D. O.?

Muchos son los cuestionamientos que quedan en el tintero acerca del D. O. Para solucionar lo anterior, se han recopilado palabras, frases, conceptos e ideas acerca del tema, para que el interesado pueda sacar sus propias conclusiones.

Se puede hacer uso libremente del material: leerlo horizontalmente, verticalmente, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, tomando cuadros alternadamente, etc. Sólo la imaginación pondrá límite.

El material se presenta en cuatro cuadros que se refieren a:

1. El D. O. debe ser...
2. El D. O. requiere...
3. El D. O. implica...
4. El D.O. no es (no debe ser)...

El D. O. debe ser:

Un proceso	Dinámico	dialéctico	continuo	de cambios planeados
de diagnóstico	de situaciones realistas	usando estrategias	de métodos	con instrumentos
para mejorar la interacción	entre personas y grupos	para un constante perfeccionamiento	renovación de sistemas abiertos	de comportamiento técnico, humano y administrativo
de manera que aumente	con la eficacia	de la salud	de la organización	asegurando así la supervivencia
el desarrollo	Común	de la empresa	y de sus empleados	constantemente

El D. O. requiere:

Visión de	globalidad	de la empresa
y enfoque	de sistemas	abiertos/apertura
de compatibilidad	con las condiciones	del medio externo
de contrato constante	y responsable	de los directivos
y desarrollo de	de/con potencialidades	de personas
subsistemas	de sus relaciones internas y externas	y de los grupos

El D. O. implica:

Valores	realmente	humanos	a la empresa	para el hombre
y el hombre	para la empresa	y adaptación	en evolución	renovación
Cambios	que aunque siendo tecnológicos	económicos	administración	estructurales
Que implican	en última instancia	análisis	con modificaciones	de hábitos

Comportamientos	nuevo procesos	en sí mismo(s)	constantemente	lo cual lleva a lo trascendente
-----------------	----------------	----------------	----------------	---------------------------------

El D. O. no es:

Un curso	planes	solución	de emergencia	para un momento	de crisis
sondeo	investigación	de opinión	solamente	información	intervenciones aisladas
desligado	de los procesos gerenciales	normales	para iniciativa	sin continuidad	en el tiempo
una especie	de laboratorio	en una isla cultural	aislada	de una serie de reuniones	de diagnóstico
Sin generar cambios	sin soluciones y acciones	ni maniobra de algún ejecutivo	para obtener o preservar poder	prestigio, ventaja a costa de otros	para explotar, manipular, perjudicar, castigar
a individuos o grupos	haciendo que todos queden	contentos	permanentemente	terminando siempre	en un final feliz

¿Qué hay más allá del D. O. tradicional?

El desarrollo organizacional, como una metodología para el cambio en las organizaciones, surge de modelos y estrategias de tipo colaborativo, ya sean éstas de evolución participativa o de transformación carismática. Éste es el tipo de D. O. tradicional. Sin embargo, a medida que ha evolucionado el D. O. y en contacto con la realidad que viven las organizaciones, se impone la necesidad de modificar sustancialmente al D. O. en sus estrategias de intervención. Esta modificación de estrategias se ubica ahora en modos coercitivos de evolución forzada y de transformación "dictatorial". Sin embargo, dicha modificación no atenta necesariamente contra la filosofía humanista y democrática que inspira al D. O. Las estrategias de coerción se utilizan en momentos críticos y significativos para las organizaciones, pero de ninguna manera avalan métodos inhumanos que pudieran asociarse con la violación de los derechos vitales, personales y civiles del hombre. A continuación se ofrecen dos esquemas sencillos que visualizan y explican una tipología de estrategias para el cambio, que bien puede absorber el D. O. sin traicionar su filosofía humanista básica.

Tipología de estrategias de cambio

	Estrategias incrementales para el cambio	Estrategias transformativas para el cambio
Modos colaborativos	Tipo 1 Evolución participativa	Tipo 2 Transformación carismática
Modos correctivos	Tipo 3 Evolución forzada	Tipo 4 Transformación dictatorial

Tipología para el cambio.

Estrategias y condiciones para su uso

	Estrategias incrementales para el cambio	Estrategias transformativas para el cambio
Modos colaborativos	<p>1. Evolución participativa</p> <p>Cuando una organización se encuentra atrapada pero necesita ajustes menores; o no está atrapada pero se dispone de tiempo y existen grupos clave en la organización, interesados en favor de un cambio.</p>	<p>2. Transformación carismática</p> <p>Cuando una organización no está atrapada, existe poco tiempo para una participación extensa pero hay soporte para cambios radicales dentro de la organización</p>
Modos coercitivos	<p>3. Evolución forzada</p> <p>Cuando la organización está atrapada, pero necesita ajustes menores, o cuando no está atrapada pero hay tiempo, y los grupos interesados se oponen al cambio.</p>	<p>4. Transformación dictatorial</p> <p>Cuando la organización no está atrapada y no hay tiempo para una participación extensa y no hay soporte dentro de la organización para cambios radicales, pero dichos cambios son vitales para que la organización sobreviva y cumpla su misión básica.</p>

TEMA I

LECTURA III

**Desarrollo Organizacional,
Enfoque Integral, Capítulos 1 y 2,
Faria Mello,
LIMUSA Noriega Editores, 1994.**

CAPÍTULO 1

CONCEPTUACIÓN DEL D.O.

1. TERMINOLOGÍA

El desarrollo de las organizaciones ha sido recientemente objeto de consideraciones teóricas y tratamiento práctico bajo la denominación de *Desarrollo Organizacional* o *Desarrollo de la Organización* (esta última es, además, la expresión inicial - "Organization Development" - en su origen, como se verán en el capítulo 2, en el artículo sobre su Representación Histórica), comúnmente conocida por la sigla *D. O.*

Antes de definir la D.O., se presentará algunos aspectos básicos para comprender del concepto de Desarrollo Organizacional.

2. LA ORGANIZACION COMO SISTEMA

Sistema significa, según Bertalanffy, un conjunto de "elementos en interacción". Para Fagen, según French y Bell (1973, pág. 74), "un conjunto de objetos junto con las relaciones entre los mismos, y además las relaciones entre sus atributos". Johnson, Kast y Rosenzweig (1963) consideran sistema como "un todo complejo y organizado: una reunión o combinación de cosas o partes que forman un todo complejo y unitario" Lievegoed (1973) ve en "sistema" el significado de "coherencia entre varios elementos" (página 24).

O sea, sistema es, por definición "un conjunto de partes u órganos interdependientes que interactúan". Son por tanto, inherentes al concepto de sistema (1) interdependencia entre las parte, (2) interacción entre ellas, y (3) globalidad de la forma.

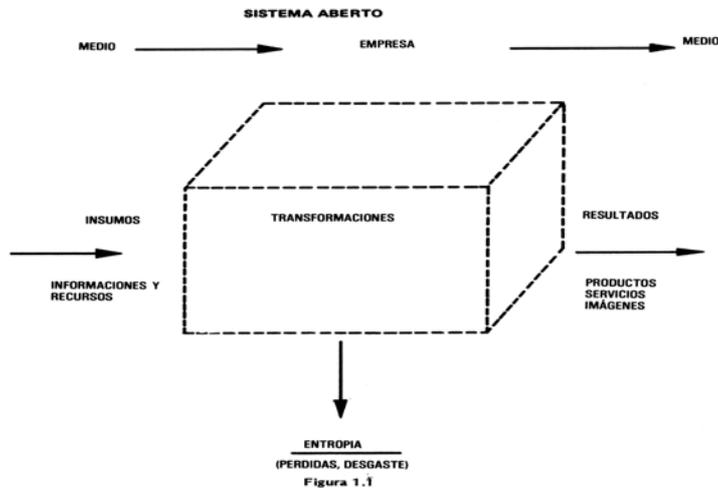
Así, una persona, un grupo, un departamento dentro de una organización, una empresa, una comunidad, un país -son sistemas, pues se componen de órganos o partes que deben funcionar coordinada e integradamente.

Todo sistema orgánico se compone de órganos que deben actuar en armonía para el desempeño de una *función o finalidad*. Las características de esta función y el papel de cada órgano componente, para la realización de la finalidad del sistema, determina el tipo, grado y complejidad de la interdependencia entre las partes y entre las partes y el todo.

Sé puede considerar varios tipos de sistemas y utilizarlos como *modelos* para entender o explicar el funcionamiento de las organizaciones, como se muestra en el cuadro siguiente:

Tipos de sistemas	Aspectos importantes como Modelo de Organización
MECÁNICO	<ul style="list-style-type: none"> - atrición, desgaste en los puntos de contacto entre las piezas o de enlace entre las partes. - necesidades de lubricación y reajuste de recuperación o sustitución de piezas.
FISICO	<ul style="list-style-type: none"> - existencia de un campo de fuerza - situación de equilibrio estable o inestable - relaciones de causa/efecto
TERMODINÁMICO	<ul style="list-style-type: none"> - entropía: pérdidas, disipación de energía
DIALÉCTICO	<ul style="list-style-type: none"> - modificaciones por proceso dialéctico: tesis X antítesis = síntesis (actual X ideal = posible)
CIBERNETICO	<ul style="list-style-type: none"> - "lazos" de retroinformación o retroalimentación - proceso y mecanismo de retroinformación - mecanismo de control de acciones - corrección de desviaciones
ABIERTO	<ul style="list-style-type: none"> - abertura para el medio externo - influencia que recibe del medio - transacciones o intercambios con el medio
ORGÁNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Interdependencia funcional entre los órganos - principio de la homeóstasis, necesidad de restablecer un nivel de equilibrio - tendencia al envejecimiento o muerte - autodirección - mecanismos reguladores (glándulas, etc.) - creación de reservas (gordura) - nivel mínimo y máximo de tensión y de estimulación - necesidades de supervivencia - concepto de salud orgánica
SOCIOTÉCNICO	<ul style="list-style-type: none"> - componentes tecnológicos y componentes humanos o sociales
COMPLEJO	<ul style="list-style-type: none"> - interdependencia e interacción - causalidad múltiple - contingencia y cierto grado de indeterminación

Las empresas funcionan como sistemas *abiertos*; o mejor aún, *son sistemas abiertos* (figura 1.1)

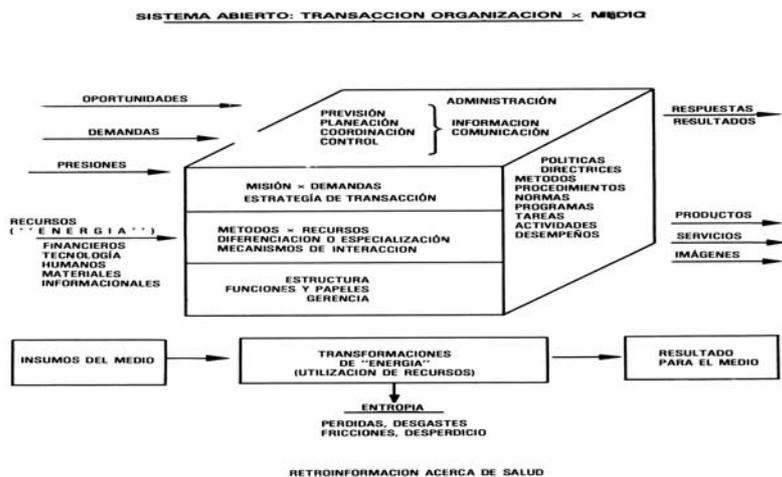


El esquema de arriba es válido tanto para las empresas como para personas, grupos, familias, unidades o subsistemas, dentro de organizaciones, comunidades y naciones.

En el caso de las organizaciones, la *transacción con el medio externo*, a través de la cadena insumos-transformaciones-resultado está representado de un modo más detallado en el esquema de la figura 1.2

En la figura 1.2 se muestran algunos aspectos fundamentales del modelo de sistema *abierto*, para explicar el funcionamiento de las organizaciones:

a) los tipos usuales de insumos del medio externo: demandas, presiones, oportunidades, restricciones, recursos (financieros, tecnológicos, humanos, materiales energéticos, informaciones).



- b) las transformaciones, caracterizadas como procesos de administración o uso de los diversos recursos necesarios a la empresa:
- c) los resultados para el medio exterior: respuestas o resultados, productos, servicios, imágenes:
- d) la entropía, pérdidas, desgastes, fricciones y desperdicios que ocurren durante los procesos de uso o transferencia de los recursos:

Como dicen Katz y Kahn (1970), "la teoría del sistema abierto le da énfasis a la relación íntima entre la estructura social y el medio que la apoya porque sin insumos continuados la estructura se desmoronaría en breve. De aquí que se encuentre una base crítica para identificar sistemas sociales, a través de sus relaciones con las fuentes de energía para su manutención. Y el esfuerzo y motivación de los seres humanos constituyen la principal fuente de conservación de casi todas las estructuras sociales". Y no solamente la función de conservación de aspectos que no son ni sociológicos ni económicos, sino también de variables sociopsicológicas, de comportamientos a nivel individual, de grupos y entre grupos.

La función de "procesamiento o transformación" de insumos de producción, para que proporcione los resultados deseados, se ejerce también a través de las actividades de personas organizadas con ese fin. Se está de nuevo en el plano sociopsicológico o de comportamiento humano.

Se ampliará un poco la visión de las organizaciones como sistemas sociales. La analogía con los sistemas biológicos resulta insuficiente para comprender los sistemas sociales, en ciertos aspectos. Las estructuras biológicas están muy limitadas en su amplitud, están sometidas inexorablemente a ciertas leyes y constancias físicas y fisiológicas. No sucede lo mismo con las estructuras sociales.

Mientras que éstas existan en un mundo material, sus componentes físicos (equipos, recursos materiales, instalaciones, etc.) no se hallan en interacción o transacción natural y espontánea entre sí. El sistema social, aunque limitado hasta cierto punto por el subsistema físico correspondiente, se sobrepone a éste. El sistema social es una "estructuración de eventos o acontecimientos, y no de partes físicas y, por tanto, no posee estructura a parte de su funcionamiento", como dice Allport, según la cita de Katz y Kahn (1970). La organización es una red de relaciones entre personas. La empresa vista o concebida como un conjunto de instalaciones, máquinas, equipos y procedimientos (sistema técnico) es nada más que una "maqueta"; sólo las personas pueden infundirle vida, haciendo funcionar el sistema técnico.

De la combinación del concepto de sistema *sociotécnico abierto*, que puede representarse según el esquema de la figura 1.3.

Los dos grandes subsistemas, *TÉCNICO-ADMINISTRATIVO* y *PSICO-SOCIAL*, se caracterizan por las diferencias que tomen los diferentes aspectos que se puedan considerar, como se muestra en la figura 1.4.

El sistema abierto de una empresa debe ser siempre considerado como formando parte de un contexto más amplio que la envuelve y que siempre está ligado con ella: el sistema *total* de la empresa (como se muestra en la figura 1.5) de contornos cambiantes, poco nítidos y casi intangibles. Pero no por eso son menos relevantes. Y quizá, por eso mismo, esto es, por ser difíciles de apreciar o constatar directamente, de importancia crucial para la supervivencia y eficacia de la empresa.

Todo sistema se compone de órganos interdependientes que al ser compuestos de partes también interdependientes, son considerados del mismo modo como sistemas en sí, o sea, como subsistemas del sistema mayor. Así, por ejemplo, el gran sistema del cuerpo humano contiene varios sistemas menores o subsistemas, tales como: el circulatorio, respiratorio, nervioso, digestivo, renal.

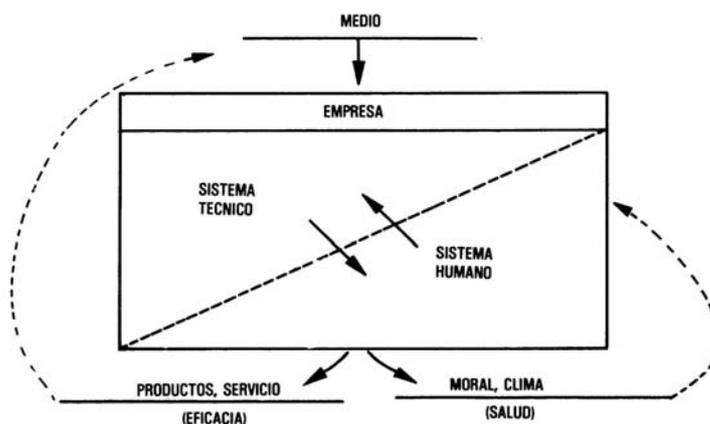


Figura 1.3

ASPECTOS	SUBSISTEMA TÉCNICO ADMINISTRATIVO	SUBSISTEMA PSICOSOCIAL
PREOCUPACION	EFICACIA	SALUD
META	OPTIMIZACIÓN DE RESULTADOS	VITALIDAD
BASE	TAREAS NORMAS	CLIMA; PROCESO DINÁMICO
ESTRUCTURA	FUNCIONES (DEBERES)	PAPELES (EXPECTATIVAS MUTUAS)
"CONTRATO"	LEGAL/FORMAL	PSICOLOGICO/INFORMAL
FACTORES	TECNICOS; ESTRUCTURALES	PSICOLOGICOS; SOCIALES

CIENCIAS	TECNOLOGICAS; ECONOMIA; ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS, MATERIALES Y FINANCIEROS	PSICOLOGIA; SOCIOLOGIA; ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
VARIABLES	PRODUCTIVIDAD, RENTABILIDAD, HOMBRE/HORA, EFICIENCIA, GANANCIA, INVERSION, RENDIMIENTO, DEL MERCADO, PÉRDIDAS, DEL PROCESOS DE PROCEDIMIENTOS, INFORMACIONES	CREENCIAS, OPINIONES, MORAL, LIDERAZGO, INFLUENCIA, RELACIONES DE PROCESOS DE CONFLICTOS
		VALORES, MOTIVACION, COMUNICACIÓN, PODER, CREATIVIDAD, HUMANA, DECISION,

Figura 1.4

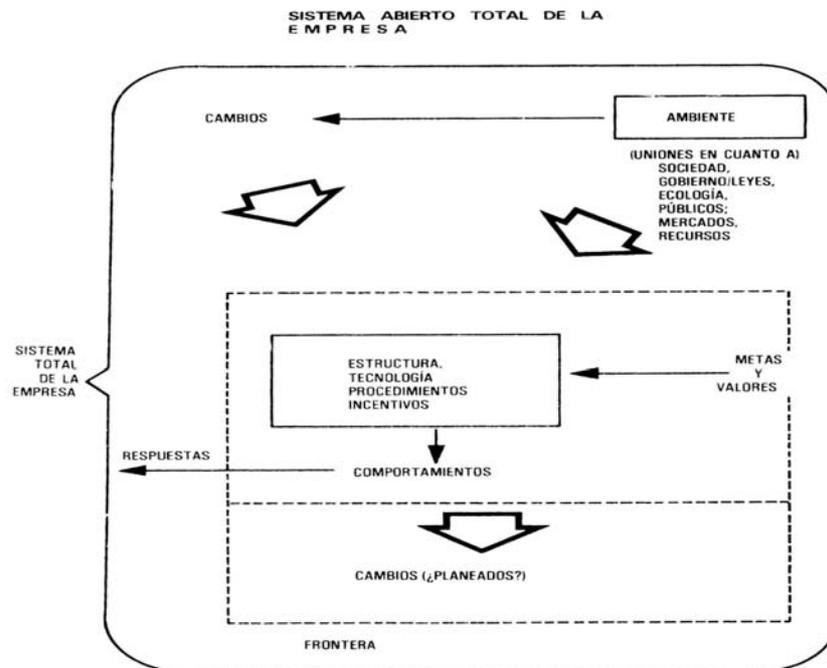


Figura 1.5

De igual manera se puede considerar las organizaciones como compuestas por sistemas menores, subsistemas, mini sistemas y micro sistemas. Esto se puede comprender y ver, a partir del esquema usual de una estructura en divisiones, departamentos, etc. (figura 1.6).

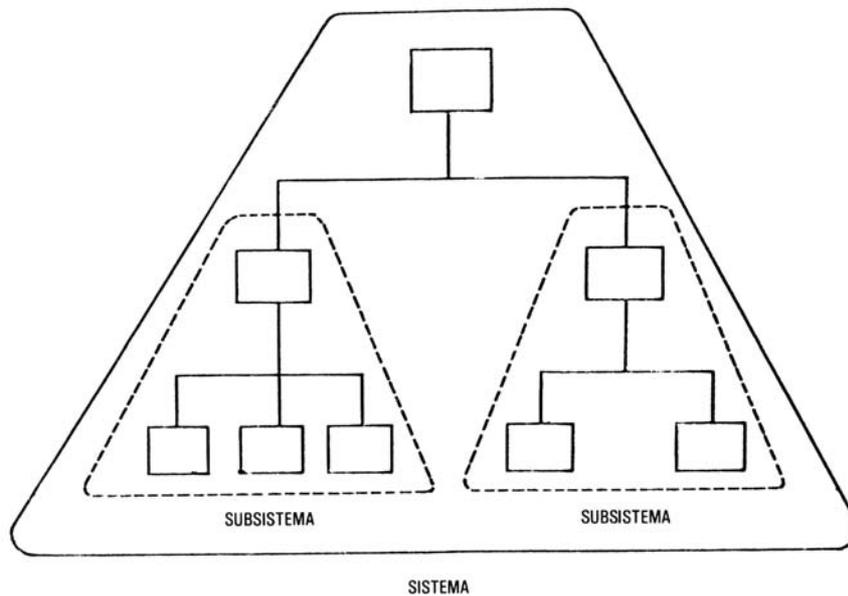


Figura 1.6

Otra manera de ver y entender una organización, compuesta de sistema menores, o subsistemas, es la presentada por French y Bell (1973) conforme a la figura 1.7.

Katz y Kahn (1970) consideran la existencia de 5 subsistemas básicos: 1) subsistemas de *producción*, que tiende a hacer que el trabajo se realice. Abarcan el procesamiento y/o la transformación de energía, materiales e informaciones, 2) subsistemas de *apoyo o frontera*, que efectúan transacciones con el medio externo, en la búsqueda, por ejemplo, de insumos, en la disposición del sistema; 3) subsistemas de *manutención*, para vincular las personas a sus papeles funcionales. Incluyen los procesos de reclutamiento, selección, adoctrinamiento, motivación, recompensas, sanciones. Funcionan para mantener la estructura de los comportamientos interdependientes necesarios para la consecución de las tareas; 4) subsistemas de *adaptación*, que informan respecto a los cambios organizacionales. Incluyen los procesos de búsqueda del producto, búsqueda del mercado, planes a largo plazo, investigación del desarrollo; y 5) subsistemas *generales*, para la dirección, coordinación y control de los demás subsistemas y sus actividades. Incluyen procesos que cruzan vertical, horizontal y diagonalmente la estructura. Se trata del ejercicio de la función *administración*, que existe en todos los niveles del sistema.

Donald Kingdon (1973) presenta un modelo sociotécnico de D.O. centrado en:

a) 3 sistemas básicos:

GERENCIAL - que abarca aspectos como: estructura de solución de problemas y toma de decisiones, mecanismos de información y comunicación, centralización y descentralización de autoridades, y los elementos clásicos de la administración: planeación, organización, dirección, coordinación y control.

TECNICO - que incluye las variables tecnológicas, la organización de sus procesos correspondientes y las subsecuentes operaciones.

SOCIAL - que abarca las dimensiones relativas al comportamiento individual y de grupo, o social, ya sea bajo el aspecto interno (motivaciones, intereses, expectativas, percepciones, emociones, etc.) ya sea bajo el aspecto externo (acciones, reacciones y omisiones).

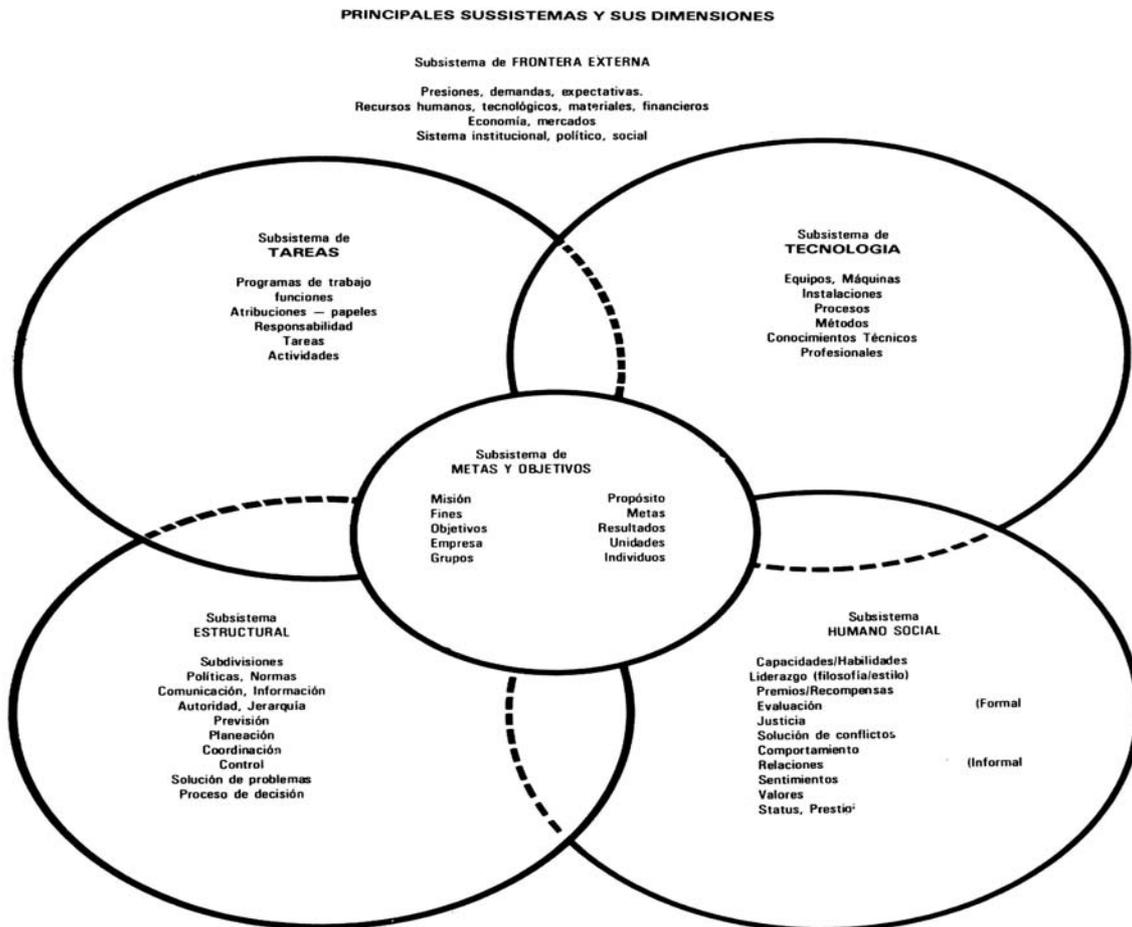
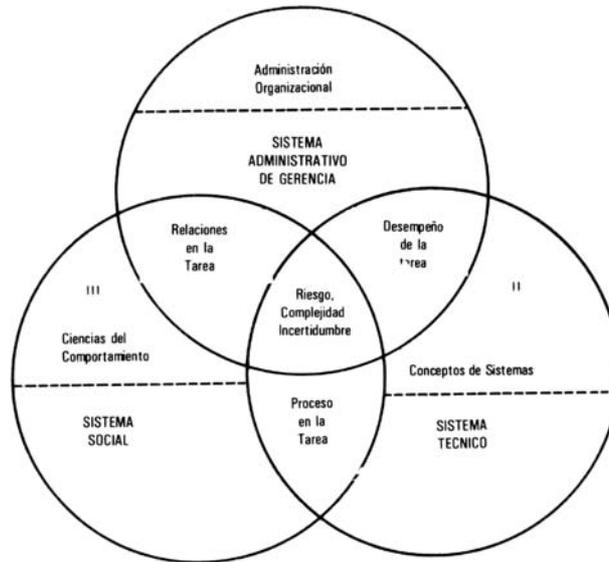


Figura 1.7

b) 3 "interfases de separación" entre esos sistemas, a nivel de Tarea:

- *Desempeño o Resultados* de la Tarea
- *Proceso* en la Tarea
- *Re/aciones* en la Tarea

La concepción de Kingdon se puede mostrar en forma gráfica simplificada (figura 1.8).



MODELO SOCIO TECNICO DE D.O.
(D. Kingdon)

Figura 1.8

Ya Lievegoed en su excelente obra (1973), considera que el sistema empresa posee tres grandes subsistemas: ECONOMICO, TECNICO Y SOCIAL. Le da así el debido relieve a la dimensión económica de las empresas sociales, esencial a la creación, supervivencia y permanencia de la institución.

3. LA TRANSACCION ENTRE EL INDIVIDUO Y LA EMPRESA

Ya se vio que las organizaciones tienen dos grandes subsistemas:

- el *Técnico-Administrativo*, del que forman parte los factores de metas u objetivos, economía y finanzas, estructuras formales de organización, procesos administrativos (previsión, planeación organización, gerencia coordinación, control), cargos, tareas, informaciones, políticas, normas y directrices;
- el Psico-Social o de *Comportamiento Humano*, que incluye dimensiones tales como necesidades, motivaciones, aspiraciones, valores, intereses, actitudes internas, percepciones, sentimientos y emociones, expectativas, relaciones

personales, moral, clima, estilos personales, comunicación, organización informal, cultura (creencias, valores, normas informales), etc.

La mayor parte del subsistema Técnico-Administrativo se constituye en la parte visible del "iceberg" organizacional, mientras que el subsistema Humano-Social sería la parte *invisible* (mayor) del "iceberg", como se muestra en el esquema de la figura 1.9.

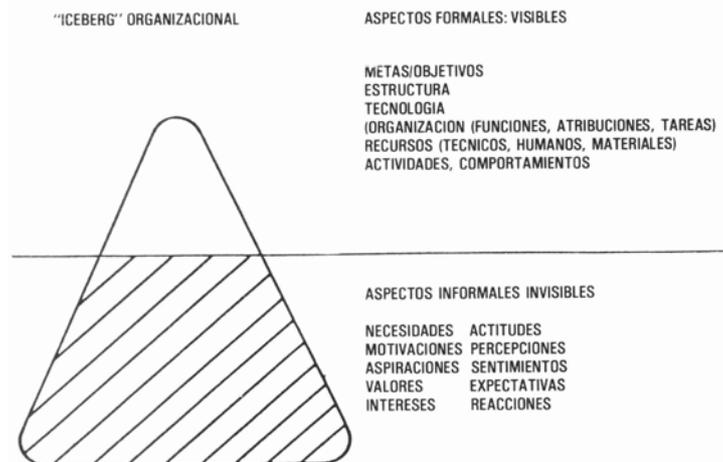


Figura 1.9

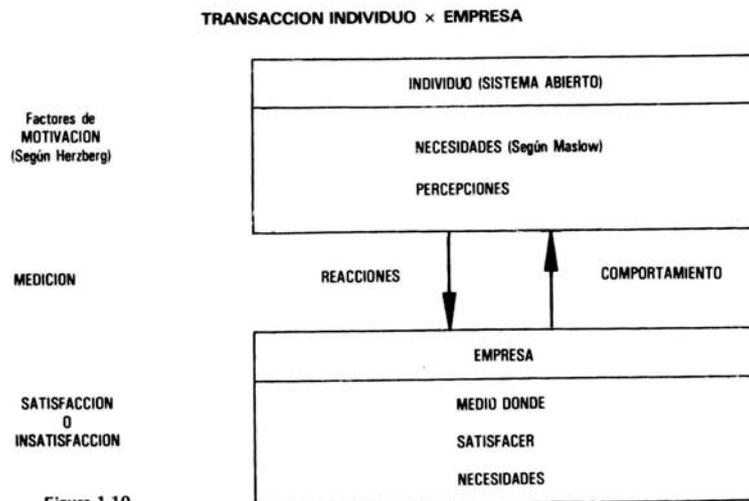
El hecho de ser "invisibles", esto es, menos palpables y más inmateriales ha contribuido para que los factores humanos, de comportamiento, psicológicos y sociológicos hayan sido por lo general despreciados. El administrador tradicional, sin preparación básica y sistematizada, "formado" solamente en dura práctica de crear una empresa como ejecutivo, la hace sobrevivir y prosperar económicamente: o "desarrollado" día a día en forma simplista (aunque no simple) en las actividades industriales o comerciales -este administrador tradicional tiende a considerar los aspectos psicológicos y de comportamiento como secundarios o irrelevantes, y casi siempre como incómodos.

Pero es el individuo con su psicología, su personalidad, sus variables de comportamiento, el realizador de las tareas organizacionales, el accionador de los equipos, el ejecutor de las intenciones tecnológicas.

Es de la transacción *individuo x empresa*, y de la transacción *sistema humano x sistema técnico*, que resultan y dependen los mismos bajo la forma de productos o servicios que se valoran según parámetros de producción y productividad, según conceptos de eficiencia y eficacia. Ventas, prestación de servicios, ganancias, recuperación de inversiones, flujo de ejecutivo, participación en el mercado, satisfacción del público o del consumidor, etc. todo es función de los factores de

comportamiento, todo es función de la transacción de los empleadores (inclusive los ejecutivos) con la empresa en que trabajan.

La transacción individuo-empresa se muestra en la figura 1.10



En la figura 1.11 se presenta un contenido más detallado de este esquema simplificado.

El *desempeño* de cada individuo -resultado de su comportamiento frente al contenido de su cargo, sus atribuciones, sus tareas, actividades o "inactividades"- depende de un *proceso de mediación o regulación* entre él y la empresa. La empresa está colocada como el medio donde el individuo satisface o no sus necesidades. Y es de esa satisfacción o insatisfacción de necesidades que dependerá su motivación en la tarea, su dedicación al trabajo, su productividad, eficiencia y eficacia.

El proceso de mediación o regulación implica percepciones, sentimientos; reacciones emocionales, relaciones, expectativas de satisfacción o insatisfacción de necesidades, que acaban por realizarse, como si constituyesen un contrato *normal* o *psicológico de trabajo*, entre cada individuo y la empresa.

Se puede considerar a los individuos y los grupos dentro de la organización, y ésta dentro de la comunidad en la cual está insertada, como un conjunto de sistemas *concéntricos abiertos* (figura 1.12).

Del individuo a la sociedad y viceversa, de la persona al pueblo, se pasa por círculos de *intermediación sucesiva*: es una visión de encadenamientos concéntricos, desde el microsistema abierto individuo persona, hasta el macrosistema abierto de las comunidades nacionales.

En el esquema anterior, los semicírculos superiores representan la organización *formal*, mientras que los inferiores muestran la organización *informal*. Los círculos concéntricos presentan un modelo de *repercusiones organizacionales*, por efecto de ondas circulares, por vibraciones centrífugas o centrípetas, que se transmiten de subsistema a subsistema.

4. EFICACIA Y SALUD

Se mencionó a Eficacia y Salud como dos criterios básicos y decisivos para evaluar el éxito de una empresa, para indicar su condición de estado *óptimo*.

Lo que Blake y Mouton denominan "excelencia organizacional" se traduciría por la consecución de patrones altos de eficacia y salud. Pero, en fin qué son la eficacia y la salud organizacional?

Primero se examinará el concepto de *Eficacia*. El término eficacia "ha sido sometido a usos numerosos y contradictorios", como dicen Katz y Kahn (1970, pág. 197). Es bien conocida la distinción hecha por Peter Drucker (1973) entre eficiencia y eficacia: *eficiencia* significa hacer mejor todas las cosas que se tienen que hacer, mientras que *eficacia* implica el hacer bien ciertas cosas. La eficiencia se preocupa del esfuerzo en todas las áreas de actividad. La eficacia se ocupa del 10 al 15% de las actividades que se producen del 80 al 90% de los resultados. El otro 85 al 90% de las actividades solamente constituyen del 10 al 20% de los resultados: además de eso, por más eficientes que sean tales actividades no eficaces solamente producen costos.

La eficacia se mide por una relación entre resultados realmente avanzados frente a los objetivos o metas establecidos para el aprovechamiento de los recursos de la empresa (recursos financieros, humanos, materiales, tecnológicos e informáticos). Katz y Kahn (1970, página 193) definen la eficacia como "la extensión en que se maximizan todas las formas de rendimiento para la organización. Esto se determina por una combinación de la eficiencia de la organización como un sistema y el éxito en obtener condiciones ventajosas o insumos que se necesitan. También se distingue la eficacia en los sentidos de corta y de larga duración. Los distintivos de la eficacia a larga duración, se identifican como almacenamiento, crecimiento, supervivencia y control del medio. Etzioni (1964) considera la eficacia como el grado en que la organización realiza sus objetivos.

Además, según Katz y Kahn (1970, capítulo 6), la eficacia organizacional tiene varios componentes, a saber:

- a) la eficiencia (criterio interno), cociente del resultado de energía (la producción) sobre el insumo de energía (el costo). Se entiende aquí "energía" en un sentido más amplio y comprende la energía propiamente dicha (vapor, electricidad, etc.) y otras formas, tales como dinero, mano de obra, materiales, información.

b) diversos tipos de "ventajas" obtenidas por medio de transacciones con el medio (criterio externo), ganancia, participación del mercado, crecimiento, retorno de inversiones, rentabilidad; que resulten en aumento del poder de supervivencia y de control sobre el medio externo.

El otro referencial de excelencia u optimización organizacional es el concepto, menos conocido y más reciente, de la *Salud* de las instituciones. El criterio de salud tiene como origen la noción de salud de los organismos vivos.

Fordyce y Weil (1971) recuerdan que "el ser humano saludable es independiente, afirmativo, optimista, responsable, nada fácil de sorprender, sensible y adaptable a cambios. Se sugiere que la organización saludable muestra las mismas cualidades". Y publican en su libro una excelente lista comparativa entre las características de las organizaciones saludables y no saludables, (página 11-14), que se incluye, con algunas adaptaciones, al final de este capítulo.

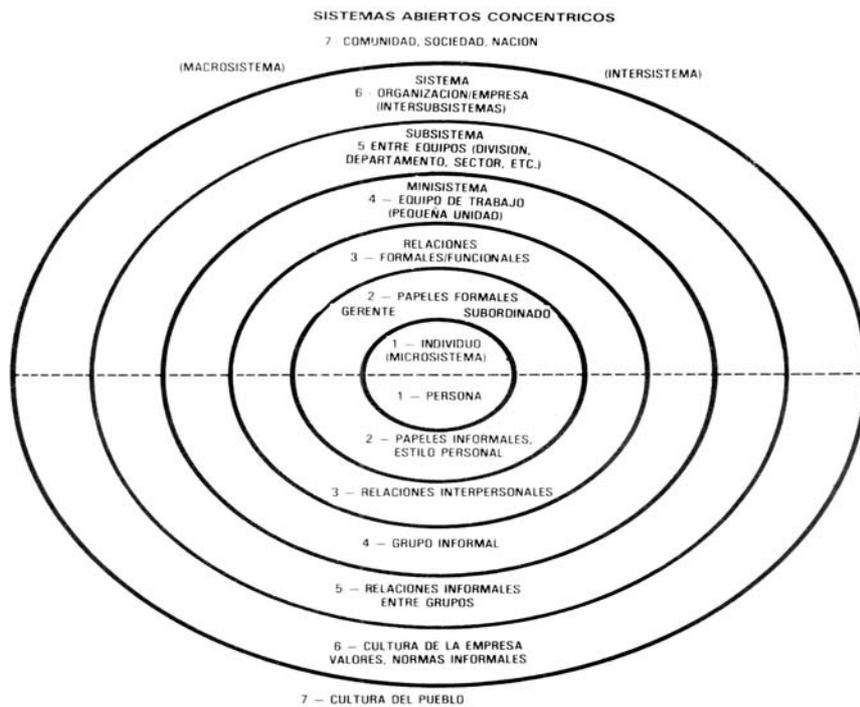


Figura 1.12

Para Bennis (1966, página 41), son los procesos dinámicos de solución de problemas los que proporcionan la base para delimitar las dimensiones críticas de la salud de las empresas. Schein (1965) acepta los tres criterios propuestos por Warren Bennis:

1 - *Adaptabilidad* – “habilidad para resolver problemas y para oponerse con flexibilidad a modificaciones en las demandas ambientales”.

2- *Sentido de Identidad* - "conocimiento y comprensión, por parte de la organización, sobre lo que ella misma es, cuáles son sus metas, y lo que debe hacer".

3- *Capacidad para percibir la realidad* - "habilidad para procurar conocer, percibir con exactitud e interpretar correctamente las condiciones reales del medio externo e interno, principalmente las relevantes para el funcionamiento de la organización.

Y a estos tres añade Shein un cuarto parámetro, a saber:

4 - *Estado de Integración* - "grado de armonía e integración entre las subpartes de la organización total, de tal manera que no funcione con fines diferentes o no convergentes". Uno de los tipos de integración esencial es el que se debe obtener de entre las metas de la organización y las necesidades de los individuos que en la misma trabajan, como subraya Schein.

Para mí los requisitos de salud son los mismos que para el desarrollo y renovación de los sistemas abiertos (personas, grupos, familias, empresas, comunidades, sociedades):

a *Identidad*: quiénes somos, cómo éramos, cómo estamos, cómo nos sentimos, lo que hacemos, cómo lo hacemos.

b *Orientación*: para qué existimos, lo que queremos, de dónde venimos, donde estamos, para donde queremos ir.

c *Sensibilidad realista*. percibir lo que está aconteciendo dentro y alrededor de nosotros; sensibilidad para percibir modificaciones internas y externas, identificar tendencias.

d *Creatividad*: capacidad de crear, innovar, imaginar realísticamente, buscar soluciones, improvisar adecuadamente, modificar (se), renovar (se).

e *Flexibilidad*: capacidad de modificar (sin esfuerzo excesivo) actitudes, comportamientos, actividades, tareas, estructuras, métodos, objetivos, etc.

f *Integración*: armonía, balance, coordinación y convergencia o la sintonía entre las metas de la organización y las necesidades de los individuos que trabajan en la misma, entre las actividades de las diferentes partes del sistema, y entre las partes y el todo.

g *Reserva de Energía* : existencia de reservas de recursos energéticos dentro del sistema, o si no la capacidad de obtener, con un mínimo de probabilidad y rapidez, recursos energéticos fuera del sistema.

Se ve la relación entre eficacia y salud en las organizaciones como la que se muestra en los esquemas de las figuras 1.13 y 1.14, incluyendo los lazos de retroalimentación que constituyen la esencia del desarrollo de la organización.

Esta concepción muestra a las variables dependientes (efecto) de la *salud* actuando como variables intervinientes (intermediarias o condicionantes) en la obtención de la *salud y eficacia*.

5. DEFINICION DEL D.O.

El D.O. tiene diferentes significados para diferentes personas. No existe una definición que complazca a todos. Diversos autores y profesionistas han presentado diferentes definiciones, algunas idénticas otras muy distintas. Gran parte de esas diferencias se debe al hecho de que se incluye, en la definición, conceptos operacionales sobre la forma de construir el D.O. y por tanto, tales definiciones reflejan más la filosofía del trabajo, o la concepción operacional del especialista de lo que es en esencia una definición.

Se tiene que Beckhard (1969) define el D.O. como "un esfuerzo planeado que abarca toda la organización, administrado desde arriba, para aumentar la eficiencia y salud de la organización, a través de intervenciones planeadas en los procesos organizacionales, usando conocimientos de la ciencia del comportamiento"

Para Bennis (1969), el D.O. es "una respuesta al cambio, una compleja estrategia educacional con la finalidad de cambiar las creencias, actitudes, valores y estructura de las organizaciones, de modo que éstas puedan adaptarse mejor a nuevas tecnologías, nuevos mercados y nuevos desafíos, y al aturdidor ritmo de los propios cambios".

Ya Blake y Mouton (1969) visualizaron al D.O. como un plan con conceptos y estrategias, tácticas y técnicas para sacar a una corporación de una situación que constituye una excelencia. Para ellos, su D.O. -GRID (1968) es "un modo sistemático de alcanzar un ideal de excelencia corporativa".

A su vez, Gordon Lippitt (1969) caracteriza el D.O. como "el fortalecimiento de aquellos procesos humanos dentro de las organizaciones, que mejoran el funcionamiento del sistema orgánico para alcanzar sus objetivos"

Según Hornstein, Burke y sus coeditores (1971), el D.O. "es un proceso de creación de una cultura que institucionalice el uso de diversas tecnologías sociales para regular el diagnóstico y el cambio de comportamiento entre personas, entre grupos, especialmente los comportamientos relacionados con la toma de decisiones, la comunicación y la planeación en la organización.

En otro texto, Burke y Hornstein (1972) conceptúan al D.O. como "un proceso de cambio planeado, cambio de la cultura de una organización que pasa:

- a) de un estado que evita examinar los procesos sociales (especialmente toma de decisiones, planeación y comunicación), a un estado que institucionaliza y legitima este examen; y ,

b) de un estado que se resiste a la innovación, a un estado que planea y utiliza procedimientos para promover la adaptación a los cambios necesarios día a día".

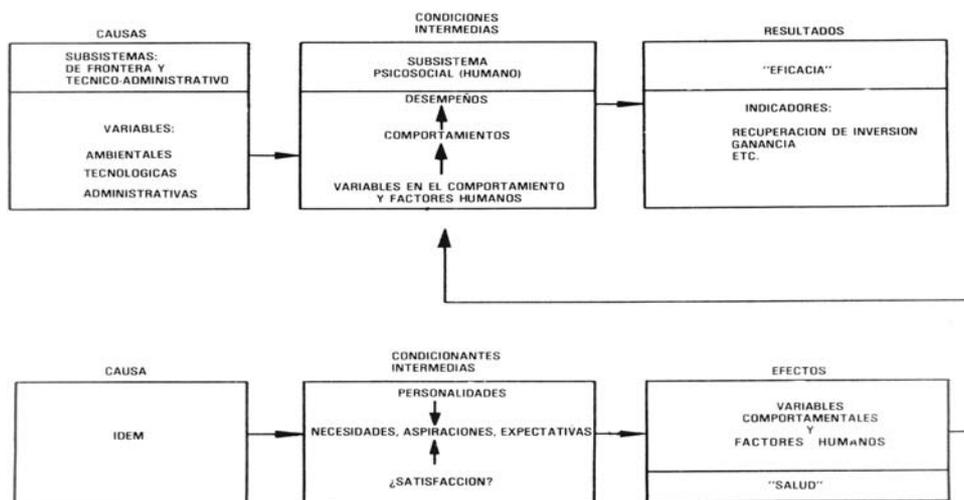
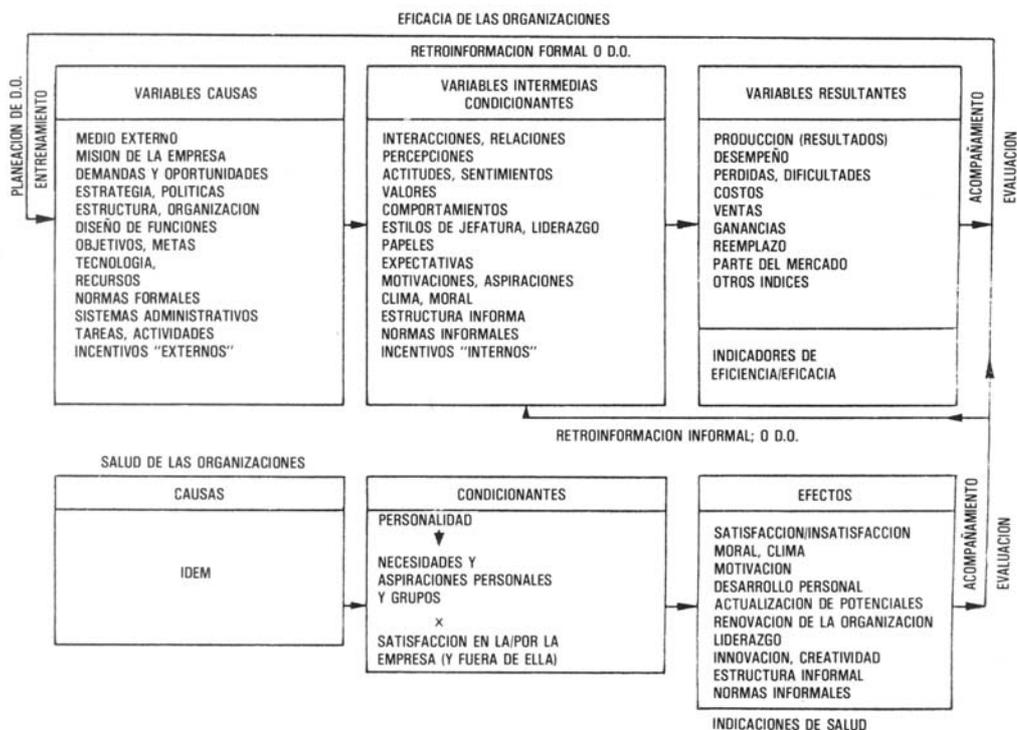


Figura 1.13



Friedlander y Brown (1974, página 314) presentan al D.O. como una metodología "para facilitar cambios y desarrollo: en las personas (por ejemplo estilos, valores, capacidades). en tecnologías (por ejemplo mayor simplicidad o complejidad) y en procesos y estructuras organizacionales (por ejemplo relaciones, papeles)".

De acuerdo con Schmuck y Miles (1971, página 92) el D.O. "se puede definir como un esfuerzo planeado y sustentado para aplicar la ciencia del comportamiento al perfeccionamiento de un sistema, utilizando métodos autoanalíticos y de reflexión.

Buscando lo esencial como definición, considero que "el D.O. es un proceso de cambios planeados en sistemas sociotécnicos abiertos, tendientes a aumentar la eficacia y salud de la organización para asegurar el crecimiento mutuo de la empresa y sus empleados": Obsérvese que esta definición no incluye conceptos operacionales sobre "cómo realizar el DO", ni opiniones personales procedentes de una filosofía o ideologías laborales. Así, cualesquiera intervenciones o instrumentos para perfeccionar y renovar la organización visualizando al "socio" o al "técnico", o ambos, están en sintonía con esta definición.

6. CONCEPTUACIÓN DEL D.O.

Los conceptos operacionales o la filosofía laboral que me parecen más adecuados para la explicación de la definición anterior, se expresan en la siguiente conceptualización que contiene inclusive ciertas premisas y valores que reflejan mi opinión personal. Así, entiendo que:

- a) el D. O. debe ser ...
 - ... un proceso dinámico, dialéctico y continuo ...
 - ... de cambios planeados a partir de diagnósticos realistas de situación ...
 - ... utilizando estrategias, métodos e instrumentos que miren a optimizar la interacción entre personas y grupos...
 - ... para constante perfeccionamiento y renovación de sistemas abiertos técnico-económico-administrativo de comportamiento ...
 - ... de manera que aumente la eficacia y la salud de la organización y asegurar así la supervivencia y el desarrollo mutuo de la empresa y de sus empleados.

- b) el D. O. requiere ...
 - ... visión global de la empresa ...
 - ... enfoque de sistemas abiertos ...
 - ... compatibilización con las condiciones de medio externo ...
 - ... contrato consciente y responsable de los directivos ...
 - ... desarrollo de potencialidades de personas, grupos, subsistemas y sus relaciones (internas y externas) ...
 - ... institucionalización del proceso y autosustentación de los cambios.

- c) el D. O. Implica ...

... valores realísticamente humanísticos (la empresa para el hombre y el hombre para la empresa) ...
 ... adaptación, evolución y/o renovación; esto es ...
 ... cambios que, aunque fueran tecnológicos, económicos, administrativos o estructurales, implicarán en último análisis modificaciones de hábitos o comportamientos.

- d) El D. 0. no es (no debe ser) ...
- ... un curso o capacitación (aunque esto sea frecuentemente necesario) ...
 - ... solución de emergencia para un momento de crisis ...
 - ... sondeo o investigación de opiniones, solamente para información ...
 - ... intervención aislada y por esto desligada de los procesos gerenciales normales ...
 - ... iniciativa sin continuidad en el tiempo ...
 - ... una especie de laboratorio en una "isla cultural" aislada ...
 - ... un esfuerzo de especialistas y otras personas bien intencionadas, pero sin compromiso de los ejecutivos responsables ...
 - ... una serie de reuniones de diagnóstico, sin generar soluciones y acciones...
 - ... maniobra de algún ejecutivo para obtener o preservar poder, prestigio o ventajas a costa de otras personas o grupos ...
 - ... un medio de hacer que todos queden contentos ...
 - ... algo que termine siempre en un "final feliz" ...
 - ... proceso para explorar, manipular, perjudicar o castigar individuos.

DIAGNOSTICO DE LA SALUD ORGANIZACIONAL

utilice la lista que aparece a continuación para verificar el estado de salud (o dolencia) de su organización. Verifique cuántas señales hay de "DOLENCIA" y cuántas de "SALUD".

Señales de DOLENCIA	Señales de SALUD
1. Poca iniciativa personal en la consecución de objetivos organizacionales, excepto en niveles altos.	1. Los objetivos de la organización son ampliamente compartidos. Hay un flujo contaminante de energía humana canalizada para la consecución de esos objetivos, en los diversos niveles.
2. Las personas observan cosas equivocadas, pero nada hacen a ese respecto, ni se ofrecen como voluntarios para corregirlas. Las fallas y problemas se ocultan o se "suprimen". Se habla de esas dificultades en los pasillos o en la casa, pero nunca directamente con las personas implicadas.	2. Las personas sienten el deseo de hablar de los problemas observados, con la participación de las personas directamente unidas a ellos, porque hallan que las dificultades se deben considerar abiertamente y de frente.

<p>3. Los organigramas y señales de "status" son más importantes que la resolución de problemas. Se prefiere la "draturgia" o la "liturgia" El inconformismo ni es bien visto ni se acepta.</p>	<p>3. Se enfatiza en la resolución práctica de los problemas específicos. Se trabaja sin preocupación con el status/territorio ocupacional (Los símbolos de status o territorio se toman en cuenta cuando son útiles para resolver problemas y a la consecución de objetivos de la organización). Se acepta el inconformismo como algo que puede ser útil y saludable.</p>
<p>4. El control del proceso de decisión está centralizado. Se forman cuellos de botella en los vértices de los embudos jerárquicos.</p>	<p>4. Los puntos de decisión se determinan según los factores de competencia, sentido de la responsabilidad, acceso a la información necesaria, volumen de trabajo, distribución del tiempo y no por el nivel jerárquico.</p>
<p>5. Los gerentes se sienten solos en su intento por realizar y obtener resultados. Directrices, no se ejecutan como está prescrito órdenes y procedimientos.</p>	<p>5. Se nota el espíritu de equipo en la planeación, en los trabajos y en la solución de problemas. Hay responsabilidad compartida.</p>
<p>6. La capacidad de juicio de las personas en los niveles más bajos no se respeta a no ser en el límite estricto de sus funciones.</p>	<p>6. Se toma en consideración la opinión de las personas situadas en los escalones más bajos.</p>
<p>7. Las necesidades y sentimientos personales se consideran aspectos secundarios o irrelevantes.</p>	<p>7. Las necesidades y los sentimientos personales se toman en consideración en el diagnóstico y solución de problemas organizacionales.</p>
<p>8. Los individuos están en rivalidad, cuando es necesaria su colaboración. Son celosas de "su" área de responsabilidad. Buscar o aceptar ayuda se considera como signo de debilidad. No se piensa en ofrecer ayuda.</p>	<p>8. La colaboración es espontánea y se acepta de buen agrado. Las personas buscan y reciben ayuda.</p>
<p>9. Cuando hay crisis (en el sentido de haber dificultades), las personas se retraen, o prefieren culparse unas a otras.</p>	<p>9. Cuando hay crisis, las personas se reúnen para trabajar conjuntamente, hasta que desaparezca la crisis.</p>
<p>10. Los conflictos se ocultan y se administran por maniobras políticas u otras "astucias", de otra manera hay discusiones interminables y sin solución.</p>	<p>10. Los conflictos se consideran importantes para el proceso de decisión del desarrollo personal. Son administrados de forma eficaz, directa y abierta. La gente dice lo que piensa y siente y desea que todos hagan lo mismo.</p>

Señales de DOLENCIA	Señales de SALUD
11. Es difícil aprender. Se hace en secreto. Las personas no buscan a sus colegas para aprender de ellos. Cada uno aprende totalmente solo, "dando cabezadas", despreciando la experiencia de los demás. Hay poca retroinformación en el desempeño de cada uno, y el que hay no es constructivo. Se juega a "ganar o perder".	11. Se imparte mucha enseñanza durante el trabajo basados en procurar dar, buscar, recibir y utilizar retroinformación constructiva y sugerencias para colaborar, las personas se sienten capaces de progresar y desenvolverse. Se juega a "yo gano y él también gana".
12. Se evita la retroinformación.	12. Es común que la gente se reúna para una crítica conjunta de desempeño y resultados
13. Relaciones contaminadas por el juego de máscaras, fachadas y falsas apariencias. Las personas se sienten mal, no se tienen respeto ni consideración, se temen.	13. Las relaciones son leales: Las personas se tienen consideración mutua y no se sienten solas.
14. Las personas se sienten prisioneras en sus cargos o funciones. Se sienten estancadas y aburridas, pero se contienen por cuestión de su seguridad. Su comportamiento, (por ejemplo en reuniones) es apagado y dócil: no hay vibración. Solamente muestra entusiasmo fuera del trabajo.	14. Las personas quieren estar "unidas" y se sienten comprometidas, con elevada motivación en su trabajo. Hay entusiasmo y vibración en el aire. El trabajo se considera como algo importante y agradable (¿por qué no?).
15. El jefe es como un padre que ordena hacer las cosas.	15. El liderazgo es flexible, variando de estilo y de persona conforme a las necesidades de las diferentes situaciones.
16. El jefe controla con rigor los gastos y siempre quiere tener explicaciones al respecto. Casi nunca admite errores ni faltas.	16. Hay un alto grado de confianza en las personas, y un sentimiento general de libertad y de responsabilidad mutua. Las personas generalmente saben lo que es y lo que no es importante para la empresa.
17. Es importante no correr riesgos.	17. Se acepta el riesgo como una condición necesaria para el desarrollo y el cambio.
18. "¡Un error más y está despedido!".	18. "Bien, ¿con este error podremos aprender a mejorar?"
19. El bajo rendimiento se oculta, disfraza o trata arbitrariamente.	19. Se le hace frente al bajo rendimiento, buscando en colaboración una solución al problema.

20. La estructura de la organización, las políticas y procedimientos atropellan o encadenan, a la organización. Las personas se refugian detrás de políticas y procedimientos, y utilizan maniobras dentro de la estructura formal.	20. La estructura de la organización, las políticas y procedimientos se establecen para ayudar a las personas a obtener eficazmente resultados, y para proteger a largo plazo la salud de la organización, y no para alimentar a la burocracia. Por esto, la estructura, políticas y procedimientos se pueden cambiar rápidamente: son flexibles.
21. ¡Tradiciones!	21. Hay un clima de orden, pero también un alto grado de innovación. Se objetan los viejos métodos y muchas veces se sustituyen.
22. Las innovaciones las controlan algunas personas que centralizan las decisiones.	22. La organización se adapta de manera flexible a las oportunidades o a los cambios externos, porque todas las personas están abiertas, vigilantes y procurando anticiparse al futuro.
23. Las personas sufren en silencio las frustraciones que sienten. "yo nada puedo hacer; que ellos salven el barco".	23. Las frustraciones son un estímulo para la acción y el perfeccionamiento de las cosas: "es mi responsabilidad o la nuestra salvar nuestro barco".

Adaptado de: Fordyce y Weil, "Managing With People", Addison-Wesley Publ. Co,

CAPÍTULO 2

Perspectiva del desarrollo organizacional

1. HISTORICO

Hornstein, Bunker, Burke, Gindes y Lewicki (1971) sitúan los orígenes del D.O. en el año de 1924, partiendo del estudio hoy ya antológico de las investigaciones de psicología aplicada al trabajo en la fábrica Hawthorne de la Western Electric Company, EUA. Allí se estudiaron los efectos sobre los índices de producción de modificaciones en las condiciones de trabajo. En el medio de los estudios se descubrió la influencia de los factores de comportamiento (sociales, grupales e individuales) en la obtención de resultados en el trabajo organizado.

Warren Bennis (1966) considera que el D.O. nació en 1958, con los trabajos dirigidos por Robert Blake y Herbert Shepard en la Standard Oil Company (ESSO), EUA. Allí surgió la idea de utilizar la metodología de los laboratorios de "adiestramiento de sensibilidad", dinámica de grupo o "T-Groups" no para

favorecer, esencialmente, el desarrollo de los individuos, sino para desarrollar la organización, a través del trabajo realizado con grupos de personas pertenecientes a la misma empresa.

En un capítulo especial sobre la Historia del Desarrollo Organizacional, French y Bell (1973) visualizan el origen del D.O. como un aprendizaje embrionario o de gestación:

- I - Con el entrenamiento de equipos de una misma organización en los laboratorios con "T-Groups" del *NTL*, en Bethel, EUA, a partir de 1947 y de ahí hasta el final de esa década y continuando en los años a partir de 1950, considerando cada vez más la organización como objetivo o cliente.
- II - Con los trabajos de "investigación de acción" y retroinformación por medio del estudio y la investigación realizados por el "Research Center of Group Dynamics" fundado por Kurt Levin en 1945 en el M.I.T. (EUA) y en el que colaboraron inicialmente Douglas McGregor, Rohald Lippitt, John French, Dorwin Cartwright, Morton Deutsch, Marian Radke, Floyd Mann y Rensis Likert. Es así que, en la Detroit Edison Company, se constituyó una retroinformación sistemática, con los datos obtenidos en investigaciones con empleados y gerentes de la compañía, en reuniones denominadas de "acoplamiento".

French y Bell, en ese mismo texto, enfatizan que el foco en la "organización total", que caracteriza específicamente el esfuerzo del D.O. surgió más concreta y directamente con los trabajos iniciados por Douglas McGregor y John Paul Jones en 1957, en la Union Carbide (EUA); y por Herbert Shepard, Paul Buchanan, Robert Blake y Murray Horwitz en 1958 y 1959, en las refinerías de la Esso Standard Oil, también en los EUA. McGregor visualizaba inclusive la solución del problema de la transferencia del aprendizaje en laboratorios residenciales a situaciones cotidianas en la respectiva empresa y hablaba sistemáticamente de la aplicación del entrenamiento en grupos (método de laboratorio) a las organizaciones complejas.

Estos mismos autores añaden además que el esfuerzo del D.O. propiamente dicho, dirigido a realizar múltiples entradas y producir cambios interdependientes en todas las partes del sistema, tuvo su inicio específico quizá antes, con el trabajo de Leland Bradford y Ronald Lippitt en 1945, en el Freedman Hospital en Washington, D.C. (EUA).

Considero que, además:

- a) de los trabajos de psicología aplicada ala organización, a partir de las investigaciones de Hawthorne,
- b) de la aplicación de la metodología de laboratorio (T-groups y Adiestramiento de Sensibilidad), de la que fue el NTL Institute for Applied Behavioral Science (NTL significa National Training Laboratory) la gran creadora y alimentadora.

- c) de la aplicación de la metodología de "investigación de acción " y retroinformación por medio del estudio y la investigación, el surgimiento y proceso del nuevo arte del D.O., se vieron influenciados, también, por conocimientos o actividades en otras áreas, a saber:
- d) teoría de sistemas abiertos y teoría de campo, a partir de Bertalanffy y Kurt Lewin.
- e) conceptos sobre sistemas sociotécnicos, con los trabajos iniciados por los ingleses Emery, Rice, Sofer, Trist, etc., agrupados principalmente en el Tavistock Institute de Londres.
- f) psicología organizacional, cuyos principales contribuyentes fueron quizá A. Maslow, C. Argyris, K. Lewin, D. McGregor, R. Likert, F. Herzberg, G. Homans, E. Jaques, E. Mayo, F. Roethlisberger, W. Dickison, V. Vroom, W. Whyte, A. Zalesnick, G. Allport, H. Thelen, D. Katz, R. Kahn, A. Tannenbaum, McClelland. W. Reddin, etc.
- g) desarrollo de las ciencias socio-administrativas, con Max Weber Durkheim, Etzioni, Blay, Gullick, Drucker, J. G. Miller, Urwick, Simon, March, Merton, Selznick, Kepnere Tregoe, D. Humble, Ansoff, Koontz. O'Donnell, W. Nexman, Litterer, A Chandler, A. Sloan, etc.

En cuanto a la expresión original "Organization Development" (O.D.) y su equivalente "Organizational Development", ambas traducidas en Brasil como Desarrollo Organizacional (D.O.), no se sabe en realidad quién la acuñó y cuándo French y Bell aclaran que la paternidad termológica corresponde quizá a Blake, Shepard y Mouton y que la expresión debe haber nacido entre 1956 y 1959. Chris Argyris publicó en 1960, en la Yale University Press, un trabajo con el título de "Organization Development".

Expresiones equivalentes como "Cambio de organización", "Cambio de Organización planeado", "Mejoría organizacional", "Efectividad Organizacional" y "Renovación de la organización"; se han utilizado más o menos sinónimamente, aunque con menos frecuencia y aceptación.

En Brasil, dentro de la conceptualización caracterizada en el capítulo inicial, los trabajos sobre el D.O. tuvieron como precursores a Pierre Weil, Fernando Achilles, Paulo Moura, Sergio Foguel, Fela Moscovici, Leonel Caraciki, Edela Lamer y Francisco Pedro P. Souza, según lo que se ha podido constatar.

2. ¿HAY NOVEDADES EN EL D.O.?

Es relativamente frecuente que algunos ejecutivos digan (después de haber leído u oído hablar sobre conceptos del D.O., de su flexible metodología y sobre su ecléctica instrumentación) que "el D.O. no tiene novedades". Que sería solamente "vino viejo en garrafa nueva" o, a lo más, etiqueta nueva para la misma garrafa con el mismo contenido.

Ahora bien, el D.O. no es una ciencia nueva, pues no se apoya predominantemente en descubrimientos o invenciones recientes. Aunque se basa en muchas cosas que ya se encontraban en el caudal de la ciencias humanas, sociales y administrativas, se trata de un arte diferente. La grande y nueva contribución del nuevo arte del D.O. está en el uso sistémico, integrado y flexible, de lo que en cierto modo ya existía, pero estaba disperso, fragmentado o estancado: lo que apenas comenzaba a surgir, de manera desconectada dentro de aquellas ciencias, en las décadas de los años 40, 50, 60:

Creo que las *principales novedades del D. O.* son:

- a) Atención al *enfoque adecuado de comportamiento*, considerando que los aspectos humanos o psicosociales *siempre* afectan, o son afectados en cualquier situación, aun cuando se trate de situaciones problemas o situaciones de cambio. Unas veces las afectan como variable independiente (causa), otras como variable interviniente (condicionante positivo o negativo), otras como variable dependiente (efecto). Pero siempre están presentes, pues además de que surgen inicialmente como efecto, tienden rápidamente a instalarse como agravantes dentro de la misma situación o también como causa de nuevas dificultades.

En este caso, el principio de la "Profundidad de las Intervenciones", de Roger Harrison, que se abordará más adelante, proporciona una orientación segura al respecto.

b) *Utilización sistemática de agentes de cambio*, que generalmente son consultores del D.O., externos y/o internos. Además, si están adecuadamente capacitados, pueden ser gentes o ejecutivos actuando dentro del sistema o subsistema objeto. Tales *agentes del D. O.* deben poseer adecuada base conceptual o equilibrio de conocimientos prácticos en las áreas pertinentes de las ciencias psicológicas, administrativas y sociales, con habilitación para el uso de la metodología y tecnología del D.O.

c) *Intención de integrar tres tipos de prácticas*, comúnmente utilizadas independientemente por las consultorías tradicionales, y tratadas por algunos especialistas y clientes legos, como si fuesen o pudiesen ser independientes:

- las prácticas *tecnológicas*, que buscan el perfeccionamiento de los procesos tecnológicos básicos de la empresa o del subsistema objeto, o la introducción de nuevas tecnologías de apoyo (por ejemplo tecnología de informática, computadoras, etc.).

- las prácticas *administrativas*, que buscan el perfeccionamiento de los procesos administrativos relativos al contenido básico del arte de administrar, prever, planear, organizar, dirigir, informar, coordinar, controlar.
- las prácticas de *comportamiento* que buscan el perfeccionamiento de procesos psicosociales y de factores de comportamiento que afectan el funcionamiento y relación de los individuos y de los grupos dentro de un sistema o subsistema organizacional.

La integración de esos tres tipos de práctica especializada se efectúa por medio de la acción catalizadora del consultor del D.O., coordinando, si fuera necesario, el uso de recursos interdisciplinarios en las tres áreas de actuación mencionadas. Y siempre buscando el adecuado tratamiento de los factores de comportamiento, por el hecho de ser variables influyentes en cualquier esfuerzo de cambio.

d) *Creación de nuevos métodos e instrumentos propios*, que juntándose con algunos ya existentes, se constituyen en una nueva "tecnología del D.O."

e) Uso *sistemático de las metodologías de "laboratorio"* (aprendizaje activo, por proceso experimental de vivencia directa con datos reales y búsqueda de soluciones por los participantes en la situación "aquí/ahora") y de retroinformación por medio de la investigación de la acción (establecimiento y retroinformación de datos sobre una situación real, visualizando la solución de problemas inherentes a esta situación, y la realización de las correspondientes acciones prácticas).

f) *Consultoría de procesos y contenido*. La consultoría tradicional se hacía normalmente a nivel de contenido y tarea, o hasta nivel de proceso y comportamiento, pero nunca simultáneamente en los dos niveles.

g) Caracterización de *una nueva filosofía de administración*: la de conseguir eficacia y salud en sistemas abiertos TECA/M (Técnico-Económico-Administrativo-De comportamiento /Medio exterior). En esta composición TEADC/M se podrá situar otros subsistemas o dimensiones, tales como: "Metas" y "Recursos", dentro del subsistema Económico; "Estructura" en el subsistema Administrativo; y "Valores" en el subsistema de Comportamiento.

En síntesis, la novedad traída por la nueva "praxis" del D,O. consiste en ir más allá de los habituales objetivos de mayor eficiencia y productividad. Ir más allá de la maximización de las ganancias u optimización de servicios. Ir más allá de la búsqueda de eficacia: asegurar también la salud organizacional. Resumiendo, compatibilizar eficacia y salud, maximizándolas e integrándolas.

El D. O. es, al mismo tiempo:

I - un nuevo arte de perfeccionar la organización, integrando necesidades de la empresa y necesidades de las personas.

II - una nueva filosofía de administración:

III - una nueva manera de administrar, día a día, un estilo administrativo renovador y revitalizador:

IV - una nueva tecnología, un conjunto práctico de instrumentos y técnicas para cambios planeados, en que los aspectos psicológicos y de comportamiento deben recibir la debida atención.

3. ¿POR QUE EL D.O.?

Por qué surgieron el movimiento, el concepto, la metodología y la tecnología del Desarrollo Organizacional? Creo que las razones que llevaron a darle cuerpo a este nuevo arte fueron y son, principalmente:

a) la perplejidad y la frustración de imaginar, diseñar y planear una organización en el papel, y no conseguir realizarla en la práctica de su funcionamiento día con día.

b) fracaso o insuficiencia, cuando se utilizan aisladamente, de las medidas de perfeccionamiento tecnológico, perfeccionamiento administrativo, y entrenamiento tradicional (inclusive el de comportamiento); en el intento por aumentar no sólo la eficiencia o la producción, sino principalmente con la intención de elevar el nivel de eficacia y salud de la organización,

c) Dificultad en obtener efectos globales o sistémicos, a la separación de efectos indeseables en otros subsistemas de la empresa, cuando se realizan esfuerzos de perfeccionamiento, adaptación o renovación en sectores aparentemente aislados, o aparentemente independientes del sistema-empresa.

d) conciencia creciente, por parte de los ejecutivos, de la influencia de los problemas y factores psicológicos y sociales del comportamiento individual y grupal, sobre el rendimiento de los programas de trabajo y sobre los resultados reales alcanzados en el funcionamiento de los diversos subsistemas y órganos sobre los que está estructurada la empresa.

e) fenómeno de inercia o de resistencia a los cambios planeados lógica y tecnocráticamente (pero no planeados psicológicamente).

f) aceleración del proceso de cambios internos y externos a la organización, con impactos, de tal forma intensificados y dinamizados, que amenazan, a veces, hasta la supervivencia de la organización; sin que los modelos y prácticas de las consultorías técnicas tradicionales consigan generar respuestas al nivel de rapidez e integración que serían imprescindibles.

g) conciencia creciente, de parte de los ejecutivos y de los demás participantes de la organización/empresa, de que el potencial de contribución y

desarrollo de las personas y de los equipos, de los recursos humanos en fin, se sitúa en general visiblemente por debajo del nivel de realización práctica.

h) creciente uso del entrenamiento en grupos (T-groups) y de la metodología de laboratorio para desarrollar grupos o equipos y de individuos. Y el consiguiente descubrimiento de la potencialidad de esas prácticas para el desarrollo directo de las organizaciones, si se adaptan debidamente, acoplados a otros métodos y procesos, y si son adecuados por su situación, mediante diagnóstico y pronóstico sociotécnico.

i) progreso de la psicología organizacional, ofreciendo un creciente conjunto de resultados de búsquedas, conceptos teóricos y fundamentos prácticos, a la consideración y disposición de los ejecutivos.

El arte de D.O. surgió y crece eclécticamente, sumando, integrando, fundiendo, multiplicando el valor o sus efectos, de los conocimientos y prácticas oriundas de las ciencias y técnicas que puedan contribuir al perfeccionamiento de cualquier organización. El arte del D.O. surgió y crece teniendo no sólo como soporte, sino también como medio esencial, la ciencia del comportamiento del hombre en las organizaciones.

De ahí surgirán filosofía, metodología específica, propias del D.O. El D.O. alcanzó ya un grado de autonomía y una nueva territorialidad.

Esto es suficiente para poder afirmar que constituye la mejor respuesta que se pueda dar a problemas interdependientes de las organizaciones, tales como el problema de perfeccionar la institución y el problema de propiciar el desarrollo de las personas que en ella trabajan. Sin que un intento excluya al otro y principalmente posibilitando que uno favorezca al otro.

El D.O. es una estrategia flexible y compleja para volver congruentes y enérgicas las metas de la empresa y las metas del hombre en la empresa.

4. PREMISAS Y PRESUPUESTOS

El D.O. se estructura a partir de algunas premisas y presupuestos, en parte resultantes de búsquedas y estudios empíricos, en parte de valores apriorísticos que forma un substrato ideológico. Estas premisas son, esencialmente:

- el trabajo que se organiza de tal modo que sean atendidas tanto las necesidades de las personas (que son la base de su motivación para trabajar bien o trabajar

mal...), como las necesidades de la empresa, es lo que tiende a asegurar la mayor productividad y la mejor calidad de lo que se produce.

- las personas tienen un impulso de crecimiento, desarrollo y autorealización que, para concretizarse en comportamientos útiles, requieren condiciones ambientales de adecuado desafío y suficiente apoyo.

- individuos cuyas necesidades básicas se resuelven, no tienden al estancamiento y a la irresponsabilidad. Por el contrario, tienden a hacer más profundo su interés por un trabajo que les presenta desafío, responsabilidad y continuo progreso, en consonancia con la concretización del desarrollo de sus potenciales.

- individuos funcionando en grupos que pasan por un proceso intencional y bien administrado de toma de conciencia sobre sus realidades, (inclusive sus reacciones y sus sentimientos positivos o negativos con respecto a esas realidades) desarrollan una fuerte identificación con las metas de este equipo y una fuerte identificación interpersonal con los componentes de este grupo.

- el desarrollo y crecimiento personal está facilitado por una relación que sea honrada, humana y no manipulativa.

- los cambios positivos fluyen naturalmente en los grupos que sienten una identificación entre sus componentes y que sienten que tienen capacidad y posibilidad de influir sobre la situación y las cosas que acontecen en su medio.

Las premisas anteriores son una adaptación del texto del NTL Institute (1968) bajo el título de ¿"What is O.D."? A estos presupuestos añadiré otros que considero básicos:

- retroalimentación verdadera sobre hechos y actos aseguran la objetividad esencial para la eficacia de las actividades dentro de la empresa y el realismo necesario de comportamiento para la salud organizacional.

- el conflicto de ideas, en un clima de respeto a las diferencias individuales es básicamente saludable.

- un clima colaborativo conduce a mejores resultados. En este caso, la ayuda y el apoyo mutuo que caracterizan los esfuerzos cooperativos, solamente son posibles si existen las condiciones deseables de confianza y respeto.

- la manipulación siempre acaba por destruir la confianza y el respeto entre las personas, principalmente entre jefes y subordinados.

- el estilo participativo es irreversible; una vez utilizado hace inactivo el retorno al estilo autoritario o manipulativo.
- los recursos humanos son tan importantes como los recursos económico/financieros.
- la organización debe ser medio para la realización personal y humana. Y esta realización personal y humana debe ser medio para la supervivencia y desarrollo de la organización.
- sentimientos negativos bloqueados y frustraciones reprimidas, tienden a afectar desfavorablemente la motivación, la tentativa personal, la comunicación, la relación funcional, la colaboración, el desempeño y los resultados. En fin, las insatisfacciones tienden a minar la eficiencia y la salud organizacionales.
- todo cambio (aún en las áreas tecnológicas, económico-financieros, administrativas o estructurales) implica directa o indirectamente modificaciones de hábitos o comportamientos.

5. OBJETIVOS BÁSICOS DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Aunque cualquier esfuerzo del D.O. deba surgir de objetivos específicos, procedentes de un diagnóstico sobre la situación que se desee modificar, existen objetivos básicos más generales.

Tales objetivos básicos, que pueden no ser aplicados obligatoriamente en todas las situaciones que sean objeto de esfuerzos del D.O. son principalmente los siguientes:

- obtener o generar informaciones objetivas y subjetivas, válidas y pertinentes, sobre las realidades organizacionales, y asegurar la retroinformación de esas informaciones a los participantes del sistema cliente.
- crear un clima de receptividad para reconocer las realidades organizacionales, y de abertura para diagnosticar y solucionar problemas.
- diagnosticar problemas y situaciones insatisfactorias.
- establecer un clima de confianza, respecto a que no haya manipulación entre jefes, colegas y subordinados.
- desarrollar las potencialidades de los individuos, en las áreas de las tres competencias: técnica, administrativa e interpersonal.
- desarrollar la capacidad de colaboración entre individuos y grupos, que conduce a la sinergia de esfuerzos y al trabajo en equipo.
- buscar nuevas fuentes de energía (física, mental y emocional), liberar la energía bloqueada en individuos o grupos, o retenida en los puntos de contacto e interacción entre ellas.

- compatibilizar, viabilizar, armonizar e integrar las necesidades y objetivos de la empresa y de quienes forman la empresa.
- estimular las emociones y sentimientos de las personas pues son:
 - I) datos válidos sobre la realidad organizacional; II) porque si se reprimen, disfrazan, niegan o se rechazan constituyen, normalmente, factores perjudiciales para la eficiencia y la salud organizacional, aunque en este caso puedan hasta pasar desapercibidos por los jefes y la alta gerencia; III) porque, si se obtiene su catarsis y su canalización inteligente y auténtica, se constituye también en energía liberada para fines productivos y útiles para el desarrollo de las personas y de la organización.
- siempre que el riesgo calculado lo permita, poner los conflictos, fricciones y tensiones "sobre la mesa" y tratarlos de modo directo, racional y constructivo. En vez de dejar que queden supuestamente suprimidos, o que sean "combatidos" por la mera apelación a la asepsia emocional. O que sean "vencidos" por el peso del poder autoritario o por la amenaza de pérdida de recompensas y ventajas concedidas por el paternalismo autocrático.
- despertar o estimular la necesidad de establecer objetivos, metas y fines que, siempre que sea posible, estén cuantificados y bien calificados que orienten la programación de actividades y evaluación de los desempeños de sectores, grupos e individuos. En este caso, son bastante convenientes los sistemas del tipo de administración por objetivos.
- despertar la conciencia para que existan valores y concepciones sobre el comportamiento de los hombres en las organizaciones, por parte de la alta gerencia, ejecutivos y administradores. Y sobre la existencia de normas informales que caractericen la cultura específica de la organización.
- examinar el cómo, cuándo, dónde, y cuánto, tales valores, concepciones y cultura influyen sobre los objetivos, métodos, procesos, comportamientos, desempeños y resultados obtenidos.
- analizar la adaptación del funcionamiento de la organización, en relación con las características (demandas, restricciones, oportunidades, cambios, desafíos, etc.) del medio externo.
- procurar asociar la autoridad legal y el status funcional, a las "tres competencias" (técnica, administrativa e interpersonal).
- localizar las responsabilidades de solución y la toma de decisiones, lo más próximo posible de las fuentes de información en el nivel adecuado al tipo de solución o decisión (estratégica, táctica, operacional).
- desarrollar la organización a través del desarrollo de los individuos.
- compatibilizar y optimizar metas, recursos, estructuras, procedimientos y comportamientos.
- perfeccionar el sistema y los procesos de información y comunicaciones (ascendentes, descendentes, diagonales y laterales).
- identificar puntos de bloqueo o pérdida de energías y recursos de varios tipos: físicos, humanos, materiales, de información, etc.

TEMA II

EL ESPECIALISTA EN D.O. Y SU QUEHACER COMO AGENTE DE CAMBIO Y/O CONSULTOR DE PROCESOS.

LECTURA I

Desarrollo Organizacional,
Faria Mello, Capítulo 5,
Editorial Limusa, 1994.

CAPÍTULO 5

EL AGENTE DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL ¿QUIEN ES?

1. AGENTE DE D.O. - ¿QUIEN ES?

La palabra "**agente**" significa, según el diccionario de Aurelio Buarque de Holanda: "aquel que practica la acción, que actúa. Autor, causante, promotor, propulsor, impulsor. Principio o sujeto de una acción. Naturaleza o voluntad que se manifiesta en la acción".

Adaptando la acepción que hace Bennis (1966), se puede decir que *agente de D.O.* es aquel capaz de *desarrollar*, en la organización, *actitudes y procesos* que permitan a la organización transaccionar *proactivamente* con los diversos aspectos del medio interno y externo.

El agente de D.O. impulsa el esfuerzo de D.O., actuando como facilitador, catalizador, estimulador o inspirador de comportamientos y actividades que eleven el nivel de eficacia y/o salud de la organización. Idealmente, no es el autor único de cambios que desarrolle la organización: podrá ser coautor, trabajando con los clientes o con los participantes del sistema objetivo. Estos son los autores y actores del proceso de cambio.

En general, el agente de D.O. es un consultor, externo al sistema meta. En este caso, el consultor puede pertenecer al cuadro ejecutivo de la empresa (consultor interno) o si no (consultor externo). Pero ambos actuarán como "externos" al sistema objetivo.

El agente de D.O. puede ser también un elemento dentro del sistema meta, o el propio cliente, siempre que posea adecuada capacitación teórica y práctica para representar tal papel.

Diversos autores utilizan la expresión "agente de cambios" en el mismo sentido que agente de D.O. Prefiero esta última en lugar de la otra, porque la palabra "cambio", como calificadora del papel del agente, parece impregnada de una tendencia contra la estabilidad y la permanencia, como comenta Argyris (1970). Este aclara que papel del agente no es, preliminar ni apriorístico, para promover cambios: es, primordialmente:

1) ayudar a generar datos válidos e informaciones útiles que revelen la realidad o la verdad organizacional. El cliente verá así la situación de un modo más completo y comprensible.

2) crear condiciones para que los clientes puedan hacer selecciones bien informadas y libres. Se trata de resolver un "problema" y planear acciones adecuadas.

3) ayudar a los clientes a asumir la responsabilidad por esa selección y comprometerse en la situación resultante: esto es, estimular a los clientes a un compromiso con la selección hecha. Y a esos tres requisitos presentados por Argyris, añado otro más.

4) ayudar a los clientes a desarrollar sus potenciales y sus recursos para mejor alcanzar (os objetivos que se propusieren).

Cabe a los clientes decidir si quieren o no modificar alguna cosa. Podrán inclusive optar por no hacer cambio alguno. Por esto prefiero la expresión agente de D.O. en lugar de agente de cambios. La compulsiva idealización del cambio, el cambio por el cambio, el cambio como fin y no como medio, puede llevar al agente de D.O. en el caso de que actúe como agente de cambios a "forzar" modificaciones, a estremecer cimientos, a provocar insatisfacciones y tensiones que presiones a los clientes a moverse para cambiar. Esto puede sacudir prematuramente el sistema, generando un clima de inseguridad, amenaza, miedo o resistencia innecesaria. Y colocando al cliente frente a un "*fait accompli*", sin que haya optado consciente y responsablemente por el cambio.

2. PERFIL Y ACCION DEL AGENTE D.O.

Ya se vio que el papel básico del agente de D.O. incluye cuatro tareas.

I. ayudar a generar datos válidos

II. estimular la decisión consciente, libre y bien informada

III. asegurar el compromiso responsable en las acciones decurrentes de la decisión

IV. desarrollar los potenciales y recursos del sistema cliente.

Para representar tal papel, el agente de D.O. necesita actuar en dos planos: a nivel de PROCESO y a nivel de CONTENIDO. En consecuencia, debe conseguir el liderazgo para las dimensiones de TAREA, y para las dimensiones de CLIMA Y DINÁMICA PSICO-SOCIAL, de modo de ayudara los clientes y demás

participantes del sistema objetivo a desarrollar el sistema tanto en el área TECNO-ESTRUCTURAL-ADMINISTRATIVA, como en la de COMPORTAMIENTO HUMANO.

Para actuar con eficacia en esas tareas, niveles, dimensiones y áreas, sus calificaciones: deben ser, idealmente, las siguientes:

a) Autoconocimiento: conciencia realista de su personalidad, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, capacidades y limitaciones, motivación y necesidades personales, dinámicas emocional, valores y actitudes, filosofía de trabajo, etc.

b) Comprensión de la Organización: conocer y entender la organización o sistema objetivo, lo que requiere 1) conocimientos teóricos y prácticos sobre D.O., 2) experiencia de trabajo en la empresa, donde haya ocupado funciones a nivel de gerencia, 3) capacidad de diagnóstico de situación de sistemas sociotécnicos abiertos (TEAC/M), 4) identificación de problemas, en oportunidades, potencialidades y limitaciones del sistema objetivo.

c) Competencia interpersonal: capacidad de relacionarse eficazmente con los clientes y participantes del esfuerzo de D.O., creando un clima de confianza, apertura, respeto, colaboración y ayuda mutua para sí y entre los demás.

d) Flexibilidad de acción: capacidad para representar diferentes papeles (o subpapeles) dentro de su función de múltiples facetas de agente de D.O. Esos diversos papeles se considerarán más adelante en el texto.

En su acción, el agente de D.O. necesita "intervenir" en el sistema meta. Una intervención, según Beckhard (1972) y Argyris (1970) es un comportamiento, es la acción de entrar en un sistema de relación y actividades de personas y grupos, con el propósito de ayudarlos a mejorar su funcionamiento y desempeño en los aspectos que se juzgan relevantes.

El trabajo del agente de D.O. debe ser un trabajo de abierta, confiable, auténtica y mutua colaboración, con los clientes y otros participantes del sistema meta.

Idealmente, ese trabajo requiere el máximo de participación e implicación de la clientela y el mínimo de dirección por parte del agente de D.O. Es evidente que ese ideal, en la práctica, debe ajustarse a las realidades del sistema, a la capacitación y motivación de sus participantes.

El agente de D.O. tiene como misión principal asegurar que se alcancen las cuatro condiciones básicas que orientan siempre su trabajo, con relación a I) generar datos válidos, II) asegurar decisiones bien informadas, III) obtener el compromiso del cliente en la implementación de esas decisiones, y IV) desarrollar los potenciales y recursos del sistema objetivo.

En su papel catalizador, facilitador y colaborativo, el agente de D.O. actúa según el modelo de Investigación-Acción Retroinformación ("action Research/Survey-Feedback") explicado en el capítulo 4, (véase figura 4). En esta figura, donde se lea "consultor", léase también "agente de D:O."

El agente del D.O. camina al lado de los clientes, inspirando en los valores de D.O. que informan y condicionan su filosofía de trabajo, procura, siempre que sea posible, dentro de las realidades y potencialidades del sistema objetivo, concretizar los siguientes aspectos, mencionados por Margulie y Raia (1972).

- a) Proporcionar oportunidades para que las personas funcionen como seres humanos, en vez de meros recursos del proceso de producción.
- b) Proporcionar oportunidades a cada miembro de la organización como un todo, de desarrollar plenamente su potencial.
- c) Buscar el aumento de la eficacia de la organización en todas sus metas.
- d) Considerar la creación de un ambiente en que sea posible sentir el trabajo como estimulante y desafiante.
- e) Dar condiciones para que las personas influyan en la manera por la cual se relacionan con el trabajo, la organización y el medio.
- f) Tratar a cada ser humano como una persona que tiene un conjunto complejo de necesidades, todas importantes en su trabajo y en su vida.

Esa posición de valores intrínsecamente humanísticos no es una postura nada más que filosófica. Ni solamente idealista. Pues, como subrayan Tannembaum y Davis (1969), "... existe una creciente evidencia que sugiere fuertemente que no solamente un creciente número de personas asume valores humanísticos, sino que también son altamente consistentes con el funcionamiento eficaz de las organizaciones, en términos de sistemas orgánicos". Hay un sinnúmero de estudios e investigaciones que sustentan esa afirmación

Herbert Shepard (1972) formuló un conjunto de Reglas Prácticas para el agente de D.O., que pueden proporcionar buenas sugerencias. Me inspiré en ellas, con algunas adaptaciones y adiciones personales que me parecen convenientes.

◆ **Manténgase Alerta**

Dedíquese pero no se suicide. No se sacrifique por una causa que puede destruirlo.



Los riesgos deben ser calculados, como parte de una estrategia intencional de cambio, dosificada en cuanto al tiempo, oportunidad y objetivo.

No entre en un juego de pierde o gana, todo o nada.

Capte el momento y capitalice sobre el momento, con base en el pasado y el futuro.

Que no lo utilicen. No entre en el juego de los otros, entre en el juego "con" los otros. No acepte manipulación y evite la dependencia excesiva.

◆ **Comience Donde Está El Sistema**

- ◆ Establezca una "relación" con el cliente y un contrato informal.
- ◆ Comience diagnosticando el sistema, la situación, la cultura.
- ◆ Comprenda al cliente: comprender no es, necesariamente concordar sino aceptarlo en lo que es y comprender sus diferencias y peculiaridades. Todo mundo tiene buenas razones para ser como es.
- ◆ Después, es cuestión de su capacidad profesional.

◆ **Nunca Trabaje Contra La Corriente**

- ◆ No. provoque resistencia, trabaje "con" y no "contra".
- ◆ Trabaje en las áreas más prometedoras y no en situaciones sin esperanzas que sólo llevan al desgaste.
- ◆ No trabaje totalmente solo, si puede tener aliados y formar con ellos un equipo.
- ◆ No organice más de la cuenta, no complique lo que puede ser simple, la intuición, improvisación y buen sentido pueden también dar buenos resultados.
- ◆ Si no puede vencer, no discuta irreflexiblemente. Confrontación no es terquedad. Atención al apoyo de arriba y a la oposición de lado y de abajo.
- ◆ Usted no es Dios: evalúe bien sus motivos, sus recursos y sus limitaciones. Conozca sus puntos fuertes y sus puntos débiles y haga algo con eso.

◆ **Innovar Requiere: Una Buena Idea, Mucha Iniciativa Y Algunos Amigos**

- ◆ Poco podrá conseguir si se queda solo y aislado. Procúrese un socio o colaborador. Y recuerde los efectos de la presión de un grupo.
- ◆ La calidad de ese socio colaborador es tan importante como la calidad de las ideas que uno pudiera tener.
- ◆ Descubra a las personas capaces, dispuestas a trabajar y a correr riesgos. Reúnelas y trabaje con ellas.

◆ **Asegure Techo Y Piso Para Su Éxito**

- ◆ Consiga o cree por encima un "paraguas protector"
- ◆ Consiga personas que asuman las cosas, quieran experimentar, crear, renovar, innovar, cambiar, luchar.

◆ **Encienda Varios Fuegos**

- ◆ Cada arte del sistema es como es y está como está, a causa del resto del sistema, porque el resto del sistema es como es y está como está.
- ◆ Al intentar cambios en un subsistema, recuerde que hay fuerzas en otro(s) subsistema(s) que se afectarán de algún modo.
- ◆ Examine y comprenda la interdependencia de los subsistemas y piense en una estrategia de "varios fuegos" que se animarán mutuamente. Catalice entre subsistemas para facilitar los esfuerzos de unos y otros que se sumarían en un esfuerzo conjunto.

◆ **Mantenga El Optimismo**

- ◆ No ignore las fuerzas destructivas, pero utilice las constructivas. Capitalice sobre las cosas buenas, positivas y agradables que a veces están encubiertas debajo de un clima de problemas y tensiones.
- ◆ Trabaje concordancias, paralelismos y convergencias, además de divergencias y conflictos.

◆ **Aproveche El Momento Cierto**

- ◆ Utilice y desarrolle su sentido de coordinación. Use sus antenas y su intuición, quede atento y receptivo para las oportunidades del momento.
- ◆ Esté ligado con lo que acontece ahora aquí, con un ojo en el pasado y otro en el futuro, con un oído allí cerca y otro más lejos.
- ◆ Tenga alternativas, variaciones, planes de reserva, metas opcionales y objetivos intermedios que aseguren la flexibilidad que aliada a la espontaneidad, permitirán captar el momento cierto y construir sobre él.

3. PAPELES Y FUNCIONES DEL AGENTE DE D.O.

El agente de D.O. puede venir a desempeñar (por que así lo escogió y como decurrencia natural de su manera de ser, personalidad o estilo personal), puede tener que representar en su trabajo (por necesidad de la situación de D.O. en que se encuentre) diversos papeles o funciones, como las que se mencionan a continuación, que se distinguen por diferentes categorías o énfasis, y por diferentes actividades:

- ◆ obtener datos sobre el funcionamiento del sistema, realizando entrevistas, preparando cuestionarios, asistiendo a reuniones y consultando documentación.
- ◆ oír a las personas y comprenderlas (aun cuando no concuerden)
- ◆ ayudar a las personas con dificultades personales y funcionales en el contexto de sus actividades en la empresa.
- ◆ diagnosticar situaciones y comportamientos.

- ◆ trazar estrategias y escoger tácticas de D.O.
- ◆ estimular, catalizar, facilitar comportamientos y acciones conducentes a los objetivos de D.O.
- ◆ desarrollar, capacitar, o enseñar a personas o grupos.
- ◆ confrontar personas o grupos, proporcionándoles retroinformación constructiva.
- ◆ sugerir soluciones, orientar acciones.
- ◆ intervenir directamente, asegurándose de que se tomen ciertas providencias.
- ◆ liderar o dirigir personas o grupos.
- ◆ planear, organizar, coordinar y controlar actividades de D.O.

Evidentemente, todos esos papeles son difícilmente conciliables, así como los diferentes estilos correspondientes son prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo. Cada profesional de D.O. actuará según sus peculiaridades personales y su experiencia profesional teórico práctica. Cada uno de ellos será más eficaz y se sentirá más a gusto en algunos de esos papeles que en otros. Pero por eso mismo debe procurar fortalecer sus puntos más débiles, la flexibilidad de su comportamiento profesional, abriendo el abanico de su repertorio funcional.

El agente de D.O. se caracteriza por:

- ◆ su capacitación práctica (habilidades)
- ◆ sus conocimientos teóricos
- ◆ su estilo personal
- ◆ su teoría práctica o filosofía de trabajo
- ◆ sus acciones y comportamientos.

Walton (1969, 1972) habla, en su libro, del papel del agente de D.O. en la perspectiva del socioterapeuta profesional que trataría de las patologías o disfunciones de las relaciones sociales en el contexto organizacional. Actuaría en la Consultoría de Procesos o Consultoría de Procedimientos (proceso de consulta), conjunto de actividades que auxilian al cliente a reconocer, comprender y reaccionar adecuadamente a eventos, en su medio de interacción personal de la empresa.

Ese trabajo es tan delicado que, en mi opinión, debe hacerlo un. Agente de D.O. con calificación muy especial para ello.

Esto es, normalmente será un Consultor con calificación psicológica y habilitación para una acción más socioterapéutica. Si el consultor de D.O. va a tratar con los aspectos psicológicos de los individuos y de los grupos, con las variables emocionales y afectivas implícitas, con problemas de valores, actitudes, relaciones y comportamientos debe tener también, antes que nada, buena formación teórica y práctica en psicología.

Kenneth Benne, en el capítulo sobre la historia de los grupos de adiestramiento "T-Groups") en el libro editado por Bradford, Gibb y Menne (1964) muestra que los primeros laboratorios de "T-Groups" del NTL en Bethel, E U A, se destinaban al aprendizaje y práctica de las habilidades básicas para la acción de agentes de cambios. Las habilidades básicas se agrupaban en siete áreas, a saber:

- ◆ Identificación y evaluación, por el propio agente de cambios, de sus motivaciones personales y su relación con el cliente.
- ◆ Ayudar al cliente a percibir, conscientizar y asumir la necesidad del cambio y del proceso de diagnóstico.
- ◆ Diagnóstico por el agente de cambios y el cliente, en un trabajo de colaboración.
- ◆ Analizar y tomar decisiones sobre problemas identificados, implicando otras personas en el proceso de decisión, planeación y ejecución de acciones.
- ◆ Ejecución del plan, de modo productivo y con éxito.
- ◆ Evaluación del proceso.
- ◆ Continuación, irradiación y sustentación de los cambios conseguidos.

4. EL CONSULTOR COMO AGENTE DE D.O.

El consultor de D.O. tenderá a ser tanto más capaz cuanto más tenga una sólida formación básica esencial la cual abarque:

- ◆ psicología en general, en especial psicología social e industrial
- ◆ sociología en general.
- ◆ psicología y sociología de las organizaciones
- ◆ dinámica de grupos
- ◆ administración de empresas
- ◆ vivencia y trabajo en empresas (si fuera posible de diferentes tipos) principalmente en función de jefatura.
- ◆ desarrollo organizacional y consultoría de D.O.

Esa formación debe abarcar una sólida base teórica y conceptual así como la correspondiente experiencia práctica.

Paulo Moura (1969) presenta oportunas consideraciones en su pequeño pero excelente trabajo sobre D.O. editado por Petrobras. Entre ellas destaco las siguientes (páginas 38 a 44):

"¿ Qué caracteriza al buen consultor?"

"Aunque casi siempre sea un psicólogo (pues esa técnica nació en la Psicología), el consultor no necesita obligatoriamente ser psicólogo. En los Estados Unidos, sistemáticamente, se define profesionalmente como científico del comportamiento

conductista, expresión que no encuentra correspondencia exacta en el campo profesional brasileño. Lo que le es fundamental en el campo teórico es un sólido conocimiento de Psicología (Psicología Social, de la Personalidad, Organizacional y buenas nociones de Psicología), de Dinámica de Grupos y de Comportamiento Organizacional, al lado de sólidas nociones sobre Teoría de la Administración. Como técnico, deberá estar muy bien entrenado en el trabajo con grupos, y necesitará conocer a fondo los principios, aplicaciones y limitaciones del método de laboratorio."

"En el patrón norteamericano, para tener una idea, la formación del consultor supone la obtención del grado de doctor (PhD) en Psicología, Sociología o "Ciencias de la Conducta", además de la participación en varios laboratorios como simple "participante", atender (o asistir) a un Programa Interno patrocinado por el NTL, y de la práctica profesional como auxiliar ("co-trainer") de otros profesionales más experimentados. En realidad, desde hace 3 años existen programas universitarios para esta formación global, iniciados por la Universidad de California, UCLA, y ya existentes en algunas otras, como Harvard, Case Institute, Boston University, etc."

"Mientras tanto, el dato más importante para la calificación del consultor es su condición personal. El consultor puede tener todo el conocimiento práctico deseable, pero si no tiene él mismo una personalidad "abierta" a los problemas de Desarrollo de Organizaciones, no podrá tener éxito"

"Siete áreas fundamentales exigen habilidad especial del consultor, según el NTL (1968-1969).

- ◆ Area 1: Evaluación de sus motivaciones personales en relación con su "cliente";
- ◆ Area 2: habilidad para ayudar al "cliente" a estar consciente de las necesidades de cambio y de los procesos de diagnóstico;
- ◆ Area 3: habilidad para actuar junto al "cliente", explorando y desarrollando los recursos latentes en la propia organización;
- ◆ Area 4: habilidad para tomar decisiones con la participación de los elementos implícitos en el problema;
- ◆ Area 5: habilidad de planear y ejecutar los planes, tomando por control la retroinformación recibida a lo largo de las acciones;
- ◆ Area 6: habilidad para evaluar los progresos y fracasos, a lo largo del programa;
- ◆ Area 7: habilidad de asegurar continuidad, expansión, apoyo y transferencia de aprendizaje, a lo largo de los programas."

"Todavía, además de esas siete áreas fundamentales, que constituyen el campo técnico profesional para la acción del consultor, son necesarias, además

habilidades especiales en el terreno de la relación interpersonal, ya que toda actividad de consultoría se ejerce a través de esas relaciones."

"El consultor, además de las condiciones personales de madurez y estabilidad emocional, tiene que ser particularmente hábil en la capacidad de":

- a. Establecer relación e inspirar confianza;
- b. Saber oír, observar, identificar y relatar;
- c. Hacer diagnóstico y dar consejos;
- d. Mantenerse flexible y reconocer sus limitaciones."

"El trabajo del consultor se caracteriza siempre por una relación temporal y voluntaria entre un elemento profesional (consultor) y un sistema cliente, en la cual se planea auxiliar al cliente en la solución de sistemas corrientes o potenciales."

"Una buena manera de examinar la esencia de las tareas de consultoría es a través de preguntas que los consultores se plantean, en el caso de cada nuevo cliente."

"Conviene, inicialmente, destacar que la noción de consultor ha evolucionado en los últimos años, de un individuo (u organización) que lo llamaban a "ofrecer" soluciones, a la imagen de un individuo (u organización) que se llama para "colaborar" con el cliente en la búsqueda de soluciones. O sea, el consultor no precisa ser un ente semidivino, omnisciente, todopoderoso, que conoce *a priori* las soluciones ideales. Al contrario, debe ser (el consultor) un elemento capaz y experimentado, menos en la naturaleza de los problemas considerados, y más en el método y procesos de buscar las soluciones de que carece el problema."

"Es en el ejercicio de este método de buscar soluciones que el consultor se plantea varias preguntas, entre las cuales están las siguientes":

- a. ¿Cuál es la dificultad probable? ¿De dónde viene? ¿Qué la mantiene?
- b. ¿Cuál es mi motivación personal para implicarme en esta relación? ¿Hasta qué punto estoy identificado con las necesidades de mi cliente?
- c. ¿Cuáles son las motivaciones del cliente, expresadas o latentes, para procurar cambios o resistir a los mismos?
- d. ¿Cuáles son mis posibilidades, profesionales y personales, de auxiliar efectivamente al cliente, en lo que necesita ahora o posteriormente?
- e. ¿Qué medidas iniciales se necesitan para explotar y mantener las relaciones de consultoría?
- f. ¿Cómo podré guiar y orientar al cliente en las diferentes fases del proceso de cambio, volviéndolo creativo y continuado?

"Como en cualquier tipo de relación profesional, tales como médico paciente, profesor alumno, consejero cliente, etc., el consultor de Desarrollo de Organizaciones, debe evitar una intervención demasiado emocional en la

problemática en que actúa. Es extremadamente importante que se mantenga en un nivel profesional, esto es, capaz de mantenerse autocontrolado y equidistante de las necesidades del cliente y de sus propios motivos personales."

"Por otro lado, su actividad acarrea ciertos elementos de marginalidad, pues actúa en un sistema del cual no es parte y no es raro donde es completamente desconocido";

"Y por fin, su acción lo obliga a correr ciertos riesgos, confrontando y aclarando conflictos latentes y divergencias que se mantenían bajo aparente represión."

"Según Bennis (1966) los consultores deben seguir un modelo para diagnosticar el "estado" de un sistema cliente. A menos que las respuestas sean positivas, el proceso se debe interrumpir, en cada etapa intermedia, para reevaluación o medidas correctivas:

- a. ¿Son apropiados para el sistema cliente los objetivos del método de laboratorio?
- b. ¿El "estado cultural" del sistema cliente está preparado para el método de laboratorio" (grado y tipo de los conflictos de valores, legitimidad de los fenómenos interpersonales, grado, alcance e intensidad en la solución de conflictos, conceptos de control y autoridad, relaciones de confianza. entre el cliente y el consultor)
- c. ¿Intervienen y están comprometidas en el proceso las personas clave?
- d. ¿Están adecuadamente preparados y orientados para el método de laboratorio los miembros del sistema-cliente?
- e. ¿Está asegurada la espontaneidad?"

La consultoría de D.O. la podrá ejercer tanto un consultor externo como uno interno a la organización. Tanto uno como el otro tienden, comparativamente a tener ciertas ventajas y desventajas:

♦ Consultor Externo

VENTAJAS: En general tiene más experiencia que el consultor interno. Tiende a tener mayor aceptación para actuar a altos niveles dentro de la empresa. En general, puede correr ciertos riesgos, de decir y hacer cosas que, a veces, el consultor interno no puede, no debe o no desea correr. Tiende a ser más exento e imparcial frente a las realidades socio técnicas de una empresa específica y a poseer una perspectiva menos comprometida.

DESVENTAJAS: Conoce menos los detalles y aspectos muy informales, la cultura de la empresa, las particularidades de las personas, grupos, procedimientos y

actividades. No tiene poder formal. Tiene menos acceso informal a personas y grupos que el consultor interno.

♦ **Consultor Interno**

VENTAJAS: Puede conocer bien los matices y detalles de la empresa, grupos e individuos que en ella trabajan. Tiene presencia diaria. Puede tener fácil acceso a ciertas personas (buenas fuentes de información) dentro de la empresa. Puede más fácilmente asegurar la continuidad en la realización de los esfuerzos de D.O., inclusive en lo que se refiere a su acompañamiento y evaluación. Tiene algún poder formal.

DESVENTAJAS: Dificultades para actuar a altos niveles, de jerarquía superior a la suya; tiende a ser menos aceptado por esta razón. En general, tiene menos experiencia que el consultor externo. Por formar parte del cuadro de personal de la empresa, tiene menos libertad para decidir y hacer ciertas cosas de las que tiene el consultor externo.

Hay, por tanto, tendencia a que las ventajas del consultor externo correspondan a las desventajas del consultor interno, y viceversa. Por esta razón, es conveniente que existan ambos, consultor externo y consultor interno, actuando colaborativa y sintonizadamente como consultores de D.O., formando un "par" en la consultoría.

Esta consultoría a dos permite a ambos actuar de un modo más completo e intensivo, inclusive por poder intercambiar ideas e informaciones, apoyarse mutuamente, dividir tareas, substituirse mutuamente, etc. La existencia del consultor externo tiende también a facilitar el desarrollo, tanto teórico como práctico, del consultor interno.

Creo que en el futuro, se utilizarán más en el D.O., en sistemas más amplios y complejos, los equipos de consultores, un grupo de consultores con diferentes especializaciones en áreas del sistema TEAC/M, actuando integralmente bajo la coordinación de un consultor "senior". La empresa podrá reunir consultores externos e internos, especializados por ejemplo en psicología organizacional, sistemas de información, estructura de organización, administrativa por objetivo, etc.

Curtis Mial tiene una interesante analogía, según el trabajo divulgado por el NTL (1972), sobre el tipo de ayuda que el consultor pueda tener que proporcionar a sus clientes; puede funcionar como válvula de escape, de modo que posibilite al cliente descargar sus prisiones y tensiones; como bujía para encender la acción; como acelerador para alcanzar el punto deseado de aceleración o el punto para cambiar de marcha; como freno para atenuar movimientos muy súbitos o disminuir

una peligrosa rapidez; como radiador para absorber un poco del calor de las controversias y conflictos; como amortiguador cuando el camino es áspero y está lleno de irregularidades; como faro de neblina cuando es difícil ver más lejos y no existen señales de referencia en el camino, no solamente es el "conductor".

Cualquiera de esas funciones ayuda al motorista. El cliente es el motorista. La consultoría es un proceso de ayuda que se origina de una relación interpersonal, establecida entre una o más personas que desean resolver un problema o mejorar la situación en un sistema (el cliente o clientes) y una o más personas que se proponen ayudarlos en ese esfuerzo (el consultor o consultores) El cargo del consultor presenta ciertas peculiaridades que lo distinguen del cargo de ejecutivo, como agente de D.O. Tales peculiaridades son inherentes a la naturaleza de la función de consultoría, pero no siempre son inherentes a la función del ejecutivo como agente de D.O. Esas peculiaridades son las siguientes:

- ◆ Reacciones ante el poder del Consultor.- el consultor tiene algún poder, que le confiere el cliente que lo llama, o que deriva del hecho de que el consultor asume una función en la organización. En ambos casos, el consultor tiene un poder que proviene de sus conocimientos especializados. La intervención del consultor, con esa nueva partícula de poder, en un sistema con una dinámica de poder ya establecida, tiende a causar desconfianza, incertidumbre, recelo, resentimiento, agresividad, agresión (abierta o disfrazada, directa o indirecta), competencia, o conflictos.
- ◆ El consultor es un "Cuerpo extraño".- ya se trate del consultor externo o del interno en relación con la empresa, es siempre un "externo" en relación con el sistema objetivo. Por eso hay la tendencia a tratarlo como alguien que de hecho no pertenece al sistema, por más bien recibido que sea, y/o menos amenazador que parezca.
- ◆ La amenaza de la "Auditoria".- comúnmente, el consultor se considera, aunque a nivel inconsciente, como el hombre que va a ver las cosas equivocadas, mostrar errores y fallas, señalar incompetencias, etc. aunque al mismo tiempo se le considere, conscientemente, como alguien que vino a ayudar.
- ◆ La Ilusión de la "Bola de Cristal".- al consultor se le idealiza como el hombre que puede ver todo, puede hacerlo todo. Y por esto, no es necesario hacer mucha fuerza ni suministrarle todas las informaciones, o empeñarse en el trabajo de diagnóstico y en la solución de problemas. Confían en que el consultor percibirá luego lo que se requiere mejorar y dirá lo que es necesario hacer.
- ◆ La seducción del "Mago".- por el mismo mecanismo, se atribuye al consultor la fantasía de que puede "realizar cosas de magia". Los clientes o participantes

se vuelven pasivos o libres del compromiso con el esfuerzo de D.O., porque "El consultor hará el milagro", a la hora conveniente.

- ◆ El Chivo Expiatorio.- es común que con la presencia del consultor surja el mecanismo del "chivo expiatorio", en que alguien o algún factor funciona como pararrayos de las insatisfacciones, como repositorio casual, de las disfunciones. Es un mecanismo simplista que permite aliviar culpas, negar la realidad, deshacerse de su parte de responsabilidad en el problema, perseguir personas que nos incomodan o que son menos simpáticas, etc.
- ◆ Dependencia y contradependencia.- algunos clientes esperan que el consultor les diga qué hay que hacer y cómo hacerlo. Otros se opondrán a que los ayude, no en función de una discordia objetiva, sino por problemas psicológicos de contradependencia.

5 EL EJECUTIVO COMO AGENTE DE D.O.

Para actuar como agente de D.O., el ejecutivo deberá conocer, aún bajo una forma no especializada, los aspectos de la formación del consultor de D.O.

Aunque haya profundizado menos en la teoría y en la práctica de las son materias básicas de la formación del consultor de D.O., necesitará actuar más "en la 1 línea de frente", representando un doble papel:

- ◆ "Perno de unión " de D.O.= Favoreciendo el trabajo de los consultores en las fases de prediagnóstico, contacto, entrada, diagnóstico, planeamiento de acciones y acompañamiento evaluación.
- ◆ Integrados múltiple= asegurando la integración de diversos tipos, entre las variables técnicas y las variables humanas, entre las necesidades de los individuos, entre el funcionamiento interno del subsistema y sus superficies de contacto externas, entre jefes y subordinados, entre el subsistema en el cual está inscrito y los otros subsistemas interdependientes.

Como símil del ejecutivo como agente de D.O, se tiene el del enfermero o hasta del médico clínico general, que es capaz de tomar ciertas decisiones terapéuticas generales o que diagnostica ciertas disfunciones del organismo que requieren la atención de un especialista.

TEMA II

LECTURA II

**ABC del Desarrollo Organizacional ,
Carlos Augusto Audirac Camarena y Otros,
Capítulos 6 y 7,
Editorial Trillas, 1994.**

CAPÍTULO 6.

PROCESO DE CONSULTORIA

¿Qué es consultoría?

Es un proceso de ayuda que se obtiene de una relación establecida entre una persona o personas que tratan de resolver un problema o desarrollar una idea o plan, y otra u otras que intentan ayudar en estos esfuerzos.

Comúnmente se le llama cliente al que necesita la ayuda y consultor al que la ofrece.

¿Qué tipos de consultoría hay?

Si la vemos desde su ubicación en la organización, así como por su enfoque y tipo de consultor, podríamos decir que hay:

Modalidades	Tipos	Descripción
Ubicación	Interna	Se realiza por un o por varias personas que se encuentran dentro de la estructura de la organización y que perciben un salario
	Externa	Se realiza por una o varias personas, es independiente de la organización que la contrata y por sus servicios percibe honorarios
Enfoque	De proceso	Consiste en acrecentar la aptitud del cliente para funcionar con más eficiencia, ayudan a percibir, entender y actuar sobre lo que sucede a su alrededor y dentro de él mismo
	De tarea	Consiste en ayudar al sistema cliente a través de proporcionar información, desempeñar una tarea específica, etc., que resuelve un problema concreto
	Facilitador	Se le contrata para ayudar al cliente a encontrar por él mismo una solución a su problemática, facilitado el proceso para llegar a ello. Se orienta más a los procesos y es la que más se relaciona con el D. O.

Tipo de consultor	Experto	Se le contrata para resolver una situación específica; su rol será el de ofrecer el consejo experimentado de alguien que sabe y su tarea será hacer algo para el sistema cliente. Generalmente son llamados para cuestiones técnicas
-------------------	---------	--

¿Cuándo se contrata o solicita un servicio de consultoría?

Cuando el sistema que llama al consultor no está conforme con la situación actual por diversas razones. Algunas de ellas son las que a continuación se mencionan:

Razones generales	Señales de dolencia
1.- Cambio rápido e inesperado del entorno, que ocasiona problemas de crecimiento, identidad y revitalización.	1.- El tipo de actividades tradicionales no son suficientes para sustentar el crecimiento y desarrollo. 2.- Dificultad para satisfacer las demandas del ambiente. 3.- Dificultad para satisfacer necesidades propias de la organización a través del ambiente.
2.- Aumento de tamaño de la organización.	1.- El volumen de actividades tradicionales no es suficiente para sustentar el crecimiento y desarrollo. 2.- Los organigramas no son funcionales y se le da mayor importancia al estatuís que a la resolución de problemas. 3.- El control de proceso de decisión está centralizado. Se forman cuellos de botella. 4.- Los gerentes se sienten solos en su intento por realizar y obtener resultados. Las directrices no se ejecutan como está prescrito en órdenes y procedimientos. 5.- Las personas se sienten prisioneras en sus cargos o funciones 6.- La estructura de la organización, las políticas y los procedimientos atropellan o encadenan la organización. 7.- Confusión de roles. 8.- Traslape de funciones
3. Complejidad de la moderna tecnología, que requiere armonizar actividades y personas de competencias muy diversas y a la vez especializadas	1. Tecnología obsoleta. 2. Resistencia a las innovaciones. 3. Las innovaciones las controlan algunas personas que centralizan las decisiones. 4. Layout poco funcional. 5. Apego a lo tradicional. 6. No se toman riesgos.
4. Problemas de satisfacción y desarrollo humano.	1. Poca iniciativa personal en la consecución de objetivos organizacionales. 2. Las personas creen cosas equivocadas, pero no hacen nada al respecto. 3. Las necesidades y sentimientos personales se consideran aspectos secundarios o relevantes. 4. Los individuos están en rivalidad cuando es necesaria su colaboración.

	<p>5. Los conflictos se ocultan y se administran por maniobras políticas.</p> <p>6. El aprendizaje es individual y desprecia la experiencia de los demás.</p> <p>7. No hay retroalimentación entre sistemas.</p> <p>8. Relaciones basadas en máscaras y apariencias.</p>
--	--

¿Para qué se solicitan los servicios de un consultor?

A un consultor se le pueden pedir diversas tareas a realizar en una organización, algunas de las más comunes son:

Motivo	Descripción
Estudio de la empresa	El consultor estudiará recursos, resultados, políticas y estructuras directivos de organismo, con el propósito de determinar fuerzas y debilidades, así como los problemas fundamentales que impiden lo que se desea lograr
Investigaciones especiales	Investigar los nuevos instrumentos específicos, su operatividad, un sistema de información, un plan de capacitación, etcétera
Elaboración de soluciones para problemas determinados	Puede ser que se le pida la elaboración de una nueva estructura administrativa, un sistema de información, un plan de capacitación, etcétera
Ayudar a poner en práctica una solución	Se le solicita su ayuda para poner en marcha cualquier solución haciendo, por ejemplo, la selección y capacitación del personal; persuadiendo a otras personas sobre las conveniencias del nuevo sistema
Actuar como asesor	Actúa en el sentido estricto de la palabra, esto es, contestando cuanto se le pregunte y formulando probablemente opiniones personales al respecto, pero sin encargarse de la implantación de lo que ahí surja
Actuar como facilitador de procesos	El consultor ayuda al cliente a optimizar su eficiencia a través de la observación, percepción, entendimiento y vivencias de su propio comportamiento (principalmente) para con él, para con otras personas y para con su entorno, ayudándole a hacerse consciente de los efectos de éste

¿Cuáles son las funciones que un consultor desempeña?

Schein menciona algunas funciones generales que cualquier consultor puede hacer:

1. Proporcionar información que no se pueda obtener de otro lado o medio.
2. Analizar la información empleando medios más complejos que no están al alcance de los clientes.
3. Diagnosticar problemas comerciales u organizacionales complicados.

4. Capacitar a los clientes.
5. Escuchar, brindar apoyo, aliento y consejo en los momentos más difíciles.
6. Ayudar a poner en práctica decisiones difíciles e impopulares.
7. Retroalimentar, respecto a ciertos tipos de conducta, empleando su condición de extraño.
8. Trasmistir información que no este llegando hacia arriba o hacia los lados.
9. Tomar decisiones y dar órdenes sobre lo que se debe hacer si el gerente, por cualquier razón, no puede hacerlo.
10. Asumir la responsabilidad por las decisiones, absorber la ansiedad de la incertidumbre, proporcionar apoyo emocional para ayudar a los demás en situaciones difíciles.

¿Qué habilidades debe tener un consultor?

De acuerdo con un estudio realizado por la NTL, el conjunto de habilidades para realizar su labor son:

Habilidad	Descripción
Escuchar	Entender la manera de pensar, las motivaciones y prejuicios del cliente
Empatía	Identificarse con los puntos de vista del cliente
Flexibilidad	Habilidad para ajustarse al ambiente, y adaptarse, y adaptarse a situaciones inesperadas
Confianza	Habilidad para reconocer y fomentar el potencial de otros y crecer y aprender de esta experiencia
Objetividad	Tener conciencia y capacidad para hacer análisis de actitudes, habilidades, motivaciones y prejuicios y cómo se pueden interrelacionar con su cliente
Mutualidad	Habilidad para desarrollar una verdadera comunicación con el cliente y reconocer en sí mismo su nivel de competitividad
Soporte	Habilidad para entrar y apoyar la relación de ayuda conjunta con el cliente y reunir todas las contribuciones que se pueden utilizar sin importar de dónde sean
Oportunidad	Habilidad para hacer preguntas, ofrecer información y hacer sugerencias en el momento que el cliente esté listo para ello
Integración	Habilidad para abstraer y correlacionar los datos relevantes a la situación en cuestión, así como los efectos que de ésta se deriven

¿Cuándo y cómo usar consultores internos o externos de una manera eficaz?

Para ilustrar mejor, a continuación se presenta el siguiente esquema comparativo entre un consultor interno y uno externo:

Consultor externo

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">• Se trata de un experto en el ramo• Posee un conjunto de medios ultramodernos y su encauzamiento ha sido hacia la investigación de operaciones de desarrollo de las organizaciones• Puede ofrecer un nuevo enfoque o perspectiva• Brinda confianza y objetividad• Imparcial• Toma más riesgos• No depende del sistema de premios y castigos cliente	<ul style="list-style-type: none">• Requiere tiempo y esfuerzo para conocer al cliente• Deberá pasar un tiempo para acoplarse a conocer los problemas debatibles y los urgentes• Si son relaciones temporales, sólo podrá desempeñar un papel limitado en las operaciones del D. O.

Consultor interno

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">• Conoce a fondo la organización• Se halla disponible para prestar atención constante al trámite de los cambios• Está generalmente al tanto de las cuestiones debatibles y de los problemas vigentes• Está capacitado para prestar al organismo los mismo servicios que el consultor externo	<ul style="list-style-type: none">• No todos lo consideran experto• Muchas veces se tiene que ajustar a los recursos de la empresa y necesidades de ésta• Quizá lo dominen prejuicios y sentimientos subjetivos• Puede tener intereses creados• Depende del sistema de premios y castigos• Existe la tendencia a delegar responsabilidades como a cualquier otro especialista.

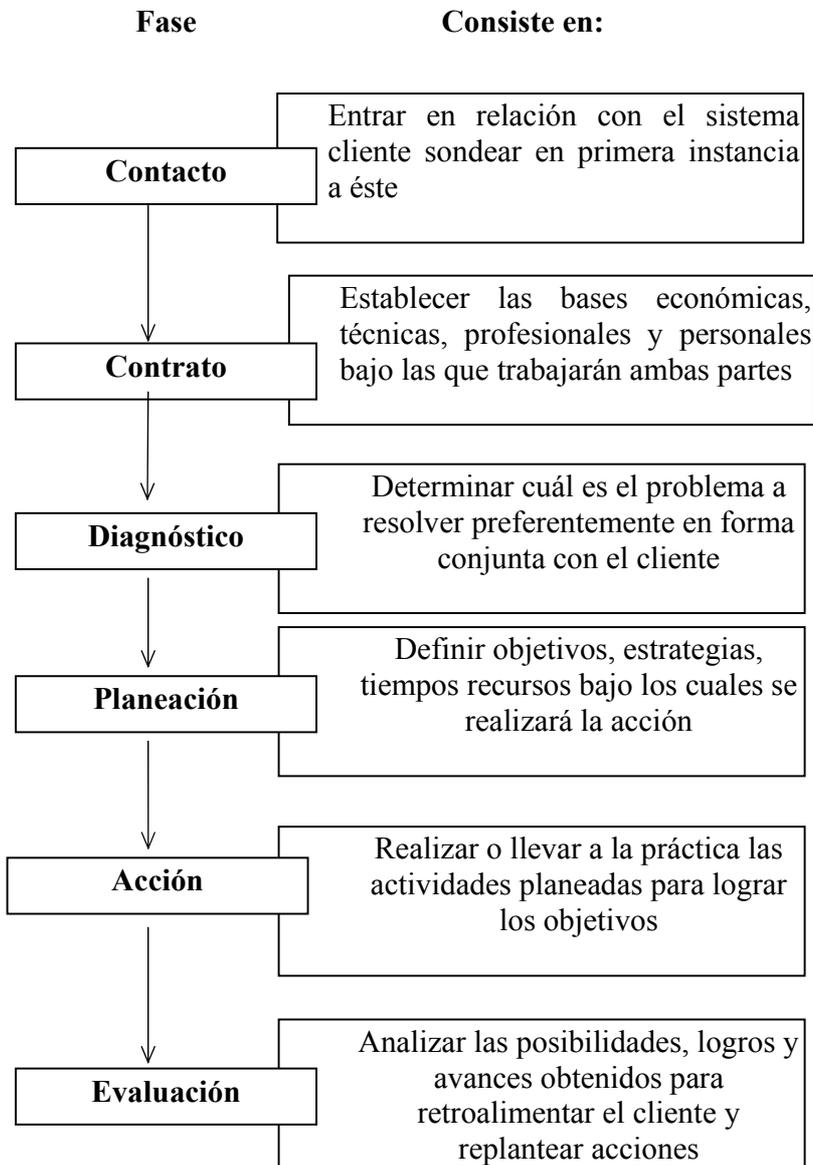
Los consultores externos pueden aportar objetividad, conocimiento de experto y nuevos enfoques.

Los internos aportan conocimientos y comprensión de los procedimientos de la organización, información acerca de cuestiones pendientes y continuidad en las gestiones.

Una buena mezcla de los dos puede dar excelentes resultados.

¿Cómo se lleva a cabo un proceso de consultoría?

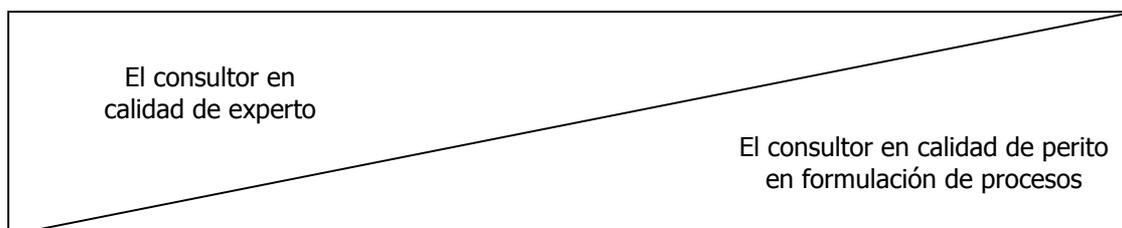
Existen muchas formas de realizar un proceso de consultoría, a continuación se expone uno de ellos y se explica brevemente cada una de sus fases:



En el proceso de consultoría, es importante aplicar los conceptos teóricos en las empresas, y que el consultor tenga bien definido un modelo teórico que le permite esquematizar su manera de intervenir y sobre todo adoptar una guía.

¿Qué roles juega un consultor?

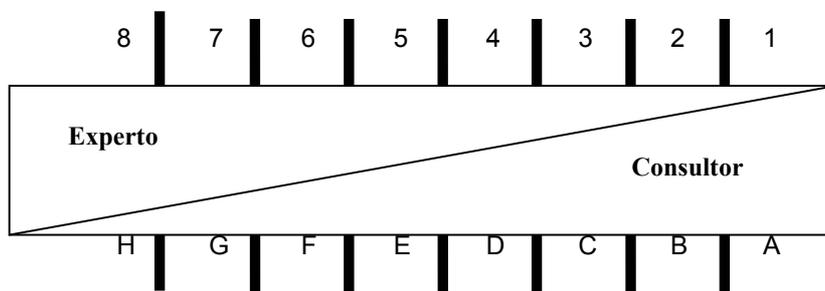
Si se pone en un continuo, en un extremo de éste se puede ver al consultor en calidad de experto y en el otro al consultor como perito en formulación de procesos. Cada uno realiza un rol de diferente forma. Margullies y Raia elaboraron el siguiente esquema que ilustra estas dos posiciones:



Encauzamiento hacia las tareas	Encauzamiento de la función
Tarea	Proceso
Verificación del problema: a través de valoraciones de expertos y recopilación de datos	Verificación del problema: se realiza gracias a la percepción del problema, ya que facilita la articulación precisa en la que se incluye actitudes y sentimientos
Solución de problemas: fuente de ideas y opiniones; plantea la investigación de datos y crea soluciones para la organización	Solución de problemas: se concentra la aptitud de la organización para resolver el problema; perfecciona el proceso para resolverlo y facilita la facultad creadora
Retroalimentación: en ella se manifiestan los datos de la investigación con interpretaciones de expertos	Retrocomunicación: aporta datos significativos; facilita la comprensión de los datos y la interpretación del cliente
Forma de utilizar la investigación: hace recomendaciones específicas y concretas basadas en datos	Forma de utilizar la investigación: desarrolla las aptitudes del cliente para aplicar los datos y facilita la actuación de ésta basada en el aprendizaje
Relaciones con el cliente: son objetivas, independientes y orientadas a las tareas. Las relaciones son breves, se orientan a los problemas	Relaciones con el cliente: son personales, crean compromiso y se encauzan al proceso. Las relaciones son a largo plazo y se orientan a la organización
Compromiso: se refiere primordialmente al problema por resolver	Compromiso: es el que se adquiere principalmente con personas y grupos de la organización
Enfoque al sistema: el interés se concentra en las consecuencias del problema para los demás	Enfoque hacia el organismo: el interés se concentra en las relaciones de colaboración en intercambio de recursos entre los diferentes sectores

Dentro de este continuo se presentan posiciones intermedias que un consultor puede jugar en un sistema cliente; lo importante será entonces, desarrollar la habilidad de percibir qué roles o posiciones son más adecuados para ese

momento. A continuación se presentan en este esquema algunos de los roles más comunes desde el punto de vista de la relación experto-consultor.



Experto	Consultor
1. Observador objetivo, reflector	A. Mediador del crecimiento por cuestionamiento y observaciones
2. Consultor de procesos	B. Observador del proceso de resolución de problemas y mediador del crecimiento, dando FEED-BACK
3. Investigador	C. Recopilar datos y simulaciones interactivas
4. Integrador y fusionador en la identificación alternativas	D. Identificar alternativas, recursos, ayudas, asistencias y consecuencias para el cliente
5. Resolución de problemas en grupo	E. Ofrece alternativas y participa en las decisiones
6. Educador / Entrenador	F. Entrena al cliente
7. Experto / Informador	G. Observa, eslabona y valida las políticas y práctica de la decisiones
8. Experto / Directivo	H. Propone, guía, persuade, dirige en el proceso de solución de problemas

¿Cómo identificar al cliente real?

En este punto se pueden distinguir dos aspectos en relación con la identificación del cliente; por un lado, el cliente que tiene la facultad o posibilidad de contar un servicio de consultoría. Y por el otro, el que tiene relación con la problemática a tratar en la consultoría.

Si se ve el primer aspecto, el cliente real será aquel que tenga:

- Posición jerárquica.
- Posición funcional.
- Liderazgo o influencia.
- Nivel de compromiso fuerte.

Para influir y lograr que las acciones de consultoría se realicen.

En el segundo serán todas aquellas personas que se relacionen, participen y se interesen en la tarea, dándose esto de diferentes maneras, por ejemplo:

- Funcionarios de enlace (para mantener contactos diarios con el consultor en asuntos relacionados con la tarea).
- Empleados asignados a la tarea bajo la dirección del consultor.
- Directores y otros empleados que han de ser entrevistados.
- A quienes se les solicita documentación y diversas fuentes de información.
- Directores y otros empleados que no participan en esto pero que les gustaría estar enterados.

Dentro de un mismo sistema cliente, Schein hace la siguiente clasificación:

Los clientes contacto	Son los que en principio se acercan o llaman al consultor
Los clientes intermedios	Son los que participan en las primeras reuniones o en la planeación de los siguientes pasos
Los clientes principales	Son los que tienen un problema para el cual desean ayuda
Los clientes últimos	Son los que pueden o no, estar directamente involucrados con el consultor, pero su bienestar e intereses deben tomarse en cuenta al planear actividades ulteriores

¿Qué condiciones favorecen las intervenciones del D. O.?

Las características que favorecen las condiciones de éxito en una intervención son:

- Que exista una necesidad real para el cambio.
- Claridad en el contrato.
- Compromiso por ambas partes.
- Recursos disponibles.
- Ambiente de confianza.
- Generar información válida.
- Retroalimentación.
- Claridad en el proceso.
- Teleología y sinergia.
- Enfoque de sistemas

- Involucramiento de los afectados.
- Planificación del cambio.
- La intervención es dirigida desde la cúspide de la organización.
- Seguimiento, control y evaluación de los cambios.

¿Cuáles son los resultados trascendentes de una intervención exitosa?

Para asegurar o decir que una intervención o proceso consultivo ha sido exitoso y que se podrá fomentar la idea de continuar realizando cambios creadores, se finaliza, como mínimo, con tres aprendizajes:

1. El sistema cliente ha aprendido a enfrentarse más acertadamente al o los problemas con los que se inició el proceso consultivo.
2. El cliente ha aprendido a visualizar más el esclarecimiento de problemas futuros (prevención) y tomar decisiones más apropiadas, esto es, identificar en forma más clara sus necesidades y pedir ayuda.
3. El cliente ha aprendido nuevos mecanismos de coordinación y adaptación que le ayuden a mantener una salud estable y le faciliten realizar cambios sin dejar de ser productivos.

¿Cuáles son las condiciones de fracaso de una intervención?

Richard Beckhard menciona las siguientes:

- Existencia de un vacío de credibilidad en la teoría y la práctica.
- Aplicación fraccionaria de programas de D.O. que no corresponden a las metas.
- Perspectiva poco apegada a la realidad.
- Dependencia exagerada de consultores internos y externos y desconocimiento de su utilidad.
- Falta de comunicación y coordinación en las gestiones de D. O. entre los diversos niveles del sistema.
- Conceptuar “buenas relaciones” como meta final del D. O. y no como circunstancias favorables para el funcionamiento de la organización.
- Buscar soluciones rápidas o “recetas de cocina” para la salud de la organización.
- Realizar la intervención sin bases sólidas o con una estrategia inadecuada.

CAPITULO 7.

METODOLOGIAS DE INTERVENCIÓN

¿Qué es una intervención?

Es la interrupción planeada de un proceso para producir un cambio.

En desarrollo organizacional las intervenciones son conjuntos de trabajos estructurados en los que las unidades organizacionales escogidas (individuo, grupo intergrupo o sistema total para alcanzar metas), emprenden una tarea o sucesión de ellas, cuyos objetivos se relacionan directa o indirectamente con mejoras organizacionales.

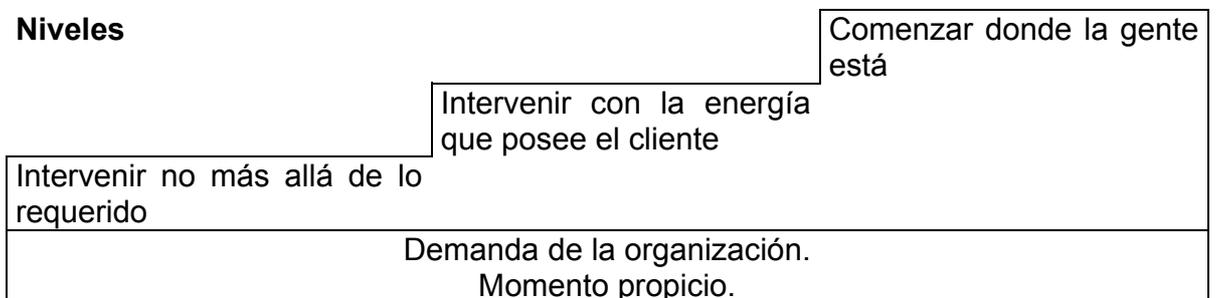
Los elementos necesarios para que la intervención sea considerada como intervención de desarrollo organizacional son:

- a) Que responda a una necesidad sentida para el cambio por parte del cliente.
- b) Que involucre al cliente en la actividad de planear e implantar el evento de cambio.
- c) Que se modifique la cultura del cliente como resultado de la intervención.
- d) Que se logre la independencia del cliente.

¿Cuáles son los factores a considerar al elegir una estrategia de intervención del D. O.?

- a) Se deben conocer y considerar las demandas de la organización y analizar si es el momento propicio para implementar una intervención.
- b) Intervenir no más allá de lo requerido para producir soluciones verdaderas para los problemas planteados.
- c) Intervenir a un nivel de energía no mayor que la que posee el cliente para poder desarrollar la estrategia de intervención.
- d) Comenzar donde la gente está, esto es en su nivel de desarrollo cultural, social e individual, y no donde se piensa que debería estar.

Niveles



¿Cuáles son los enfoques de intervención en D. O.?

Entre los principales enfoques se pueden mencionar los siguientes:

- I. Teorías y métodos de intervención. La suposición básica del enfoque es que el sistema cliente tiene los recursos internos necesarios para el cambio, si éste es necesario.

Generar información válida:

El consultor ayuda al sistema cliente a generar información válida, datos relevantes a los problemas



b) Libre elección de alternativas:

El cliente debe tener libre elección entre las alternativas después de la información generada. Las decisiones residen en el cliente, no en el consultor.



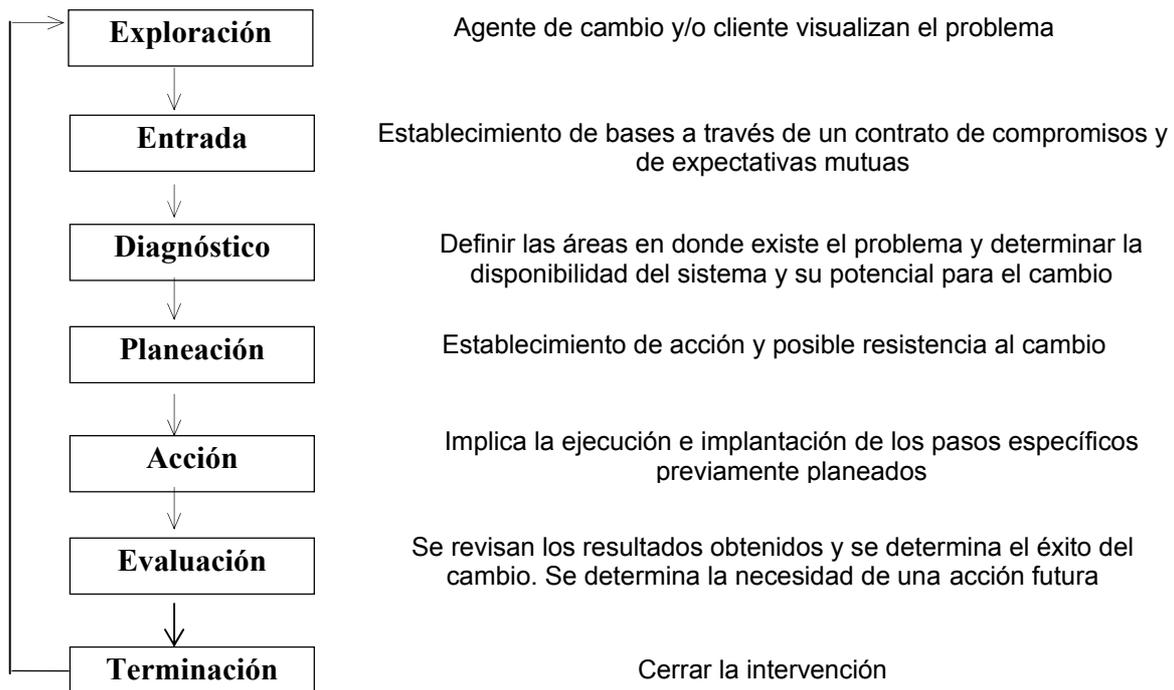
c) Autorresponsabilidad :

El cliente debe desarrollar compromisos internos sobre la decisión o acción acordada

- II. Cambio planeado. El énfasis radica en que el consultor o agente de cambio utiliza estrategias de intervención basadas en aplicar conscientemente una teoría de cambio en la vida del sistema cliente.

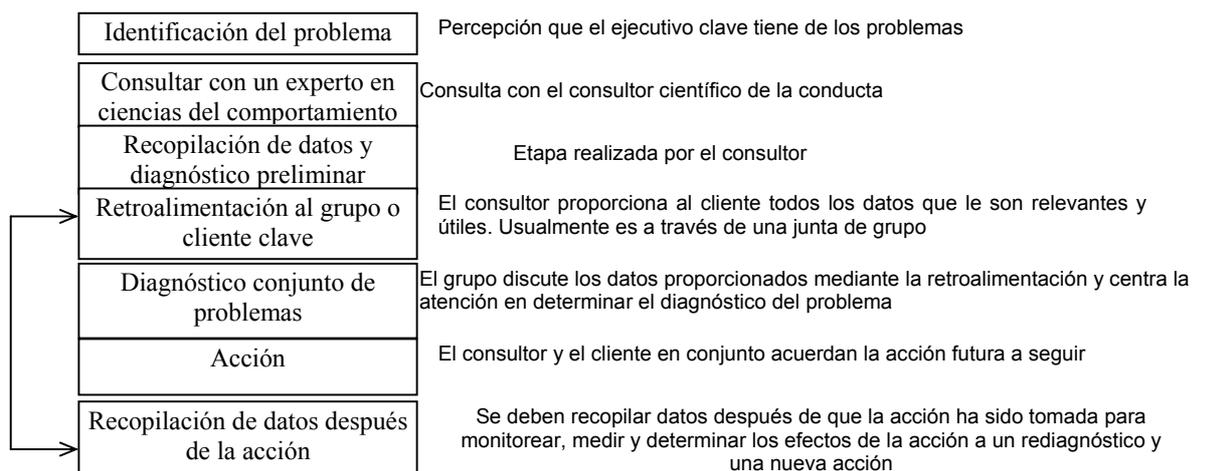
El cambio planeado puede involucrar entrenamiento en el proceso e involucra la aplicación de acciones preplaneadas específicas a seguir.

Hay que tener una idea clara de la situación actual y una clara representación de la situación futura.



IV. Investigación de la acción. Se enfoca a la colaboración conjunta entre cliente y agente de cambio, se hace énfasis en la recopilación de datos y el diagnóstico antes de planear y implantar.

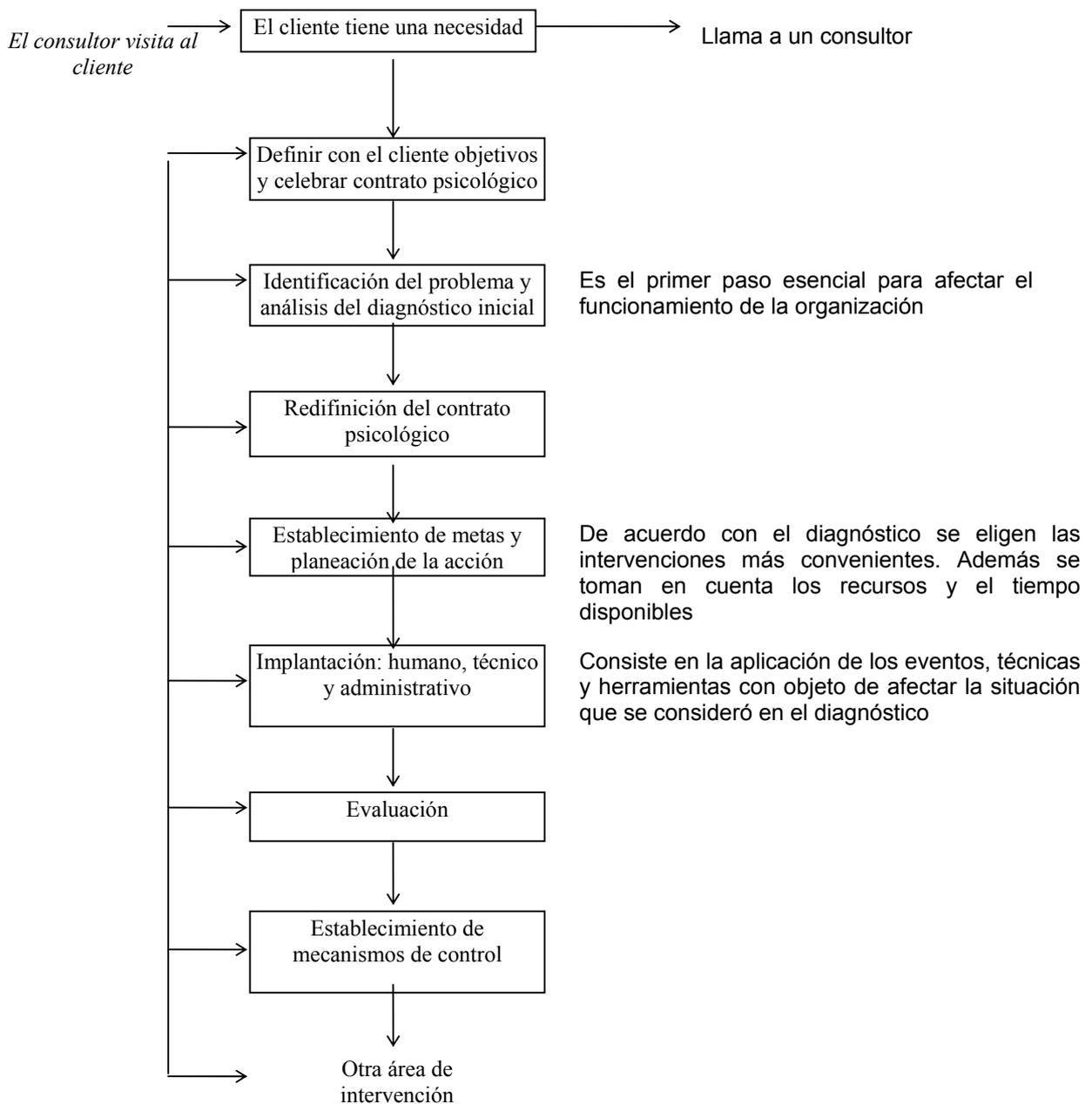
Enfatiza el entrenamiento del cliente e involucra la evaluación de resultados como base para futuros diagnósticos de problemas.



¿En qué parte del proceso de consultoría se utilizan técnicas o herramientas de intervención?

A continuación se presenta el esquema de un proceso consultoría en el cual se remarcan las fases en donde se utilizan técnicas o herramientas de intervención típicas del campo del D.O.

La consultoría, como se ha mencionado, empieza así:



¿Cómo se pueden llevar a cabo las intervenciones de D.O.?

Las intervenciones pueden ser enfocadas desde el punto de vista de proceso o tarea.

La mayoría de las organizaciones se ocupan del aspecto de tarea, ya sea técnico, estructural o administrativo, como medio de aumentar su eficacia para el logro de las metas organizacionales. Pero centrarse sólo en esos aspectos es incompleto, ya que es básico entender los procesos que ocurren entre las personas y los grupos.

En las organizaciones siempre se pueden mejorar los procesos de producción, finanzas, etc.; sin embargo, las funciones que integran una organización siempre se concilian a través de las interacciones personales.

Enfoque de proceso

- a) Consulta individual. Es la interacción de ayuda de uno a uno con un solo cliente. Tiene gran importancia para las personas que se consideran rutinarias, las que proyectan un cambio en su carrera o en su estilo de administrar, o las que rara vez ven retrospectivamente su propio estilo de vida y las normas relativas a su carrera.
- b) Formación de equipos. El objetivo de esta información es la de mejorar y acrecentar la eficiencia de los grupos, ya que éstos son la base para constituir las organizaciones puesto que la mayor parte del trabajo se realiza en grupos.
- c) Conocimiento de la situación actual. Se recolecta información acerca del sistema cliente y posteriormente se le devuelve con el fin de que la pueda utilizar en la solución de sus problemas.

Esto puede darse a través de:

- Regresar los datos recolectados al cliente, sin participación del agente de cambio, en la toma de decisiones.
- Los datos recolectados se regresan a través de feed-back (retroalimentación). Cliente y consultor conjuntamente determinan las acciones a seguir.

- La recolección de datos sirve al consultor como base para establecer un programa de entretenimiento/desarrollo en el cual, los participantes aprenden teorías, habilidades, etcétera.
- d) Entrenamiento de grupos inestructurados. Son intervenciones que involucran a individuos en un grupo que no tiene como propósito una tarea específica, excepto la de entender la dinámica individual o de grupo. Estos grupos no son utilizados dentro de una organización, son recursos externos disponibles.

Enfoque de tarea

- a) Diseño del trabajo. Este tipo de intervenciones va dirigido a afectar: la forma en que se desempeña el trabajo o la tarea, las dimensiones o elementos del trabajo, la variedad de habilidades, la identidad de la tarea, la autonomía, el significado y la retroalimentación del trabajo. Puede producir un incremento tanto en el rendimiento como en la situación en la que se realiza el trabajo.
- b) Diseño organizacional. Consiste en realizar análisis y cambios a nivel estructura: en la autoridad, la responsabilidad, las actividades, las comunicaciones y el poder.
- c) Nuevos sistemas de administración, control o tecnología. Este tipo de intervenciones están encaminadas a actuar sobre sistemas de administración de recursos humanos, materiales y técnicas, considerando su impacto en los individuos. El D.O. puede intervenir en áreas técnicas y administración siempre y cuando se busque implantar bajo las condiciones mínimas siguientes:
- Participación.
 - Involucramiento del personal.
 - Tomar en cuenta el efecto que causa a nivel personal y organizacional.

¿Cuáles son las técnicas más utilizadas para la intervención?

Para la intervención se muestra el siguiente esquema:

Proceso

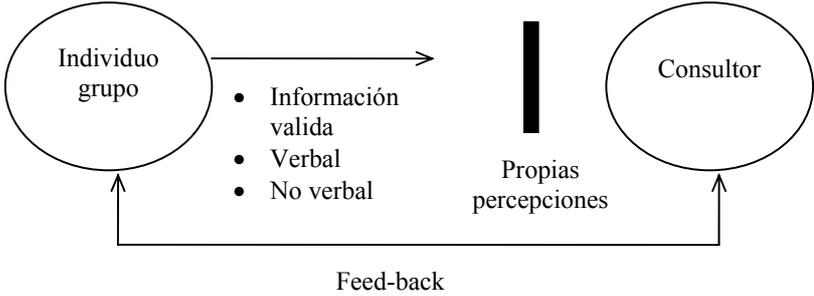
Mejorar la eficiencia de las personas	<ul style="list-style-type: none">• Planeación de vida y carrera• Análisis de desempeño de funciones• Confrontación• Asesoría, educación y/o entrenamiento para incrementar habilidades y conocimientos
Mejorar la eficiencia de equipos humanos y grupos	<ul style="list-style-type: none">• Juntas para lograr el cambio• Juntas para confrontación• Sesiones para formar equipos humanos• Team Building• Educación-Enfrentamiento• Ayuda de una tercera parte
Entender los procesos del grupo	<ul style="list-style-type: none">• Feed-back• Juntas de confrontación• Grupo T• Grupo de sensibilización
Entrenamiento de grupos inestructurados	<ul style="list-style-type: none">• Grupos T• Grupo de sensibilización• Grupo de encuentro• Confrontación
Conocimiento de la situación actual de la empresa	<ul style="list-style-type: none">• Feed back• Retroinformación de encuestas• Sesiones con grupos conexos• Ayuda de una tercera parte

Tarea

Forma en que se realiza el trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Sistema sociotécnico• Just in Time• Control total de calidad• Diseño del trabajo
Diseño organizacional	<ul style="list-style-type: none">• Diseño o rediseño de la estructura• Clarificación de roles
Nuevos sistemas de administración y control	<ul style="list-style-type: none">• Sistema sociotécnico• Planeación estratégica• Administración por objetivos• Control total de calidad• Just in Time

¿Qué métodos o técnicas son utilizados en las intervenciones del D.O.?

<p>Planeación de vida y carrera</p>	<p>Una serie de eventos enfocados a definir o acordar las metas de vida y carrera de una persona para que pueda ejercer un mejor control sobre su propio destino. Estas se enfocan al presente y al futuro. En la planeación de vida y carrera es fundamental el señalamiento de objetivos vitales y profesionales que marquen los pasos en el crecimiento de la persona. Las áreas a cubrir son:</p> <p>1° Conmigo mismo: se refiere a la comunicación interna necesaria para la conciencia y conocimiento de la persona.</p> <p>2° Con mi familia: la familia puede llegar a su ambiente de crecimiento para favorecer el desarrollo más íntimo de la persona.</p> <p>3° Con mi trabajo: el trabajo es uno de los campos más importantes de la trascendencia social para el ser humano. ¿Qué objetivos y planes tiene que realizar la persona en relación con su carrera? ¿Está satisfecho con su trabajo actual? ¿Quiere seguir donde está? Un análisis y cuestionamiento respecto al trabajo, es necesario para toda persona vital.</p> <p>4° Con el mundo: se refiere a la relación del individuo con el mundo la naturaleza y de las diversas manifestaciones sensibles.</p>
<p>Feed-back</p>	<p>Consiste en obtener información válida de un individuo, grupo de trabajo o de una unidad mayor o de toda la organización. Los datos son regresados al individuo o grupo de trabajo que los generó y utilizados en le diagnóstico de problemas y desarrollo de planes de acción para la resolución de conflictos o para generar conciencia de la situación actual.</p> <p>Existen 14 reglas que es necesario tomar en cuenta para utilizar el feed-back:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo • Especifico y concreto • Dirigido a comportamiento modificables • Oportuno, aquí y ahora • Verificado por el grupo • Descrito por uno mismo • Comprobado por el grupo • Relación de ayuda • Solicitado o negociado • Positivo y negativo • Contacto visual • Adulto-adulto • Congruente

	<ul style="list-style-type: none"> • Se toma o se deja <p>Estos puntos deben servir como guía que permita el regreso de la información objetiva y sin involucramiento personal. Es importante que las reglas se sigan, pero cuidando de no perder información valiosa por el hecho de querer seguirlas rigurosamente.</p>  <pre> graph LR IG((Individuo grupo)) -- "• Información válida • Verbal • No verbal" --> C((Consultor)) C -- "Propias percepciones" --> FB[Feed-back] FB --> IG </pre>
Grupo T	<p>En un laboratorio de aprendizaje en el que los participantes aprenden a conocer en su interior el significado y repercusiones de su propia conducta, la de los demás y de la dinámica y proceso de la conducta de grupo.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compuestos en su mayoría de personas normales • El líder del grupo trasmite aspectos teóricos • Se enfatiza el aquí y ahora • Se enfatiza sobre el crecimiento personal y la creatividad a través de actividades verbales y no verbales • Se enfoca sobre datos comunes conscientes • Promueve la transferencia de valores, habilidades, conocimientos al mundo real • Su enfoque es primordialmente educativo
Grupo de encuentro	<p>Se origina en el área de la psicología social aplicada</p> <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus miembros se usan a sí mismos • Compuestos por personas normales • El líder no da ninguna información teórica • Se enfatiza el aquí el ahora • Se enfatiza sobre el crecimiento personal a través de conductas verbales y no verbales • Su enfoque es probando y experimentando con nuevas conductas de grupo

	<ul style="list-style-type: none"> • Hay poca discusión de la transferencia de conocimientos • Su enfoque es primordialmente terapéutico
Team building	<p>Evento planeado con un grupo de gente con relaciones comunes en la organización y diseñado para mejorar la manera en que el grupo logra la tarea y, al mismo tiempo, reconoce los recursos de los miembros del grupo.</p> <p>Algunos factores que favorecen el éxito del Team building son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualizando como proceso continuo y no un evento único • Participar en recopilar información relevante de la actividad del grupo • Diagnosticar la situación actual y generar acciones alternativas • Generar compromisos <p>Se aplican cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay sensación de malestar por parte del gerente y del equipo • Surgen cambios en el equipo o en el entorno • Existen funciones interdependientes
Sistema sociotécnico	<p>El concepto fue desarrollado por el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas en Londres.</p> <p>El enfoque sociotécnico se centra sobre los sistemas técnicos y los sociales; reconociendo que necesitan operar conjuntamente para alcanzar el resultado deseado.</p> <p>Su objetivo es optimizar la relación y la tecnología de la organización, para aumentar la calidad de vida en el trabajo.</p> <p>En muchos casos la tecnología es desarrollada y después la gente es seleccionada y entrenada para adecuarse a la tecnología.</p>
Control total de calidad	<p>Se originó en Japón después de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Los conceptos de Control Total de Calidad enfatizan que el control de calidad debe partir de la calidad en la planeación, en el diseño, en la producción y finalmente en su uso. Esto es, el control se aplica durante el ciclo de vida del producto.</p> <p>Los elementos más importantes para implantar el CTC son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la situación actual • Preparar a la organización para el CTC • Promoción de políticas y objetivos de calidad • Establecimiento de sistemas de motivación y recompensa hacia la calidad • Educación y entrenamiento en la filosofía, conceptos y herramientas de calidad • Promover y formar grupos pequeños o círculos de calidad; esto es voluntario • Evaluar y analizar la situación posterior a la implantación del CTC

	<p>y definir mecanismos de mantenimiento y de mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlar
Diseño del trabajo	<p>Por diseño del trabajo se entiende los cambios o estructuraciones deliberadas de una serie de tareas o actividades, tomando en cuenta los aspectos sociales, estructurales y el efecto que causará sobre el empleado.</p> <p>Dentro de lo que es el Diseño del trabajo se pueden considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimiento del trabajo • Ingeniería del trabajo • Agrandamiento del trabajo • Fijación del objetivo • Rotación del trabajo • Enfoque sociotécnico

¿Cuáles son los métodos más usados para recolectar información?

Algunos de los métodos que se utilizan son los siguientes:

	Descripción	Ventajas	Desventajas
Cuestionarios	Instrumento que sirve para recabar información y sobre aspectos específicos y medibles	<ul style="list-style-type: none"> • Económicos • Se puede invertir tiempo y dinero en calidad • El anonimato puede sacar a la luz fuertes sentimientos no descubiertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Producen descubrimientos que parecen “enlatados” • Se crea dependencia del cuestionario
Entrevista	Es un remedio que permite la interacción con la persona que da la información y permite la observación no verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Permite sondear los problemas y oportunidades de la organización • Puede estimular la presentación de ideas no conscientes de antemano 	<ul style="list-style-type: none"> • Una buena entrevista dura de una a dos horas • En una organización grande las entrevistas toman mucho tiempo
Encuesta	Es un instrumento que permite recabar información general y puntos de vista de un grupo de personas	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita sacar problemas a la luz y es buena manera de avanzar en discusiones muy generales y sin lugar a conclusiones específicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas no son cuidadosamente planeadas como las del cuestionario
Collages y dibujos	Maneras proyectivas de obtener información sobre puntos de vista,	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden ser efectivos para romper el hilo, después el grupo puede sentirse más 	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos formales pueden resistirse a lo que a primera vista parece un juego de

	percepciones o sentimientos íntimos y profundos de las personas	dispuestos a tratar problemas personales e interpersonales	niños
Sondeo	Métodos organizado por el que se obtiene información de asuntos, inquietudes, necesidades y permite tener relación con otras personas. Toma la forma de entrevista inestructurada	<ul style="list-style-type: none"> Nos permite examinar el impacto de un curso de acción sobre varios grupos Fomenta la comunicación de impresiones, sentimientos, opiniones e ideas 	<ul style="list-style-type: none"> No es tan estadístico como un cuestionario El éxito depende de la habilidad para oír efectivamente e involucrarse

Los métodos anteriores se pueden considerar como los más usados, sin embargo existen otros que pueden ser de gran utilidad, como son:

- Lectura de información y documentos.
- Observación
- Directa en eventos o sucesos que están ocurriendo.
- Equipo, instalaciones y maquinaria.
- Medio y cultura
- Representación crítica de las organizaciones.
- Sensing (sensibilización).

Para una recolección de información es básico:

Una hipótesis de trabajo, esto es, una aseveración e cuál es el problema del sistema y de cuáles son sus posibles causas.

¿Cuál es la importancia del diagnóstico organizacional?

El diagnóstico consiste en obtener información válida acerca de la organización. Implica recolectar y analizar información sobre la cultura, los procesos, la estructura y otros elementos esenciales de la organización.

Su gran importancia radica en que:

- Ayuda a detectar aspectos que pueden ser mejorados, áreas de oportunidad.
- Permita determinar qué tipo de intervenciones son las más indicadas para aplicar.
- Sienta las bases para delimitar, esclarece y dar prioridad a los problemas detectados.
- Es el primer paso buscar la efectividad de la organización.

El diagnóstico puede referirse a una parte del sistema, las relaciones entre los sistemas, el sistema total o el sistema y su entorno.

El diagnóstico en algunas situaciones es una intervención completa.

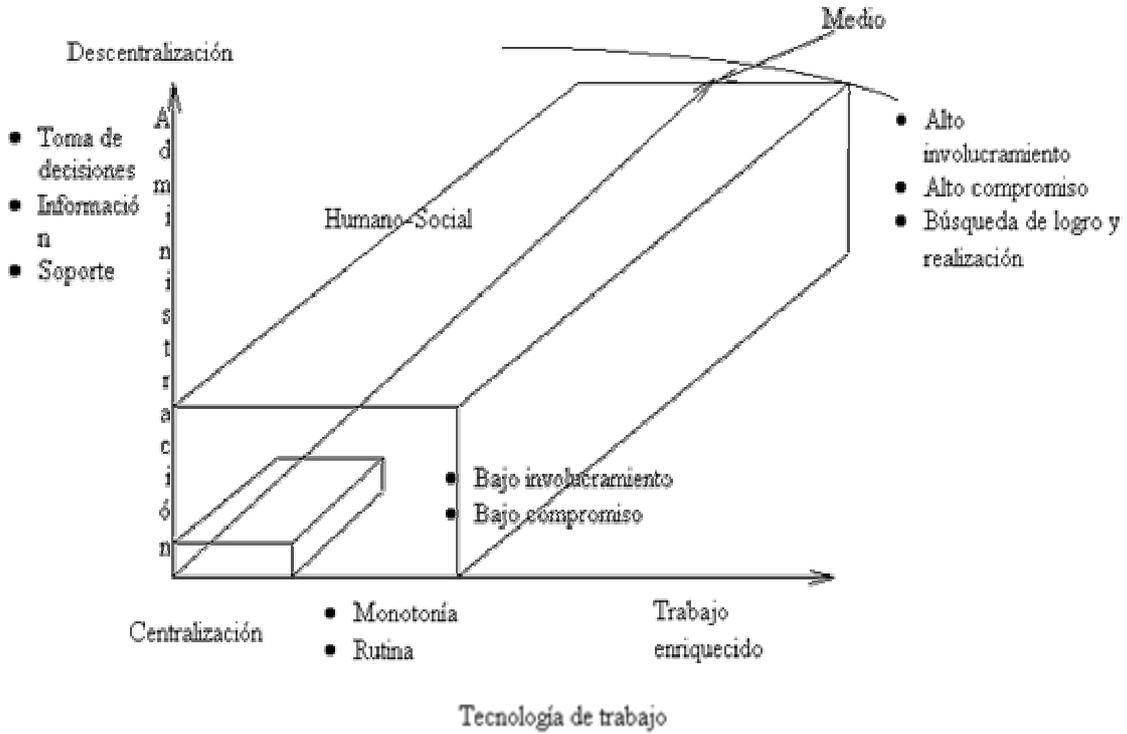
¿Qué modelos se utilizan para el diagnóstico organizacional?

Un modelo es la simplificación o representación gráfica de la realidad, su objetivo es ayudar a ordenar y sistematizar la información para hacerla más comprensible. Se mencionan a continuación algunos modelos de diagnóstico organizacional:

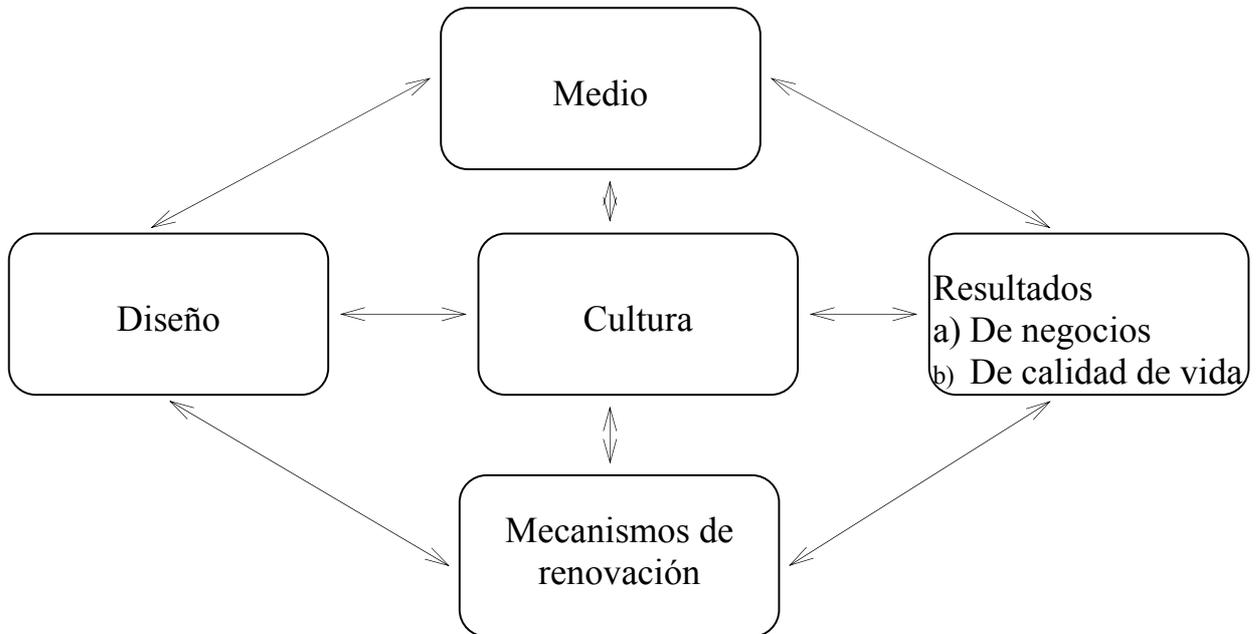
Nombre del Modelo	Autor	Subsistemas	Descripción
Modelo de diagnóstico tridimensional	Patrick Williams	<ul style="list-style-type: none"> • Subsistema tecnológico • Subsistema humano • Subsistema administrativo • Subsistema entorno 	<p>Busca tener una visión total de la organización, ya que los esfuerzos demandan una clara visión del todo.</p> <p>La organización es un sistema compuesto de varios subsistemas que interactúan entre sí y con el ambiente.</p>
Modelo de diagnóstico tipo Sensing	Leonard Schiesinger	<ul style="list-style-type: none"> • Medio de calidad de vida • Mecanismos de renovación • Diseño • Cultura 	<p>Este modelo visualiza la organización en cinco subsistemas.</p> <p>Cuando se afecta un subsistema, éste afecta a los demás. El subsistema central es la cultura de la organización; entendiendo como cultura el conjunto de valores y creencias comúnmente aceptados, consciente o inconscientemente por los miembros de la organización. La cultura está íntimamente relacionada con el diseño organizacional.</p>
H.P.O. (High Performance Organización)	Kurt Lewin Weisbord Teoría de	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del liderazgo • Análisis de las estrategias de la organización • Análisis de la eficacia. 	<p>El modelo H.P.O. busca analizar lo adecuado o inadecuado de las estrategias de la organización y la forma que ha seguido para determinarlas, el modelo en</p>

	sistemas		que el líder ha contribuido a esto. Por lo tanto, es importante que se analicen las características de las personas que ocupan el primer y segundo nivel de la jerarquía, liderazgo.
Análisis del campo de fuerza		<ul style="list-style-type: none"> • Fuerzas impulsoras • Fuerzas restrictivas 	<p>En su aplicación se dan tres fases, descongelamiento, movimiento y recongelamiento.</p> <p>Su procedimiento se basa en determinar el o los problemas, identificar y describir la situación actual, la meta y los cambios deseados en términos concretos.</p> <p>Se enlistan los factores que pueden influir sobre la situación. Como factor básico se identifican las fuerzas impulsoras y restrictivas; por último se desarrolla una estrategia para lograr el cambio.</p>
Diagnóstico organizacional		<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Estructura • Relaciones • Recompensas • Liderazgo • Mecanismos de ayuda 	<p>La organización está dividida en seis subsistemas que están entrelazados y que reciben influencia del medio ambiente externo.</p> <p>Analiza la eficiencia de la organización (estructura, recompensas, mecanismos de ayuda y relaciones) las estrategias que utilizan (objetivos) y como factor central, el liderazgo.</p>
Enfoque de sistema		Los subsistemas que analizan dependen de la estructura de la organización, de sus necesidades específicas y de las circunstancias en que se encuentren	<p>El factor primordial es visualizar la organización como un todo, y subdividirle e interrelacionarla de acuerdo con las variables que influyan en el sistema.</p> <p>Es crear el modelo más adecuado.</p>

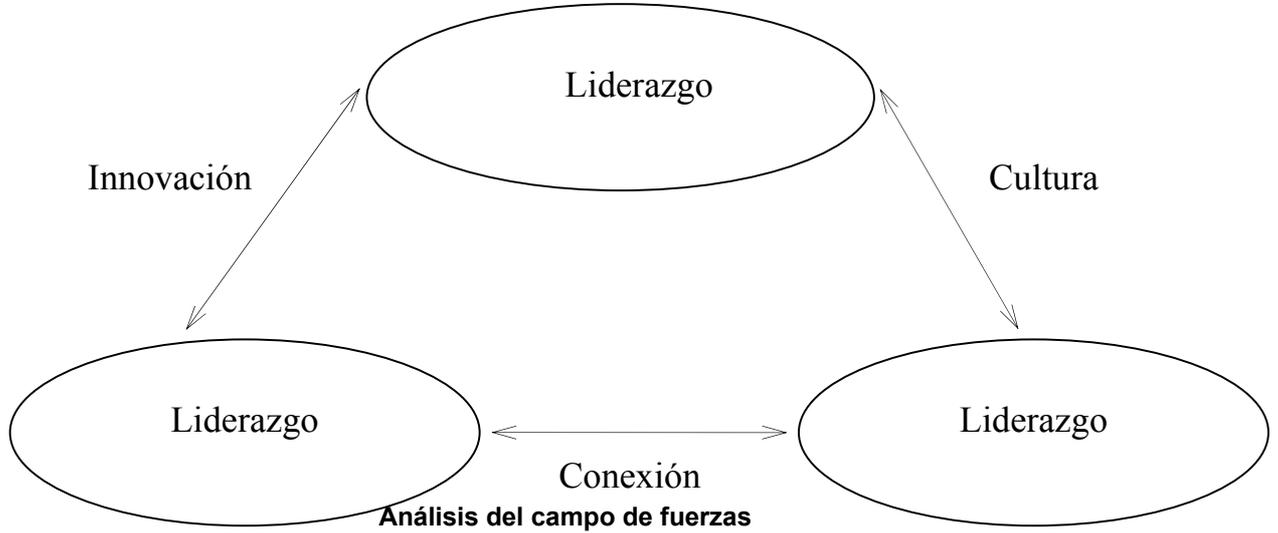
Modelo de diagnóstico organizacional (tridimensional) Patrick Williams



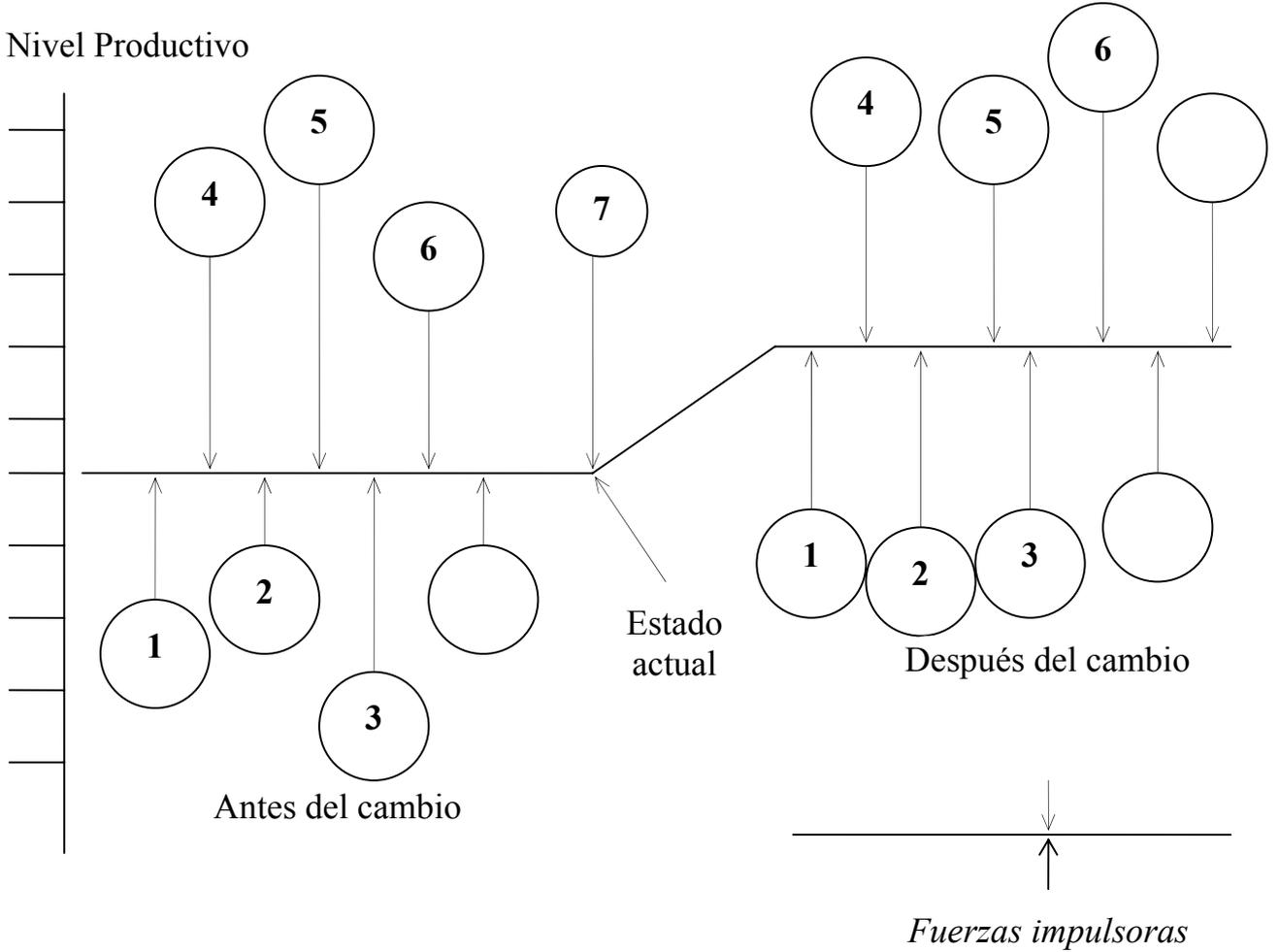
Modelo de diagnóstico (Tipo sensing)



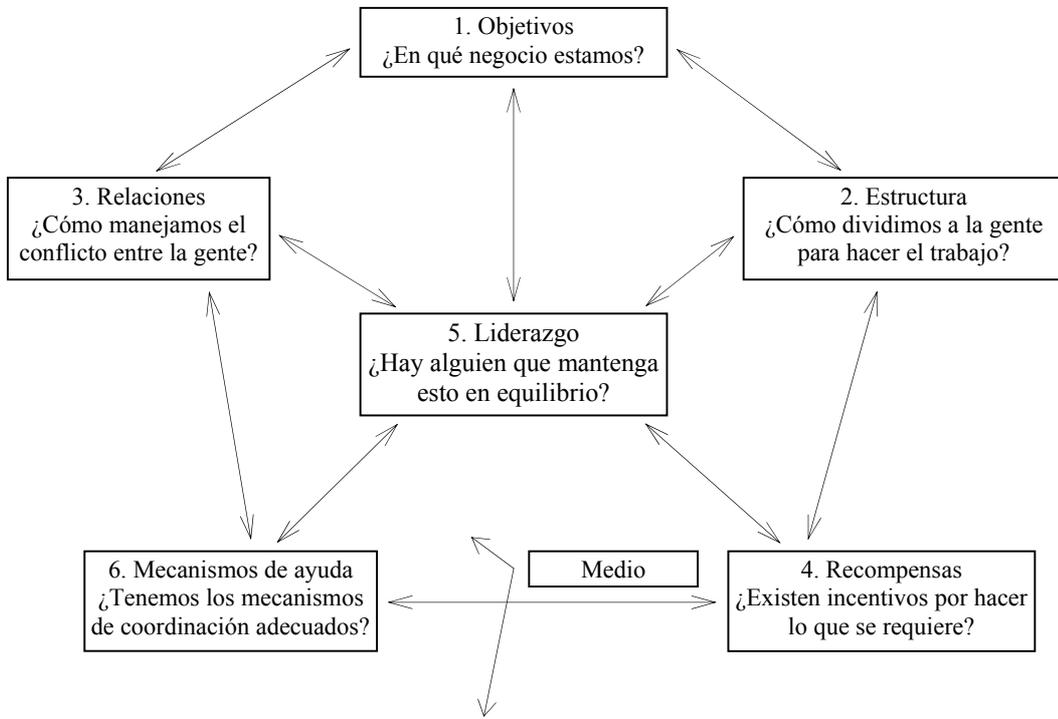
**Modelo H.P.O.
(High Performance Organization)**



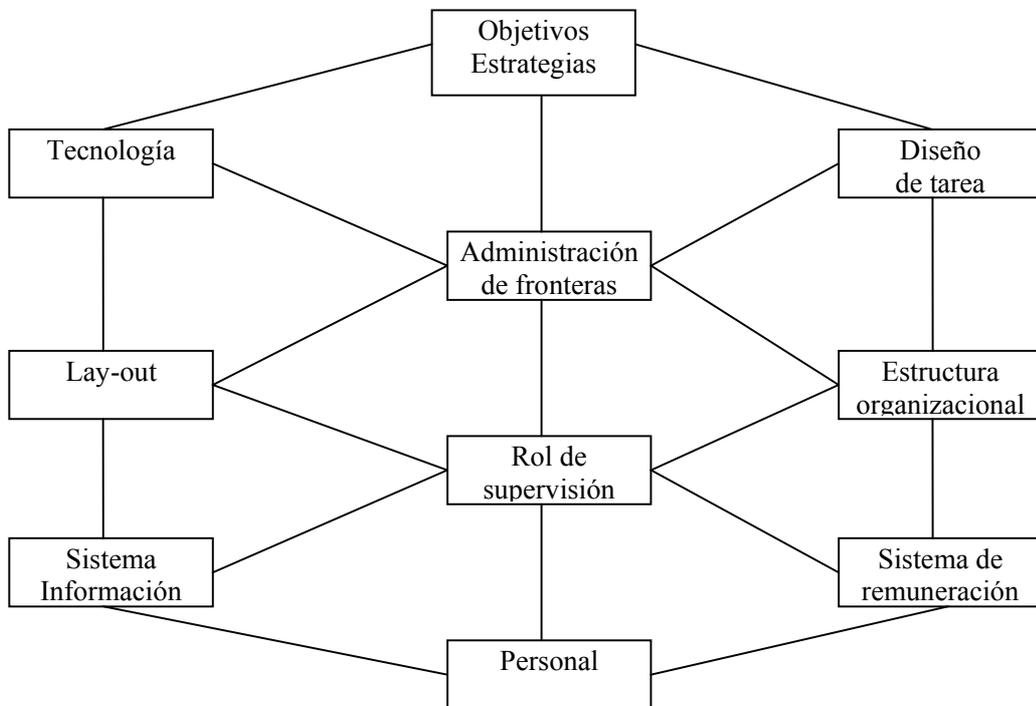
Nivel Productivo



Diagnóstico organizacional Weisbord



Factores de cambio sistémico



¿Cuáles son las diferentes tácticas para intervenir en una organización?

Existen varias tácticas para implementar un cambio organizacional. En el siguiente cuadro se muestran siete opciones, siendo lo apropiado de cada una de ellas lo que marque la pauta para su aplicación en diferentes esfuerzos de cambio.

Táctica	Situación
1. Educación/Comunicación	Resistencia basada en falta de información o información y análisis incorrectos.
2. Participación	Situaciones en las cuales el iniciador no tiene toda la información necesaria para diseñar el cambio y donde otros tienen considerable poder para resistir.
3. Facilitación y apoyo	Manejo con gente que se está resistiendo por problemas de adaptación.
4. Negociación	Situación donde alguien o algún grupo claramente perderá en el cambio y donde ellos tienen considerable poder.
5. Corresponsabilidad	Situaciones muy específicas donde las otras tácticas son demasiado caras o no son factibles.
6. Manipulación	Situaciones donde otras tácticas no funcionarán o son demasiado caras
7. Coerción	Cuando la velocidad es esencial y los indicadores del cambio poseen considerable poder.

TEMA II

LECTURA III

Consultoría de Procesos,
Edgar H. Schein,
Cap. 1, 2, 3, 4 ,
Editorial, SITESA.

CAPÍTULO 1

Los gerentes y los consultores como auxiliares

Si se consideran superficialmente, la actividad gerencial y la consultaría pueden parecer procesos totalmente diferentes. En general, se supone que los gerentes tienen una responsabilidad formal con respecto a los resultados organizacionales definidos, cuentan con jefes de línea, tienen a su disposición recursos específicos con los cuales ejercen la autoridad que se les ha otorgado, se espera de ellos que se comprometan con la misión de la empresa, tienen subordinados y están "dentro" de la organización, a la vez que participan de ella en el sentido de que no pueden evadir ciertas decisiones o situaciones difíciles. Son responsables de los resultados y esta responsabilidad no puede delegarse.

Por otra parte, a los consultores se les ve, en general, como extraños. Incluso los llamados consultores internos, que trabajan tiempo completo en una compañía determinada, suelen considerarse ajenos al departamento particular para el que trabajan en un momento dado. En general se supone que son libres de negociar sus áreas de responsabilidad con otras personas a quienes se define como clientes; trabajan por contrato; tienen el poder que deriva de ser un "extraño independiente" a quien se considera un experto en ciertas áreas, y gozan de la libertad de eludir una situación difícil, a menos que su responsabilidad profesional les indique que deben seguir adelante. No están obligados a demostrar la lealtad y el compromiso que generalmente se asocia con los gerentes.

¿Cómo es posible entonces que existan prácticas y conceptos comunes a los gerentes y a los consultores? Para establecer esta premisa es necesario profundizar un poco. Los gerentes y los consultores a quienes sus colegas, jefes y subordinados consideran *eficaces* tienen en común la característica de que, al relacionarse con otros, sobre los que están tratando de influir, ambos adoptan la postura de tratar de *ayudar*. Aunque sus fuentes de poder e influencia son distintas, los profesionales eficaces parecen orientarse hacia una definición más común del papel que desempeñan frente a las personas con las que trabajan: *el papel de ayudante*.

LA ORIENTACIÓN HACIA LA AYUDA COMO TERRENO COMÚN

Para la mayoría de los consultores el concepto de ser útil es la base de la comprensión de su papel. Lo que resulta menos evidente es que los gerentes se consideren a sí mismos de ese modo. Ellos tratan de alcanzar sus objetivos ayudando a sus subordinados, compañeros, superiores, clientes, proveedores y a cualquier otra persona a la que traten con regularidad.

Es importante recordar que hablo de los gerentes *eficaces*, de aquellos que son el tipo de persona que hace su trabajo y, a la vez, conforma una organización humana para que el trabajo siga llevándose a cabo. Todos sabemos que existen gerentes que no ayudan en lo absoluto, hacen mal uso de su autoridad, dan órdenes y toman decisiones unilaterales en áreas de las que otras personas saben más, controlan la asignación de recursos de manera coercitiva, toman decisiones y las anuncian sin consultar y, generalmente, mantienen a sus subordinados en un estado de confusión en el cual nadie sabe quién es responsable de qué. Tienden a considerar a sus subordinados recursos reemplazables que pueden explotarse y a los cuales no es necesario desarrollar, y tienen la tendencia a emplear cualquier método para lograr sus objetivos, aun cuando alguno de ellos represente un alto costo para la organización humana.

En cambio, los gerentes *eficaces* parecen tener una concepción muy diferente de su papel y estructurar sus relaciones con los demás también de modo muy distinto. Se comportan de tal manera que *los subordinados, los compañeros y los supervisores obtienen la ayuda que necesitan para poder hacer el trabajo*, para tener éxito y alcanzar los objetivos fijados.

Permítame dar unos cuantos ejemplos. La mayoría de los gerentes acepta el concepto de "delegación". Una vez que se han establecido las metas, ya sea en forma conjunta o como imposición proveniente de niveles más altos, el problema del gerente se traduce en cómo *ayudar* al subordinado a alcanzar dichas metas. El gerente no puede hacer el trabajo solo; debe crear una situación en la cual el subordinado haga lo que pueda y ayudarlo en cualquier forma posible.

La mayoría de los gerentes acepta la responsabilidad de desarrollar a sus subordinados aunque sólo sea para asegurarse de capacitar a sus sucesores con el fin de que ellos puedan seguir avanzando por sí mismos. Cualquier maestro o entrenador sabe que no se puede entrenar o desarrollar verdaderamente a alguien sin darle la oportunidad de intentar cosas, de practicar, y que, además, se le debe *ayudar* a mejorar su desempeño empleando diferentes medios. Los términos

entrenamiento e instrucción reflejan este tipo de definición propia de la tarea de desarrollo.

La mayoría de los gerentes que tratan con clientes han aprendido que lo mejor es considerar la relación de ventas como una situación en la cual el vendedor/gerente está tratando de *ayudar* al cliente a resolver su problema. El vendedor que piensa que lo único que se necesita para vender es *parecer* servicial, muy pronto descubre que, tarde o temprano, el cliente se da cuenta de esto y opone más resistencia. El mejor vendedor es aquel que realmente puede resolver, y de hecho resuelve, los problemas de sus clientes y que se ha habituado a pensar en estos términos. El auténtico compromiso con el cliente, que cada vez más se considera la clave para el éxito de una organización, no difiere en nada del compromiso del consultor con el cliente.

La mayoría de los gerentes tienen que crear grupos y dirigir reuniones. Muy pronto se dan cuenta de que si desean que el grupo sea eficaz, su papel como líderes o presidentes de éste es ayudar a sus integrantes a superar los asuntos emocionales para que puedan cumplir eficazmente sus tareas, y posteriormente brindarles nueva ayuda para desempeñar dichas tareas. Para que el grupo continúe siendo eficaz a lo largo de su vida, la ayuda, tanto en nivel emocional como en nivel de ejecución de tareas, seguirá siendo una responsabilidad gerencial.

En lo que respecta a los gerentes *generales*, cuyas responsabilidades abarcan diferentes funciones comerciales y quienes dirigen unidades organizacionales completas, suele ocurrir que los subordinados tienen más experiencia que el jefe en muchas de las funciones. Es entonces cuando el trabajo del jefe consiste en integrar, coordinar y combinar la experiencia de los demás para tomar decisiones coherentes; éste es el momento en que la habilidad para ayudar se vuelve más importante. Dichos procesos de decisión se presentan a menudo dentro de los grupos o bien implican la interacción de varias personas cuyas contribuciones deben coordinarse. Lo que suelen hacer los consultores en su papel de ayudantes de la gerencia es algo que los gerentes pueden realizar solos de manera eficaz una vez que han aprendido a prestar atención a las etapas del proceso y a dirigirlos.

Finalmente, si el Jefe pide al gerente que lo ayude a resolver algún problema, éste debe saber adoptar una posición de ayuda ante un superior jerárquico. En otras palabras, los gerentes emplean una buena parte de su tiempo interpersonal en el proceso de ayudar a los demás. Por tanto, si desean ser eficaces, deben aprender a brindar ayuda, lo cual tienen que aprender también la mayoría de los consultores.

LA CONSULTORÍA DE PROCESOS COMO LA CLAVE DE LA AYUDA EFICAZ

En este libro presentaré varios modelos de ayuda: el modelo del experto, el modelo médico-paciente y el modelo de la consultoría de procesos (CP). Intentaré mostrar que, en diferentes momentos, todos los seres humanos se encuentran en alguna situación en la que tienen que ayudar a otros y, en consecuencia, deben tomar una decisión instantánea acerca del modelo que adoptarán, es decir, del papel de ayudante que habrán de desempeñar. Mi argumento es que la clave para proporcionar una ayuda eficaz, tanto para el gerente como para el consultor, es la habilidad que cada uno de ellos tenga para ser un consultor de procesos sin sucumbir a la tentación de ser el experto o el médico, a menos que eso sea lo adecuado.

La consultoría de procesos pone el énfasis en ayudar a los demás a ayudarse a sí mismos, no en resolver sus problemas ni en darles un consejo de experto. Los motivos para defender la importancia de la CP son tanto teóricos como prácticos.

En el nivel práctico, todos hemos tenido experiencias desastrosas en las que nuestro consejo de "exper-to" se rechazó, se malinterpretó o de hecho se sabotó. En el nivel teórico, la CP está más relacionada con el desarrollo. Si la persona a la que se esta ayudando simplemente acepta el consejo del experto, es probable que resuelva su problema inmediato, pero también es posible que no aprenda nada acerca de cómo resolver los problemas de esta naturaleza ni haga suyas las habilidades que le permitirían resolver un problema similar en el futuro.

La complejidad de nuestros tiempos da a la capacidad para ser un buen consultor de procesos una relevancia que probablemente antes no tenía. En una sociedad tecnológicamente compleja, ni los gerentes ni los consultores pueden en realidad dar órdenes a los demás o decirles lo que deben hacer. Incluso en el terreno de la medicina, los especialistas y los cirujanos sostienen una complicada relación con sus pacientes, en la que los *ayudan* a tomar una decisión beneficiosa en lugar de simplemente "ordenar" un procedimiento determinado. Esto resulta paradójico porque podría pensarse que cuanto mas complejo es el mundo, más dependemos de los expertos para que nos indiquen que hacer, ya que no entendemos el funcionamiento de muchos procesos. El problema estriba en que, puesto que no entendemos, cuando el experto nos indica lo que debemos hacer con frecuencia malinterpretamos lo que nos dice o desconfiamos de ello y, en consecuencia, lo hacemos mal o simplemente tememos hacerlo. De este modo el experto aprende, con tropiezos, que el simple hecho de tener experiencia no garantiza que se pueda influir sobre los demás.

Un modelo más realista para la gerencia y la consultaría consiste en considerar el proceso como una *intervención facilitadora* para alcanzar las metas establecidas. Por tanto, los conceptos, estrategias y tácticas que se estudiarán en este libro van

dirigidos tanto a los gerentes en línea como a los consultores, y los ejemplos provienen de lo que ambos hacen. A primera vista es probable que los gerentes que lean este libro piensen que las ideas que aparecen en él no son aplicables a ellos, pero conforme reflexionen sobre la función gerencial, se percatarán de la similitud que existe entre su conducta y la de los consultores y, entonces, comprenderán en qué medida podrían aumentar su propia eficacia si aprendieran algunos de los conceptos, habilidades y filosofía que emplean los consultores, en especial los consultores de procesos.

Estos puntos pueden ilustrarse mejor con algunos ejemplos de mi propio trabajo en las organizaciones. Con el fin de ser objetivo en el análisis de los casos y proteger a la vez la identidad de los clientes con los que trabajé, he modificado los ejemplos y cambiado las identidades en los casos pertinentes. Sin embargo, dentro de estos retratos modificados he tratado de reflejar con precisión las conductas individuales para poder transmitir lo que realmente sucedió en estas situaciones. Varios de estos casos se mencionarán a lo largo de toda la obra, de modo que proporcionaré algunos antecedentes cuando resulte necesario.

La Compañía de Servicios Financieros Allen

Este caso ilustra elementos que son comunes en mi trabajo con el cliente, así como la relación de éste con su organización; por tanto, el caso refuerza mi argumento de que los consultores y los gerentes suelen tener problemas similares y que estos últimos muchas veces pueden alcanzar mejor sus metas practicando un poco la consultoría de procesos con sus subordinados, lo que quiero decir con el término *cliente* es de por sí bastante complejo, como veremos en el capítulo 7, pero por el momento me referiré al *cliente primario* como la persona que solicitó mi ayuda y pagará por mis servicios.

Fred Ralston, mi cliente primario, era jefe de la división de operaciones internacionales y procesamiento de datos de una gran organización multinacional de servicios financieros. Lo conocí en un programa de desarrollo para ejecutivos durante el cual observé que mostraba gran interés en mejorar la organización. Aproximadamente un año después de hacerse cargo de la división me llamó para sondear si había posibilidad de iniciar una relación de consultoría conmigo y con algunos otros miembros de la facultad de la Sloan School of Management del MIT. Se mostró interesado en llevar a la organización ciertas ideas que lo atraían y algunos consultores externos se encargarían de sus diferentes programas. Mi respuesta inicial fue limitada, pues sólo disponía de un día libre al mes, pero Ralston consideró que sería suficiente para empezar y acepté celebrar una reunión exploratoria.

A través de Ralston, y por medio de una larga carta explicativa escrita por el gerente de personal, Bob Ryan, supe que Ralston se había hecho cargo de una

organización que había pasado por varios años difíciles durante los cuales se introdujo tecnología nueva, se redujeron los costos de manera rigurosa y se reemplazó a mucha gente.

El predecesor inmediato de Ralston había iniciado un plan en el que el personal tuviera más importancia, pero los costos estaban empezando a elevarse de nuevo, de manera que Ralston consideró que su obligación era introducir un proceso gerencial general más eficaz que hiciera igual énfasis en 1) mantener los costos bajo control, 2) continuar introduciendo la tecnología más avanzada posible con el fin de que la organización fuera eficiente, 3) crear un ambiente de participación y de trabajo en equipo dentro de la organización que asegurara la motivación, el compromiso, la productividad y la alta calidad, 4) iniciar un proceso de planeación estratégica como preparación para un futuro incierto y 5) crear en el personal de operaciones una orientación hacia la mercadotecnia que les permitiera ampliar el negocio y contribuir a obtener beneficios para toda la compañía.

A Ralston le gustaban muchos de los conceptos de la consultoría de procesos y creía firmemente en la importancia de desarrollar la organización que estaba a su cargo. Me preguntó si lo podía ayudar a poner en práctica algunas de sus ideas sobre cómo dirigir la división y crear un equipo gerencial eficaz. Le indique que, como ya lo conocía, estaba dispuesto a verlo en su oficina, ubicada en una ciudad cercana. Le comente que podía cobrarle por día o por hora y que debíamos dejar que los objetivos y el tiempo dedicado a la consultoría evolucionaran de manera natural. Por teléfono acordamos celebrar, en su oficina, una reunión inicial de un día.

Es importante lo que pude apreciar el primer día acerca del estilo gerencial de Ralston y sobre las implicaciones que esto tenía con respecto a mi trabajo con él y a su relación con la organización. Nuestra primera reunión consistió en un análisis personal que duró la mayor parte del día. Ralston me indicó la manera en que planeaba instituir los diferentes programas e ideas que tenía en mente, con el fin de mejorar la productividad, reducir los costos en forma drástica y lograr que la división proporcionara un servicio eficaz a bajo costo, de forma tal que verdaderamente se justificara el esfuerzo de la compañía en cuanto a ventas y mercadotecnia. Deseaba reestructurar el trabajo de los empleados de servicio para que tuvieran un contacto más directo con el cliente, ofrecieran servicios más amplios y no tan especializados, y adoptaran una orientación hacia el mercado que les permitiera, al tratar con los clientes sobre asuntos de servicio, encontrar la manera de vender servicios adicionales.

Ralston ya había instituido un proceso de planeación estratégica y había contratado a un consultor para impartir seminarios a los jefes de departamento y a sus subordinados. Había iniciado un programa de comunicación que incluía la celebración regular de reuniones entre los grupos de empleados de nivel medio y la alta gerencia. Había contratado a una agencia consultora que realizaría una encuesta en toda la división con el fin de reestructurar los puestos y había instituido

también un programa de productividad, en el que se pedía a cada gerente que presentara, mensualmente, por lo menos diez nuevas ideas sobre productividad para su grupo.

Estos programas se habían impuesto además de una serie de objetivos muy estrictos en cuanto a reducción de costos, que implicaban, asimismo, la realización de un esfuerzo sistemático para reducir el número de gerentes y empleados en la organización, en cierto porcentaje, durante los próximos años. Por conversaciones con su jefe y por haber trabajado durante mucho tiempo en la Allen Company, Ralston sabía que el éxito a largo plazo dependía de que se mantuviera un nivel bajo de costos al mismo tiempo que se aumentaban la productividad, la calidad y la cantidad de negocios que la división estaba realizando. Además, ya había obtenido la aprobación de su jefe para imponer a su división metas aún más ambiciosas que las establecidas para el resto de la compañía. Ralston indicó que su jefe estaba encantado con los resultados obtenidos durante el primer año. El jefe delegaba sin intervenir y seguía animando a Ralston para lograr aún más, pero no deseaba saber demasiado acerca de cómo se estaban logrando los objetivos

Para asegurar que se alcanzaran las metas en cuanto a costos, Ralston empleaba una serie de índices cuantitativos para controlar diversas operaciones sobre una base cotidiana y semanal. Si había demasiados errores, excesos en lo referente a costos u otros indicadores de que el programa se estaba desviando de sus objetivos, Ralston reprendía de inmediato y con energía al gerente responsable. A través de conversaciones con otras personas de la división, me enteré más tarde de que sus subordinados inmediatos resentían más el tono de las reprimendas que el hecho de que se les hiciera notar el error. Habían aceptado las metas de reducción de costos como un programa válido de la división y consideraban que estaban cumpliendo.

Posteriormente me enteré también de que los subordinados de Ralston, los jefes de departamento y varios empleados de menor jerarquía de la división se sentían orgullosos de lo que estaban logrando y lo apoyaban por completo. Era un líder carismático que obtenía resultados reales, y todos sabían que la alta gerencia estaba orgullosa de los logros obtenidos por la división.

Entonces, ¿cuál es el problema? Por lo que Ralston expresaba, parecía desear que le asegurara y le confirmara que sus programas iban por buen camino; parecía querer un medio para encontrar la mejor forma de obtener resultados. Sin embargo, después de conversar con él, consideré que había demasiados programas, que ninguno de ellos tenía prioridad y que quizá su grupo tenía problemas para manejar tantos asuntos a la vez. También pensé que podían sentirse tensos y agobiados por el trabajo y que quizás resentían el hecho de tener tantas tareas sobre sus espaldas.

A medida que Ralston me refería las diferentes metas que intentaba alcanzar, me parecía más evidente que estaba tratando de hacer demasiadas cosas al mismo tiempo sin ver la relación entre las diversas actividades que estaba iniciando. Cada vez que comenzaba un nuevo programa contrataba a un consultor externo o nombraba a alguien de la compañía para que lo dirigiera, asistía a una o dos sesiones si se requerían reuniones especiales y después pasaba a otros asuntos. Parecía no darse cuenta de que, para sus subordinados, cada uno de estos programas constituía trabajo *extra* que se sumaba al que ya estaban realizando, mientras que para él sólo eran actividades que debía controlar. Por la manera en que describió las cosas, supuse que sus subordinados debían estar en estado de pánico y de caos tratando, simultáneamente, de mantener todos los indicadores de costos en línea y de iniciar nuevos e importantes programas de productividad, reestructuración de puestos, planeación estratégica y comunicación.

Mis intervenciones en el proceso. Durante las primeras horas de nuestra reunión, me dediqué sobre todo a escuchar y a anotar en un cuaderno cada una de las actividades que Ralston mencionaba, para que pudiéramos comenzar a formar un esquema de lo que sucedía. Consideré que resultaría útil repetir a Ralston todas las actividades que estaba iniciando, ayudarlo a comprender que podrían ordenarse y que era posible asignar prioridades a cada uno de los programas. Ilustrar las actividades anotándolas en un cuaderno para que ambos las revisáramos también me dio la oportunidad de empezar a confrontar a Ralston con el verdadero volumen de lo que estaba emprendiendo.

A la hora de la comida me presentó a su gerente de personal, Bob Ryan, quien me había puesto al tanto, por carta, sobre la naturaleza general de la organización, su carta constitutiva, su organigrama y el propósito general del proyecto de consultoría que consistía en "ayudar a Ralston a poner en práctica los diferentes programas que ha iniciado". También conocí a la asistente personal de Ralston que se encargaba de sus citas y de su programa de actividades. Después de la comida estuve alrededor de media hora con cada uno de ellos, mientras que Ralston asistía a una junta y hacía algunas llamadas telefónicas. Me di cuenta de que él mismo estaba tremendamente ocupado y parecía tener trabajo en exceso.

Otras perspectivas. Durante las reuniones privadas con el gerente de personal, Bob Ryan, y la asistente, Joan Smith, supe que la división tenía problemas para manejar tantos programas y que los jefes de departamento bajo el mando de Ralston se esforzaban hasta el límite, por lo que descuidaban algunas de las prioridades más importantes como el programa de productividad y la encuesta para la reestructuración de puestos. Y lo que era aún peor, estaban confundidos con respecto a los objetivos de Ralston. Pensaban que habían tenido muchísimo éxito al controlar los diferentes índices diarios y que la división marchaba de maravilla en cuanto al programa básico para la restricción de costos, pero que Ralston no les otorgaba el reconocimiento suficiente ni les permitía un respiro para poder seguir adelante. Lo veían acumular más y más programas hasta el punto en

que no tenían más remedio que subvertir o ignorar algunos de ellos a sabiendas de que si Ralston lo descubría se enfadaría y los reprendería enérgicamente.

Parecía estar surgiendo una ambivalencia entre Ralston y algunos miembros de su grupo. Estaban encantados de contar con un líder fuerte que había hecho eficiente a la división, pero les estaba dando demasiado trabajo y no compartía con ellos su visión ni la viabilidad de sus prioridades. Nadie se quejaba de ninguna de las actividades en particular, pero en conjunto eran demasiadas. Tanto Ryan como Smith indicaron que habían tratado de comentar con Ralston lo que estaba sucediendo, pero que no los escuchó o decidió ignorar el asunto. Se alegraban de que Ralston hubiera recurrido a mí porque consideraban que quizás alguien ajeno a la organización podría ayudar a mejorar una situación cada vez más tensa. En ese momento no había recibido información de otras personas, de modo que tuve que considerar estos puntos de vista como perspectivas de desacuerdo sin saber realmente qué era lo que estaba sucediendo.

Intervenciones posteriores. Ese mismo día, más tarde, me reuní de nuevo con Ralston para una sesión final de dos horas en la que lo interrogué sobre cuál era la relación que él veía entre las diferentes actividades que había iniciado y cuál creía que sería el efecto de estos programas sobre sus subordinados. Mi objetivo era ayudarlo a desarrollar un esquema, a la vez que llevarlo a determinar su grado de comprensión sobre el efecto de su estilo gerencial. Lo que resultó evidente en sus respuestas fue su enorme entusiasmo por todos los programas, el gran apoyo que había recibido de su jefe y lo que creía que podía enseñar ahora a sus subordinados. Era obvio que se consideraba un visionario con una historia personal de éxitos que transmitir a la división; convirtiendo su visión en un ejemplo para la dirección de un área de servicio.

Al mismo tiempo, parecía necesitar que le aseguraran que estaba en el camino correcto y se mostró más que dispuesto a analizar conmigo la mejor manera de alcanzar sus objetivos. También reconoció su propio exceso de trabajo, aspecto en el que me concentré de inmediato, tomándolo como objetivo principal de la consultaría. Consideré que la mejor motivación para el cambio podrían ser el cansancio y el nivel de tensión del propio Ralston.

Los siguientes pasos. Al final del día acordamos que por lo menos un paso concreto a seguir (sugerido por mí) era crear un marco de trabajo que vinculara todos los programas que se habían iniciado, de manera que Ralston pudiera definir su visión en forma más coherente. Mi objetivo era ayudarlo a través de su propia sensación de exceso de trabajo y desempeño fraccionario mientras averiguaba poco a poco qué más estaba sucediendo en los diferentes

departamentos. Después de todo, era probable que fuera correcta la opinión de Ralston en el sentido de que el grupo podía hacer más y él podía enseñarles cómo. No podía suponer, automáticamente, que lo dicho por Bob y Joan constituía un juicio exacto.

Acordamos reunirnos un mes después para revisar los diferentes programas e incluirlos en una estructura coherente que permitiera asignarles prioridades en caso de que se estuvieran haciendo demasiadas cosas al mismo tiempo. Este calendario se determinó debido a que Ralston estaba muy ocupado y a que, en ese momento, yo sólo contaba con un día al mes. La manera en que este caso evolucionó se comentará en capítulos posteriores.

Algunas lecciones. De este primer día surgieron diferentes lecciones, enfoques y cuestiones. Como consultor aprendí mucho sobre la manera en que Ralston esperaba estructurar su relación conmigo. Deseaba que le confirmara que estaba en el camino correcto, aclarar sus ideas, obtener ayuda para organizarlas como un programa coherente y contar con una asesoría personal sobre cómo convertirse en un gerente más eficaz, pues sentía que sus subordinados ignoraban o saboteaban algunos de sus programas. Evidentemente, me consideraba un experto en cuanto a la actividad gerencial y me pidió sin ambages que lo aconsejara. Cuando expresé alguna idea, él la escribió muy seriamente en un cuaderno de apuntes que había llevado consigo a la reunión.

Pero yo tenía la incómoda sensación de que había un mensaje confuso en su petición. En realidad, no sabía lo que estaba sucediendo, pero me daba cuenta de que había surgido un conflicto entre Ralston y algunos de sus subordinados y que, hasta el momento, éste no veía ninguna relación entre ese conflicto y su conducta como gerente. Consideré que era necesario: 1) saber más acerca de lo que realmente ocurría en esta división; 2) ayudar a Ralston a ver por sí mismo la manera en que el papel de líder, visionario y experto, elegido por él, podía estar minando sus propios objetivos y 3) ayudarlo a planear la puesta en práctica de algunos de sus programas, como por ejemplo la encuesta para la reestructuración de puestos, a fin de asegurar que se alcanzaran los objetivos.

Las metas de Ralston eran sólidas, pero sus métodos definitivamente no estaban produciendo los resultados deseados. Tampoco estaba claro si contaba con la visión del proceso necesaria para dirigir, simultáneamente, un estricto programa de reducción de costos; un nuevo proceso de planeación estratégica; un programa de comunicación y participación, y una gran encuesta entre los empleados que condujera a la reestructuración de los puestos y a la reorganización de la división.

Para mí, este caso ilustra los hechos que trato de establecer con respecto a la similitud que existe entre los problemas de un gerente y los de un consultor y nos lleva a que la orientación hacia el proceso, en relación con dichos problemas, no

sólo es deseable sino esencial. Aparentemente, Ralston estaba haciendo todo bien. Tenía los objetivos correctos, contaba con el apoyo de la alta gerencia y con el de sus Jefes de departamento, tenía antecedentes de enorme éxito en la reducción de costos a la vez que hacía más negocios y, sin embargo, había demasiadas cosas que no marchaban bien. Además, Ralston tenía temor de que si cedía aunque fuera un poco a la presión, inmediatamente perdería el control de todos los indicadores. De hecho, me comentó que esto había sucedido apenas hacía unos meses cuando tuvo que hacer un largo viaje. A su regreso tuvo que mostrarse duro un tiempo hasta que todo volvió a estar bajo control.

Algunas veces, Ralston parecía el padre de unos hijos revoltosos a los que amaba pero a quienes debía enseñar a comportarse correctamente. En ocasiones parecía inseguro y necesitaba que le confirmaran que sus ideas eran adecuadas. Bob Ryan, el gerente de personal y Joan Smith, la asistente personal de Ralston, dejaron ver que los subordinados estaban más que dispuestos a hacer lo que él quería, pero que las cosas se les escapaban porque tenían demasiado trabajo. De modo que, en cuanto Ralston partió, dedicaron el tiempo a recobrar el aliento, de ahí el problema de los indicadores. Cuando pregunté a Ralston si no le parecía que los subordinados tenían demasiado trabajo, desechó la idea y la consideró como una simple excusa. Él había visto grupos como éste que podían hacerlo todo, pero tendría que enseñarles cómo.

CONCLUSIÓN

El caso que acabo de describir es un ejemplo típico de las situaciones con las que habitualmente me encuentro. El cliente solicita mi ayuda para resolver un problema gerencial, pero a medida que se desarrolla la trama me doy cuenta de que uno de los problemas del cliente es que no está actuando, en grado suficiente, como consultor de procesos con sus subordinados, compañeros y supervisores. Si pudiera orientarse más hacia el proceso y aprendiera a dirigir mejor los procesos humanos, no estaría generando algunos de los problemas que lo condujeron a pedir ayuda. En otras palabras, muchas de las metas de Ralston eran válidas y aceptadas, pero la manera en que decidía ponerlas en práctica, el proceso de control y su estilo de supervisión creaban problemas imprevistos que, al final, dificultaban su logro. Tanto los consultores que ayudan a los gerentes como los gerentes mismos pueden aprender de los errores de Ralston y añadir a su repertorio gerencial los conceptos y conductas de los consultores eficaces.

CAPÍTULO 2

¿Qué es la consultoría de procesos?

LA DISYUNTIVA DE AYUDAR

Una de las disyuntivas más comunes a que se enfrenta cualquier gerente o consultor consiste en cómo ayudar en una situación en la que existe una auténtica alternativa de:

- ofrecer un consejo experimentado, decir a otros lo que deben hacer, desempeñar el papel de experto, o bien
- ayudar a los "clientes" a encontrar una solución por sí mismos, facilitándoles el proceso, incluso si ello implica reservarse lo que el consultor consideraría una solución evidente.

Esta situación es muy común debido a que, una vez que se nos pide ayuda, existe una tendencia automática a suponer que "sabemos" algo que el solicitante busca. Psicológicamente, resulta difícil que el consultor no se aproveche de la situación y se convierta en el experto instantáneo que, aparentemente, la otra persona supone que es. Sin embargo, también hemos observado que cuando en efecto compartimos lo que sabemos, damos algún consejo, o intentamos que otros hagan lo que creemos que deben hacer, las personas oponen resistencia, señalan que no hemos comprendido, inventan razones por las cuales la solución sugerida no funcionará, proporcionan nuevos datos que vuelven inútil el consejo y se las arreglan de mil maneras para subvertir la información ofrecida.

Si somos observadores, nos daremos cuenta de que uno de los motivos para que exista esta resistencia es que la persona que solicita ayuda o consejo con frecuencia resiente el hecho de estar en esa situación. Del mismo modo que el ayudante puede sentirse "superior" porque se le pidió ayuda, la persona con el problema puede sentirse "inferior" por no haber sido capaz de dominar la situación. La persona con problemas necesita ayuda pero, al mismo tiempo, le desagrada tener que solicitarla.

Si deseamos tener alguna influencia y ser realmente de ayuda, debemos saber cuándo y cómo desempeñar el papel de consejero experto y cuándo el de ayudante y catalizador. Es necesario que desarrollemos un criterio de diagnóstico que nos ayude a tomar una decisión válida con respecto a los modos de ayuda posibles.

Para empezar a desarrollar dicho criterio presentaré tres modelos de consultoría diferentes y analizaré las hipótesis que fundamentan cada uno de ellos (véase

Schein, 1969). Considerar los modelos de consultoría implica que cualquier gerente o consultor *debe ser capaz de desempeñar cada uno de estos papeles en el momento apropiado*. De acuerdo con mi experiencia como consultor y en diferentes papeles administrativos, la decisión más importante que tuve que tomar al enfrentarme a cualquier situación fue si debía ser el experto o el consultor de procesos y cuándo debía cambiar de papel a medida que la situación se modificaba. El consultor no solamente debe ser capaz de cambiar de papel cuando sea necesario, sino que debe hacerlo de manera que exista el menor grado posible de confusión y de perturbación en la relación con el cliente. Del mismo modo, el gerente debe tener la capacidad de pasar de la "persona que da órdenes" al "ayudante amistoso", según lo exijan el momento y la tarea.

La confusión sobre la "consultoría"

Antes de analizar los diferentes modelos y las hipótesis que los fundamentan es necesario ahondar un poco en el concepto de consultoría y en la manera en que se ha venido usando en gran parte de la literatura administrativa. ¿Qué es lo que un consultor debe hacer por un cliente organizacional? ¿Cuáles son sus funciones? Por ejemplo, los consultores frente a los clientes y los gerentes frente a sus subordinados pueden hacer cualquiera de las siguientes cosas.

1. *Proporcionar información* que no puede obtenerse por otro medio.
2. *Analizar la información* empleando medios complejos que no están al alcance de los clientes o de los subordinados.
3. *Diagnosticar* problemas organizacionales y comerciales complicados.
4. *Capacitar* a los clientes o a los subordinados para que empleen modelos de diagnóstico que les permitan tomar mejores decisiones.
5. *Escuchar, brindar apoyo, aliento y consejos* en los momentos difíciles.
6. *Ayudar a poner en práctica decisiones difíciles o impopulares*.
7. *Recompensar y castigar* ciertos tipos de conducta, empleando su condición de "extraño" como una fuente especial de autoridad.
- 8 *Trasmitir información* que no está llegando a los niveles superiores por medio de la cadena de mando normal o que no se está transmitiendo en forma lateral, según sea el caso.
- 9 *Tomar decisiones y dar órdenes* sobre lo que se debe hacer si, por algún motivo, el gerente de línea no puede hacerlo.
10. *Asumir la responsabilidad* por las decisiones, *absorber la ansiedad* que puede acompañar a la incertidumbre de saber cómo saldrá todo y, en otras palabras,

proporcionar apoyo emocional para ayudar a los demás a salir de situaciones difíciles.

Debe hacerse notar que estas diferentes funciones que un consultor puede cumplir son también aplicables al gerente. Debido al aspecto multifuncional de estos papeles, los clientes o los subordinados (personas que necesitan ayuda) a menudo se confunden y son incapaces de determinar el tipo de ayuda que necesitan. Con frecuencia se les indica que no deben buscar ayuda a menos que puedan determinar con exactitud lo que desean de la persona que les ayudará.

También se recomienda a los subordinados no dirigirse a sus jefes a menos que sepan con exactitud qué tipo de ayuda necesitan, para no parecer confundidos e incapaces de controlar su trabajo.

La falacia paradójica de esta situación es que los consultores y los jefes con frecuencia *son mas útiles* cuando la persona que necesita ayuda está más confundida y no sabe qué tipo de ayuda o de consejo debe solicitar. Lo que yo he denominado *consultorio de procesos* se ajusta mejor precisamente a aquellas situaciones en las que las personas están en dificultades, y no saben cuál es el problema ni el tipo de ayuda que deben buscar. En ese momento en que la persona se encuentra más molesta y potencialmente más a la defensiva, como consecuencia de las dificultades, es cuando la consultaría de procesos se vuelve más importante.

Muchas veces las personas sienten que las cosas no van bien o que podrían estar mejor, pero no cuentan con las herramientas necesarias para traducir estas sensaciones tan vagas en pasos o acciones concretos. La consultaría de procesos no da por hecho que el gerente o la organización saben cuál es el problema, qué es lo que se necesita o lo que debe hacer el consultor. Lo único que se requiere para que el proceso comience de manera constructiva es la *intención* de mejorar las cosas por parte de alguien en la organización.

Posteriormente, el propio proceso de la consultaría ayuda al cliente a definir las intervenciones de diagnóstico que conducirán a los pasos adecuados para resolver el problema; así, éste aprenderá a resolverlos en el futuro sin la ayuda del consultor. El objetivo del consultor de procesos es transmitir algunas de sus habilidades, perspectivas y enfoques generales al cliente. '

En este sentido, la consultaría de procesos, en cuanto a hipótesis se refiere, es muy similar a muchos tipos de asesoría clínica y psiquiátrica que ponen énfasis sobre todo en que el cliente descubra por sí mismo cuáles son sus problemas y qué debe hacer para resolverlos. Dichas hipótesis fundamentan también muchas teorías de supervisión y delegación en el sentido de que un jefe orientado "hacia el desarrollo" debe crear, para sus subordinados, situaciones en las que éstos puedan aprender a resolver problemas por sí mismos. El jefe funciona como un

consultor de procesos para los subordinados, en lugar de limitarse a dar órdenes o decirles lo que deben hacer.

Concentrarse en estas similitudes es crucial, porque a través de mis propias consultorías y de mis clases he descubierto, una y otra vez, que el papel del consultor de procesos es un papel general que se aplica a una amplia gama de situaciones de la vida. Se aplica a las relaciones entre padre e hijo, a la amistad, a las relaciones conyugales, a las relaciones entre un subordinado y un superior y a cualquier otro tipo de situación interpersonal en la cual una de las partes solicite algún tipo de ayuda. En cierta forma, por tanto, trato de exponer algunas de las hipótesis que apoyarían cualquier *teoría general de la "ayuda"* independientemente del contexto en que se presente. Mis ejemplos provienen sobre todo de contextos organizacionales, pero las hipótesis que fundamentan el papel del ayudante tienen aplicaciones más amplias.

TRES MODELOS DE CONSULTORÍA

Con el propósito de destacar las bases particulares que sustentan la consultoría de procesos, la compararé con otros dos modelos de consultoría importantes: el modelo de la compra de información o de experiencia y el modelo médico paciente. El momento de tomar conciencia de las opciones que existen en cuanto a los modelos es aquel en el cual una de las partes dice a la otra: "¿Podrías aconsejarme?", "Necesito ayuda". "No sé qué hacer con este problema que tengo", o simplemente "¿Qué debo hacer?". Analizaré cada uno de los modelos en el contexto de la consultoría y al final del capítulo mostraré la manera en que pueden aplicarse al gerente.

La compra de información o de experiencia

La esencia de este modelo es que el cliente ha definido cuál es el problema, qué tipo de ayuda requiere y a quién debe acudir para obtenerla. El comprador, un gerente o algún grupo dentro de la organización, determina que es necesario contar con más conocimientos sobre algún asunto o que debe llevarse a cabo cierta actividad; llega a la conclusión de que no tiene la capacidad para recopilar la información o para actuar internamente, o bien que resulta más sencillo, desde el punto de vista económico y de la política de la compañía, encomendar el trabajo a alguien ajeno a la empresa y, por tanto, recurre a un consultor.

El caso más simple y extremo sería la contratación de un analista de sistemas para que diseñe un programa de computador, la contratación de un abogado para que evalúe las consecuencias legales de una acción determinada o de un arquitecto para que diseñe un nuevo edificio. Medidas menos extremas serían, por ejemplo, un gerente que deseara saber cómo piensa un grupo particular de consumidores, cómo diseñar una planta o cómo integrar el sistema de contabilidad a un nuevo computador. También podría querer saber cómo organizar de manera

más eficaz algunas funciones, tales como la investigación y el desarrollo, o cómo redefinir algunos puestos después de la introducción de tecnología de la información en un determinado departamento, o cómo realizar una encuesta sobre la moral en alguna unidad de la organización. El director general o el jefe de una división pueden querer saber lo que la competencia está haciendo en determinada área, cuáles son las posibilidades en el mercado para una nueva línea de productos o cómo evaluar los beneficios y los riesgos potenciales de una nueva estrategia; en dichos casos, la información obtenida equivale a la "inteligencia" y, por tanto, debe obtenerse en parte por medios secretos y, de preferencia, a través de personas ajenas a la compañía.

La esencia del mensaje del cliente para el consultor es: "Este es mi problema; encuentre la respuesta y dígame cuánto costará". Psicológicamente, el mensaje es: "Por favor, quíteme este problema de encima y déme una solución", lo cual permite al cliente relajarse y concentrarse en otros asuntos con la confianza de que el experto se está haciendo cargo de la situación, es decir, se está "apropiando del problema". Si la solución no funciona o la información resulta inútil, se puede culpar fácilmente al consultor.

Para que este modelo funcione con eficacia se deben cumplir las siguientes condiciones:

1. *El cliente ha diagnosticado correctamente el problema.* Si el cliente se ha equivocado, en este modelo el consultor no siente ninguna obligación particular de ayudarlo a realizar un nuevo diagnóstico. Si el cliente desea llevar a cabo una encuesta entre consumidores, el experto en encuestas puede efectuarla, aunque el verdadero problema sea que existe una lucha de poder entre los departamentos de mercadotecnia y de investigación y desarrollo.

2. *El cliente ha identificado correctamente la capacidad del consultor para proporcionar una asesoría experimentada.* Si el cliente ha determinado correctamente que se requiere una encuesta, pero se dirige a alguien que no tiene la experiencia suficiente para llevarla a cabo, la deficiencia en el resultado es problema del cliente. A menos que el consultor se rija por un código personal de ética y profesionalismo, no hay nada en este modelo que lo obligue a hacer algo que no sea vender sus servicios. Evaluar la experiencia y capacidad del consultor es obligación y responsabilidad del cliente.

3. *El cliente ha expresado en forma correcta el problema y la clase de experto o de información que debe obtenerse.* Si el cliente desea centrar la encuesta en la opinión que los empleados tienen sobre sus supervisores, pero sólo expresó que quería realizar una "encuesta entre los empleados", es probable que la información recopilada resulte inadecuada para el problema que la motivó. Con frecuencia existen distorsiones en la interacción cliente-consultor porque el pri-

mero no se asegura de que lo que el consultor "escucha" refleja con precisión lo que el intentaba comunicar, El consultor, entonces, se dedica a resolver el problema que supuso y no es sino hasta más tarde cuando se descubre que estaba trabajando en el problema "equivocado".

4. El cliente ha considerado y aceptado las consecuencias potenciales de obtener la información o el servicio. Si la encuesta revela que existe un problema grave, ¿está preparado el gerente-cliente para enfrentarlo? Si no es así, la situación puede empeorar aún más porque ahora los empleados saben que el problema se ha investigado y ventilado. Si no se hace nada al respecto pueden pensar que la gerencia lo está ignorando deliberadamente. Los consultores que se dedican principalmente a dar consejos experimentados o información refieren cada vez con más frecuencia que los clientes se muestran enfadados o desilusionados cuando la información o el servicio que se les proporciona no se ajusta a lo que previamente esperaban. Sin embargo, no es común que los clientes reconozcan que pueden ser ellos los responsables de que una o más de las condiciones antes mencionadas no se cumpla.

En resumen, este modelo de consultoría resulta adecuado sólo cuando los clientes han diagnosticado correctamente sus necesidades, identificado con exactitud la capacidad del consultor, expresado adecuadamente sus necesidades y pensando en las consecuencias de la ayuda que solicitaron. Lo irónico de este modelo es que los resultados se atribuyen al consultor, a pesar de que, de hecho, el cliente tiene la gran responsabilidad de hacer bien las cosas para que el problema se pueda resolver.

Cuando resulta evidente que las condiciones no se pueden cumplir porque el problema es demasiado complejo, demasiado difícil de diagnosticar o demasiado delicado, el cliente se inclinará muy probablemente por alguno de los dos modelos siguientes.

El modelo médico-paciente

Este modelo es una variante y un desarrollo del modelo del experto descrito con anterioridad, en el sentido de que otorga al consultor el poder adicional de hacer un diagnóstico y de recomendar el tipo de información y experiencia que solucionarán el problema. El cliente experimenta cierto malestar u observa síntomas patológicos, pero no sabe en realidad qué es lo que anda mal ni cómo arreglarlo. Entonces llama al consultor y le da la orden de "descubrir lo que está mal y recomendar la manera de arreglarlo".

Desde el punto de vista del cliente, éstas son las mismas condiciones que iniciarían una consultoría de procesos, de modo que es decisión del consultor aceptar la comisión de ser el médico o desempeñar el papel de consultor de procesos. Por tanto, es esencial para éste comprender con claridad las consecuencias de la elección del modelo.

El proceso médico-paciente puede iniciarse con el presidente o con la alta gerencia de una organización al contratar a un consultor o a un equipo de consultores para que "estudien la compañía" o realicen una "auditoría", del mismo modo en que una persona recurre a un médico internista para que le haga un examen físico. Los consultores deben descubrir lo que está mal en cualquier área de la organización y prescribir un programa terapéutico que a menudo implica cambiar a personas clave y llevar a cabo una reorganización.

Con frecuencia, el gerente que contrata al consultor no es quien está experimentando directamente el problema. En ocasiones se observa que un departamento tiene problemas y que el gerente divisional o corporativo "ordena" a un consultor que investigue ese departamento para descubrir lo que anda mal, internamente, algunas veces los gerentes crean una situación similar cuando piden a un subordinado que se dirija a otra parte de la organización para "saber qué está pasando" y regrese con una recomendación sobre lo que debe hacerse.

La esencia de este modelo es que el cliente delega en el consultor no sólo la tarea de encontrar un remedio, sino, en primer lugar, la de diagnosticar la enfermedad. El cliente se vuelve dependiente del consultor hasta que este está listo para ofrecer una solución. Al igual que en el ejemplo del experto, el consultor se hace cargo del problema y permite al cliente relajarse con la confianza de que alguien se está ocupando del asunto.

Para que el modelo médico-paciente sea útil, deben cumplirse las siguientes condiciones:

1. *En sí mismo, el proceso de diagnóstico se considerará beneficioso.* En la mayoría de las situaciones organizacionales que implican tratar con sistemas humanos, no es posible separar el diagnóstico de la intervención; de ahí que el mero proceso de llamar a un médico para que haga un diagnóstico, ya constituye una intervención cuyas consecuencias se desconocen. A menos que el cliente esté dispuesto a correr el riesgo de perturbar la organización con un consultor que observe, haga preguntas, estudie información, etc., debe tener la precaución de no emplear este modelo. No se puede traer a un consultor a la organización sin que surjan todo tipo de interrogantes y opiniones, incluso si su tarea es "solamente hacer un diagnóstico". Por otra parte, cuando el cliente *desea* perturbar la organización, hacer surgir el autoanálisis y probablemente "sacar los trapitos al sol", este modelo resulta muy adecuado.

2. El cliente ha interpretado correctamente los síntomas de la organización y ha localizado el área enferma. No sólo es posible que los clientes malinterpreten lo que está sucediendo, sino que pueden emplear el criterio equivocado para definir lo que es patológico. Pueden definir ciertos indicadores financieros, niveles de productividad, coeficientes de rotación, estadísticas sobre el espíritu de la compañía o el nivel de problemas como síntomas de mala salud, mientras que, en realidad, dichos síntomas pueden estar reflejando solamente situaciones temporales o bien ser una respuesta normal a lo que está sucediendo en la empresa.

Con frecuencia, la alta gerencia concluye que tiene un problema en mercadotecnia, finanzas, producción o administración; solicita ayuda experimentada en esa área y pone en práctica diferentes soluciones sólo para descubrir, mucho más tarde, que los problemas continúan debido a que la hipótesis original sobre lo que estaba mal era incorrecta.

Es muy fácil que los clientes y los consultores caigan en un círculo vicioso de diagnósticos equivocados debido a que el cliente está ansioso de obtener ayuda y el consultor de vender sus servicios. Es igualmente sencillo que, debido a la total dependencia del cliente, el consultor decida ofrecer las soluciones que se ajustan a su área de experiencia y no a lo que en realidad constituye el problema.

Por supuesto, si la hipótesis se mantiene y se identifica correctamente el área enferma, entonces el equivalente organizacional de la cirugía puede constituir el tratamiento adecuado, como cuando una compañía examina sus diferentes divisiones o líneas de productos en función de las ganancias obtenidas y decide vender las unidades que no están reeditando suficientes beneficios. Las dificultades surgen cuando el diagnóstico incluye partes del sistema humano en el que la información puede no ser tan exacta como los datos financieros o de ventas. En estos casos, el cliente puede necesitar el equivalente del internista organizacional, cuyo trabajo consiste en ayudarlo a decidir y a encontrar un especialista. Y es del todo probable que el internista, inicialmente, se apoye en un modelo de consultoría de procesos para obtener la mejor información sobre lo que está mal.

3. La persona o grupo definidos como "enfermos" revelarán la información pertinente y necesaria para realizar un diagnóstico válido; es decir, ni ocultarán datos ni exagerarán los síntomas. Una de las dificultades más evidentes del modelo médico-paciente es que supone que la persona u organización definidas como "el paciente" cooperarán revelando la información necesaria para realizar el diagnóstico. La experiencia me ha confirmado que existen varias fuentes de distorsión sistemática de la información. La orientación de dicha distorsión depende del ambiente de la organización y de las suposiciones implícitas de la cultura organizacional.

Si el ambiente está lleno de desconfianza e inseguridad, los interrogados, pueden ocultar al consultor cualquier información dañina por temor a recibir un castigo por revelar problemas que pueden afectar al jefe. Si, por otra parte, se trata de un ambiente abierto, en el que hay confianza, los interrogados pueden considerar el contacto con el consultor como una oportunidad para expresar quejas grandes o pequeñas, lo cual conducirá a la exageración del problema.

Si el consultor no dedica tiempo a *observar* realmente el departamento, tendrá pocas probabilidades de obtener una imagen acertada de lo que está sucediendo. Esta imagen puede resultar igualmente errónea para el consultor que simplemente se presenta y empieza a observar, si el grupo que se va a estudiar no lo ha invitado a que lo haga. Cuando el cliente con el que hago el contacto me pide "visitar" o "hablarte" a un grupo en el que supuestamente existe un problema, procuro esperar hasta tener una idea más clara de lo que sucede en ese grupo *desde el punto de vista del cliente contacto*. Si después de esto acordamos que yo realice una visita, es el cliente contacto quien debe tomar la decisión y hacerla viable.

Al igual que en el primer modelo, aquí la cuestión es hasta que punto está dispuesto el consultor a dejar que el cliente dependa de él, lo cual está en directa relación con la disposición que tenga para hacerse cargo del problema. Inicialmente, dicha dependencia es muy cómoda para el cliente y hace sentir muy poderoso al consultor a menudo crea problemas debido a que no se cumple la condición que aparece en seguida.

4. *El cliente comprenderá e interpretará correctamente el diagnóstico del consultor y pondrá en práctica la solución ofrecida.* Cuando el "médico" comienza a investigar lo que está mal, ambas partes de esta relación se sienten cómodas porque el proceso de diagnóstico está en marcha, pero ninguna puede anticipar lo que se encontrará, ni si el cliente aceptará o no el diagnóstico, ni si comprenderá lo que implica ni si hará lo que el médico le sugiera para "ponerse bien".

Algunas veces el consultor es deliberadamente confuso, muy técnico o poco claro para impresionar al cliente y asegurar que se contraten sus servicios en el futuro. No existe nada en el contrato tácito que obligue al "médico" a preocuparse porque el cliente comprenda el diagnóstico y sus implicaciones, excepto las normas de conducta profesionales. En el campo de la medicina estas normas son razonablemente claras y se hacen cumplir por medio de la cédula profesional, las verificaciones realizadas por colegas y las asociaciones profesionales. En el campo de la consultoría administrativa las normas son menos claras y existen pocas maneras prácticas de hacerlas cumplir porque la mayor parte del contacto entre el cliente y el consultor no está a la vista.

Un problema aún más grave es que el diagnóstico sea correcto y el cliente lo comprenda, pero que no quiera o no pueda poner en práctica la solución. Por ejemplo, el consultor puede recomendar una reorganización, lo cuál puede

constituir una recomendación totalmente correcta y aun así no ser compatible con algunas ideas anteriores que el cliente tenga sobre la organización y sobre los empleados, con algunos tratos sobre políticas realizados previamente con los gerentes, o bien con sus propios valores. Dichos aspectos ocultos de la organización, de hecho su cultura, pueden no haberse comunicado al consultor.

Si resulta que el cliente está insatisfecho con la solución o siente que sólo ha "malgastado el dinero", es nada más culpa de él por haber adoptado un modelo de médico-paciente sin considerar todas las consecuencias (a menos, por supuesto, que el consultor no las haya señalado durante los contactos iniciales). Si al consultor le interesa lo suficiente encontrar soluciones que se pongan en práctica, no empleará este modelo pues conocerá de antemano las posibilidades de que se llegue a consecuencias imprevistas e indeseables.

5. El cliente puede permanecer saludable después de que el consultor se va. Si el cliente ya sabe cómo resolver problemas del tipo que pueden descubrirse con este modelo, éste puede resultar de utilidad; pero si el diagnóstico y la prescripción implican que el consultor ejecute acciones posteriores, el problema puede volver a surgir ya que el cliente no habrá adquirido las habilidades necesarias para resolver problemas.

Por ejemplo, si el cliente contrata al "médico" para que encuentre lo que está mal en una determinada división y se descubre que el gerente de ésta tiene problemas que requieren asesoría profesional, el cliente puede contratar al consultor para proporcionar la asesoría, pero si el problema vuelve a surgir, el cliente tendrá que llamar de nuevo al médico.

En resumen, el modelo médico-paciente resulta adecuado solamente cuando el cliente experimenta síntomas claros, sabe cuál es el área enferma, está dispuesto a intervenir en los sistemas de la organización a través de un consultor y está dispuesto también a depender de él tanto para el diagnóstico como para la puesta en práctica. implica que el paciente acepte "tomar su medicina" para curar así su padecimiento, pero probablemente no aprenderá a cuidarse mejor, ni a hacer sus propios diagnósticos y curarse en el futuro. Y las relaciones de poder entre los miembros de la organización pueden cambiar en forma permanente debido al simple proceso de llamar al médico.

EL MODELO DE LA CONSULTORÍA DE PROCESOS

La característica principal del modelo de la consultoría de procesos, CP, reside en la manera en que el consultor estructura la relación, no en lo que el cliente hace. El proceso puede iniciarse con cualquiera de los ejemplos que mencioné para los otros modelos. Los clientes pueden solicitar información, invitar al consultor a que

haga un diagnóstico o pedir ayuda de alguna otra manera, pero el consultor no está obligado a responder en forma literal a la petición directa del cliente.

El consultor que se guía por el modelo de la CP comienza con ideas muy diferentes sobre la naturaleza del sistema de clientes y las metas del proceso de consultaría. La premisa fundamental de la CP es que *el problema es del cliente y sigue siéndolo* a lo largo de la consultaría; el consultor puede ayudar a solucionarlo, pero nunca lo hace suyo. Debe hacerse especial hincapié en esta premisa porque cuando alguien solicita ayuda, toda la presión recae en quien la proporciona para "sacar al cliente del aprieto". Es muy fácil que el consultor se vea tentado a decir algo como: "Me encargaré de eso por *usted*", en lugar de transmitir el mensaje de: "Es *su problema*, pero le ayudaré a resolverlo".

No quiero decir que en el modelo del experto o del médico el cliente abdique automáticamente. Es posible que en cualquiera de los modelos siga considerando que el problema es de él, pero que necesita la ayuda de un médico para solucionarlo. Sin embargo, para el modelo de la CP es esencial que el consultor establezca claramente el hecho de que él *no* se apropiará del problema, en caso de que el cliente desee tomar una posición más dependiente.

Incluso si el consultor considera que sabe exactamente qué es lo que anda mal y qué hacer al respecto, el diagnóstico y la solución probablemente deban reservarse para las etapas iniciales del proceso por tres razones básicas: 1) es muy probable que el consultor se equivoque en cierta medida debido a la posibilidad de que existan factores culturales, políticos y personales ocultos; 2) aun si tiene razón, el cliente puede estar a la defensiva, puede no escuchar o negar lo que se está diciendo, discutir o malinterpretar los hechos y, en consecuencia, disminuir las posibilidades de resolver el problema y 3) incluso si el cliente acepta el diagnóstico del consultor, probablemente no aprenda la manera de realizarlo por sí mismo en el futuro.

Una premisa clave de la consultaría de procesos es que el cliente debe participar en el proceso de diagnóstico de lo que está mal (o aprender a ver el problema por sí mismo) y que debe colaborar activamente en la búsqueda de una solución porque, en última instancia, sólo él sabe qué es posible y qué funcionaría dentro de su cultura y situación.

El consultor de procesos puede desempeñar un papel clave para agudizar la comprensión del cliente acerca de lo que está mal y como enfrentarlo, y puede también poner a su consideración ideas y alternativas que pueden no habersele ocurrido al cliente; pero el consultor lo anima con firmeza a que asuma la responsabilidad final de la decisión sobre lo que se va a hacer y sobre cómo intervenir en la situación. Este enfoque no sólo aumenta la posibilidad de que se solucione el problema inmediato, sino que logra algo aún más importante: que el

cliente adquiera las habilidades necesarias para seguir resolviendo problemas cuando el consultor se vaya.

Debe ponerse énfasis en el hecho de que el consultor puede o no ser un experto para resolver el problema particular del cliente. Esta capacidad es menos importante que la habilidad para involucrar al cliente en el autodiagnóstico y para enseñarle la forma adecuada de intervenir. El consultor debe ser un experto en relaciones humanas, particularmente en los procesos para establecer y mantener una relación de ayuda. Si posteriormente se descubre que se requiere ayuda experta en mercadotecnia, finanzas o cualquier otro aspecto comercial, el consultor debe asesorar al cliente para encontrar un especialista.

Otra premisa básica de la CP es que, en la práctica, el diagnóstico y la intervención no pueden separarse. Puesto que la consultoría implica trabajar activamente con el cliente contacto y con otras personas que puedan quedar involucradas, el consultor está interviniendo al formular ciertas preguntas y plantear ciertos tipos de problemas, su misma presencia constituye una intervención en el sentido de que transmite a la organización el mensaje de que alguien ha detectado un problema en ella, y que ese problema justifica la presencia de un consultor.

Por tanto, las principales normas que rigen la actividad del consultor se derivan de la teoría de la intervención, no de la teoría del diagnóstico. Los consultores toman en cuenta los tipos de *intervenciones* de diagnóstico que están dispuestos a realizar. Con frecuencia esto limita la clase de preguntas que pueden formular, las personas a quienes pueden interrogar, la terminología que emplearán al hacerlo, etc. La premisa de que el diagnóstico y la intervención son inseparables es la que aporta mayor diferencia entre las tácticas de la CP y las de los otros dos modelos para solucionar problemas.

Dicha premisa es también la que muestra de manera más clara los puntos en común de la consultoría y la actividad gerencial. Los gerentes aprenden que el hecho de formular preguntas aparentemente orientadas sólo hacia el diagnóstico se convierte en una intervención poderosa y que dichas intervenciones "de diagnóstico" con frecuencia resultan más provechosas que decir a los demás lo que deben hacer. Los gerentes eficaces aprenden que no necesitan ser expertos o médicos para tener influencia, y que a menudo pueden lograr más desempeñando en forma sensata el papel de consultor de procesos. Pero en este aprendizaje va implícita la idea de que el gerente o el consultor *nunca* realiza solamente un diagnóstico, sino que siempre está interviniendo en cierta medida, aunque simplemente se siente en silencio a escuchar a un subordinado.

Dadas estas premisas generales, podemos decir que la CP resulta más adecuada cuando se cumplen las siguientes condiciones:

1. *El cliente experimenta cierto malestar, pero desconoce su origen y no sabe que hacer al respecto.* Aquí me refiero al estado real de las cosas, no necesariamente a la manera en que el cliente presenta el problema al principio. Con frecuencia me han dicho que el problema es exactamente tal o cual, y después de formular algunas preguntas he descubierto que, de hecho, el cliente no sabe *cuál* es el problema pero no quiere admitirlo.

2. *El cliente no sabe qué tipo de ayuda esta disponible ni cuál consultor puede proporcionar la clase de ayuda que necesita.* El consultor se deshace de su papel en el proceso, ya sea ayudando al cliente a encontrar a un experto o a un médico específicos o bien ayudándolo a determinar por sí mismo el siguiente paso. lo cual es más común en las organizaciones.

3 *El problema es de naturaleza tal que el cliente no sólo necesita ayuda para definir lo que está mal, sino que se beneficiaría participando en el proceso de realizar el diagnóstico.* En las organizaciones, la mayoría de los problemas que producen un malestar general en el sentido de que los gerentes saben que algo anda mal, pero no están seguros de saber qué es, no son de tipo técnico. Normalmente, dichos problemas incluyen a una o más personas, tienen componentes organizacionales o de grupo, implican suposiciones culturales, asuntos relacionados con la política, actitudes y valores personales y, lo que es más importante, incluyen, en un grado indeterminado, las percepciones, sentimientos y juicios del cliente.

Tal información está muy arraigada en el sistema, y el consultor no podría obtenerla fácilmente trabajando como persona ajena a la organización. Solamente a través de un proceso de colaboración entre el extraño y el cliente y otras personas pertenecientes a la empresa podrán identificarse los problemas importantes y obtenerse la información correcta sobre lo que está sucediendo, la razón de ello y su significado. Lo que el consultor debe encontrar es información que aclare cuál es el verdadero problema, el motivo por el cual es problema (tal vez el malestar del cliente deba considerarse "normal"), el motivo por el cual constituye un problema en este momento (qué es lo que realmente está sucediendo que requirió la presencia de un consultor) y qué puede hacerse al respecto (tal vez la situación deba dejarse como está).

4. *El cliente tiene una "intención constructiva" basada en metas y valores que el consultor puede aceptar, y tiene cierta capacidad para participar en una relación de ayuda.* Posteriormente diremos más sobre este punto, pero en este momento es esencial hacer notar que la consultoría de procesos no funcionará si el cliente tiene metas y valores ocultos que el consultor no acepta, o si está decidido a ser dependiente o destructivo (en función del sistema de valores básicos del consultor). Una de las tareas más importantes del consultor en las etapas iniciales de la relación con el cliente es examinar la posible existencia de agendas ocultas para determinar si se puede aceptarlas o no.

A menudo me han pedido que visite compañías para ayudar a hacer un diagnóstico y he descubierto que el cliente me había llamado por que necesitaba involucrarme en su lucha de poder político. O bien me pide que realice una intervención educativa sólo para encontrarme con que el verdadero motivo del cliente contacto es convencer a su jefe de seguir un determinado curso de acción con el que puedo no estar de acuerdo en absoluto.

A través de diferentes tipos de preguntas de diagnóstico, el consultor debe determinar también el grado que existe de intención constructiva y de capacidad para recibir ayuda, y estar preparado para dar por terminada o redefinir la relación si no la considera congruente. La táctica para tomar esta determinación se analizará en capítulos posteriores. Puesto que la Orientación de la CP tiene más posibilidades que los otros enfoques de descubrir dicha falta de congruencia, normalmente resulta más adecuada para las primeras etapas de la intervención de la ayuda.

5. *En última instancia, el cliente es el único que sabe cuál forma de intervención funcionará en esa situación.* Como persona ajena a la organización, el consultor no puede saber cuáles son las restricciones últimas que puedan manejarse en una situación problemática. Sin embargo, esto no debe impedirle ofrecer alternativas y estimular la generación de opciones en el cliente. El consultor puede ayudar al cliente a considerar a fondo las consecuencias de diferentes intervenciones en el proceso de decisión.

Sí el consultor forma parte de la compañía, esta limitación resulta menos grave, pero puede existir un factor psicológico igualmente importante que exija precaución al dar consejos en forma unilateral. En general los "consejos" no funcionan aun cuando se solicitan, porque 1) las defensas psicológicas del cliente le impiden escuchar o aceptar cierto tipo de consejos, 2) muchos clientes prefieren llegar a una conclusión por sí mismos y 3) con frecuencia el cliente resiente que se le ofrezca una solución porque ello le recuerda que está en desventaja al tener que admitir que existe un problema.

Por otra parte, algunas veces puede resultar muy adecuado dar un consejo como *intervención de diagnóstico* para obtener más información sobre lo que está sucediendo. Así, la resistencia del cliente, se convierte, para el diagnóstico, en una nueva información que deberá interpretarse; la tensión que pueda surgir entre el cliente y el consultor se traduce en datos directos con los cuales se puede trabajar.

6. *El cliente es capaz de aprender a hacer diagnósticos y a resolver sus propios problemas organizacionales.* La naturaleza de la vida dentro de las organizaciones es tal que no existe una solución correcta para problemas eternos. Las condiciones cambiarán y se requerirán nuevos diagnósticos y soluciones. La actividad gerencial es un proceso continuo de solución de problemas para mejorar

las situaciones y (o) evitar que empeoren. Si el cliente no es capaz de aprender a resolver problemas y a seguir haciéndolo, entonces el modelo de la CP no es adecuado.

Sin embargo, estoy convencido de que si las organizaciones no cuentan con personal capaz de realizar dicho aprendizaje, a la larga, no sobrevivirán. De ahí que considere esencial que los gerentes se conviertan en consultores de procesos eficientes frente a sus subordinados, compañeros y jefes. El uso del proceso de consultaría con el fin de transmitir las habilidades necesarias para resolver problemas se convierte, entonces, en uno de los aspectos de desarrollo más importantes, lo cual asegura la capacidad para solucionar problemas en el futuro.

DEFINICIÓN DE LA CONSULTORÍA DE PROCESOS

La consultoría de procesos es un conjunto de actividades que realiza el consultor para ayudar al cliente a percibir y comprender los acontecimientos del proceso que se presentan en su ambiente, y a influir sobre ellos.

El consultor de procesos busca ayudar al cliente a comprender lo que sucede a su alrededor y le enseña a intervenir en esos acontecimientos de tal manera que esa comprensión aumente y se mejore la situación para alcanzar los objetivos deseados. Los acontecimientos que deben observarse y en los cuales se puede intervenir son las diferentes acciones humanas que se presentan durante el flujo normal de trabajo, en el comportamiento en las reuniones y en los encuentros formales e informales entre los miembros de la organización. Resultan de particular importancia las acciones del cliente y su impacto sobre otras personas.

EL GERENTE COMO CONSULTOR

¿Cuándo debe un gerente ser el experto, el médico o el consultor de procesos? Su autoridad formal hace que le sea fácil caer en el papel de experto o de médico, especialmente cuando es un subordinado quien le solicita ayuda. Pero si su objetivo es enseñarle las habilidades necesarias para resolver problemas, asegurarse de que las soluciones adoptadas son las correctas y de que se pondrán en práctica en forma adecuada, entonces el papel de consultor es, con mucho, la mejor manera de empezar a ayudar.

El gerente tiene los mismos problemas que el consultor en el sentido de que las personas le dan información incorrecta, hacen diagnósticos equivocados con respecto a sus propios problemas, le atribuyen una experiencia que puede no tener, quieren que se haga cargo de sus problemas, resienten el hecho de que les de un consejo, aunque sea correcto mal interpretan las soluciones, etc. Por tanto, el gerente eficaz comenzará en el papel de consultor de procesos y permanecerá

en él hasta que esté seguro de que realmente tiene sentido enfrentar la situación como experto o como médico,

Obviamente, si se pide al jefe que sea el médico de un departamento de un nivel inferior al suyo, éste tiene el poder formal de poner en práctica cualquier solución que elija, pero no siempre es evidente que los miembros del departamento comprenden o aceptan lo que les impone alguien que normalmente está uno o dos niveles más arriba que ellos. Existe, por tanto, el riesgo de que el jefe, como médico, piense que ha resuelto el problema cuando en realidad el grupo no pone en práctica las soluciones, lo hace mal o incluso las sabotea.

Por otra parte, si el jefe tiene una experiencia y una información de la que evidentemente carecen los subordinados pero que les es necesaria, entonces sería absurdo no desempeñar el papel de experto satisfecho, del mismo modo que lo haría el consultor cuando resultara apropiado: por ejemplo, al concebir reuniones o realizar una en cuesta. En otras palabras, lo más importante que el gerente debe aprender es que puede elegir entre diferentes papeles de ayuda y debe evaluar las situaciones con rapidez para hacer una elección correcta. Mi preferencia por empezar siempre con el papel de consultor de procesos se basa en el hecho de que éste tiene la máxima flexibilidad y es el que más se ajusta al objetivo de desarrollo que consiste en enseñar a los clientes a ser eficientes en la solución de sus problemas.

Otra visita a la compañía Allen

Si aplicamos algunos de los puntos anteriores al caso de Fred Ralston, el gerente de división mencionado en el capítulo 1, apreciaremos algunas de las disyuntivas.

En relación con sus subordinados, Ralston se consideraba un experto. Había aprendido mucho a lo largo de su carrera, había tenido un éxito indiscutible y contaba con estudios académicos que apoyaban muchas de sus teorías prácticas.

La experiencia le merecía respeto y estaba dispuesto a concederme una experiencia aún mayor como profesor y consultor. Por otra parte, estaba menos dispuesto a tratar a los miembros de su organización como expertos por derecho propio.

Lo que Ralston parecía no entender, y que se hizo patente por la información que obtuve más tarde al conocer a sus subordinados, era que algunos de sus jefes de departamento se sentía auténticamente insultados y calumniados debido al nivel y al tipo de dirección que recibían. Consideraban que también tenían experiencia; pensaban que sabían mejor que Ralston lo que en realidad sucedía en algunos departamentos, cómo arreglarlo, cuáles soluciones y programas funcionarían y cuáles no. Pero no creían poder ser completamente honestos con él porque simplemente los reconvendría y los haría sentir más frustrados e incomprendidos.

De manera que la consecuencia más grave del uso excesivo que Ralston hacía del papel de experto fue que comenzó a trabajar con ideas más o menos equivocadas sobre lo que en realidad estaba sucediendo. Y no se daba cuenta de que esta posición algunas veces obligaba a sus subordinados a manipularlo con el fin de protegerse.

Una de las funciones más importantes que desempeñé como consultor de Ralston fue la de comenzar a hacerlo pensar en las consecuencias de su estilo gerencial y en la posibilidad de que podría alcanzar más fácilmente sus objetivos actuando, él mismo, como consultor de procesos. Con frecuencia le preguntaba por qué hacía lo que hacía y le aconsejé que reflexionara sobre las posibles consecuencias que su conducta tendría sobre sus subordinados. Le pedí que pensara con claridad en sus objetivos y que reexaminara los medios que estaba empleando para alcanzarlos. Para mantener los indicadores financieros en línea, ¿era necesario verificarlos *diariamente*? Y si se desviaban ¿resultaba indispensable mandar notas recriminatorias a sus subordinados? Le indiqué cómo reaccionaría yo si fuera uno de sus subordinados y le pedí que imaginara cuál sería su reacción ante un jefe como él.

Reforcé la idea de que podía continuar estableciendo metas estrictas porque era evidente que su éxito dependía de su claridad y determinación con respecto a ellas. Obviamente, no iba a comprometerse en este sentido, pero podía empezar a otorgar a sus subordinados más libertad sobre la manera de alcanzar dichas metas y a crear procesos en los que los jefes de departamento y sus subordinados realmente participaran para hacer un diagnóstico, siempre y cuando los objetivos no se hubieran cumplido.

Por ejemplo, si se cometían errores con los clientes, la política era pagarles una cuota para demostrar el interés de la organización en lograr un desempeño de elevada calidad y libre de errores. En sus reuniones semanales con el personal, Ralston tenía la costumbre de pedir informes individuales sobre todos los errores y lo que se estaba haciendo al respecto, lo cual resultaba aburrido y poco práctico porque había tantos, que ninguno podía analizarse en detalle para aprender algo útil del análisis. Al hacer que examinara otros procesos, gradualmente logré que cambiara a un sistema de control de calidad que consistía en realizar una investigación en la que sólo los errores de consecuencias importantes se abordaran, se analizaran a fondo y después se entregaran informes detallados sobre los hallazgos para que, durante la reunión, todos pudieran aprender de la experiencia.

En lugar de escribir notas de reconvención para sus subordinados por desviaciones en los indicadores de costos, que antes revisaba diariamente, Ralston reestructuró su sistema de control: comenzó a hacer revisiones

semanales y mensuales, a preguntar y participar en un diálogo auténtico con sus subordinados, quienes eran la parte responsable de la información sobre costos.

Estos pequeños cambios de conducta gerencial son el reflejo de los cambios fundamentales en el concepto que Ralston tenía de la relación con sus subordinados. Cuando tuvo más confianza en mí, pudo deshacerse de su papel de experto, y a medida que les dio más libertad, descubrió que sabían más de lo que suponía y que podían cumplir con los objetivos sin su minuciosa y cotidiana "ayuda". En cierta medida, comenzó a considerarse a sí mismo no sólo la persona que establecía las metas del grupo, sino el consultor que los ayudaba a alcanzar los objetivos que había fijado.

CONCLUSIÓN

Los tres modelos de consultoría destacan la complejidad del proceso de ayuda. Cada uno de ellos resulta importante en su momento, si se cumplen las condiciones que lo fundamentan. La mayoría de los problemas con los que me he topado en las áreas humanas de las organizaciones no son compatibles con el modelo del experto o del médico. Generalmente, yo comienzo con un proceso de consultoría; por tanto, desempeño estrictamente el papel de consultor de procesos y sólo empleo los otros modelos si estoy seguro de que resulta adecuado.

Todo lo que un consultor hace para un cliente, desde el momento en que éste se pone en contacto con él, constituye cierto tipo de intervención. Por consiguiente, lo mejor es comenzar con un modelo que haga hincapié en la intervención como un aspecto fundamental. Con esto no quiero decir que puedo permitirme ignorar los distintos aspectos del diagnóstico, sino que debo realizar éste a medida que comienzo a intervenir. No existe el periodo de diagnóstico "previo a la intervención", aunque la mayoría de los modelos de consultoría afirmen lo contrario. El consultor debe aceptar la responsabilidad que acompaña a las actividades incluidas en el diagnóstico de una actuación.

El gerente de línea se enfrenta al mismo problema que el consultor. La manera en que intervenga con sus subordinados y otros miembros de la organización será lo que dé el matiz. Aunque algunas veces el gerente puede servir de experto o de médico, con frecuencia el papel resulta inadecuado para supervisar y controlar al grupo. Es aconsejable que el gerente aprenda a ser un consultor de procesos para proporcionar una verdadera ayuda a los subordinados, no sólo con el propósito de alcanzar más fácilmente los objetivos de la organización, sino para ayudar a esos subordinados a crecer y a desarrollarse.

CAPÍTULO 3

¿Qué es “proceso”?

El concepto de proceso es básico para comprender la consultoría y la actividad gerencial. En su sentido más amplio, el término se refiere a *cómo* se hacen las cosas y no a *qué* cosas se hacen. Si cruzo una calle, eso es lo que estoy haciendo, pero el *proceso* es la manera en que lo hago: caminando, corriendo, esquivando autos, pidiendo a alguien que me ayude porque me siento mareado, etc.

Los procesos se desarrollan en todas partes. Para ayudar, intervenir y facilitar la resolución de los problemas humanos, debemos concentrarnos en los procesos interpersonales y de comunicación. Debemos aprender a observar y manejar aquellos que constituyen una diferencia demostrable en lo que respecta a la resolución de los problemas, la toma de decisiones y la eficacia organizacional en general.

La comprensión de los procesos humanos interpersonales y de grupo resulta esencial para los *gerentes*, pues los que son eficaces emplean más tiempo interviniendo en *cómo* se llevan a cabo las acciones que en *las acciones mismas* que se realizan. Un gerente eficaz debe ser capaz de crear situaciones que aseguren la toma de decisiones correctas, sin tomarlas él mismo y sin siquiera saber de antemano lo que haría si tuviera que tomar solo la decisión. El manejo del proceso de decisión en esa forma se vuelve más necesario a medida que aumentan la complejidad tecnológica y el ritmo de cambio del medio ambiente. El trabajo fundamental de los gerentes de línea será, a la larga, crear y dirigir los procesos que aseguren una toma eficaz de decisiones.

CÓMO CONCENTRARSE EN EL PROCESO

¿Cómo puede saber un consultor o un gerente en qué concentrarse cuando se trata de intervenir para mejorar una situación? Imagine que lo han invitado a una reunión de personal para ver y puede ayudar a que ese grupo sea más eficaz. Si usted es el gerente que organizó la reunión, imagínese tratando de lograr que resulte tan eficaz como sea posible. ¿A qué debe prestarle atención? ¿Qué tipos de intervenciones debe considerar?

En la tabla 3.1 aparece un modelo amplificado de las posibilidades. Los cuadros del esquema se superponen y, en realidad, las diferencias no son tan claras como indican las descripciones, pero necesitamos de dichos modelos para que la compleja información con la que nos topamos en las situaciones humanas tenga sentido.

En primer lugar, tenemos que distinguir entre el contenido de una situación y su proceso y estructura. En segundo, tenemos que definir, para cada uno de los tres aspectos de una situación, si nos estamos concentrando en asuntos relacionados con las *tareas* o en asuntos *interpersonales*.

El contenido de las tareas (cuadro 1). El asunto más evidente sobre el cual habrá que concentrarse en la reunión es la razón por la cual el grupo está ahí. ¿Cuál es su tarea? ¿Cuáles son los objetivos de la reunión? ¿Por qué existe ese grupo? Todo grupo y toda organización tiene una función final, una razón para existir, una misión, y los objetivos y tareas que se derivan de dicha función final.

Tabla 3-1 Los focos de observación e intervención:

	Tareas	Interpersonales
Contenido	1. Agenda formal, objetivos.	4. Quién está haciendo qué a quién.
Proceso	2. Cómo se realiza la tarea.	5. Cómo se relacionan entre sí los miembros, cómo se comunican, etc.
Estructura	3. Procesos recurrentes; "procedimientos estándar de operación".	6. Relaciones interpersonales recurrentes, funciones.

Un grupo puede no estar consciente de su misión final o no estar de acuerdo con los objetivos. De hecho, una de las principales funciones del consultor o del gerente puede ser ayudar al grupo a comprender su tarea y su función. Ambos deben concentrarse en este punto de manera explícita porque, si existe una mala interpretación o si hay desacuerdo, el grupo tendrá dificultades para funcionar en forma eficaz.

El aspecto más evidente del contenido de las tareas es el asunto sobre el cual el grupo habla o en el que trabaja, lo que normalmente se llamaría su agenda formal. Si el grupo cuenta con una secretaria y se lleva una minuta, el contenido de la discusión es lo que aparecerá en ella. Como ayudante, una de las opciones que tendrá el gerente o el consultor será verificar estrechamente el contenido de las tareas para asegurarse de que "no se desvíe", y garantizar que el grupo alcance sus objetivos.

El proceso de las tareas (cuadro 2). Incluso si se presta una estrecha atención al contenido de las tareas y si se dirige de manera activa, el grupo puede presentar problemas de comunicación. Es posible que surjan comportamientos que interfieran con la solución eficaz de las tareas; por ejemplo: las personas pueden malinterpretarse, interrumpirse o no escucharse; pueden surgir discusiones y conflictos, el grupo puede no ser capaz de llegar a un acuerdo, puede perderse mucho tiempo en asuntos triviales, o bien pueden surgir conversaciones colaterales y molestas, etc.

Cuando se ha trabajado con diferentes grupos se está consciente de que, aunque se dediquen a las mismas tareas, cada uno las aborda de manera diferente. En un grupo, el presidente pide a los miembros que manifiesten sus puntos de vista y en algún otro se invita, a quien así lo desee, a que hable. En un grupo puede haber confrontaciones y disputas y, en otro, preguntas educadas y formales. En un grupo las decisiones se toman por consenso general, en otro por votación y, en un tercero, el gerente toma la decisión después de escuchar el análisis.

En otras palabras, los grupos pueden tener la misma tarea y el mismo contenido y, sin embargo, desarrollar procesos diametralmente diferentes para trabajar en ellos. Por tanto, *el proceso de las tareas* es la manera en que el grupo trabaja, resuelve los problemas, recopila información, toma decisiones, etc. Los procesos de las tareas son poco claros; es fácil experimentarlos y observarlos, pero resulta difícil definirlos y separarlos con claridad del contenido con el que se trabaja. Los miembros del grupo aprenden que pueden controlar parcialmente el efecto del contenido controlando el proceso, como sucede con los senadores cuando obstruyen la aprobación de una ley o con los polemistas que destruyen los argumentos o la compostura de un oponente, ridiculizándolo, cambiando de tema o desviando el proceso de lo que se ha dicho de alguna otra manera. Una de las tareas más difíciles de quien interviene no es tanto dejarse llevar por el contenido, o quedar atrapado en el problema que el grupo está tratando, sino dejar de prestar atención a *la manera* en que lo está haciendo.

La estructura de las tareas (cuadro 3). Si se observa a un grupo durante cierto tiempo se podrá ver que determinados patrones se repiten, que ciertos tipos de acontecimientos suceden con regularidad y que algunos no se presentan nunca. Por ejemplo, un grupo emplea siempre el procedimiento parlamentario, mientras

que otro se niega a votar sobre algún problema incluso si no existe otra manera de resolverlo. Un grupo tiene siempre una agenda y se apeg a ella inflexiblemente, mientras que otro espera a que la reunión comience para elaborar la lista de asuntos.

Si el grupo cuenta con más de un nivel gerencial, se podrá observar que algunas personas interrumpen constantemente a otras, mientras que otras nunca se interrumpen entre si; el patrón que resulta evidente es que quienes tienen mayor jerarquía interrumpen a los de menor nivel, pero nunca al revés. También se podrá notar que los miembros buscarán la orientación y la dirección del jefe del grupo y que si a sus integrantes se les han asignado tareas o papeles particulares, su conducta será coherente con ellos. Dicha regularidad en el trabajo de grupo puede definirse como *la estructura de las tareas, un proceso recurrente* y relativamente *estable* que ayuda al grupo o a la organización a cumplir con sus tareas.

En las grandes organizaciones llamamos estructura a la jerarquía formal, a la cadena de mando definida, a los sistemas de información y control y a otros procesos recurrentes y estables que para alguien recién llegado a la empresa constituyen la manera de trabajar. Pero es importante reconocer que el concepto de estructura es solamente una extensión del concepto de proceso en el sentido de que se refiere a los procesos estables y recurrentes que los miembros del grupo definen como su "estructura".

Todos los grupos requieren dicha regularidad y estabilidad para que su ambiente y sus patrones de trabajo sean previsibles y, por consiguiente, manejables. Las ideas que se desarrollan con el tiempo como premisas que fundamentan dichos patrones pueden entonces considerarse como parte de la cultura de ese grupo. Se comparten y se dan por hecho, y las estructuras que observamos pueden considerarse artefactos o manifestaciones de la cultura del grupo (Schein, 1985a).

La cultura en sí no es visible de inmediato porque resulta más sencillo considerarla como un conjunto de ideas inconscientes y fundamentales que se dan por hecho y han evolucionado en el tiempo para afrontar los diferentes problemas internos y externos que el grupo ha tenido (Schein, 1985a). Pero la cultura se reflejará en la conducta abierta y visible y puede descubrirse a través de un proceso conjunto de indagación entre los miembros del grupo y la persona ajena a él. Para los fines de este modelo resulta útil concentrarse en los artefactos manifiestos (la conducta visible), teniendo siempre presente que constituyen un reflejo de ideas importantes y fundamentales que, a la larga, tendrán que tomarse en cuenta.

La estructura de las tareas que se desarrolla en un grupo se compone de una regularidad que pertenece, específicamente, a la supervivencia del grupo en el ambiente externo. Todos los grupos se enfrentan por lo menos a cinco problemas de supervivencia básicos:

1. *Definir la misión fundamental que justifica su existencia, es decir, su tarea primaria.* Los elementos estructurales relacionados con este aspecto generalmente son las cartas constitutivas de la compañía, las declaraciones sobre su filosofía o su misión, los enunciados formales de la agenda y otros esfuerzos para complementar la comprensión implícita de los miembros sobre el papel del grupo.

2. *Establecer metas específicas derivadas de la misión.* Los elementos estructurales son las declaraciones escritas sobre los objetivos, los procedimientos formales y sus resultados, las metas y los plazos definidos públicamente.

3. *Decidir cuáles medios se emplearán para alcanzar los objetivos.* Las estructuras para alcanzar los objetivos son la organización formal definida, la función de asignación de tareas y los procedimientos a los que se puede recurrir para solucionar problemas y tomar decisiones.

4. *Verificar y controlar si las metas se están alcanzando o no.* Se establecen sistemas formales de información y control y se formalizan procesos de planeación gerencial, de elaboración de presupuestos y de revisión.

5. *Volver a encauzarse por medio de la resolución de problemas una vez que se han identificado (cuando el grupo descubre que se está desviando de sus metas o que no está alcanzando sus objetivos).* Un grupo necesita procesos para remediar situaciones, solucionar problemas y volver al rumbo establecido. A menudo se inventan soluciones *ad hoc*, pero cualquier grupo u organización debe ser capaz de regularizar los procesos correctivos y de solución y, así, hacerlos parte de la estructura del grupo.

En un grupo joven, los procesos de la estructura de las tareas no serán muy estables, pues el grupo no se encuentra muy estructurado. A medida que evoluciona, el grupo desarrolla ideas sobre sí mismo; si dichas ideas conducen al éxito, a la larga se convierten en la cultura del grupo. Es entonces cuando se hacen visibles y pueden describirse formalmente en los organigramas, manuales de procedimientos, normas de orden y otros instrumentos de la cultura.

El contenido interpersonal (cuadro 4). Hemos definido todos los cuadros relacionados con las tareas del grupo y sus problemas de supervivencia en el medio ambiente, pero, por supuesto, el consultor o el gerente que lo observen notarán de inmediato que muchos de los hechos sobresalientes que se presentan dentro de él tienen que ver con la relación de los miembros entre sí, gran parte de la cual puede tener relativamente poco que ver con la tarea en un nivel manifiesto.

Veremos que Joe siempre se pelea con Joan, que Mildred apoya constantemente a Jim casi sin importar lo que diga y que Rudy domina la conversación y trata de controlar a los demás miembros, mientras que Paúl rara vez levanta la voz y sólo habla cuando se le hace una pregunta directa. Observaremos que algunas personas interrumpen a los demás y que otras aumentan la tensión en el grupo creando desacuerdos, mientras que otras más la reducen haciendo una broma en el momento justo en que las cosas se estaban poniendo difíciles. Percibiremos que algunos miembros son buenos iniciadores y dan energía al grupo, y que otros en cambio, son mejores para resumir y verificar el consenso de este.

Del mismo modo en que podemos descubrir la agenda de contenido del grupo, así también podemos observar "quién hace qué a quién", "quién desempeña cuál papel en el grupo" y elaborar una visión de él en función de los integrantes, de sus relaciones entre sí y de su relación con las tareas. Mientras que en el cuadro 1 nos concentramos en el contenido de las tareas, en el cuadro 4 la atención se dirige hacia las relaciones entre los miembros del grupo, independientemente de aquello en lo que estén trabajando.

El *proceso interpersonal* (cuadro 5). En el área de las tareas resulta difícil separar el proceso del contenido porque la gente manipula ambos de manera consciente o inconsciente. Del mismo modo en que es posible observar a un grupo trabajando y abstraer los métodos que emplea para cumplir con su trabajo, también podemos abstraer los procesos interpersonales evidentes en él, independientemente de la gente que participe en ellos.

Así, por ejemplo, en un grupo puede haber confrontaciones y disputas frecuentes entre los integrantes, mientras que en otro, éstos pueden ser siempre muy educados y ponerse de acuerdo entre sí. En un grupo las personas pueden escucharse con atención y tratar de basarse en las ideas de los demás, mientras que en otro pueden competir constantemente por acaparar la atención, atendiendo más a la manera en que presentan su propio punto de vista que a lo que los demás hayan dicho.

Es importante observar el proceso interpersonal porque los resultados del grupo son consecuencia de una compleja interacción entre lo que sucede en el nivel de las tareas (Cuadro 2) y en el nivel interpersonal (cuadro 5). Por ejemplo, se puede observar que algunos integrantes del grupo tienen diferentes definiciones de las tareas y que esto conduce a diversos tipos de interrupción en la comunicación, lo cual interfiere con el desempeño de la tarea. También se puede notar que algunos miembros parecen tener la costumbre de no escuchar lo que dicen los demás, lo cual da como resultado una acumulación defectuosa de la información importante para llevar a cabo las tareas.

Asimismo, es posible observar que mientras algunos de los integrantes trabajan para encontrar posibles soluciones, otros se ocupan de defender o atacar alguna de ellas, y que determinadas personas siempre están atacando lo que ciertas otras traen a colación, independientemente del contenido de la tarea. Obviamente, tales conflictos interpersonales obstaculizan la toma de decisiones eficaz. También es posible observar que se proponen muchas buenas ideas, pero que el grupo las pierde de vista porque nadie las anota en el pizarrón. Sin embargo, cuando alguien se ofrece a hacerlo, algunos oponen resistencia aduciendo que tomar el gis es una maniobra de poder.

Todos estos comportamientos implican también procesos de tareas como los que se definieron antes, en el sentido de que afectan los esfuerzos del grupo para dedicarse a su tarea. Pero al mismo tiempo, cada uno de estos procesos implica aspectos de las relaciones de los miembros entre sí, sus opiniones sobre los demás, sus funciones y los patrones de influencia mutua que no afectan directamente a la tarea. Éstos serían, entonces, ejemplos de *procesos interpersonales* motivados más por las opiniones que las personas tienen sobre los demás que por asuntos relacionados con la tarea misma. Una de las decisiones más difíciles para el consultor es cuándo intervenir y cuándo simplemente reconocerlos y dejarlos como están.

La estructura interpersonal (cuadro 6). Con el fin de crear una estructura (es decir, procesos estables y recurrentes), el grupo necesita desarrollar una cultura que solucione sus problemas de supervivencia en el ambiente externo. Del mismo modo, cualquier grupo u organización requiere desarrollar procesos recurrentes y estables para manejar sus asuntos internos, permitir a sus miembros trabajar en conjunto y sentirse seguros como grupo. Dichos procesos son necesarios para que el ambiente interno del grupo resulte seguro y previsible, y para que sus integrantes puedan relajarse lo suficiente para dedicar su energía emocional a trabajar en las tareas de supervivencia (Schein, 1985a).

Por consiguiente, parte de la cultura del grupo puede definirse como las percepciones, los procesos de pensamiento, los sentimientos y las reglas de comunicación estables que le permiten funcionar como tal. ¿Para cuáles problemas internos se requiere dicha estabilidad? Para que un grupo funcione, éste debe desarrollar una solución estable para cada uno de los siguientes problemas:

1. *Cómo comunicarse entre sí, es decir, crear un lenguaje común.* La estructura observable será el lenguaje real que el grupo desarrolle al trabajar: terminología especial, significados especiales vinculados a ciertas palabras y conceptos, y símbolos específicos que sólo los integrantes del grupo comprenderán.
2. *Cómo definir sus propios límites, es decir, desarrollar normas de inclusión y exclusión.* La estructura observable incluirá las políticas y prácticas de

reclutamiento; la decisión sobre a quién se otorgarán símbolos de pertenencia tales como uniformes o gafetes; las políticas sobre la recontractación de personal que se haya ido, sobre los miembros temporales y los trabajadores por contrato, y las normas sobre a quién se comunican las decisiones y a quién se le ocultan, etc.

3. *Cómo asignar poder y autoridad, es decir, desarrollar criterios sobre quién puede influir en quién y con respecto a qué asuntos.* En esta área suele observarse que aquello que se estructura formalmente no es lo mismo una vez que se pone en práctica. Es posible publicar organigramas y contar con normas sobre la cadena de mando, pero los observadores han notado que, incluso en la aplicación regular de las bases, algunas de estas normas se ignoran y surgen estructuras alternas que muchas veces se denominan "informales".

4. *Cómo definir relaciones adecuadas con los compañeros, es decir, desarrollar criterios de apertura y familiaridad y niveles apropiados de cooperación y competencia.* Esta área es la que está menos estructurada y, por tanto, constituye la fuente de mayor ansiedad hasta que los nuevos miembros aprenden las reglas implícitas del juego. Pero al observar los programas de adoctrinamiento o los análisis de instrucción, es posible descubrir la estructura en observaciones tales como: "Aquí se trabaja en equipo", "Nunca te dediques a hacer política", "Siempre nos dirigimos al jefe empleando su título", "Aquí somos muy informales y nos llamamos por nuestro nombre de pila", "Es mejor que siempre digas lo que piensas, aunque sientas que puedes tener problemas", "Siempre debes tener cuidado de no contradecir al jefe en público", etc. Dichas normas no se arraigan tan fácilmente como las más explícitas en la estructura formal visible, pero siempre existen en una cultura (Van Maanen, 1979).

5. *Cómo asignar el nivel y las recompensas.* Generalmente son observables los sistemas de recompensa formales y de evaluación del rendimiento, así como las estimaciones del potencial y los procedimientos a los que se recurre para promover, o bien para recompensar o reprender a las personas. Sin embargo, como vimos en el punto 4, las estructuras incluidas en políticas y procedimientos escritos no siempre concuerdan con la regularidad recurrente que puede observarse: el sistema informal de recompensas.

6. *Cómo enfrentarse a acontecimientos inexplicables, no controlables y amenazadores.* Esta área es la que menos posibilidades tiene de estructurarse formalmente, aunque todos los grupos elaboran rituales y procedimientos para enfrentarse a los acontecimientos que son imprevisibles, que generan tensión y no se controlan fácilmente. Pueden surgir supersticiones, mitos o rituales simbólicos, como la danza de la lluvia. Dichos procesos pueden volverse estables en el sentido de que se transmiten y se enseñan a las nuevas generaciones de miembros.

A medida que interactúa, el grupo desarrolla percepciones y relaciones para enfrentarse a cada uno de los puntos anteriores y, gradualmente, éstas se convierten en ideas sobre sí mismo y constituyen una parte importante de su

cultura. Una vez más, las premisas fundamentales no serán visibles en el trabajo manifiesto del grupo, pero quien observe el proceso podrá ver sus efectos en las alianzas políticas, en los patrones de comunicación, en los patrones recurrentes de sentimientos expresados por los miembros entre sí y en la diferencia y el comportamiento que se desplieguen ante los demás.

El punto inmediato sobre el que debe concentrarse la intervención son los procesos dinámicos visibles porque, de este modo, los miembros pueden ver las mismas cosas que el observador. A la larga, a medida que el grupo se vuelve más complejo al analizar sus propios procesos, los elementos estructurales menos visibles se convierten, cada vez más, en el punto central de intervención.

En resumen, el consultor o el gerente deben prestar atención a los acontecimientos de los seis cuadros de la tabla 3.1. Y, en seguida, el aspecto clave que debe considerarse es cuál de ellos tiene mayor importancia para aumentar la eficacia del grupo.

LA TAREA PRIMARIA COMO BASE PARA LA INTERVENCIÓN

El criterio más importante para decidir qué observar y cuándo intervenir es la detección de la *tarea primaria* del grupo. Ésta se define como el conjunto de objetivos que justifican la existencia del grupo, la razón por la cual se formó, su misión básica, las percepciones que lo relacionan con su ambiente externo y que, en última instancia, determinarán su supervivencia como tal. Dicha tarea primaria no siempre resulta evidente de inmediato, pero generalmente se puede deducir o bien se puede preguntar por ella. Si la pregunta es prematura, es probable que la respuesta no sea exacta y, entonces, se requerirán observaciones y verificaciones posteriores.

En una nueva relación con un cliente o al dirigir un nuevo grupo, el punto central más seguro y más susceptible de resultar productivo es la tarea primaria o los objetivos del propio consultor de procesos, como ayudante o como director de este. ¿Qué es lo que él y su cliente o sus subordinados tratan de hacer? ¿A dónde desea llegar y en qué momento? ¿Cuáles son los pasos más adecuados de acuerdo con lo que intenta lograr?

En muchos modelos de consultoría este punto central se define como "establecer un contrato con el cliente". Generalmente, ésta *no* es la fórmula adecuada. Es mejor concentrarse en las propias metas inmediatas para poder intervenir de manera eficaz desde el principio y ser útil al cliente o a sus subordinados desde el momento en que se realiza el contacto.

Para el consultor externo, la preocupación manifiesta por lo que el cliente está tratando de lograr: 1) indica que tiene interés en ayudar, 2) facilita la obtención de

la información necesaria para decidir la manera de ayudar y, sobre todo, 3) constituye ya una intervención crítica que obliga a los clientes a *definir* lo que están tratando de lograr. Con frecuencia esto resulta provechoso pues hace que el cliente comience a pensar en metas. El contrato que pueda surgir es una consecuencia, no el objetivo primario.

La misma lógica se aplica al gerente a quien los subordinados acuden con problemas. Si desea ayudar debe concentrarse en lo que los subordinados tratan de lograr, el motivo por el cual se les dificulta, la razón de que tengan problemas en ese momento, el motivo por el cual acuden al jefe para pedir ayuda, etc., pero siempre teniendo presente, sobre todo, la tarea primaria. A medida que las respuestas a estas preguntas descubran otros problemas, se podrá dirigir la atención hacia ellos, pero, inicialmente, debe dedicarse a los cuadros 1 y 2 de la tabla 3.1.

Puntos centrales de las intervenciones: ¿Contenido, proceso o estructura de las tareas?

Generalmente el cliente es muy sensible a los problemas de contenido, pero puede ser *indiferente* al proceso y a la estructura. Los obstáculos que impiden el cumplimiento más eficaz de las tareas residen a menudo en los procesos y en la estructura; sin embargo, muchas veces éstos son los aspectos menos visibles del método para desempeñar las tareas. De ahí que proporcionar nuevos datos sobre el proceso y la estructura, y ayudar a los clientes a verlos por sí mismos en el futuro pueda resultar más provechoso. Generalmente, el contenido de la tarea es muy evidente y es probable que, a fin de cuentas, el cliente sea más experto en esa área que quien va a ayudar. Sin embargo, el consultor o el gerente realmente pueden ayudar señalando la manera en que el proceso y la estructura de las tareas facilita u obstaculiza la toma de decisiones y la solución de problemas.

El proceso de hacer patente y de modificar la *estructura* puede implicar intervenciones de confrontación e incluso de manipulación en las que el consultor, en el papel de experto o médico, manipule directamente ciertas partes de la estructura con el fin de cambiar otras áreas de un sistema que se ha vuelto rígido. Tales intervenciones sistémicas se han vuelto comunes en la terapia familiar y se están aplicando cada vez más en las organizaciones, pero no resultan adecuadas sino hasta que la consultoría de procesos lleva suficiente tiempo en desarrollo para saber si el cliente realmente está en problemas y si es incapaz de hacer un diagnóstico de sus sistemas o de influir en ellos (Madanes, 1981; Durkin, 1981; Borwick, 1983).

Otro tipo de intervención en la estructura que puede ayudar al cliente a salir adelante consiste en definir una nueva estructura que constituya un "experimento

que va a realizarse" y no una recomendación final que se deba adoptar. Es probable que dicha intervención sea poderosa y provoque confrontaciones que obliguen a hacer conscientes las rutinas que puedan estarse ocultando deliberadamente.

¿Por Qué no concentrarse en el proceso y la estructura interpersonales ?

Puesto que los problemas interpersonales generalmente sobresalen y son fáciles de observar, resulta tentador concentrar las intervenciones directamente en ellos. La razón fundamental para no hacerlo es básicamente cultural. En nuestra cultura, el cumplimiento de las tareas, el progreso, el logro de objetivos y el logro en sí son tan importantes en las relaciones, que la mayor parte de la motivación para mejorar proviene de la preocupación por una tarea. Incluso si una relación personal se convierte en un problema, definimos el mejoramiento de la situación como una "tarea" que debe cumplirse.

Probablemente en algunas otras culturas en las que las "relaciones eficaces" y la "armonía" son más importantes que el cumplimiento de la tarea, la atención de la intervención facilitadora se dirige hacia los procesos interpersonales, pero en los Estados Unidos esto podría considerarse una pérdida de tiempo tonta, impropia y motivada por un énfasis falso en el "humanismo". Los consultores o los gerentes que intenten fomentar la armonía pueden fracasar a menos que establezcan su credibilidad comenzando por intervenir en el proceso de las tareas.

Otra razón para evitar las intervenciones en el proceso interpersonal es que la consultoría y la actividad gerencial para las organizaciones ya implican por sí mismas concentrarse en las tareas; por definición, las organizaciones están orientadas hacia ellas; se crearon para alcanzar determinados objetivos y para cumplir con ciertas tareas. Normalmente, la actividad gerencial se *define* como el logro de objetivos y, en general, los gerentes llaman a los consultores que trabajan con organizaciones porque no se está cumpliendo con las tareas en la forma adecuada.

Así, la mayoría de los clientes sólo considera de interés los asuntos interpersonales si influyen en el cumplimiento de las tareas. Si tales problemas de relación cobran importancia no pensamos en la consultoría, sino en la terapia, y tendemos a incluir dichas intervenciones terapéuticas en contexto ajenos a la esfera de trabajo. Un negocio familiar puede contar con un consultor que se encargue de los problemas comerciales y tener al mismo consultor o a algún otro para los asuntos familiares (Beckhard y Dyer, 1983). Es impórtame diferenciar estos procesos y reconocer que solamente en un contexto terapéutico resulta legítimo tomar las relaciones como punto central.

Por otra parte, si los problemas interpersonales están interfiriendo evidentemente con el cumplimiento de las tareas y el consultor o el gerente consideran que esto resulta muy claro para los mismos participantes, puede ser completamente adecuado cambiar de manera explícita a una intervención interpersonal. En los capítulos posteriores se analizará el tipo de intervención que debe realizarse y la manera de concebirla.

En el campo interpersonal, ¿hay alguna diferencia entre concentrarse en el contenido, el proceso y la estructura? ¿Es importante distinguir el contenido del proceso o la estructura en esta área? La respuesta es afirmativa debido a las diferentes consecuencias de las intervenciones de los cuadros de la tabla 3.1. Se puede observar fácilmente el *contenido* interpersonal en el sentido de quién siente qué y quién está haciendo qué a quién. Sin embargo, es en esta área en la que se debe ser más cuidadoso pues en ella las personas pueden volverse sensibles y ponerse a la defensiva si se menciona directamente a alguien en forma acusatoria.

Cuando se hace esto en lugar de señalar simplemente un proceso general, las personas sienten que "quedan mal", de modo que estas alusiones directas son tabú en la mayoría de las culturas.

Por ejemplo, puedo observar un patrón en el que Pete siempre interrumpe a Jane y concluir que esto refleja una enemistad real de parte de Pete hacia ella (cuadros 4-6). Si decido intervenir porque considero que el comportamiento de Pete está minando la eficacia del grupo, aún puedo elegir en cuál cuadro concentrarme:

Cuadro 4 (Contenido): "Pete, ¿por qué siempre interrumpes a Jane?"

Cuadro 5 (Proceso): "He observado que ciertos miembros del grupo tienden a interrumpir a otros y me pregunto si esto no interfiere con la comunicación."

Cuadro 6 (Estructura): "A medida que ha avanzando nuestra discusión he observado que cada vez que nos interrumpimos ésta no resulta tan productiva. "¿Deberíamos hacer algo al respecto?"

Por supuesto, las intervenciones que he puesto como ejemplo son diferentes en otros aspectos además del contenido, el proceso y la estructura, pero debe quedar claro que el mayor riesgo está asociado con la intervención de contenido porque pone a Pete y a Jane en peligro de perder prestigio. La intervención estructural es la más segura, pero es la que menos posibilidades tiene de resultar productiva porque no proporciona referencias específicas a partir de las cuales el grupo pueda organizarse. La intervención de proceso aumenta al máximo la especificidad sin hacer que las personas "queden mal".

En resumen:

1. siempre debe preferirse como punto central de intervención el proceso y no el contenido.
2. Siempre debe elegirse el proceso de las tareas y no el proceso interpersonal.
3. Las intervenciones estructurales son, en principio, las más poderosas pues se ocupan de procesos estables y recurrentes y no de procesos dinámicos y fluidos, pero también son a las que probablemente se opone más resistencia porque la estructura produce comodidad; son también las que pueden malinterpretarse con más facilidad pues necesariamente son generales.

Así pues, puede ser más provechoso concentrarse en los procesos dinámicos de las tareas (cómo establecen las metas el cliente o los grupos, cómo recopilan información, solucionan problemas y asignan funciones de trabajo). En el ejemplo que aparece a continuación surgió constantemente el problema de en qué concentrar las intervenciones. Como este caso se mencionará también a lo largo del libro, proporcionaré algunos antecedentes.

Ayuda para formar un nuevo comité ejecutivo: la Compañía Manufacturera Billings

Bill Stone, presidente y fundador de una compañía manufacturera pequeña pero de rápido crecimiento, me llamó para pedirme consejo sobre la contratación de un nuevo vicepresidente de recursos humanos. Hacia tres años yo había impartido un seminario sobre desarrollo de carrera para los quince gerentes principales de esta compañía; había conocido al vicepresidente corporativo de planeación y, hacía aproximadamente un año, había trabajado con el anterior vicepresidente de recursos humanos, quien entonces empezaba a trabajar en la compañía. De modo que contaba con alguna información sobre la empresa y ellos tenían información sobre mí.

La familiarización con el cliente. En su primera llamada telefónica, Stone indicó que al irse el vicepresidente de recursos humanos anterior, le recomendó que se eligiera a algún académico para el puesto, debido a que Stone tenía una filosofía bien definida del manejo de recursos humanos que debía seguir formulándose y poniéndose en práctica de manera adecuada. Stone me preguntó si este concepto tenía sentido y si yo o algún otro profesor consideraríamos la posibilidad de aceptar un puesto industrial por algún tiempo. Le indiqué que, en lo personal, yo no consideraría dicha posibilidad, pero que con gusto analizaría la idea con él para

ver a dónde podíamos llegar. Acordamos reunimos para comer en el Massachusetts Institute of Technology.

Durante la comida, Stone analizó algunas de las decisiones que había tomado. El comité ejecutivo, compuesto por quince personas, no funcionaba de manera eficaz, por lo que había empezado a reunirse con regularidad con dos vicepresidentes ejecutivos, el director financiero y el vicepresidente encargado de nuevas adquisiciones. Este grupo constituía una buena base para lograr un comité ejecutivo más dinámico y eficiente, pero necesitaban encontrar un vicepresidente de recursos humanos y se disponía a iniciar su búsqueda

Stone y yo analizamos lo que él realmente buscaba para este puesto, y se hizo patente que todos los miembros del nuevo comité ejecutivo tendrían una gran participación en la decisión sobre el tipo de persona que se contrataría. La idea surgida de esta conversación fue que yo debería asistir a algunas de las reuniones del nuevo comité ejecutivo, en especial a aquella en la que se modelaría la descripción del puesto de vicepresidente de recursos humanos. Los demás miembros estuvieron de acuerdo en que mi asistencia sería de gran ayuda, pero para mí no estaba claro si iba a intervenir como experto, diciéndoles lo que deberían buscar, o como consultor de procesos, ayudándolos a descubrir lo que necesitaban. Estuve tentado de aclarar este punto al principio, pero pensé que probablemente ni ellos mismos estarían seguros del tipo de ayuda que podía ofrecer y que su respuesta podría no ser muy significativa hasta después de haber tenido algún contacto.

Elección del punto central de intervención. En las primeras tres horas de la reunión a la que asistí surgieron muchos asuntos relacionados con el papel que yo desempeñaría y con aquello en lo que debía concentrarme durante el trabajo del grupo. Al principio de la reunión intenté aclarar que consideraba que mi papel era ayudarlos a definir sus pensamientos y que no fungiría como un experto en cuanto a lo que el vicepresidente de recursos humanos debía ser; es decir, que no me ocuparía del *contenido de la tarea*, sino del *proceso de la tarea*. También indiqué que Stone me había pedido que trabajara con el grupo durante varias reuniones para ayudarlo a ser más eficiente, lo cual implicaba mi participación para aclarar no sólo el proceso de la tarea e intervenir en él, sino también ocuparme del *proceso interpersonal*. El grupo pareció entender estas diferencias y estuvo de acuerdo en que mi función sería de ayuda.

Cuando comenzó la reunión me encontré interviniendo con frecuencia acerca del contenido y el proceso de las tareas. Continuamente formulé preguntas de contenido con respecto a las funciones que desempeñaría el vicepresidente en el nuevo comité ejecutivo. sobre todo en relación con Stone, pero tuve cuidado de hacerlo en el momento adecuado para que el grupo tuviera la oportunidad de tocar estos temas por sí mismo. Además, elaboré las preguntas de la manera más general posible para reducir al mínimo mis propias inclinaciones sobre el

contenido. En efecto, desempeñaba algunas funciones de identificación de problemas que hacían falta en la discusión de grupo, pero en lugar de simplemente señalar su ausencia (lo cual hubiera constituido una intervención en el proceso), formulé directa mente la pregunta de contenido para facilitar el avance del grupo.

Por ejemplo, pregunté: "¿Se espera que el nuevo vicepresidente solamente ponga en práctica las políticas sobre recursos humanos o que contribuya a su elaboración?" Unánimemente indicaron que deseaban lo segundo. "¿Desean una persona que discuta con ustedes y que sea lo suficientemente fuerte para soportar el tipo de peleas en las que con frecuencia se enfrasca el grupo?" Hice esta pregunta porque, después de quince minutos de observación, resultó obvio que estaban acostumbrados a debates y enfrentamientos intensos y que el mismo Stone tenía convicciones muy arraigadas. Indicaron que querían a alguien que los enfrentara con firmeza y Stone estuvo de acuerdo. De nuevo, no limité mi intervención simplemente a hacer notar que el grupo discutía mucho y que Stone era una figura fuerte (contenido y proceso interpersonales), sino que introduje la información en una pregunta sobre el contenido de las tareas que facilitó la solución de problemas posteriores.

"¿Buscan a alguien con antecedentes como profesional en recursos humanos principalmente o a alguien con credibilidad como gerente de línea?" Deseaba poner al descubierto lo que el grupo pensaba realmente sobre la función de recursos humanos porque empecé a sospechar que la menospreciaban. En esta etapa mi experiencia previa me inclinaba a emitir opiniones de contenido, pero no tuve que expresarlas. Podía permanecer en el nivel del proceso. Mencionar mis sospechas hubiera hecho surgir problemas con respecto a la estructura del contenido (sus percepciones estables de las funciones), lo cual hubiera resultado peligroso pues hubiera precipitado una negativa rápida y cierto recelo hacia mí; de modo que me decidí por una pregunta más neutral. Indicaron que querían ambas cosas.

A medida que surgía el consenso sobre estos diferentes criterios, los escribía en el pizarrón pues era evidente que el grupo tenía problemas para recordar lo que había dicho. (Ésta constituyó una intervención en el proceso de las tareas.)

Periódicamente me encontré con que tenía que tratar en forma directa el contenido y me vi forzado a enfrentar sus ideas acerca de que yo tenía amplios conocimientos en esta área. Me preguntaron, por ejemplo, qué tipo de personas ocupaban puestos similares en las compañías con las que estaba familiarizado. No podía negar mi experiencia en esta área en relación con el conocimiento del grupo, de modo que ofrecí las respuestas que creí que los ayudarían a pensar, sin hacer recomendaciones específicas respecto a lo que podían necesitar. Hice hincapié en la variedad de personas que conocía para ampliar la base de conocimientos del grupo acerca de lo que era posible.

Me preguntaron si tenía conocimientos sobre la manera en que este tipo de función se organizaba en compañías como la de ellos. Nuevamente tuve que admitir que sabía algo al respecto, pero tuve el cuidado de ofrecer varias opciones diferentes que conocía, de modo que el análisis no se viera afectado por prejuicios y que no tuviera que discutir directamente con ninguno de los miembros del grupo sobre la forma "correcta" de hacerlo. Me di cuenta que podía proporcionar información, tratando siempre de presentarla en forma de problema, es decir, con los pros y los contras de diferentes enfoques.

Los problemas interpersonales eran obvios y estaban en todas partes. Uno de los vicepresidentes ejecutivos, Tom Riley, era, evidentemente, una figura central y agresiva en el grupo. Con frecuencia discutía con Stone y entre ambos consumían un gran porcentaje del tiempo de discusión del grupo. Uno de los integrantes no oía bien y participaba menos, aunque en ese momento no estaba claro si su renuencia a hacerlo tenía o no relación con sus problemas auditivos.

Cuando surgían problemas reales, parecía existir una norma que indicaba cuándo estaban de acuerdo o en desacuerdo en lugar de resolver dichos problemas, norma que a menudo me dejó con la duda sobre lo decidido, en el caso de haber tomado alguna decisión. Existía la posibilidad de que el grupo supiera que en tales casos Stone resolvería el asunto después de la reunión, pero no conocía lo suficiente la historia del grupo como para hacer suposiciones sobre este aspecto de su estructura.

A pesar de que todas estas cuestiones interpersonales interferían potencialmente con la clara resolución del problema de elaborar los criterios de selección para el vicepresidente de recursos humanos, en esta primera reunión no podía intervenir directamente sobre ellas porque no sabía lo suficiente acerca de lo que en realidad sucedía. Más tarde, después de haberme entrevistado con los integrantes y de que todos estuvieron de acuerdo en comentar "la manera en que funcionaba el grupo", me fue posible mencionar estos temas porque se habían tocado en las entrevistas individuales.

La reunión concluyó con un acuerdo de que Stone tomaría las notas que yo había anotado en el pizarrón y las repartiría a los demás miembros. Se había logrado un consenso considerable y se había acordado un proceso para entrevistar a los principales candidatos. Se pondrían a prueba los criterios, aplicándolos a cada uno de ellos durante la entrevista y, en una reunión posterior a la que yo asistiría, el grupo estudiaría a los mejores prospectos.

Lecciones. Mi papel en esta reunión era, evidentemente, obligar a los integrantes del grupo a establecer con claridad sus criterios, formular preguntas cuando considerara que el grupo estaba siendo vago o ambiguo y verificar el consenso en las áreas donde existía el acuerdo. También ubiqué al grupo anotando sus

argumentos en el pizarrón y ayudé a elaborar la entrevista y el proceso de selección posteriores. Todas estas intervenciones estuvieron claramente orientadas hacia *el proceso de la tarea*, pero incluyeron el contenido de aquello en lo que el grupo estaba trabajando y, por consiguiente, no lo desviaron hacia una simple discusión del proceso, para lo cual —consideré— aún no estaban preparados.

Organización de un grupo académico: opciones directivas sobre los puntos centrales de la intervención

¿Un gerente de línea tiene la misma gama de opciones que el consultor al decidir sobre el punto central de una intervención? Puedo responder mejor a esta pregunta reconstruyendo algunas de las decisiones que tuve que tomar cuando era presidente de un grupo académico compuesto por diez personas en la Sloan School of Management del MIT. Evidentemente, el papel de director requería el establecimiento de metas y objetivos, pero me percaté desde el principio de que si no obtenía un consenso completo sobre la misión del grupo, cualquier programa de puesta en práctica estaría destinado al fracaso. De modo que mi primera tarea fue definir cómo elaborar un proceso que asegurara el consenso sobre lo que estábamos tratando de hacer.

Mis primeras intervenciones pretendían crear oportunidades para analizar nuestras prioridades en las conversaciones individuales y en las reuniones del grupo. Dichas prioridades eran: 1) crear un ambiente en el que pudiéramos ser investigadores y profesores productivos, 2) elaborar un programa que satisficiera las necesidades de nuestros estudiantes y se basara en nuestra propia solidez, 3) crear un sistema de reclutamiento, contratación y promoción que asegurara la presencia de los mejores colegas posibles a medida que hubiera nuevos puestos y 4) asegurar que atraeríamos a los mejores estudiantes de doctorado a nuestro grupo, creando para ellos un programa de educación y capacitación que garantizara su éxito académico.

Yo había contribuido llevando al grupo a varios nuevos miembros del cuerpo docente, de modo que uno de mis objetivos principales era asegurarme de que fueran productivos para que obtuvieran la planta. En cada una de estas áreas, las intervenciones en el proceso de las tareas fueron la clave. Necesitábamos desarrollar un patrón para las reuniones que resultara óptimo para la comunicación, requeríamos ordenar los recursos financieros, de espacio y de otro tipo para aumentar al máximo la productividad del cuerpo docente y reducir al mínimo los procesos y deberes administrativos para contar con tiempo para las actividades de enseñanza.

Por ejemplo, para obtener una ayuda secretarial óptima y seguir teniendo una secretaria para cada tres miembros del cuerpo docente, era necesario analizar la razón por la cual algunas veces éstas tenían exceso de trabajo y se sentían

desalentadas. Incluimos a nuestra secretaria principal en el proceso de descubrir lo que debía hacerse y, al analizar el proceso juntos, encontramos que la fuente fundamental de tensión era que a cada momento las enviaban a la biblioteca o a hacer copias, lo cual interrumpía el trabajo de escritorio y hacía que descuidaran las llamadas telefónicas y otros deberes. Estábamos equivocados al suponer que las secretarias tenían exceso de trabajo de mecanografía. Una vez que nos dimos cuenta de que la fuente de irritación eran las diligencias constantes, reestructuramos el proceso secretarial contratando a un estudiante que se encargara de realizarlas y a quien todas las secretarias del piso podían dar el trabajo que requiriera alejarse del escritorio. Analizamos el proceso de trabajo, lo rediseñamos y solucionamos el problema. Nos dimos cuenta de que las secretarias tenían un problema y necesitaban ayuda, y aprendimos que nuestro diagnóstico sobre la naturaleza de éste estaba equivocado.

Otro ejemplo de la orientación hacia el proceso fue controlar los costos de teléfono. Mensualmente recibía un documento con la lista de todas las llamadas telefónicas realizadas en cada uno de los aparatos de los miembros del cuerpo docente. Resultaba muy tentador profundizar en el "contenido" para saber quién estaba empleando el teléfono en exceso, pero consideré que hacerlo me llevaría a enfrentamientos con mis colegas, los cuales no sólo resultarían embarazosos, sino que nos apartarían de misiones más importantes como realizar el trabajo académico y de otro tipo.

Enfocar este problema desde el punto de vista del consultor de procesos me condujo al siguiente procedimiento. Pedí a mi secretaria que no me mostrara la lista, sino que la dividiera para que cada persona recibiera su propia información individual. Escribí un memorándum en el que indicaba que era necesario controlar las llamadas que hacíamos debido al aumento en los costos y también envié una circular indicando que se hacían llamadas no autorizadas desde nuestros teléfonos. Cada persona recibió una copia del memorándum y su propia información. Durante una reunión posterior discutimos si era necesario o no hacer algo más sobre la situación. Todos dijeron haber encontrado datos de utilidad en la información recibida; se estableció que una persona no autorizada había hecho llamadas personales por más de 200 dólares y los costos, en general, se redujeron en forma drástica.

Cuando surgían problemas administrativos generales, reiteraba las metas que compartíamos, pero en seguida recalaba la manera en que podríamos diseñar, colectivamente, mejores procesos para alcanzar dichas metas. Rara vez tuve que "tomar una decisión" porque invariablemente llegábamos a un acuerdo, que todos comprendían de inmediato, sobre cómo debían hacerse las cosas. Mí trabajo consistía en asegurar que identificáramos el problema y tomáramos el tiempo necesario para diseñar un proceso que lo solucionara.

Cuando algún colega o estudiante venía a consultarme sobre un problema, descubrí que la mejor posición era formular preguntas que aclararan la manera en que esa persona veía el problema y, más importante aún, preguntar qué había hecho al respecto. Generalmente, surgían nuevas ideas que podían ponerse en práctica; sin embargo, encontré que si exponía mis propias ideas, éstas a menudo eran inadecuadas. Descubrí que sería más eficiente y útil si adoptaba una orientación hacia el proceso de la tarea, a menos que contara con información que debiera compartir, en cuyo caso, por supuesto, lo haría.

CONCLUSION

La mayoría de los ejemplos que aparecen en este capítulo hacen referencia al consultor o al gerente que trabaja con un grupo. En la práctica, el consultor trabajará algunas veces en una relación individual con el cliente, en ocasiones lo hará con un grupo o en ambientes organizacionales más amplios y, en otros casos, recomendará intervenciones aplicables a unidades de una organización con las que no trabajó directamente. Por ejemplo, el consultor puede recomendar un tipo especial de reunión o la realización de una encuesta. De modo que la taxonomía de las intervenciones debe tomar en cuenta no sólo los problemas aquí expuestos, sino los diferentes grupos de clientes. (Éstos constituyen el tema de los capítulos 7 y 10.)

La intervención que resultará más adecuada depende también de la etapa del proyecto de consultoría. El tipo de cosas que el consultor puede y debe hacer cuando comienza a establecer una relación con el cliente de contacto puede diferir sustancialmente de lo que puede hacer después de haber trabajado con diferentes grupos dentro de la organización, después de comprender algo de la cultura y luego de tener múltiples clientes en el sistema. Al familiarizarse más con aquello para lo cual los diferentes clientes están preparados, el consultor puede empezar a dirigirse hacia otros cuadros, no el del proceso de las tareas, si los asuntos interpersonales o de contenido están interfiriendo con una solución eficaz de los problemas.

SEGUNDA PARTE

Modelos simplificadores de los procesos humanos

Para poder ayudar a otros eficazmente, el consultor o el gerente deben saber cómo piensa el individuo, que mecanismos funcionan entre las personas, dentro de los grupos, en las organizaciones y entre estas dentro de la sociedad; deben saber mucho sobre los procesos que tienen lugar en los sistemas humanos. No es necesario que tengan conocimientos formales de psicología, sociología y

antropología, aunque estos campos permiten comprender aspectos cruciales de los procesos humanos o que ambos requieren son modelos prácticos que simplifiquen y, sin embargo, capturen su esencia.

Uno de estos modelos simplificadores apareció en el capítulo 3 para ilustrar lo que significa el concepto de "proceso". En la primera versión de *Consultoría de procesos* (1969), presente diferentes modelos que trataban sobre comunicación, crecimiento del grupo, solución de problemas, liderazgo y relaciones entre grupos. Estos primeros modelos han demostrado ser necesarios, pero no suficientes en la práctica, de modo que en este libro he agregado algunos más que me parecen fundamentales para comprender lo que sucede en los sistemas humanos.

Para diagnosticar problemas dentro de una organización se requiere un análisis profundo de lo que realmente está sucediendo". Para ser eficaz al realizar intervenciones de ayuda, el consultor o el gerente deben complementar este análisis con habilidades de intervención que generalmente se basan en la capacitación y la experiencia. La adquisición de estas habilidades no constituye tanto un problema de capacitación formal como cuestión de práctica de la observación, de la intervención y del estudio cuidadoso del efecto de las propias acciones. Pero debido a que no se puede practicar la observación de manera eficaz sin tener cierta comprensión de lo que se debe buscar y de la forma de analizarlo, es preciso recurrir a los modelos que se comentarán en esta parte de la obra.

La presentación de modelos de diagnóstico no implica que en todo proyecto de ayuda debe existir un periodo de diagnóstico previo al periodo de intervención. Muchos modelos de consultoría presentan dichas etapas como la manera correcta de proceder, pero esta secuencia distorsiona la realidad. De hecho, la intervención comienza con el contacto inicial con el cliente, pero se necesitan modelos mentales de diagnóstico para anticipar y descifrar incluso las primeras interacciones con él o el subordinado. El diagnóstico es un proceso instantáneo y perpetuo a la vez, lo mismo que las intervenciones. Los modelos simplificadores ayudan a ubicarlo y proporcionan a la persona que la manera de concebir las intervenciones.

CAPÍTULO 4

Los procesos intrapsíquicos: ORJI

El punto más importante que los gerentes o los consultores deben comprender es *lo que sucede dentro de ellos mismos*. Si no pueden observar y evaluar sus propios sentimientos, tendencias, distorsiones de percepción e impulsos, no

podrán saber si sus intervenciones se basan en percepciones de la realidad y de lo que en verdad resultaría de ayuda, o sólo en sus propias necesidades de expresarse o defenderse.

Para comprender lo que sucede dentro de nosotros mismos y la manera en que esto afecta nuestra conducta manifiesta necesitamos un modelo simplificador de esos procesos, que son, en realidad, extremadamente complejos. La complejidad surge en primer lugar del hecho de que nuestro sistema nervioso es, *simultáneamente*, un sistema de recopilación de información, un sistema de procesamiento y un sistema de organización proactivo. Es decir, nosotros observamos (O), reaccionamos emocionalmente a lo observado (R), analizamos, procesamos y emitimos Juicios basados en las observaciones y los sentimientos (J), y adoptamos una conducta manifiesta para hacer que algo suceda, es decir, intervenimos (I). Esto se puede simplificar con una secuencia como la del modelo de la figura 4.1. Aunque los procesos intrapsíquicos reales no se desarrollan en un orden tan simple y lógico, el modelo nos permite analizar más detalladamente la complejidad de lo que sucede en la mente, el tipo de trampas en las que podemos caer y la manera en que esto hace que nuestras intervenciones resulten mas o menos eficaces.

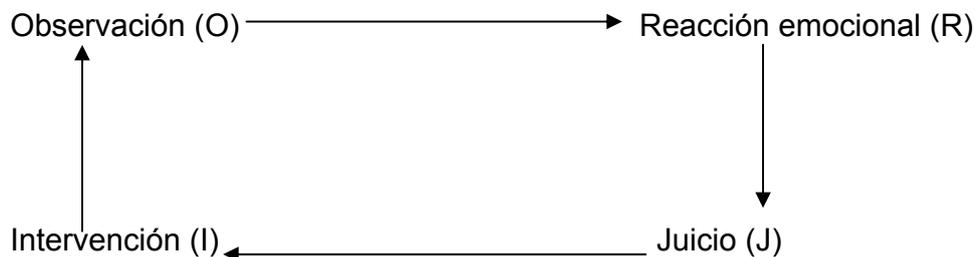


Figura 4.1
El ciclo ORJI básico

OBSERVACIÓN

La observación debe ser el registro exacto, a través de todos nuestros sentidos, de lo que realmente ocurre en nuestro medio ambiente. De hecho, el sistema nervioso es activo y está programado, a través de muchas experiencias previas, para filtrar la información que recibe. Vemos y escuchamos más o menos lo que "esperamos" o "anticipamos", de acuerdo con experiencias anteriores, y bloqueamos una gran cantidad de información potencialmente disponible si ésta

no concuerda con nuestras "expectativas, ideas preconcebidas o juicios previos. No registramos la información en forma pasiva; seleccionamos, de aquella que tenemos disponible, lo que queremos y necesitamos.

La teoría psicoanalítica nos ha demostrado la amplitud de las distorsiones de percepción. Los mecanismos de defensa de negación (rehusarnos a ver ciertas categorías de información cuando se aplican a nosotros mismos) y de proyección (ver en los demás lo que de hecho está operando en nosotros) son probablemente los ejemplos más claros. Para ser objetivos debemos reducir las distorsiones iniciales de las que es capaz el sistema de percepción.

Una de las tareas más difíciles es aprender a evitar los juicios *previos*, familiarizarnos con los propios mecanismos de defensa y corregir las expectativas y las ideas preconcebidas, para ser capaces de "ver" y "escuchar" con más precisión lo que sucede. Algunos psicólogos relacionan esto con las funciones del lado izquierdo del cerebro contra las del lado derecho, e indican que el izquierdo o "crítico" es el que origina las percepciones equivocadas. Esta teoría concuerda con lo que muchos profesores de arte señalan en el sentido de que no dibujamos mejor porque, en realidad, no vemos lo que estamos plasmando; dibujamos lo que creemos que las cosas deben ser (Frank, 1973; Edwards, 1979). Por tanto, aprender a observar es conocer las trampas a las que nos expone el resto del ciclo ORJI.

REACCION

El aspecto más difícil de la reacción emocional es que con frecuencia no estamos conscientes de ella en absoluto. Negamos tanto nuestros sentimientos y tanto los damos por hecho que, en realidad, los pasamos por alto y nos dirigimos directamente hacia los juicios y las acciones. Podemos sentirnos angustiados, culpables, enojados, apenados, alegres, agresivos o contentos y no darnos cuenta de ello hasta que alguien nos pregunta cómo nos sentimos o hasta que reflexionamos sobre lo que sucede dentro de nosotros.

Los sentimientos forman una gran parte de todos los momentos de la vida, pero en las primeras etapas de ésta aprendemos que existen muchas situaciones en las que deben "controlarse", "suprimirse", "superarse" y, en otros muchos casos, "borrarse" o negarse. A medida que aprendemos los papeles sexuales y laborales y nos adaptamos a una determinada cultura, aprendemos también cuáles sentimientos son aceptables y cuáles no, cuándo resulta apropiado expresarlos y cuándo no, cuándo son "buenos" y cuándo "malos".

En nuestra cultura aprendemos también que los sentimientos no deben influir en los juicios, que constituyen una fuente de distorsión y que no debemos actuar de manera impulsiva basándonos en ellos. Pero, paradójicamente, lo más frecuente

es actuar en función de ellos cuando menos conscientes estamos de su existencia, engañándonos a nosotros mismos al pensar que actuamos solamente de acuerdo con nuestros juicios. No podemos controlar ni manejar las fuerzas de las que no estamos conscientes.

Si aprendemos a identificar nuestros verdaderos sentimientos y lo que los provoca, tendremos la opción de ceder ante ellos o de no hacerlo. Si no los conocemos ni sabemos qué es lo que los origina seremos, de hecho, víctimas de ellos. No es la impulsividad en si lo que causa dificultades, sino el actuar por impulsos que no se han comprendido conscientemente y que, en consecuencia, no se evaluaron antes de la acción.

JUICIO

Constantemente estamos procesando datos, analizando información, evaluando y emitiendo juicios. Esta habilidad para analizar antes de actuar es lo que hace a los seres humanos capaces de planear comportamientos complejos para lograr metas difíciles y de mantener una secuencia de acciones que se extienden muchos años hacia el futuro. La capacidad para hacer planes y organizar nuestras acciones de acuerdo con ellos es uno de los aspectos más importantes de la inteligencia humana.

Jaques (1976, 1982) señala que una de las maneras de distinguir los diferentes niveles gerenciales es el horizonte temporal que consideran y la extensión de las unidades de tiempo sobre las cuales se les ha otorgado la posibilidad de trabajar. Así, los trabajadores del piso de compras pueden tener dominio sobre minutos, horas o días; los gerentes de nivel medio sobre días o semanas y la alta gerencia puede planear para meses o años y tener dominio sobre estos periodos.

Sin embargo, los análisis que realizamos y los juicios que emitimos tienen valor solamente si la información en la que se basaron es también valiosa. Si no percibimos correctamente los datos sobre los que nos basamos o nuestros sentimientos los distorsionan, nuestros análisis y juicios resultarán deficientes. De modo que es muy poco provechoso realizar complicados ejercicios de planeación y de análisis si no prestamos atención a la manera en que obtuvimos la información que estamos empleando y a los prejuicios que puedan existir en ella.

Tampoco nos será de ayuda el análisis si inconscientemente desviamos nuestros razonamientos hacia reacciones emocionales. Se ha demostrado que incluso en condiciones óptimas solamente somos capaces de un raciocinio limitado y que cometemos errores cognoscitivos sistemáticos (Simón, 1960; Tversky y Kahneman, 1981; Nisbett y Ross, 1980), de modo que deberíamos por lo menos reducir al mínimo las distorsiones al obtener la información inicial.

Quizás el ejemplo más común de esta dinámica tenga que ver con nuestro temor de ser atacados y de encontrarnos en una situación desventajosa. Digamos que me encuentro en una reunión con un grupo de compañeros, uno de los cuales constantemente me ha subestimado o ha estado en desacuerdo conmigo en las reuniones anteriores. En cuanto digo alguna cosa, inmediatamente esta persona hace comentarios con respecto a ello. El ciclo puede desarrollarse entonces de la siguiente forma:

Observación, Steve me está atacando al estar en desacuerdo con mi argumento. (De lo que puedo no estar consciente es de que estoy percibiendo lo que dijo Steve como un desacuerdo porque lo esperaba y que estoy considerándolo como un ataque porque también esperaba que me atacara.)

Reacción. Me enojo porque siempre está en desacuerdo conmigo y me ataca. Realmente siento el deseo de contraatacar para dejar bien clara mi posición. (De lo que puedo no estar consciente es de que ahora mi reacción emocional no se basa en los motivos reales de Steve, sino en los que yo le atribuí.)

Juicio. Steve está compitiendo conmigo por lograr una posición en el grupo y no puedo permitir que me haga menos. Tengo que imponerme para proteger mi posición. (De lo que probablemente no estoy consciente en esta etapa es que toda esta conclusión lógica se basa en mi interpretación inicial y en mi respuesta emocional.) Si ahora actúo de acuerdo con este juicio, puedo o no estar actuando de manera correcta, porque en realidad no sé si mi observación inicial fue acertada.

La reconstrucción del ciclo a menudo revela que nuestro juicio es "lógico" pero se basa en "hechos" que pueden no ser exactos, de ahí que el resultado pueda no ser lógico en absoluto. La parte más peligrosa del ciclo es el primer paso en el que hacemos atribuciones y emitimos juicios *a priori* en lugar de concentrarnos tanto como nos sea posible en lo que realmente sucedió.

INTERVENCIÓN

Actuamos una vez que hemos emitido algún tipo de juicio. Éste puede ser sólo la "decisión" de actuar de acuerdo con un impulso emocional pero, no obstante, constituye un juicio y puede ser peligroso no estar consciente de él. En otras palabras, cuando actuamos por impulso, cuando tenemos reacciones que se llaman "reflejas", estamos interfiriendo en el proceso de emisión de juicios racionales. De hecho lo que hacemos es dar demasiado crédito a una observación inicial y a una respuesta emocional.

Las reacciones reflejas que nos causan problemas son intervenciones que constituyen juicios emitidos a partir de datos incorrectos, no necesariamente malos juicios. Si alguien me ataca y reacciono con un contraataque inmediato, puede tratarse de una intervención muy válida y adecuada; pero si percibí mal la intención y la persona no me estaba atacando en lo absoluto, entonces mi contraataque hace que yo parezca el agresor y puede conducir a una interrupción grave de la comunicación.

Cuando decimos, que una persona actuó "emocionalmente" y no con lógica, por lo general queremos decir que reaccionó de manera inadecuada a la situación y que no podemos encontrar los datos que justifiquen el tipo de conducta observada en ella. Al hablar con esa persona, a menudo descubrimos que el comportamiento fue lógico y racional desde su punto de vista y que "observó" algo que racionalmente la hizo reaccionar de ese modo. Si la conducta resultó inadecuada no fue porque fuera irracional, sino porque estaba basada en una observación inicial incorrecta.

Un participante de uno de nuestros programas intensivos de desarrollo para ejecutivos proporcionó recientemente un ejemplo conmovedor de este proceso: el padre (el ejecutivo) está dedicado por completo a estudiar para un examen de finanzas que presentará al día siguiente por la mañana. Se ha encerrado en el estudio y ha pedido a su hijo de seis años que no lo moleste. Media hora después aparece el niño en la puerta e interrumpe el estudio del padre. Éste se enoja porque pidió que no lo molestaran y considera (observación) la entrada del niño como una desobediencia. El padre piensa que su enojo es totalmente apropiado (juicio) y castiga al pequeño gritándole que no quería que lo molestaran (intervención).

Más tarde el padre nota que el niño está muy enojado y reservado y que reacciona, según él, en forma injustificada. Esta nueva observación provoca un nuevo sentimiento de tensión y preocupación por el niño, el cual lo lleva a investigar qué está sucediendo y lo hace intervenir interrogando al niño o a la madre. Estas preguntas completan un segundo ciclo.

Lo que descubre ahora el padre es que la madre mandó al niño a darle las buenas noches y a preguntarle si quería una taza de café que lo ayudara a trabajar. Al escuchar esta explicación el padre se siente culpable y avergonzado por haberse enfurecido; juzga que se equivocó al actuar tan precipitadamente e intenta dar una disculpa y hacer las paces con el niño.

Lo que es aún más importante es que si el padre se vuelve consciente de la manera en que malinterpretó la situación y de que esto lo condujo a una intervención inadecuada, puede obligarse a sí mismo a tener más cuidado en el futuro y verificar sus observaciones antes de permitirse responder emocionalmente. El padre aprende que las emociones no son automáticas, que se

basan en lo que percibimos y que si verificamos nuestras percepciones también podemos, por medio de este proceso, controlar nuestras emociones.

UN CICLO ORJI MAS REALISTA

Si tuviéramos que volver a delinear lo que hemos dicho, tendríamos como resultado la figura 4.2, que nos permite resumir de la siguiente manera las trampas del ciclo ORJI:

Trampa 1. Percepción equivocada. Debido a juicios *a priori*, expectativas, defensas y falsas atribuciones, no percibimos con precisión *que* sucedió y *por qué*.

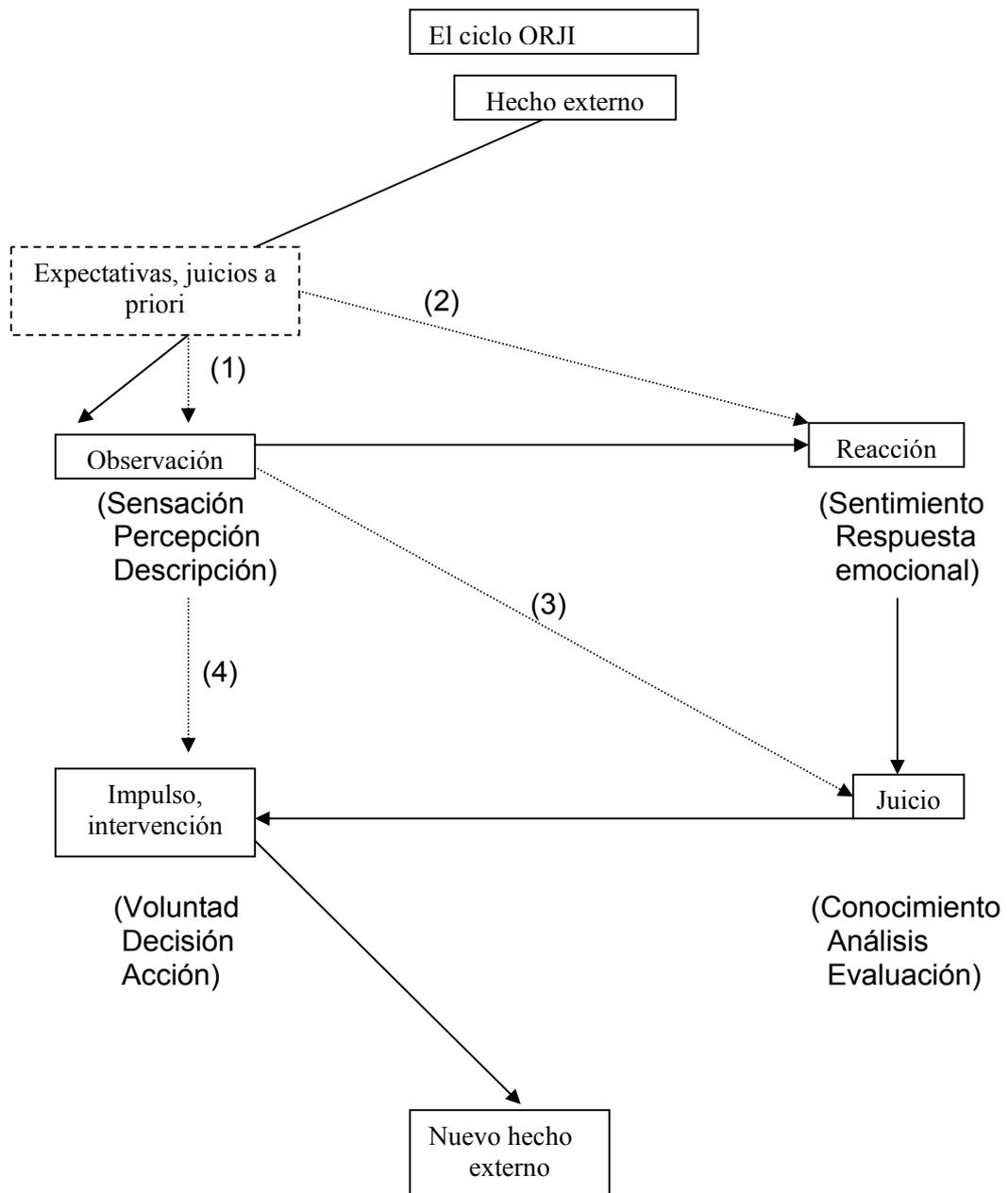
Trampa 2. Respuesta emocional inadecuada. Debido a una percepción equivocada de lo que sucedió y de su causa, nos "permitimos" responder emocionalmente a nuestra interpretación sin estar conscientes de que la respuesta se basa en datos incorrectos.

Trampa 3. Análisis y juicio racionales basados en datos incorrectos. Una vez que consideramos correctas nuestra observación y nuestra respuesta emocional, podemos razonar en forma adecuada y aun así llegar a la conclusión equivocada si la información inicial fue incorrecta.

Trampa 4. Intervención basada en un juicio aparentemente correcto que de hecho no lo es. Si nos permitimos intervenir sin verificar de nuevo todo el ciclo, es decir, sin saber si nuestra observación y nuestra reacción emocional fueron correctas y adecuadas, podemos actuar racionalmente y aun así empeorar la situación.

Objetivo: 1) Aprender a distinguir dentro de nosotros mismos las observaciones, reacciones, juicios e impulsos que nos llevan a actuar (intervenir).

2) Identificar la tendencia que existe en la manera de manejar cada uno de estos procesos.



Trampas:

- (1) Percepción equivocada
- (2) Respuesta emocional equivocada
- (3) Análisis racional basado en datos incorrectos
- (4) Intervención basada en datos incorrectos

Figura 4.2 Una representación más realista del ciclo ORJI

COMO EVITAR LAS TRAMPAS

Por lo común, la interrupción de la comunicación, los sentimientos heridos y la destrucción de las relaciones resultan más bien de haber caído en las trampas que de la malicia o de la intención. El gerente que trata con sus subordinados, el consultor que trata con el cliente y el integrante de un grupo que trata con sus colegas necesitan estar muy conscientes de los peligros ocultos de los procesos intrapsíquicos y aprender algunos hábitos que los lleven a evitarlos o a corregirlos.

Identificación de los posibles motivos de la percepción equivocada

Existen por lo menos tres motivos diferentes que deben señalarse.

Ideas culturales.

En diferentes ambientes culturales la misma conducta puede tener distinto significado. En una organización puede resultar culturalmente adecuado discutir todos los puntos y, en otra, lo mejor puede ser estar siempre de acuerdo en público con el miembro más antiguo del grupo. Si como consultor interpreto cualquiera de las dos conductas en función de mis propias ideas culturales y no de las de ellos, interpretaré incorrectamente el significado, reaccionaré en forma inadecuada y realizaré intervenciones erróneas.

Filtros o tendencias personales de defensa.

Debido a mis propios mecanismos de defensa y tendencias puedo considerar siempre que cierto tipo de conducta en los demás tiene determinado significado. Puedo percibir todos los desacuerdos como ataques o cualquier silencio como acuerdo (porque "necesito" percibirlo de esa manera). Como consultor tengo que observarme a mí mismo en acción durante algún tiempo y obtener una retroalimentación correctiva de los demás para poder identificar tendencias sistemáticas en mi modo de percibir las situaciones. Una vez que conozca dichas tendencias tendré mayor cuidado de verificar las situaciones antes de reaccionar ante ellas.

Expectativas sobre una situación basadas en la experiencia pasada.

Si muchas veces en el pasado me he encontrado en determinada situación o con cierta persona, puedo llegar a creer que sé lo que debo esperar. En este caso, la fuente potencial de percepción equivocada es mi aprendizaje pasado, que quizás sea el más difícil de corregir, pues requiere de anular los "conocimientos"

anteriores. Si intento ser un consultor útil es esencial ser lo más objetivo posible y tener en cuenta que las situaciones y las personas cambian. Por tanto, debo observar con detenimiento cada situación, no obstante que, en algunos casos, "sepa" de antemano lo que puedo esperar.

Identificación de las propias tendencias en la respuesta emocional

Si tengo la tendencia sistemática a responder a cierto tipo de datos con cierto tipo de emociones, necesito saber cuál es esa inclinación para poder juzgar si resulta adecuada en determinada situación. Por ejemplo, si tiendo a responder en forma defensiva y a enojarme cada vez que un cliente me desafía o me dice que estoy equivocado, tengo que reconocerlo y aprender a controlarlo, o compensar ese sentimiento si mi juicio me indica que no sería provechoso para el proceso de consultoría el hecho de enfrascarme en una discusión con el cliente.

Defenderse y enojarse no siempre está mal. Algunas veces constituye la respuesta actuada, pero para elegir y decidir lo que facilitará más determinada situación es necesario conocer las propias tendencias.

Identificación de las ideas culturales en los juicios y razonamientos

Razonar y emitir juicios no son procesos libres de la influencia cultural. La cultura nos proporciona premisas que nos indican cómo razonar y qué conclusiones sacar de determinados datos. Si no conocemos nuestras premisas podemos razonar correctamente desde nuestro punto de vista y aun así equivocarnos desde el punto de vista de los demás.

Con frecuencia se cometen errores que derivan de los conceptos de tiempo y espacio (Hall, 1959, 1966, 1983). Por ejemplo, puedo querer tener una reunión "privada" con el cliente para proporcionarle cierta retroalimentación. En mi medio cultural la privacidad puede lograrse en un rincón tranquilo de un gran conjunto de oficinas, pero mi cliente puede definirla como un lugar cerrado, fuera de la vista de los demás. Si no comprendo su concepto de privacidad es probable que tampoco entienda la razón de su inquietud al intentar hablar con él en un sitio abierto.

Dentro de mis parámetros culturales, por ejemplo, ser puntual indica eficiencia y respeto por las ocupaciones y citas de los demás y puedo ofenderme si mi cliente me hace esperar quince minutos después de la hora acordada. Sin embargo, en los parámetros culturales de mi cliente, un retraso de quince minutos puede ser lo apropiado; él puede suponer que ambos tenemos la opción de dejar esperando a las personas que citamos a lo largo del día hasta que sea necesario y demostrar con ello su respeto por la importancia de nuestra reunión.

Este tipo de trampa es tan penetrante y difícil de identificar que dudo que una verdadera consultoría de procesos pueda realizarse si hay que cruzar fronteras culturales tan importantes. Por ejemplo, en una ocasión impartí un seminario en

México para dos grupos de un banco. Uno de los gerentes era mi cliente y me pidió describir diferentes tipos de intervención para el desarrollo organizacional.

Después de describir un ejercicio intergrupal en el cual cada uno de los grupos se reuniría para desarrollar su autoimagen, así como la imagen del otro grupo, ambos me pidieron que les mostrara cómo hacerlo. Mi razonamiento fue que querían una descripción más clara, mediante la realización del ejercicio. No estaba consciente de que pensaban que este ejercicio los ayudaría a resolver un problema importante que había surgido entre ellos.

El ejercicio reveló que el grupo de mi cliente estaba bastante insatisfecho con su liderazgo; hacer esto público condujo al otro grupo a proponer que muchas de las funciones que el primero había desempeñado deberían asignarse a él. Surgió una gran discusión y perdí el control de la reunión porque ambos grupos empezaron de repente a hablar en español y se negaron a cumplir con el acuerdo inicial de hablar solamente en inglés. Como resultado del ejercicio mi cliente acabó perdiendo prestigio y poder político y me di cuenta de que yo había malinterpretado por completo sus motivos cuando me propusieron realizar el ejercicio.

Institución de procedimientos de verificación sistemáticos

La mejor manera de evitar las trampas es comprobar hasta donde sea posible si nuestras observaciones, reacciones y razonamientos son correctos o no. Esto puede hacerse preguntando más, observando más antes de intervenir, haciendo referencias cruzadas con respecto a las observaciones de los demás y relatando al cliente lo que se ha observado.

El silencio como forma de intervención.

Una de las intervenciones más importantes que se pueden hacer es permanecer en silencio y seguir observando lo que está ocurriendo. Estar en silencio y en una posición de oyente activo puede no parecer una intervención, pero, de hecho, puede resultar decisivo para reducir al mínimo el riesgo de percibir incorrectamente una situación, de tener reacciones emocionales inadecuadas y de emitir juicios equivocados.

Con frecuencia lo que vemos y escuchamos mientras luchamos con nosotros mismos para permanecer en silencio deja al descubierto los datos adicionales que necesitamos para tener una respuesta que facilite más la solución del problema.

El padre a quien se interrumpió en el ejemplo que citamos antes sólo tenía que haber esperado unos cuantos segundos para saber que el niño quería darle las buenas noches y ofrecerle una taza de café.

Espíritu de indagación.

Éste constituye la mejor medida general para evitar las trampas; es un deseo de descifrar lo que realmente está sucediendo, un compromiso de escuchar y ayudar en lugar de desplegar activamente nuestros propios impulsos y sentimientos antes de saber si son adecuados o no. Una de las diferencias importantes que existen entre los tres modelos de consultoría es que en el del experto y médico-paciente se hace menos hincapié en la actitud de indagación y existe mayor tendencia a suponer que se tiene la respuesta. El modelo de la consultoría de procesos establece que, debido a que en última instancia sólo el cliente puede resolver el problema, el consultor o el gerente que practiquen este modelo pueden y deben permanecer cómodamente en el papel de indagadores con la confianza de que, a la larga, este generará la mejor solución.

Aplicación del modelo ORJI a la Compañía de Servicios Financieros Allen

El modelo ORJI debe considerarse en dos niveles. ¿Cuáles fueron las posibles distorsiones que se presentaron en mí como consultor y cuáles en mi cliente, Fred Ralston, en su esfuerzo por dirigir la división?

Analizando primero mi propia conducta, me di cuenta, en las primeras horas que estuve con él, de que tendía a estereotiparlo, a suponer que yo sabía lo que probablemente sucedía en su departamento y a buscar la confirmación de dichas suposiciones en lo que me decían el gerente de personal y otras personas. Lo que resultaba más difícil de observar con claridad era el verdadero efecto de Ralston, porque éste tenía un fuerte impacto emocional en mí.

En particular noté que tendía a explicar demasiado las cosas y a repetir o a dar muchos detalles. Tuve que combatir mi sensación de irritación y el sentimiento de que me menospreciaba al darme tantas explicaciones. Entonces fue muy fácil hacer una proyección en el sentido de que sus subordinados debían sentirse igual que yo y descartar la posibilidad de que podían reaccionar en forma totalmente distinta ante este tipo de conducta. Me vi obligado a evitar los juicios y las evaluaciones hasta haber hablado con los subordinados, y a mantener una actitud de indagación. Tuve que considerar seriamente la posibilidad de que todo lo que mi cliente me decía sobre sus subordinados fuera cierto, especialmente el argumento de que necesitaban educación y una dirección estricta.

Era más fácil mantener el énfasis en la observación si me concentraba con claridad en Ralston, en su sensación de que tenía exceso de trabajo, en sus frustraciones y en sus esfuerzos por controlar una situación difícil. Si lograba establecer una empatía con él y evitar los juicios con respecto a su impacto en los demás, tendría más posibilidades de mantener un modo de intervención basado en la observación y la indagación y en el que hubiera la menor cantidad posible de juicios.

Hipótesis sobre el cliente.

Para desarrollar una imagen mental de lo que podía estar sucediendo en la división de Ralston tuve que formular algunas hipótesis sobre los ciclos ORJI que podían estar operando en su cabeza, aunque fueran, por supuesto, especulaciones, puesto que no puedo saber lo que sucede en la mente de los demás. Tomando como base lo que indicó acerca de sus dificultades para poner en práctica sus programas, formulé la hipótesis de que algunas de ellas podían atribuirse a que no observaba con precisión lo que sucedía a su alrededor. Estaba tan predispuesto a prejuzgar la situación basándose en su experiencia previa que, o no veía, o no interpretaba correctamente la información que tenía sobre sus subordinados.

Por ejemplo, no se daba cuenta de la cantidad de energía que se necesitaba para realizar algunas de sus sugerencias y no sabía el tiempo que tomaba controlar todos los indicadores que él medía. Cuando los subordinados no acataban sus sugerencias, en ocasiones parecía hacer suposiciones incorrectas sobre sus motivos.

A menudo sentí que Ralston estaba enojado con sus subordinados por no llevar a cabo algunas cosas que habían acordado, pero al analizar este enojo me percaté de que estaba basado en observaciones dudosas de su parte. Era casi como si considerara niños a sus subordinados y, prácticamente cualquier explicación que le ofrecieran por no haber hecho algo, se tomaba como la excusa de un niño indisciplinado. Les atribuía una renuencia a hacer las cosas, en lugar de entender con claridad que simplemente no podían llevar a cabo todo lo que se les pedía.

En una de nuestras muchas conversaciones confronté a Ralston con esta interpretación, pero su respuesta hizo difícil descubrir si esto tenía algún sentido para él. Si se dio cuenta de lo que sentía con respecto a sus subordinados y de que esperaba mucho de ellos, razón por la cual los evaluaba de acuerdo con sus propios ideales y no con una idea racional de lo que realmente era posible hacer. No tuvimos suficiente tiempo para explorar juntos la manera en que podría aplicar el análisis ORJI a su propia conducta con el fin de obtener una percepción más precisa de sus propios sentimientos, pero creo que hubiera sido muy útil.

Sin embargo, más tarde, cuando Ralston se vio obligado a alejarse de la división durante largos periodos para cumplir con otras obligaciones, comenzó a notar que si daba libertad al grupo, sus integrantes actuaban de manera responsable y competente para mantener los índices de reducción de costos, a la vez que avanzaban en otros programas. Poco a poco, Ralston aprendió a observar con más detenimiento lo que sucedía en su propio grupo, lo cual lo ayudó a evitar muchas de las trampas de los juicios prematuros y las acciones impulsivas.

CONCLUSIÓN

Si los gerentes o los consultores desean ayudar, deben intervenir en las situaciones; pero para que dichas intervenciones resulten adecuadas y útiles deben basarse en una observación precisa, en respuestas emocionales correctas y en un proceso de razonamiento que refleje, o por lo menos tome en cuenta hasta cierto punto, la manera de razonar del cliente. Todo esto requiere de cierta introspección, y la mejor manera de lograrla es mantener un auténtico espíritu de indagación con respecto a uno mismo y a los demás.

Por lo común, en el salón de clases pido a los estudiantes que escriban una serie de artículos de una cuartilla de extensión, que ilustren incidentes simples de la vida diaria en función de cada uno de los pasos de la secuencia ORJI. Al principio resulta difícil y confuso porque la gente está acostumbrada a pensar en dichos ciclos en términos generales, pero después de practicar un poco el análisis de lo que es una observación, un sentimiento, un juicio y una intervención de comportamiento abierto, descubren que es un ejercicio que les ayuda a mejorar su capacidad de observación y a evitar los juicios prematuros y las conductas inadecuadas.

TEMA III

LOS PROCESOS HUMANOS EN LA ORGANIZACIÓN Y MODELOS DE DIAGNOSTICO.

LECTURA I

**Desarrollo Organizacional,
Rafael Guizar,
Capítulos 7 y 8,
Editorial, Mc Graw Hill.**

CAPÍTULO 7

INTERVENCIONES EN PROCESOS HUMANOS (primera parte)

INTRODUCCIÓN

Finalmente se considerarán en este capítulo las intervenciones clásicas de D.O.

Como se decía al comienzo de este texto. Al recapitular la terminología básica del D.O. "Intervenciones" son los medios o herramientas de las que se vale esta disciplina para impulsar su programa de cambio planeado. Son acciones que ayudan a las organizaciones a incrementar su eficacia, la calidad de vida en el trabajo y la productividad.

Las intervenciones deben basarse en un cuidadoso diagnóstico, ya que están encaminadas a resolver problemas específicos y a mejorar áreas particulares de la organización en las cuales se detectaron diversos tipos de problemas.

Como se mencionó en el capítulo 2, las primeras intervenciones utilizadas en EEUU fueron los grupos "T" y las encuestas o ensayos de retroalimentación, de los cuales se hablará posteriormente.

Con el paso del tiempo, las intervenciones han proliferado, por lo cual es menester clasificarlas en diferentes categorías.

A continuación se presenta un cuadro ilustrativo (figura 7.1) de los diferentes tipos de intervenciones de DO, las cuales se conocen como "Intervenciones clásicas".

En capítulos posteriores, una vez analizado este paquete de intervenciones "clásicas", se estudiarán aquellas intervenciones llamadas "innovadoras", que a través de los años han surgido en el ámbito del D.O.

Ahora bien... ¿Cuáles son las características de cada tipo de intervención?

1. Intervenciones en procesos humanos

Estas intervenciones están dirigidas fundamentalmente al personal de las organizaciones, así como hacia sus procesos de interacción, tales como comunicación, solución de problemas, liderazgo y dinámicas de grupo. Como su nombre lo indica, se enfocan en los aspectos humanos de las organizaciones.

2. Intervenciones tecnoestructurales

Estas intervenciones están orientadas hacia la tecnología y estructuras de las organizaciones para "ligarlas" con el personal.

La tecnología organizacional incluye métodos y flujos de trabajo, mientras las estructuras atienden la división, jerarquía y diseño del trabajo.

Este grupo de herramientas son conocidas como intervenciones tecnoestructurales, porque se enfoca, como su nombre lo indica, sobre el aspecto técnico y estructural de las organizaciones, en donde se incluyen actividades relacionadas con el diseño de las organizaciones y calidad de vida y diseño del trabajo.

3. Intervenciones en administración de recursos humanos

Estas intervenciones se enfocan principalmente en las relaciones con el personal, tales como los sistemas de recompensas y planeación y desarrollo de carreras.

Para ello se utilizan mecanismos para integrarlo a las organizaciones, tradicionalmente relacionados con el campo de los recursos humanos más que con el D.O.

4. Intervenciones estratégicas y del medio ambiente

Estas intervenciones están dirigidas hacia la estrategia general de la organización, es decir, como utiliza sus recursos para obtener una ventaja competitiva en el medio ambiente.

Niveles organizacionales básicamente afectados

	I	G	O
Intervenciones en procesos humanos			
Grupos "T"	X	X	
Consultoría de procesos		X	
Intervención de la tercera persona		X	
Formación de equipos		X	
Ensayos o encuestas de retroalimentación		X	X
Reuniones de confrontación			X
Relaciones intergrupo			X
Enfoque normativo		X	X
Intervenciones tecnoestructurales			
Diferenciación e integración			X
Diseño estructural			X
Organización colateral			X
Calidad de vida en el trabajo	X	X	X
Diseño del trabajo	X	X	
Intervenciones en administración de recursos humanos			
Instalación de objetivos o metas	X	X	
Sistema de recompensas	X	X	X
Planeación y desarrollo de carrera	X		
Administración del estrés	X		
Intervenciones estratégicas			
Planeación de sistemas abiertos		X	X
Cultura corporativa			X
Administración del cambio estratégico			X

I= individuo

G= grupo

O= organización

Figura 7.1 Tipos de intervenciones de D.O.

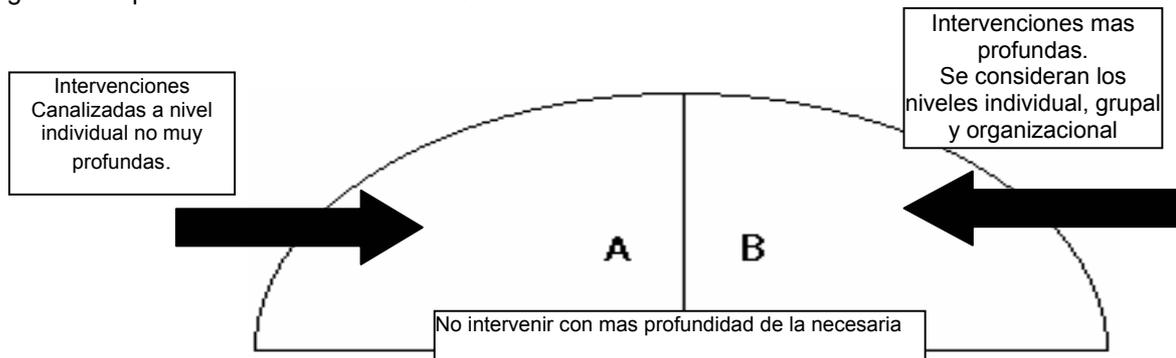


FIGURA 7.2. Abanico de la profundidad de las intervenciones, de R. Harrison

ELECCION DE INTERVENCIONES

Se puede plantear tres preguntas que ayudan a elegir intervenciones:

- ¿La intervención a utilizar va dirigida a producir resultados?
- ¿Bajo que condiciones se pueden esperar los resultados positivos?
- ¿Cómo pueden implantarse las intervenciones?

Por ejemplo, si el diagnóstico revela que el desempeño de un empleado es bajo porque carece de motivación, sería necesario utilizar una intervención de enriquecimiento o alguna otra tendiente a incrementar su motivación. Por ello, es importante considerar que no existen recetas fáciles para aplicar las intervenciones ya que en cada grupo, persona u organización, la problemática a atacar es diferente.

Dicho de otra manera, según la tesis de Roger Harrison en su *Principio de la profundidad de las intervenciones*, no se debe intervenir con más profundidad de la necesaria, ya sea a nivel individual, grupal u organizacional. En la figura 7.2 se representa el mencionado "abanico" que explica este aspecto con más claridad.

INTERVENCIONES EN PROCESOS HUMANOS

En este capítulo se analizará el "primer paquete" de intervenciones clásicas de procesos humanos:

Grupos "T"

Consultoría de procesos

Intervención de la tercera parte

Formación de equipos

En el siguiente capítulo se abordará el "segundo paquete" de intervenciones:

Encuestas de retroalimentación

Reuniones de confrontación

Relaciones intergrupos y

Enfoques normativos

GRUPOS “T”

Su nombre proviene del inglés *training*, que significa entrenamiento. Fue una de las primeras intervenciones utilizadas en organizaciones pioneras como Esso y Unión Carbide.

En el D.O. moderno, los consultores aplican cuidadosamente este tipo de intervención pero han disminuido la frecuencia de su aplicación. Es una herramienta útil para detectar por qué el comportamiento de un individuo afecta a los demás miembros de la organización, ya sea positiva o negativamente.

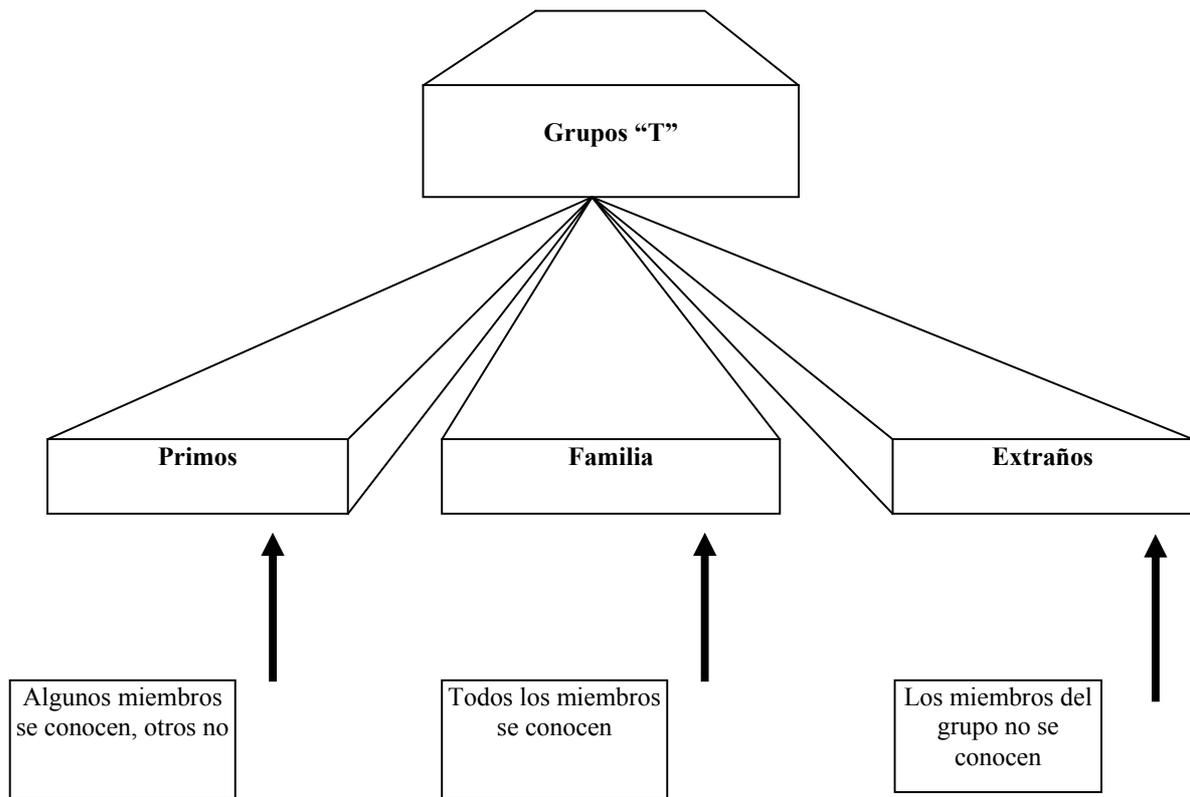
Esta intervención, también conocida como entrenamiento en laboratorio, grupos de encuentro, etcétera, es un método para cambiar la conducta por medio de interacciones grupales no estructuradas. Así, los miembros se reúnen en un ambiente libre y abierto, donde analizan su personalidad y procesos interactivos, dirigidos sin demasiado control, por un especialista en ciencias de la conducta.

El grupo debe orientarse hacia el proceso, lo cual significa que los miembros aprenden observando y participando, en lugar de limitarse a recibir órdenes o instrucciones. Para que ello sea posible, el profesional debe generar las condiciones para que expresen con libertad sus ideas, creencias y actitudes, y no aceptar el rol de líder, al cual por el contrario, debe rechazar abiertamente.

Los objetivos de los grupos "T" son proporcionar a los empleados una mayor conciencia de su conducta y de la forma en que otros los perciben, mayor sensibilidad acote el comportamiento ajeno y un mejor conocimiento de los procesos de grupo.

Los resultados específicos que se logran incluyen una mayor capacidad de empatía, el perfeccionamiento de las técnicas para escuchar, mayor apertura y tolerancia ante las diferencias individuales y el mejoramiento de las habilidades para la solución de conflictos.

Grupos “T”	Formación de equipos
Abordan aspectos relacionados directamente con la persona	Solo abordan aspectos relacionados con asuntos laborales
El grupo aprende de la experiencia del propio grupo	El grupo aprende como enfrentar problemas y obtener metas
Se logra un mayor conocimiento intra e interpersonal	Se logra un mayor conocimiento del propio grupo de trabajo y de la organización
Son voluntarios	Se integran como una actividad incluida en el rol de trabajo
Son temporales	Puede ser de larga duración
Sesiones no estructuradas	Puede ser estructurada (lo más común)
Recompensas intrínsecas	Recompensas extrínsecas



Si las personas no saben cómo son percibidas por los demás, un grupo "T" eficiente puede generar una percepción más realista de sí mismo, mayor cohesión del grupo y reducción de los conflictos interpersonales, los cuales afectan el equilibrio del sistema organizacional. Más aún, puede llegar a obtener una integración más satisfactoria entre el individuo y la organización. Por otra parte, es recomendable que estos grupos no incluyan más de 15 personas.

Los grupos "T" han sido criticados acrememente por Campbell y Dunnette, quienes sostienen que pueden causar daños irreversibles a la autoestimación personal, pues no todas las personas están preparadas para aceptar las críticas de los otros integrantes del grupo.

Por otro lado, Argyris, en su artículo *Grupos "T": ¿son cosas buenas o malas?* afirma que los mismos pueden arrojar resultados positivos cuando se los utiliza adecuadamente. Por ello, *fiara lograr el éxito* de estos grupos, se deben cubrir tres importantes requisitos, a saber:

1. Deben ser estructurados de tal manera que el aprendizaje pueda se transferido a la organización y estar atento a los resultados que ésta obtiene.
2. El grupo "T" debe vigilar el desarrollo del programa de D.O.

3. El grupo "T" es más eficaz en organizaciones donde se comparte la información, están orientadas hacia el cambio y encaminados a resolver conflictos.

Cuando se logran estas condiciones, los grupos "T" pueden mejorar tanto el desempeño individual como el del grupo.

Consultoría de procesos

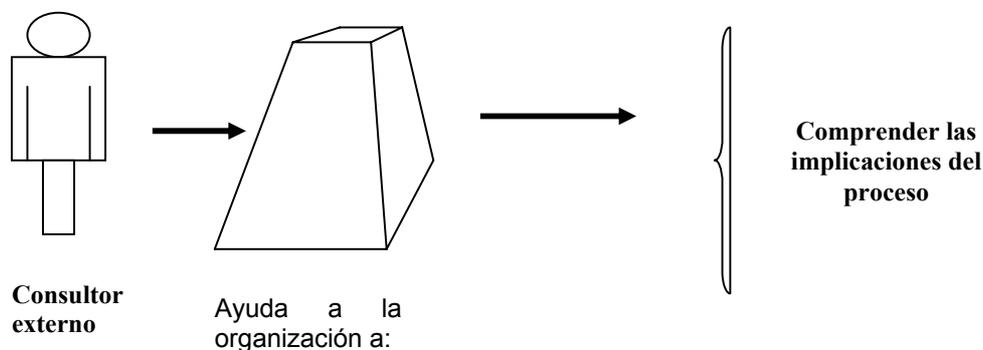
Ninguna organización opera a la perfección. Muchas veces, los administradores piensan que es posible mejorar el rendimiento de su unidad, pero no saben lo que puede mejorarse ni cómo hacerlo. Por ello, la finalidad de la consultoría de procesos consiste en que un asesor externo (consultor) ayude a su cliente, generalmente un administrador, a percibir, entender y tomar medidas con respecto a ciertos hechos de un proceso que debe afrontar.

Entre esos hechos se encuentran el flujo de trabajo, las relaciones informales entre miembros de la unidad y los canales formales de la comunicación.

La consultoría en procesos se parece a los programas de capacitación de sensibilidad (grupos 'T'), pues supone que la eficiencia organizacional puede mejorar si se resuelven los problemas interpersonales. Otro punto común entre ambas técnicas es la importancia que conceden a la participación personal. Sin embargo, la consultoría está más orientada hacia la producción que hacia la capacitación de la sensibilidad.

Durante la consultoría de procesos, los asesores tienen la obligación de lograr que el cliente se percate de lo que sucede a su alrededor, dentro de él y en su interacción con otros. Como se puede apreciar, no resuelven los problemas de la empresa, sino que asesoran u orientan, y por último recomiendan un proceso para que el cliente resuelva sus problemas.

El asesor trabaja con el cliente para diagnosticar en forma conjunta, ya que éste adquiere pericia para analizar los procesos que se desarrollan en el seno de su unidad de trabajo, a la cual puede recurrir cuando el asesor se haya marchado.



Además, cuando se logra que el cliente participe activamente en el diagnóstico y detección de otras alternativas, se conoce mejor el proceso y las medidas correctivas, con lo cual la resistencia es menor cuando se aplica el plan escogido.

También es importante señalar que la consultoría en procesos no exige que el consultor sea experto en la solución del problema particular que se descubre. La importancia del consultor radica en saber diagnosticar y establecer una relación de ayuda.

Si el problema específico requiere conocimientos técnicos que superan la capacidad del cliente y del consultor, éste debe ayudar a encontrar un experto y luego indicar cómo aprovechar al máximo ese recurso.

Áreas de actividad en las que incursiona la consultoría en procesos

Existen diferentes clases de procesos, las más importantes de las cuales son las siguientes:

Comunicación.

Funciones y roles de los miembros del grupo.

Solución de problemas y toma de decisiones en grupo.

Autoridad y liderazgo.

Competencia y cooperación entre grupos.

A continuación se comentará brevemente cada una de ellas:

Comunicación (primer proceso)

Uno de los procesos clásicos que se presenta diariamente en cualquier empresa, es el de la comunicación, el cual se manifiesta en diferentes niveles de su estructura. La inexistencia de este proceso genera problemas cada vez más graves que debilitan irremediablemente a la organización.

Como se afirma en todos los textos de administración, la comunicación es de vital importancia para lograr un mejor funcionamiento de la empresa, ya que constituye, si se compara a la organización con el cuerpo humano, el "aparato circulatorio" que permite que la sangre (información) fluya por todas sus áreas.

¿Alguna vez se ha preguntado qué sucedería si ese flujo de información fuera selectivo y sólo irrigara con el vital líquido a ciertos miembros del organismo?, es indudable que en fracciones de segundo sobrevendrían daños irreparables: algo similar puede ocurrir en una empresa cualquiera que sea su giro.

Sin embargo, los administradores y personal de la empresa piensan que dichos flujos de comunicación se presentan "por dogma de fe", lo cual rara vez sucede.

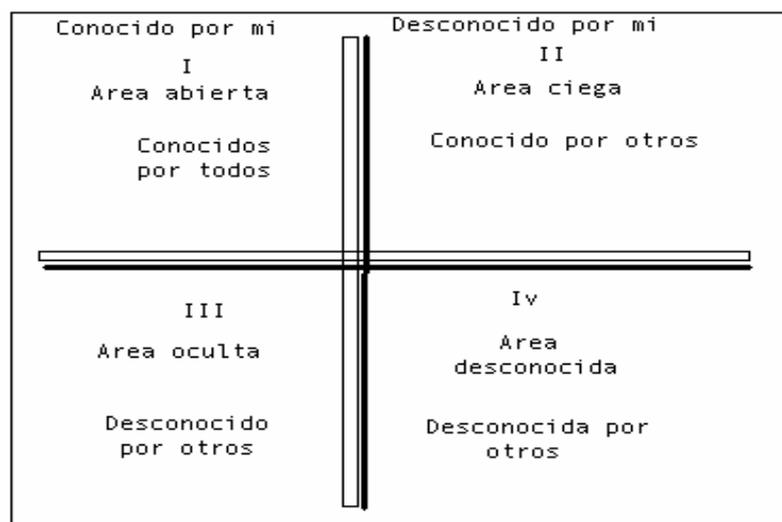
Los estudios del área han descubierto una herramienta valiosa que el consultor puede utilizar para detectar mas claramente los procesos de comunicación entre el personal de la empresa: La ventana de Johari, la cual se representa en la figura 7.5.

Esta herramienta ayuda a establecer una mejor comunicación interpersonal, analiza las diferencias áreas de la comunicación y permite apreciar opiniones de otras personas sobre sí mismo. Por lo tanto, la ventana de Johari sirve para identificar: Sentimientos; Actitudes; Motivaciones; Opiniones; Percepciones; y Apariencias.

Todo ello tanto a nivel personal u organizacional.

Esta herramienta comprende cuatro grandes áreas de análisis:

Figura 7.5. La ventana de Johari



I. Area abierta

Es lo que uno y los demás conocen y están dispuestos a compartir sin titubear. Dentro de esta área se encuentra uniformemente distribuido el control de la información que se necesita para relacionarse o comunicarse eficazmente. Por ejemplo: le gusta jugar tenis. Todos los días va a clase con su raqueta y le han visto jugar en torneos internos además de ser parte fundamental de su tema de conversación.

II. Área oculta

Es lo que una persona conoce sobre sí misma y que los demás ignoran. Además, dicha persona no desea compartir esa información. Por ejemplo: cuando cursaba sus estudios primarios, en un concurso de declamación olvidó frente a su grupo la poesía, lo cual le ocasionó un gran malestar. El lado oculto radica en que esa persona no desea que los demás se enteren de su experiencia por temor a perder imagen.

III. Área ciega

Es lo que los demás conocen sobre una persona, pero ella lo ignora. Es sorprendente la información que se puede obtener de otras personas, por lo cual es necesario asumir una postura de apertura total para aceptar esa información que proporcionan los demás. Por ejemplo: un individuo se enoja con facilidad cuando no cumplen puntualmente una cita; tal vez se proponga no perder su control emocional, pero su actitud "involuntaria" ante ello es de malestar o de molestia.

IV. Área desconocida

Constituye lo que ni uno ni nadie conoce sobre sí mismo, que pueden ser fobias, traumas, etcétera. Por ejemplo: claustrofobia. Si una persona queda atrapada en un elevador, en ese momento podría aflorar una inesperada reacción de histeria. Para explicar con más claridad las diferentes facetas de la ventana de Johari, se puede recurrir a un pensamiento de Oralia Chapa, que a la letra dice:

Pensamos en ti...

El que no sabe y sabe que no sabe, es humilde; enséñale.

El que sabe y sabe que sabe, es un sabio; escúchale.

El que sabe y cree que sabe, es un soberbio: húyele.

El que sabe y no sabe que sabe, está dormido; despiértalo

Es importante destacar que durante un análisis interpersonal de la ventana Johari, la mayor parte de la interacción inicial puede caer en el ámbito del área abierta, por su facilidad para crear comunicación.

Además, si la dinámica grupal brinda el tiempo suficiente para que los participantes convivan, es probable que el área abierta se acreciente, lo cual se debe a que el ambiente de confianza les hace sentir menos temor de intercambiar información y además los prepara para revelar datos que permanecían hasta ese momento en área II (área oculta).

Si paulatinamente la confianza se incrementa, los integrantes intercambiarán información sobre el área III (área ciega) y el temor de revelar los contenidos con esta área es cada vez menor.

Es probable que cuando se comienza a utilizar la ventana de Johari exista cierta resistencia a compartir información confidencial, pero a medida que avanza el proceso se van creando las condiciones para que esa información pierda poco a poco ese carácter

El dolor o la ansiedad que produce comunicar un dato personal poco agradable a los compañeros -área ciega - se reduce cuando aumenta el deseo de ayuda mutua.

Cuadro diagnóstico de relaciones de los miembros de un grupo (segundo proceso)

La integración de un grupo pasa por varias etapas. La primera de ellas es la orientación de cada uno de los miembros hacia su propia persona. Más adelante, esta orientación se inclina hacia la información de un clima solidario dentro del grupo. Schein describe dos fases para acelerar este proceso:

- a) *Fase 1.* Problemas al ingresar a un grupo. Comportamiento autoorientado.
- b) *Fase 2.* Funciones para el desempeño de la tarea y para el mantenimiento del grupo.

En la fase 1, por lo general el individuo experimenta problemas emocionales que debe resolver, tales como:

1. Identidad.
2. Control, poder e influencia.
3. Necesidades individuales y metas del grupo.
4. Aceptación e intimidad.

1. Identidad. El individuo debe escoger un rol o identidad de acuerdo con la nueva situación que experimenta, que le satisfaga y al mismo tiempo sea aceptada por el grupo. Mientras subsistan estas tensiones emocionales, el individuo no se podrá integrar al grupo.

2. Control e influencia. Otro conflicto al que se enfrenta el nuevo miembro es la distribución del poder e influencia sobre los otros miembros. Por lo tanto, es necesario que el consultor otorgue al grupo tiempo suficiente para que se integre y disminuya la preocupación por sí mismo.

3. *Necesidades individuales y recetas del grupo.* No es posible establecer metas grupales válidas, si sus integrantes no exponen y comparten sus necesidades. Si una persona percibe que no se toman en cuenta sus necesidades, no se integrará al grupo.

4. *Aceptación e intimidad.* Cuando una persona se une al grupo, sufre incertidumbre porque desconoce el nivel de aceptación que tendrá por parte en éste, y el grado de intimidad que debe establecer para trabajar sin tensiones dentro del grupo.

Es importante analizar los tipos de respuestas que pueden generar los problemas emocionales que surgen en los grupos, a saber:

1. Respuesta del manejo enérgico o agresivo.
2. Respuesta del manejo afectuoso o de apoyo.
3. Comportamiento distante basado en la negación del sentimiento.

1. *Respuesta de manejo energético o agresivo.* Esta reacción se mide en términos de resistencia a la autoridad, de control y lucha. Se presenta cuando, al surgir, discusiones, se ignoran, se agrede o se ridiculiza a los demás. Ante ello, el consultor debe ayudar al grupo a tomar conciencia de su carácter de tal, a reconocer su legitimidad y a establecer diferencias entre una respuesta emocional y un conflicto en el proceso de solución de problemas.

2.- *Respuesta de manejo afectuoso o de apoyo.* Esta situación se presenta cuando las personas establecen alianzas entre sí, lo cual origina subgrupos, cuyos objetivos son ayudarse mutuamente, evitar conflictos y suprimir los sentimientos agresivos, además de detectar a alguien que solucione los problemas. Sin embargo, cuando es una respuesta emocional, los miembros del grupo no están conscientes ni se interesan por los puntos de vista de los demás, debido a lo cual establecen una relación de dependencia.

3- *Comportamiento de distanciamiento basado en la negación.* El individuo trata de evitar emociones, ya que según cree, no corresponde mencionarlas en las discusiones del grupo, debido a que ignora que son los factores importantes que se deben analizar, ya que influye en las relaciones del grupo y la solución de problemas.

El consultor en procesos debe ayudar al grupo a resolver sus problemas de comunicación y emocionales. Además, también debe retroalimentarlo para que los individuos tomen conciencia de la manera en que actúan.

En la fase 2 las funciones relativas al desempeño de la tarea del grupo son:

Iniciación: fijar metas o planear el problema.

Búsqueda de opiniones.

Presentación de opiniones.

Búsqueda de información.

Presentación de la información sobre problemas relacionados con la tarea.

Aclaración y elaboración para comprobar lo adecuado de la comunicación y elaborar ideas más creativas

Cuando algún miembro del grupo sufre alguna preocupación por sus necesidades y su contribución al grupo es deficiente, es necesario establecer funciones de mantenimiento preventivo tales como estimularlo, mantener la "puerta abierta", facultarlo para que sugiera las posibles soluciones del problema, etcétera.

Asimismo, el consultor debe estimular al grupo para que éste dedique más tiempo al diagnóstico y a comprender sus procesos.

Solución de problemas y toma de decisiones en grupo (tercer proceso)

El consultor en procesos debe identificar los diferentes roles internos de los miembros del grupo.

El proceso de solución de problemas y toma de decisiones se basa en la suposición de que el éxito de una decisión depende no sólo de la naturaleza de ésta, sino también del proceso mediante el cual se ha llegado a ella. Para tomar cualquier decisión es necesario que el grupo esté dirigido por un supervisor hábil, que pueda elevar el nivel de razonamiento de sus integrantes y con ello mejorar la calidad de la solución elegida.

Richard Wallen diferencia dos ciclos para tomar cualquier decisión o acción.

El primer ciclo consta de tres etapas:

- 1. Definir correctamente el problema al que se enfrenta el grupo.*
- 2. Organizar una "tormenta de ideas" para proponer alternativas de solución.*
- 3. Evaluar las ventajas y desventajas de las soluciones propuestas, etapa previa a cualquier acción.*

El segundo ciclo se refiere expresamente a la acción, es decir, a la solución del problema.

Cuando esta etapa es realizada por otro grupo de personas, es muy difícil que exista un verdadero compromiso hacia la solución del problema; más aún, es posible que no se comprenda claramente la solución.

El segundo ciclo consiste en:

- 1. Efectuar la planeación de una alternativa a seguir.*
- 2. Realizar esa alternativa.*

3. Determinar si los resultados corresponden al objetivo deseado.

Luego de ello se reinicia el ciclo 1.

Autoridad y liderazgo (cuarto proceso)

Según George Terry, autoridad "es el derecho oficial y legal de ordenar acción por otros y hacerla cumplir. La autoridad se ejerce tomando decisiones y controlando que se cumplan". Cuando una persona ejerce influencia sobre un grupo o individuo, dicha persona tiene poder. Cuando un individuo ejerce una autoridad legal, dicho sujeto tiene mayor jerarquía que el resto del grupo, el cual se encuentra subordinado a él y debe acatar sus órdenes.

Éste es un proceso importante que suele presentarse en las organizaciones y que el consultor en procesos debe analizar cuidadosamente.

Este tema se comenta invariablemente en textos de administración y recursos humanos.

Cooperación y competencia entre grupos (quinto proceso)

Cuando un grupo trabaja junto determinado periodo, desarrolla normas o estándares de comportamiento acerca de lo que es bueno o malo, permitido o prohibido, correcto o incorrecto.

Debería ser una norma explícita que los miembros del grupo se sientan libres para expresar sus ideas y sentimientos, pero por lo general una de sus normas típicas implica contradecir los puntos de vista del líder del grupo.

El consultor en procesos puede ayudar al grupo a entender y articular sus propias normas así como a determinar si esas normas son útiles o entorpecen su desarrollo.

Cuando el grupo internaliza este procedimiento puede crecer y sortear con mayor eficiencia las exigencias de su medio ambiente, utilizar óptimamente sus recursos y aprender de sus propias experiencias.

Resultados de la consultoría en procesos

La consultoría en procesos constituye una parte importante del D.O. y ha sido ampliamente practicada en los últimos 20 años. .

No obstante, existen pocos estudios sobre el efecto de esta intervención en la eficiencia de los grupos y en la modificación de su comportamiento. Los pocos estudios que se han hecho al respecto, han producido pocas evidencias de su

eficacia. Los investigadores sostienen que la consultoría en procesos es una disciplina confusa, especialmente cuando se relaciona con tareas de transformación o cambio de actitudes.

Lippitt dirigió una serie de seminarios sobre la intervención de consultoría en procesos para los altos ejecutivos de correos, de la administración de servicios generales y de la administración de pequeñas empresas. El efecto de estos seminarios fue analizado por medio de cuestionarios anónimos. El resultado fue en general positivo, ya que se comprobó que habían influido sobre el funcionamiento tanto de los individuos como de la organización.

Argyris registró en audiocasette las reuniones regulares del consejo de directores de una organización consultora, durante un periodo de 7 meses. Luego, los audiocassettes fueron analizados y el resultado sirvió de retroalimentación para el grupo.

Los primeros resultados indicaron que el consejo de directores había perdido la capacidad de innovar, de tomar riesgos y de discutir y explorar a fondo los desacuerdos.

Después de una serie de sesiones de consultoría en procesos de un día cada una, las reuniones del consejo se caracterizaron por la apertura de sus miembros en cuanto a la recepción de ideas nuevas, y escuchar y ayudar a otros. Por el contrario, la conformidad, el antagonismo y la falta de cooperación fueron diluyéndose, como una norma de comportamiento del grupo.

Argyris aclaró que él estaba estudiando cambios de comportamiento, no cambios de la eficacia del grupo como un todo.

INTERVENCIÓN DE LA TERCERA PARTE

La intervención de la tercera parte se enfoca en conflictos interpersonales que surgen entre dos o más miembros de una misma organización.

El conflicto interpersonal puede surgir debido a situaciones relacionadas con los métodos de trabajo, o cuando se distorsiona o se percibe erróneamente a otros miembros de la organización.

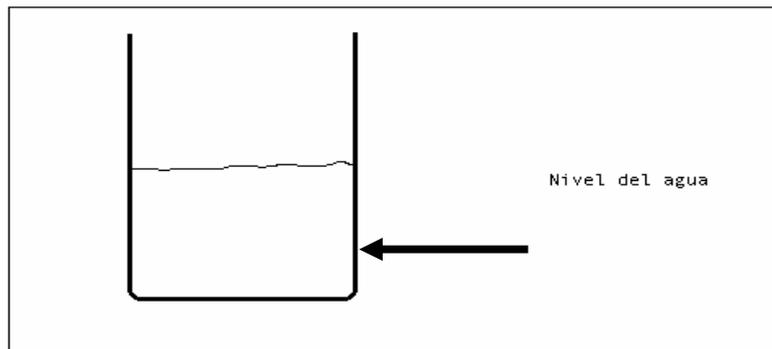
Debido a que el *conflicto planeado* es un conflicto que conduce hacia resultados positivos, a veces su existencia es necesaria para las organizaciones. Por el contrario la polarización y el conflicto intergrupales pueden originar la aparición de estereotipos muy negativos. Por eso, actitudes tales como "ellos tuvieron la culpa", "están obstaculizando", "no conseguimos que nadie de ese grupo nos eche la mano" etcétera, son disfuncionales, ya que tienden a romper el equilibrio del

sistema organizacional e impiden la resolución de problemas mutuos y la realización de tareas conjuntas.

La estrategia básica de las técnicas de D.O. para mejorar las relaciones interdepartamentales e intergrupales, es alentar la discusión colectiva de los antagonismos y los malentendidos y determinar si los miembros desean trabajar para resolver estos problemas. Si el proceso sigue un curso informal, se debe pedir a los dos grupos que se reúnan y discutan con franqueza sus actitudes y percepciones.

Por todo lo anterior, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Es posible que el conflicto sea de carácter proactivo? La respuesta, indudablemente, es afirmativa.

Cuando se menciona el término "conflicto", inmediatamente se lo relaciona con problemas, choque, desavenencia, discusión, distanciamiento, etcétera, pero según el D.O. el conflicto también puede tener un contenido proactivo que permita lograr resultados positivos para la organización. Ello se puede comparar con el ejemplo del "vaso medio lleno o medio vacío". Si se observa la figura siguiente, ¿qué se percibe?



Para algunos puede representar un vaso medio lleno, pero para otros un vaso medio vacío.

La verdad es que "todo es según el color del cristal con que se mira". Por ello, la conducta que se debe adoptar al manifestarse un conflicto que requiera de la intervención de la tercera parte (el consultor) es la de ganar - ganar, en la que del conflicto que surgió en una situación determinada, emanen consecuencias positivas para la organización y para las personas involucradas en él. Por ejemplo, un autor recuerda que en ocasiones surgían malos entendidos o problemas de interpretación de hechos en su etapa de preparatoria. Ante ello, dialogaba con su padre y con la intervención de un tercero como mediador -su hermano o su madre-, con lo cual se lograban obtener resultados favorables para todos. Es importante, como más adelante se comentará, que exista la confianza que permita un diálogo productivo para todos los que intervienen en esta técnica.

El objetivo fundamental del diálogo consiste en manejar el conflicto mediante su solución o control, loara reducir su costo, así como para mejorar la calidad de la relación de trabajo.

Una buena relación de trabajo debe basarse en:

*Funciones aceptadas de común acuerdo.
Respeto y confianza mutuos.
Normas y expectativas compartidas.
Respeto a las diferencias individuales.*

Es por ello esencial que en esta intervención, como se mencionaba anteriormente, también participe un observador, la tercera parte de estos procesos que ayude al grupo a llegar a una mejor comprensión de los personajes o percepciones y actitudes del otro y a explorar los modos de mejorar las relaciones.

Un enfoque formalizado y más completo del problema comprende las siguientes etapas de operatividad:

Operatividad

1. Se logra el acuerdo entre los dos grupos para trabajar directamente en la mejora de las relaciones mutuas.
2. Cada grupo enumera por escrito sus percepciones sobre el otro grupo y el propio.
3. Los dos grupos se reúnen formalmente y un representante de cada uno de ellos presenta las percepciones anotadas durante la etapa anterior. En ésta, sólo pueden hablar dos representantes, ya que el objetivo fundamental es asegurar que las percepciones y actitudes se presenten lo más exactamente posible y evitar la actitud defensiva y la hostilidad que puede surgir si se permite que los dos grupos hablasen sin restricciones el uno al otro.
4. Los dos grupos se separan, cada uno de ellos con cuatro juegos de documentos: dos que representan las percepciones que tiene un grupo de sí mismo y de otro, y otros dos que contienen las percepciones del segundo grupo sobre s mismo y el primero. En este punto se ponen de manifiesto un gran número de discrepancias, malentendidos y percepciones erróneas entre ellos.
5. La tarea del grupo (casi siempre con la ayuda de un observador de proceso -la tercera parte -), consiste en analizar y examinar las razones de la discrepancias. Dicho de otro modo, el observador se esfuerza para que el grupo se esfuerce para comprender el motivo del porqué el otro grupo ha llegado a la percepción que tiene. Por ejemplo: "¿Cuáles son las acciones de su parte en que basan ese conjunto de percepciones? ¿Cómo llegaron a ellas? Por 1 tanto, es necesario hacer hincapié en la resolución de problemas en lugar d insistir en una actitud defensiva.

6. Los dos grupos deben reunirse de nuevo para compartir tanto las discrepancias que se han identificado como el análisis de las razones de ellas. En este paso se debe concentrar la atención en el comportamiento que fundamenta las percepciones; al llegar a este punto, pueden hablar los representantes formales o hacerlo directamente los grupos.

7. Si intervienen sólo los representantes formales, la etapa siguiente debe permitir una discusión más abierta entre los dos grupos con el fin de reducir 1 percepciones erróneas y aumentar la armonía entre ambos.

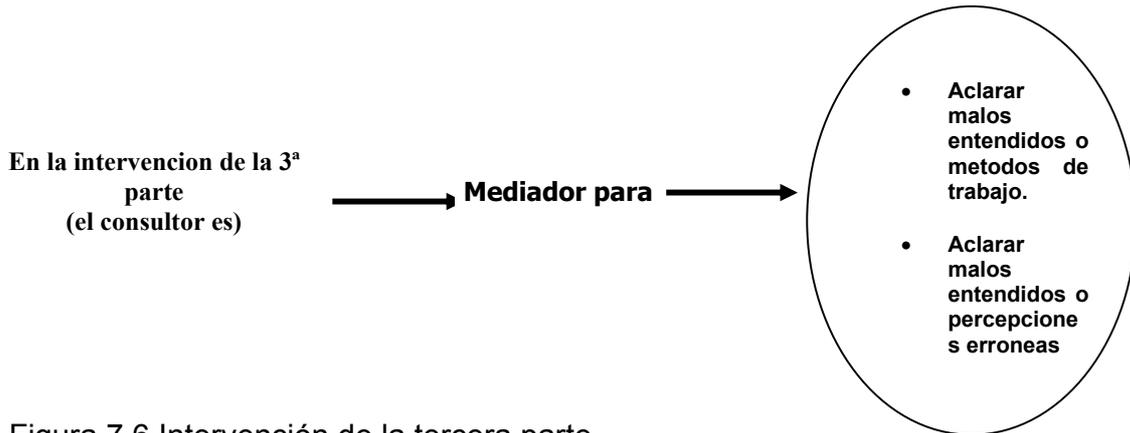


Figura 7.6 Intervención de la tercera parte

Blake y otros autores describen una versión más completa y más formal de este enfoque. Además, reportan excelentes resultados en lo que se refiere a conseguir que grupos antagónicos como los sindicatos y los industriales incrementen su cooperación, lo cual reduce considerablemente la lucha entre ellos.

Un caso reciente en México es el de la empresa DASA, Derivados Acrílicos, S.A., perteneciente al grupo CYDSA, de la ciudad de San Luis Potosí, en donde sindicato y administradores, canalizan sus esfuerzos hacia un mejor desarrollo de la organización, lo cual se ha reflejado en importantes resultados positivos (véase figura 7.6).

Formación de equipos

Las organizaciones están constituidas por personas que trabajan juntas para alcanzar un fin común. Como a menudo deben trabajar en grupo, el D.O. presta mucha atención a este aspecto.

El desarrollo de equipos puede aplicarse dentro de grupos o en un nivel intergrupar cuando las actividades son interdependientes. A efectos de una mejor exposición, en primer lugar se estudiará el desarrollo intragrupal (dentro del grupo), para posteriormente tratar el desarrollo intergrupar. Por ello interesan fundamentalmente las aplicaciones a las familias organizacionales (grupos de

mando), lo mismo que a las comunidades, los equipos de proyecto y los grupos para tareas específicas.

Desarrollo de equipos

No toda la actividad de un grupo consiste en funciones interdependientes. Para ilustrar basta con un ejemplo: el caso de un equipo de fútbol y de un equipo de pista. Aunque los integrantes de ambos equipos tienen interés en la producción total, funcionan de manera diferente. La productividad del equipo de fútbol depende sinérgicamente de la eficiencia con que cada jugador realice su misión en armonía con el resto de sus compañeros, en cuanto a número de goles anotados, por ejemplo. El rendimiento del mariscal de campo depende del desempeño de los delanteros y receptores, de su habilidad para lanzar el balón, etcétera. En cambio, el rendimiento del equipo de pista se basa principalmente en la simple adición de los desempeños de cada miembro.

El desarrollo de equipos es aplicable al caso de interdependencia, como sucede en el fútbol. Su objetivo consiste en mejorar las actividades de coordinación de los integrantes del equipo, lo cual incrementará el rendimiento del grupo.

Las actividades necesarias para el desarrollo de equipos suelen comprender el establecimiento de metas y de relaciones interpersonales entre los integrantes, el análisis de papeles para comprender y esclarecer el rol de cada uno y sus responsables, así como el proceso del equipo. Desde luego, el desarrollo de equipos puede privilegiar o excluir ciertas actividades, según la finalidad que persigan y los problemas específicos que afronten, pero, en esencia trata de generar una gran interacción entre los miembros del grupo para aumentar la confianza y la apertura. Por ello, quizás sea necesario, para comenzar, que los miembros traten de definir las metas y prioridades del grupo, lo cual pondrá en evidencia las diferentes percepciones de lo que constituye el objetivo del grupo. Luego de ello, se podrá evaluar el desempeño de su grupo, es decir, la eficiencia con que estructuran sus prioridades y consiguen sus metas, con base en lo cual pueden detectar posibles áreas de problemas. En esta discusión autocrítica sobre medios y fines pueden participar todos los miembros del grupo o, cuando el tamaño dificulta el intercambio de opiniones, puede realizarse en grupos más reducidos para luego compartir los resultados con todo el equipo.

El desarrollo de equipos puede servir para aclarar el rol que cada miembro desempeña en el grupo, pues cada rol se identifica y define, lo cual pone al descubierto las ambigüedades anteriores. Para algunos individuos, ello constituye una de las escasas oportunidades de reflexionar sobre la naturaleza de su trabajo y las tareas concretas que deben efectuar para que el grupo logre su máxima eficiencia.

Otra actividad del desarrollo de equipos es semejante a la que desarrolla el consultor en procesos, es decir, analizar los procesos que se llevan a cabo dentro del equipo para identificar la forma en que se ejecuta el trabajo y cómo pueden mejorarse para incrementar la eficiencia del grupo.

Desarrollo intergrupar

Un área de gran interés en el D.O. es el conflicto que existe o puede existir entre los grupos. Por lo que se han centrado en ella diversos métodos e intentos de cambio.

El desarrollo intergrupar pretende modificar las actitudes, los estereotipos y las percepciones que los grupos tienen unos de otros. Por ejemplo, en una compañía los ingenieros pueden pensar que el departamento de contabilidad está compuesto por individuos tímidos y conservadores, mientras que el de personal cuenta con personas alegres que sólo planean días de campo. Estereotipos como éstos ejercen una influencia negativa sobre los intentos de coordinar los departamentos.

Ejemplo operacional de formación de equipos

Una técnica especial para crear o formar equipos implica diversas clases de "experiencias en el desierto". En esos cursos, los administradores participan en aventuras de una semana de duración, con actividades como escalar, montañas, practicar el canotaje o el salto de obstáculos al aire libre. El reto físico de la supervivencia es importante y muchos de los participantes creen que la experiencia los prepara para sobrevivir en el mundo corporativo.

En algunos programas los participantes deben cruzar ríos crecidos caminando sobre cables, escalar paredes de 13 metros de altura, dormir en estrechas salientes de montañas o atravesar, (imaginarios) pozos con serpientes apoyándose en vigas estrechas o en bloques de concreto de ceniza. Todo ello alienta la creatividad y el deseo de correr riesgos, lo mismo que las habilidades de comunicación. La confianza es indispensable, y los grupos admiten la importancia de contar con las habilidades necesarias para resolver sus problemas.

Los miembros de los equipos aprenden a equilibrar sus fuerzas y debilidades, a la vez que establece entre ellos fuertes lazos afectivos.

Numerosas empresas, pequeñas y grandes - Xerox por ejemplo -, que han aplicado estos programas, han logrado resultados satisfactorios.

Herramientas para detectar la necesidad de formar equipos

Existen cuestionarios especiales que se utilizan para elaborar diagnósticos sobre la necesidad de formar equipos de trabajo. Una gran cantidad de ellos están contenidos en el libro *Formación de equipos*, de Warren Bennis, publicado en la "Serie de Desarrollo Organizacional". (Véase figura 7.7.)

Herramientas para detectar el grado de preparación de la empresa, para formar equipos de trabajo

En este caso, también mediante un cuestionario se puede detectar el grado de preparación de una empresa para formar equipos de trabajo, una vez detectada la necesidad de contar con ellos. (Véase figura 7.8.)

Ahora bien, ¿hasta qué grado es responsabilidad del equipo de trabajo operar eficientemente y hasta qué grado ésta le corresponde al líder del grupo, llámese gerente, jefe o supervisor?

- V. Identificación de problemas: ¿Hasta que grado existe evidencia de los siguientes problemas en su unidad de trabajo?

	Poca evidencia	Alguna evidencia	Alta evidencia		
Descenso productivo o de los resultados de su unidad de trabajo	1	2	3	4	5
Agravio o quejas internas	1	2	3	4	5
Conflictos u hostilidad entre los miembros	1	2	3	4	5
Confusión sobre las tareas o relaciones poco claras entre los integrantes	1	2	3	4	5
Metas confusas o poco compromisos con ella	1	2	3	4	5
Apatía o falta de interés	1	2	3	4	5
Carencia de innovación, de deseos de asumir riesgos, de imaginación creativa o de iniciativa	1	2	3	4	5
Juntas de staff ineficaces	1	2	3	4	5
Problemas al trabajar con el jefe	1	2	3	4	5
Comunicación deficiente. Los integrantes sienten temor de hablar, no se escuchan entre si o no hablan	1	2	3	4	5
Falta de confianza entre el jefe y los miembros o entre estos.					5
Las decisiones no son comprendidas o aceptadas	1	2	3	4	5
El personal siente que el trabajo correcto no es reconocido ni recompensado	1	2	3	4	5
No se estimula al personal para lograr un mejor trabajo de equipo	1	2	3	4	5

Calificación: sume sus calificaciones de los 14 puntos. Si el total de puntos obtenidos oscila entre 14 y 28, existe poca evidencia de que su unidad necesita formar equipos.

Si la calificación se encuentra entre 29 y 42, existe alguna evidencia, pero no una presión inmediata, a menos que dos o tres aspectos muestren una puntuación notablemente elevada.

Si la calificación esta entre 43 y 56, se debe aplicar un programa de formación de equipo.

Si la calificación supera el máximo anterior, la formación de equipos debe ser un tema de alta prioridad para su unidad de trabajo.

VI. ¿Esta usted (o su jefe) preparado para iniciar un programa de formación de equipos? Considere en que grado se aplican a usted o a su departamento las siguientes preguntas:

	Bajo	Media	Alto	
¿Se siente cómodo compartiendo el liderazgo organizacional con sus subordinados? ¿Prefiere trabajar en una atmósfera participativa?	2	3	4	5
¿Considera que es necesario un alto grado de interdependencia entre las funciones y los trabajadores para lograr sus metas?	2	3	4	5
¿El ambiente externo es alto y rápidamente variable y usted necesita el mejor esfuerzo de su staff para enfrentar estas condiciones?	2	3	4	5
¿Considera que necesita la contribución de su staff para planear los cambios importantes o desarrollar nuevas políticas y procedimientos operativos?	2	3	4	5
¿Considera que su personal necesita ser consultado como grupo, en forma continua, respecto de la meta, decisiones y problemas?	2	3	4	5
¿Los miembros de su equipo gerencial son (o pueden llegar a ser) compatibles entre si y capaces de crear un ambiente de cooperación?	2	3	4	5
¿Los miembros de su equipo se encuentran lo suficientemente próximos entre si para reunirse cuando es necesario?	2	3	4	5
¿Considera que necesita confiar en la habilidad y disponibilidad de sus subordinados para resolver problemas operativos críticos para satisfacer los intereses de la organización?	2	3	4	5
¿Considera que los canales de comunicación formal no son suficientes para intercambiar oportunamente información, puntos de vista y decisiones esenciales entre los miembros de su equipo?	2	3	4	5
¿Considera que la adaptación organizacional requiere el empleo de herramientas tales como la gerencia de proyectos, las fuerzas de tarea y/o grupos especiales para la solución de problemas para mejorar la estructura organizacional convencional?	2	3	4	5
¿Considera importante sacar a la luz y manejar asuntos críticos, aunque delicados, que existen en su equipo?	2	3	4	5
¿Esta usted preparado para evaluar su propio rol y desempeño con su equipo?	2	3	4	5
¿Considera que existen problemas operacionales o interpersonales que han permanecido sin resolver, lo cual necesita de la contribución de todos los miembros del equipo?	1 2	3	4	5
¿Necesita una oportunidad para reunirse con su personal, fijar las metas y desarrollar un compromiso con ellas?				

Calificación : si su calificación total se encuentra entre 50 y 70, es probable que usted pueda seguir adelante con el programa de formación de equipos.

Si su calificación oscila entre 35 y 49, debe hablar sobre la situación con sus equipos y otras personas, a fin de conocer que es necesario hacer para formar equipos.

Si su calificación se encuentra entre 14 y 34, es probable que usted no este preparado en este momento para iniciar la formación de equipos.

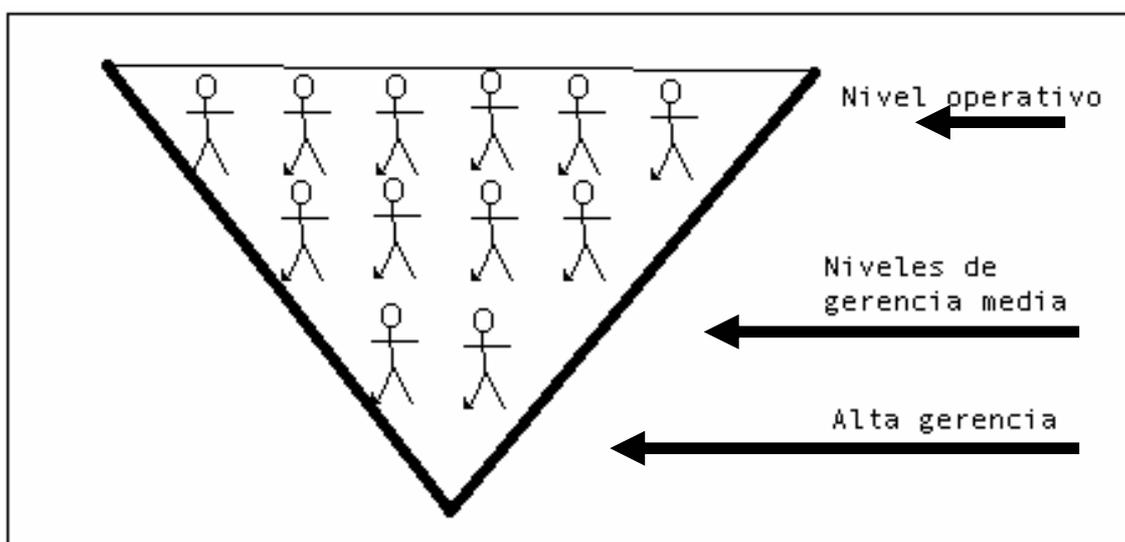


FIGURA 7.9. Pirámide invertida.

Se puede decir, citando a Fiedler, que el liderazgo es situacional, ya que depende del líder, de los seguidores y de la situación, o como afirman Hersey y Blanchard, también depende del grado de madurez del grupo. Sin embargo, es indudable que la responsabilidad de obtener resultados óptimos debe ser compartida entre líder y equipo de trabajo, según muestra el siguiente diagrama conocido como "pirámide invertida" (véase figura 7.9).

Como se puede apreciar, el concepto tradicional de la pirámide clásica en la que se representaban los diferentes niveles jerárquicos de la organización, ha cambiado debido a que el líder de la empresa debe ser el "soporte" o cimiento que le permita lograr sus objetivos.

Ello no quiere decir que toda la responsabilidad sea del líder, pero él debe ser el promotor y guía de su grupo de trabajo. Es más, existen algunos métodos para determinar las tareas más importantes que debe realizar el líder-supervisor, a saber:

Proporciona a sus seguidores los satisfactores que cubren sus necesidades de logro, competencia, poder o afiliación.

Marca el derrotero que deben seguir sus colaboradores.

Elimina los obstáculos de la ruta a seguir por parte de sus colaboradores para el cumplimiento de las metas.

Ello no implica que el líder deba hacer el trabajo que corresponde a sus colaboradores, sino que debe orientarlos para lograr un mejor desempeño, tal como lo expresa aquel principio clásico de la administración:

"La autoridad se delega, pero la responsabilidad se comparte".

UN ENFOQUE INNOVADOR: EQUIPOS DE TRABAJO AUTODIRIGIDOS (ETA)

Existen ciertos enfoques innovadores que sostienen que los equipos de trabajo pueden convertirse en equipos autodirigidos.

Los equipos de trabajo autodirigidos (ETA) tienen su antecedente inmediato en el concepto de círculos de calidad, de lo cual se hablará en otro capítulo dentro de la intervención conocida como "programas o sistemas socio técnicos". Estos equipos, además de analizar y proponer soluciones a los problemas, tienen autoadministración permanente, por lo cual conviene que no estén compuestos por más de 15 miembros para facilitar su clara y abierta comunicación. Son autónomos y se involucran y comprometen totalmente con la alta dirección para lograr un producto o brindar un servicio con mayor calidad.

Otra característica interesante radica en que los ETAs se orientan claramente hacia la obtención de un fin común. Asimismo, sus componentes adoptan e intercambian roles y funciones con flexibilidad y disponen de habilidad para manejar su proceso socio afectivo en un clima de respeto, lealtad y confianza.

¿Qué beneficios pueden proporcionar los ETAs?

- Contar con personal altamente comprometido con la empresa. Responden con mayor eficacia a las expectativas financieras de los inversionistas.
- El líder, como profesional en la administración, cumple la importante misión de desarrollar a sus colaboradores.
- Cuando el ETA afirma su sentido de identidad, incrementa su productividad.
- El líder asume el rol de enlace entre la dirección y el ETA, lo cual implica la existencia de un claro nexo entre esos dos niveles que facilita obtener los resultados deseados.
- Se convierten en agentes de cambio organizacional.

En la ciudad de Monterrey, una empresa pionera en los ETA es HYLSA (Hojalata y Lámina Sociedad Anónima) la cual desde 1988 ha aplicado programas de círculos de calidad con excelentes resultados.

HYLSA, que cuenta con la división de aceros planos, de alambión y varilla y de aceros tubulares, ha logrado conformar círculos de calidad que han contribuido a mejorar métodos y sistemas de trabajo. Es importante mencionar que el director general de esa empresa, en un acto de reconocimiento a los mejores círculos de calidad de las tres divisiones dijo: "invitamos a todos los miembros del personal a participar en estos equipos de trabajo, a fin de mantener a HYLSA en el mercado y así poder nosotros seguir perteneciendo a HYLSA".

Sin embargo, ¿cómo saber si un grupo de trabajo está preparado para convertirse en ETA? Existen algunos parámetros que se mencionan en la figura 7.10.

También se han determinado los pasos necesarios para conformar un equipo de trabajo autodirigido. (Véase figura 7.11.)

Nuestro gerente quiere que asumamos mas responsabilidad. Compartimos metas comunes. Estamos listos para aprender nuevas habilidades. Trabajamos bien como grupo. Simpatizamos entre nosotros. Nos comunicamos eficazmente en nuestro grupo. Nos comunicamos eficazmente con personas ajenas a nuestro grupo. Expresamos correctamente nuestras expectativas. Nuestra organización es creativa. No tememos trabajar duro. Creemos que es importante fijar metas. Tenemos determinación. Estamos dispuestos a negociar las soluciones de los problemas Nos damos las gracias entre nosotros al ayudarnos. Podemos identificar y solucionar rápidamente los problemas. Estamos dispuestos a hacer mas de lo que nos corresponde. Podemos solucionar una conducta desorganizadora. Tenemos un gerente de nivel superior que nos patrocina.

FIGURA 7.10. Parametros para saber si un grupo esta preparado para convertirse en un ETA.

Paso necesarios para conformar un equipo de trabajo autodirigido (ETA)
Evaluar la situación:
¿Esta el grupo lo suficientemente maduro para un cambio?
¿Están dispuestos los miembros del grupo a recibir presiones?
¿Existe un ambiente de confianza?

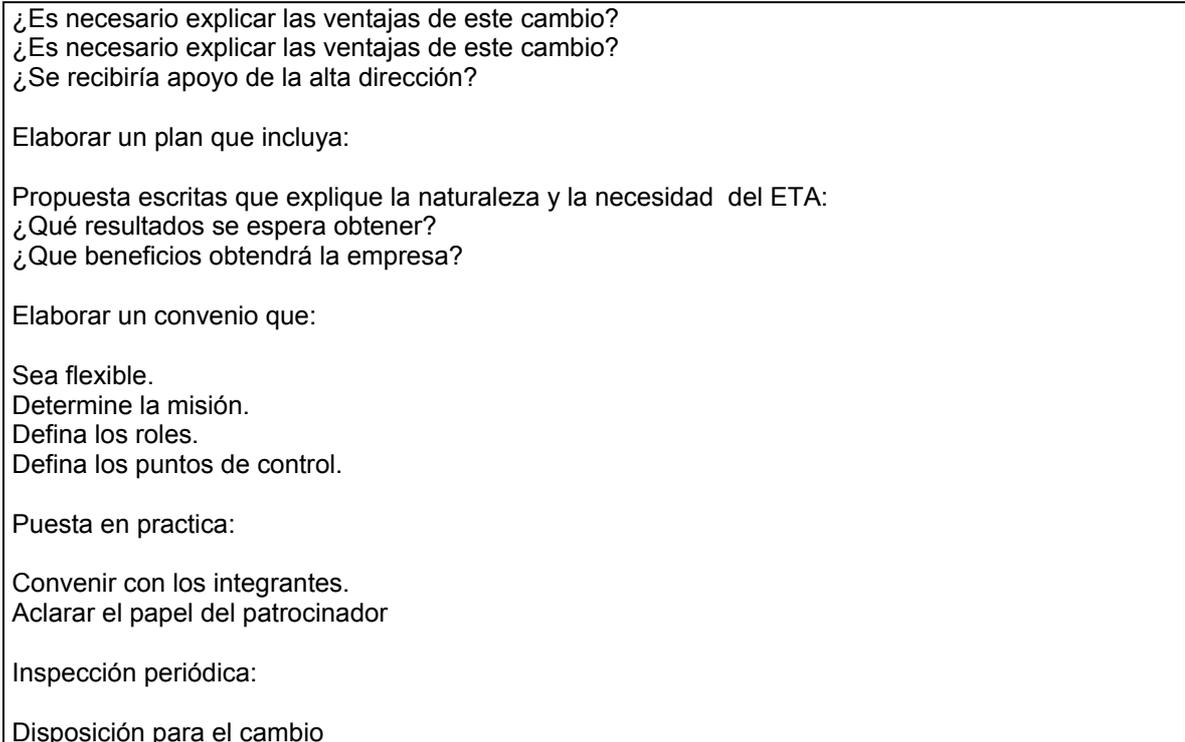


FIGURA 7.11. Programa para conformar un equipo autogestionado.

RESUMEN

En este capítulo se inició el análisis de las intervenciones clásicas del D.O., definiéndose éstas como las herramientas de las cuales se vale esta disciplina para llevar a cabo un programa de cambio integral y planeado.

Las intervenciones se pueden clasificar en:

- Intervenciones en procesos humanos.
- Intervenciones tecnoestructurales.
- Intervenciones en administración de recursos humanos.
- Intervenciones estratégicas y en el medio ambiente.

Según Roger Harrison, en su Principio de la profundidad de las intervenciones, no se debe intervenir con más profundidad de la necesaria. Además se debe considerar que existen unas intervenciones más profundas que otras pues algunas se aplican únicamente a nivel individual, otras a un nivel grupal, o bien abarcar a toda la organización.

Los grupos son una forma de intervención con la cual se realizaron los primeros intentos de profundizar en procesos de cambio a nivel personal.

La consultoría en procesos es un tipo de intervención que por definición ayuda al administrador a percibir y entender los procesos que se desarrollan en su medio organizacional, ejemplos de los cuales son la comunicación, los papeles y funciones de los miembros del grupo y el liderazgo y la autoridad, por mencionar sólo algunos de ellos.

Cuando se utiliza la herramienta conocida como "intervención de la tercera parte" el consultor ayuda a la organización a aclarar malos entendidos o problemas entre personas o grupos. Además, en ciertas circunstancias el consultor debe actuar como facilitador -o "tercera parte"- en el concierto de los demás involucrados directamente en una situación determinada.

La formación de equipos y su variante moderna, los equipos de trabajo autodirigidos (ETA), son intervenciones tradicionales en el ámbito del D.O. que pretende lograr la conformación de equipos de trabajo altamente eficaces.

CAPÍTULO 8

INTERVENCIONES EN PROCESOS HUMANOS (segunda parte)

Jack Fleitman en su libro *Evaluación integral* cita varios indicadores que se pueden utilizar para analizar una organización, tales como:

$$\begin{aligned} \text{Ocupación real} &= \frac{\text{plantilla programada}}{\text{plantilla real}} \\ \text{Rotación de personal} &= \frac{\text{renuncias de personal}}{\text{total del personal}} \\ \text{Inasistencia (ausentismo)} &= \frac{\text{Inasistencia}}{\text{días hábiles}} \end{aligned}$$

Asimismo, se pueden recabar datos obtenidos mediante la aplicación de otras intervenciones, por ejemplo, de consultoría en procesos, grupos "T", cambio estructural (organizacional) y relaciones entre departamentos, etcétera.

ENCUESTAS DE RETROALIMENTACIÓN

Como ya dijo, el ensayo de retroalimentación es principalmente una herramienta de diagnóstico que se puede complementar con otras intervenciones.

Nadler, en su texto *La retroalimentación y el desarrollo organizacional* enumera algunas preguntas típicas que deben incluirse dentro de una "encuesta de clima organizacional", una modalidad de las llamadas "encuestas o ensayos de retroalimentación". En un apéndice de su texto recomienda el empleo de los siguientes instrumentos:

- Entrevista de orientación.
- Cuestionario breve.
- Encuestas sobre eficacia del grupo.
- Formas de retroalimentación de la encuesta sobre eficacia del grupo.

¿Qué utilidad tienen cada uno de estos instrumentos?

La entrevista de orientación está diseñada para ser utilizada durante la recopilación preliminar de información sobre una empresa.

Se incluye una lista de las preguntas abiertas que pueden ser utilizadas para realizar una entrevista previa la cual puede durar entre 20 minutos y dos horas.

Se supone que antes de la entrevista, el consultor debe haber superado la etapa de "ruptura del hielo" y ha realizado presentaciones introductorias en las que se dio a conocer al personal.

Las preguntas que se plantean en este tipo de entrevista son de "sondeo" o bien de seguimiento, por lo cual el consultor no debe apegarse de manera rigurosa a ellas, ya que sólo son una guía a seguir.

Las preguntas que se pueden plantear deben tener relación con los siguientes aspectos:

- I. La persona y su trabajo.
- II. El trabajo en sí.
- III. Relación del empleado con diversos grupos.
- IV. Supervisión.
- V. Otorgamiento de recompensas.
- VI. Satisfacción en el trabajo.
- VII. Problemas y cambios para afrontarlos.
- VIII. Actividad sindical.

A continuación se presenta el modelo de un cuestionario mensual de retroalimentación de actitudes aplicado por el Instituto de Investigaciones Sociales de Universidad de Michigan.

Como se puede apreciar en este cuestionario, a cada respuesta se pondera según la escala de Likert de 1 a 7, ya que cada alternativa tiene diferente evaluación. Las secciones que contiene el cuestionario deben estar relacionadas con declaraciones de la persona sobre su trabajo, su relación con los supervisores e información de carácter general. La encuesta sobre eficacia del grupo, que también utiliza las escalas de Likert muestra la siguiente presentación tipo:

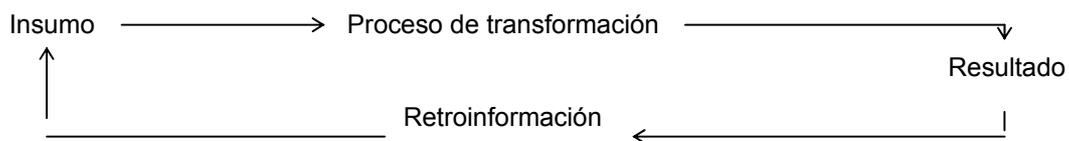
En general ¿en qué grado son seguras y predecibles las tareas de grupo?

Las tareas de grupo son muy importantes: nunca sabemos qué es lo que tendremos que hacer después	1	2	3	4	5	6	7	Las tareas de grupo son muy predecibles: siempre sabemos exactamente lo que tendremos que hacer después
--	---	---	---	---	---	---	---	---

Finalmente, la encuesta de retroalimentación sobre la eficacia del grupo sintetiza cada una de las respuestas obtenidas mediante la estimación de la media la desviación estándar y la media de todos los grupos que se hayan considerado.

Dentro de la teoría de sistemas, existe un modelo básico de retroalimentación de sistemas que utiliza los insumos, el proceso de transformación, los resultados; la retroalimentación.

A continuación lo representaré gráficamente:



Cada uno de estos elementos puede definirse de la siguiente manera:

Insumo: Información que se logra cuando se aplican encuestas o ensayos retroalimentación.

Proceso de transformación: información que se computa con fines de análisis.

Resultado: Información final que se obtiene después de calcular las encuestas retroalimentación.

Retroinformación: es un proceso de retroalimentación de información con propósito de lograr un cambio.

Ejemplo: En cierta empresa nunca se había realizado encuestas de retroalimentación que permitieran detectar el clima organizacional. En ella, sin causa aparente los empleados faltaban a su trabajo o llegaban tarde cada vez con mayor frecuencia.

Con la ayuda de un consultor se implantó el programa de retroinformación, sistema explicado anteriormente. La información obtenida permitió detectar débil flujo de retroalimentación hacia los empleados ya que pensaban que criticaban el sistema de producción de la empresa, ésta podía adoptar medidas represivas en su contra. Por ello, se manifestaban y se hacían notar mediante adopción de una actitud de apatía hacia el trabajo, llegando tardíamente a él ausentándose del mismo.

La retroalimentación que surge a raíz de la retroalimentación de la información detectada produce un cambio significativo en la actitud de la alta dirección hacia el personal, mediante la celebración de reuniones y la aplicación de encuestas sobre el clima organizacional con mayor frecuencia.

Asimismo, esta intervención ha cobrado cada vez mayor popularidad y se la utiliza como una herramienta de apoyo en diferentes empresas, principalmente del sector privado, como un medio para "sondear" la situación que prevalece en ellas.

Conclusiones

Como ya se dijo, éste es un instrumento que sirve para evaluar las actitudes de los miembros de una organización, identificar las discrepancias entre sus percepciones y resolverlas.

Todos los integrantes de la organización pueden participar en este proceso, pero es de capital importancia la familia organizacional: el gerente de una unidad y los subordinados directamente bajo sus órdenes.

Por lo general, los miembros de la organización o departamento deben responder un cuestionario, en donde, además, se les pide sugerir preguntas o se les entrevista para averiguar cuáles son las cuestiones más importantes que afectan a la empresa.

En el cuestionario se les pide dar su opinión sobre una gran diversidad de temas; por ejemplo, los métodos que aplican para tomar decisiones; la eficacia de la comunicación; la coordinación entre unidades; la satisfacción en la empresa, el trabajo con los compañeros y sus supervisor inmediato, entre otros.

Los datos recabados mediante este cuestionario se tabulan junto con los datos relativos a la "familia" específica del individuo y a la organización, distribuyéndose luego entre los empleados, a partir de lo cual constituyen el punto de partida para descubrir problemas y esclarecer las cuestiones causantes de dificultades entre las personas.

FIGURA 8.1
Intervenciones de
ensayo o encuestas de
retroalimentación.

1. Los miembros de la organización, incluyendo aquellos de alta gerencia deben estar involucrados en la planeación preliminar, usualmente con asistencia de un consultor independiente externo.
 2. Por lo general, el consultor externo analiza los datos encuestados, tabula resultados, sugiere enfoques para llevar a cabo el diagnóstico, capacita al personal y frecuentemente provee ayuda para analizar los datos.
 3. Si la información se remite al ejecutivo principal, se debe llevar a cabo una reunión con los subordinados inmediatos, lo más pronto posible, para revisar e interpretar los datos.
 4. El resultado de las encuestas se debe dar a conocer a los niveles inferiores. Los datos recabados constituyen el punto de partida para descubrir problemas y esclarecer las cuestiones que provocan conflictos entre el personal.
- Se debe prestar especial atención a la importancia que tiene estimular el análisis y cerciorarse de que éste se centre en las cuestiones relacionadas con las respuestas obtenidas en el cuestionario, no en atacar a las personas.

En algunos casos un agente de cambio (consultor) asesora a los administradores sobre el significado de las respuestas e incluso indica pautas para dirigir a la familia organizacional durante el análisis grupal de los resultados.

Por último, el análisis grupal durante la retroalimentación por encuesta debe lograr que los participantes identifiquen las posibles implicaciones de los resultados del cuestionario.

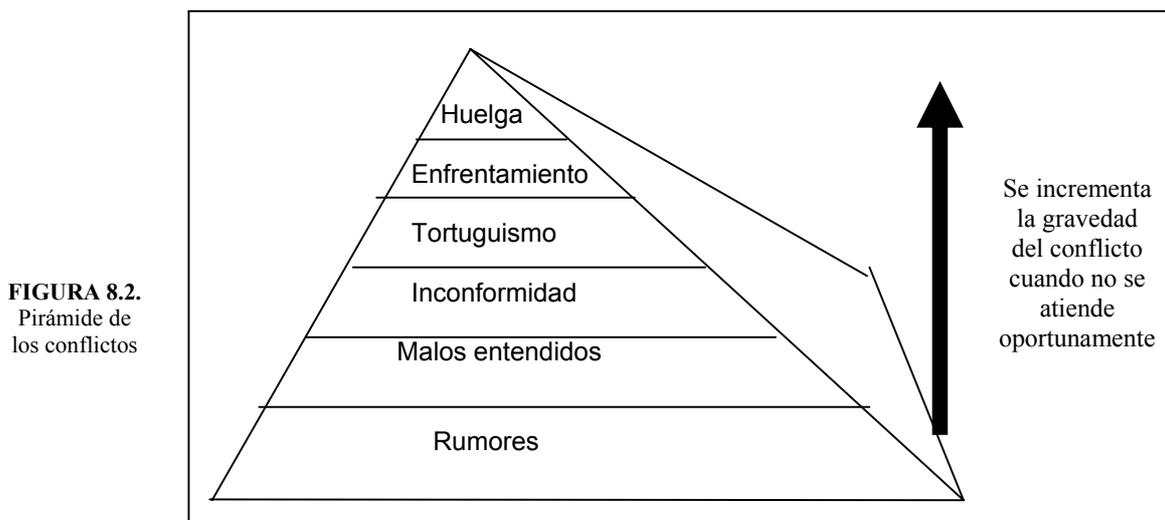
¿Escuchan los participantes? ¿Generan nuevas ideas? ¿Es posible mejorar la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y la distribución de los trabajos? Se espera que las respuestas a preguntas como éstas impulsen al grupo a realizar las acciones tendientes a resolver los problemas identificados.

REUNIONES DE CONFRONTACION

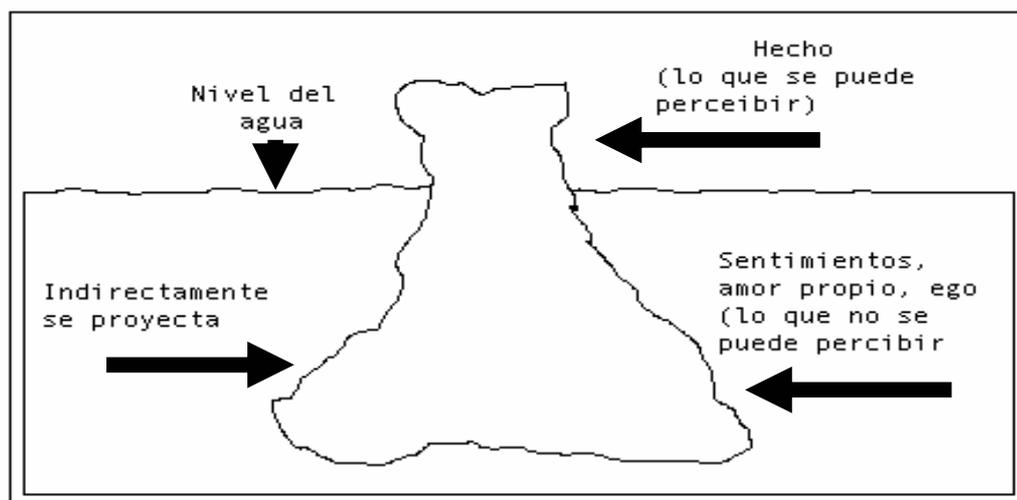
La reunión de confrontación es una Herramienta diseñada para movilizar los recursos de toda la organización con la finalidad de identificar problemas prioritarios así como "blancos" o "centros de huracán" que permitan detectar los mismos. Para que se lleve a cabo una reunión de confrontación debe existir un conflicto entre dos partes involucradas, el cual puede ser proactivo o reactivo. El primero es aquel que genera resultados o consecuencias positivas para la organización, mientras que el conflicto reactivo la perjudica.

De hecho, al término conflicto siempre se lo relaciona con choque, enfrentamiento, discrepancia, desacuerdo, etcétera, como por ejemplo cuando la organización presenta "inexplicables" porcentajes de ausentismo, problemas intergrupales, malos entendidos, etcétera. En estos casos es conveniente "provocar" el conflicto para que se puedan "ventilar" las situaciones que lo provocaron y sus posibles soluciones.

Existe un concepto interesante llamado "pirámide de los conflictos" que representa lo importante que es para la organización solucionar oportunamente un conflicto.



También el "efecto iceberg" explica esa situación:



El "Titanic", considerado un trasatlántico que nunca se hundiría, en su primer viaje se incrustó contra una montaña de hielo a la cual los comandantes de la nave le atribuyeron menores proporciones de las que realmente tenía. ¿Qué había sucedido? La parte del iceberg que se podía ver era pequeña, pero la porción sumergida era inconmensurablemente mayor: ¡Eso es lo que sucede al aflorar un conflicto! .

La parte visible del conflicto, que es la causa aparente del mismo, son hechos que pueden ser de pequeñas proporciones, pero aquello que "no se ve" y que es la causa real del problema, puede ser de enormes proporciones, ya que suele afectar los sentimientos, el ego, el amor propio, etcétera.

La intervención puede ser utilizada por única vez, pero por lo general se la emplea cuando la organización se encuentra en estado de tensión provocado por un "vacío" de comunicación entre la alta dirección y el resto de la organización, o cuando se sustituye a algún prominente administrador de la misma.

El modelo original sólo contempla involucrar al personal del área administrativa y profesional, aunque en la práctica también se involucra -y con éxito- a técnicos, personal de nivel medio y trabajadores de línea.

¿Cuáles han sido los resultados obtenidos?

Con frecuencia, las reuniones de confrontación son complementadas con otras intervenciones, tales como los ensayos o encuestas de retroalimentación, ya comentadas con anterioridad. Aunque ha sido difícil determinar resultados específicos Beckhard cita ejemplos de diferentes organizaciones tales como empresas manufactureras de productos alimenticios, empresas manufactureras de productos militares y hoteles de Estados Unidos que las han utilizado exitosamente.

Existen ocasiones en que es necesario "perdonar" a alguno de los protagonistas de la reunión de confrontación que permita el diálogo para encontrar una solución más efectiva. Sin embargo, ciertos prejuicios culturales obstaculizan ese otorgamiento, dado que se considera que es la otra persona quien debe concederlo, ya que cada uno piensa "por qué debo ser yo", "que sea el otro el que perdona", "no fue mi culpa", etcétera.

Sin embargo, existen pruebas fehacientes de que el perdón libera más a quien lo otorga, pues se desprende de la "pesada carga" que significa mantenerse en estado de alerta y a la defensiva debido a la situación que priva con la otra persona. Existen varias etapas para llegar a ese perdón que se puede conceder:

7. *Negación*: En esta fase no se admite la ofensa. Se quiere creer que no está pasando, que hay un error o una mala interpretación, pero que al fin y al cabo no

ha sido nada. Sin embargo, a pesar de toda posible justificación racional, la herida aflora a través de las emociones, lo cual inhibe la apertura y el afecto hacia el ofensor e impide asumir una conducta positiva.

8. *Ira*: La falta cometida ya es evidente y la reacción es culpar al otro por los daños ocasionados. El ofendido está convencido de que el responsable de su sufrimiento rebosa de egoísmo y de falta de consideración y delicadeza, y que su ambición o su inconsciencia, su falta de humanidad o de madurez o de inteligencia, son la causa de todos los problemas.
3. *Regateo*: En esta etapa, se determinan las condiciones que deben ser satisfechas antes de otorgar el perdón. Es decir, se considera la posibilidad de perdonar, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones. Por ejemplo: "te perdono siempre y cuando sufras por lo que me hiciste' ayer en la oficina o repares el daño cometido".
4. *Depresión*: En esta etapa, el ofendido da un giro y se culpa a sí mismo por admitir o permitir que una herida provocada por un recelo o un resentimiento lo destruya. ¡La ira se dirige ahora hacia el interior de sí mismo! Se culpa de haber permitido la ofensa, pues al mirar al pasado ve la oportunidad u oportunidades que desperdició y desearían no haberlo hecho. Por ejemplo, es común pensar "si me hubiera percatado de ello antes..." o "si yo no hubiera dicho tal cosa", o "si yo hubiera puesto un límite", etcétera.
Si esta etapa no se supera, se puede caer en un 'círculo vicioso de autodestrucción, de autoflagelaciones patógenas, es decir, que la lógica inconsciente indica que además de cometer un error contra sí mismo, ahora hay que pagar por ello.
5. *Aceptación*: Finalmente, en esta etapa el ofendido se dispone a crecer a partir de la herida. Ello se debe a que encuentra una posición emocional y mental más flexible para aceptar, aprender a vivir y convivir con la situación dolorosa y responder a ella de la manera más constructiva posible. Se decide a aprovechar el dolor para aprender algo a partir de él, para crecer y desarrollar alguna potencialidad que había estado "dormida", como podría ser la humildad generada por la conciencia de nuestra fragilidad o la forma futura de enfrentar situaciones de manera más consciente y responsable. Al llegar á esta etapa se alcanza una verdadera liberación interna.

FIGURA 8.4.
Aspectos importantes de las reuniones de confrontación

La intervención puede ser utilizada por única vez, pero es particularmente usual utilizarla cuando la organización se encuentra en un estado de tensión, cuando existe un vacío de comunicación o de entendimiento entre la alta dirección y el resto de la organización o cuando se sustituye a algún importante miembro de la alta dirección.
¿Cuáles han sido los resultados obtenidos?
Las reuniones de confrontación son frecuentemente complementadas con otras intervenciones, tales como los ensayos de retroalimentación.
La reunión de confrontación es una herramienta útil para emplearse en las organizaciones, cuando estas tienen problemas de bajo rendimiento.

Etapas del perdón.

Negación.
Ira.
Regateo.
Depresión.
Aceptación.

En resumen, la reunión de confrontación es una herramienta útil para emplear en organizaciones que padecen problemas de bajo rendimiento.

Aun así, esta intervención requiere de una investigación más profunda para estar verdaderamente seguros de su eficacia. Puede generar resultados positivos si el consultor es hábil y si realmente los protagonistas de ella tienen el firme deseo de solucionar los problemas o malas interpretaciones existentes.

Sin embargo, se debe satisfacer algunos requisitos importantes para que una reunión de confrontación sea realmente productiva, a saber:

- *Nivel óptimo de tensión entre los protagonistas de la reunión.*
- *Equilibrio entre los poderes situacionales de los protagonistas. Esto es, que en la reunión se deben ignorar las jerarquías y dialogar todos en un mismo nivel. Para aceptar esta situación se requiere gran madurez de los protagonistas.*
- *Motivación positiva general, es decir, que los protagonistas de la reunión deben adoptar una actitud de ganar-ganar en la cual se enfoque al conflicto desde un punto de vista proactivo.*

El consultor debe considerar estos requisitos y manejarlos hábilmente para lograr óptimos resultados.

RELACIONES INTERGRUPO

En ocasiones es necesario ayudar a dos o más grupos o departamentos a resolver conflictos que tienden a romper el equilibrio del sistema.

El conflicto intergrupar no es necesariamente bueno o malo en sí mismo. En algunos casos, el conflicto entre departamentos es necesario y productivo, sobre todo, en aquellas organizaciones donde existe poca interdependencia entre los departamentos. En estos casos, el conflicto o competencia entre departamentos puede generar altos niveles de productividad.

Sin embargo, en otras organizaciones, especialmente aquellas con una alta interdependencia, el conflicto puede ser severamente disfuncional.

Una estrategia eficaz, sugerida por Blake y sus asociados, implica cambiar las percepciones mutuas, usualmente distorsionadas, existentes entre los grupos.

Por su parte, Beckhard solicita a cada uno de los grupos que desarrolle una lista de qué irrita o exaspera a cada uno de ellos con respecto al otro y que trate de adivinar qué es lo que el otro grupo piensa de él.

En el siguiente gráfico de continuo, el cual oscila del 1 al 7, se explicarán las diferentes estrategias existentes para resolver conflictos entre grupos, desde soluciones del comportamiento hasta la solución o cambio actitudinal.

1 2 3 4 5 6 7

1. Separación física de los grupos, lo cual reduce el conflicto al disminuir la posibilidad de interacción.
2. Se permite la interacción aunque los objetivos ya se encuentran prefijados, así como las reglas para la toma de decisiones.
3. Mantenerlos separados pero emplear la participación de personas relacionadas con ambos grupos para facilitar la identificación y comprensión de problemas comunes.
4. Realizar negociaciones directas entre los representantes de cada grupo, sobre todo entre aquellos que adoptan una posición "neutral" ante el conflicto pero que aprecian los valores del grupo.
5. Realizar negociaciones directas entre los representantes de cada grupo sin la intervención de terceras partes.
6. Intercambiar temporalmente los integrantes de los grupos para que entiendan los patrones de comportamiento y conozcan las actividades del otro grupo para que luego informen al suyo sobre ello.
7. Se requiere intensa interacción entre los grupos en conflicto cuando cada uno de ellos ha perdido el deseo de cooperar. Por ello, es necesario que comprendan que es más costoso continuar luchando sin tratar de comprender las causas que motivan el comportamiento de otro grupo.

En cuanto a los resultados de su aplicación, Blake ha reportado una notable mejoría de las relaciones entre los grupos y con la administración. Por su parte, Bennis sólo informa de mejoras de las relaciones entre los grupos.

Golembiewski y Blumberg utilizaron con modificaciones la estrategia de Blake, no sólo para cambiar las percepciones entre las unidades de la organización sino también entre los integrantes de la división de mercadotecnia de una gran empresa de Estados Unidos. Para ello, aplicaron un cuestionario de actitudes antes de aplicar la intervención.

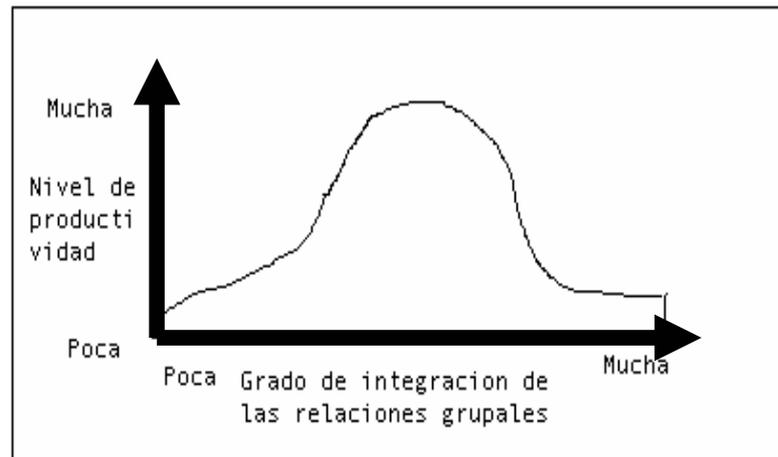
En conclusión, la tecnología para mejorar las relaciones intergrupo es relativamente nueva. Sus resultados podrían estar correlacionados con la

Funcionalidad o disfuncionalidad del conflicto, lo cual depende de las circunstancias que en ese momento prevalezcan y que el consultor debe ponderar.

La funcionalidad o disfuncionalidad del conflicto se refiere a lo proactivo o reactivo que sea éste para la organización.

Sin embargo, es indudable que en la actualidad es necesaria la toma de decisiones grupal, ya sea por medio de comités, equipos, comisiones, etcétera, debido a que, con frecuencia, los administradores deben enfrentarse a situaciones en las cuales deben buscar enriquecer una decisión mediante el consenso de otros grupos. Esto es particularmente cierto cuando se presentan situaciones no programadas, de contingencia o situacionalidad impredecible, cuando existen proyectos de investigación, etcétera. Por ello, el consultor debe ser muy hábil al combinar con la alta dirección acciones que impidan a los grupos caer en la ineficacia al dedicar demasiado tiempo a reuniones que generan las condiciones para que la organización "contraiga conjuntivitis aguda", en la cual las juntas se tornan en la actividad fundamental del ejecutivo.

FIGURA 8.5.
Resultados de
excesivas
reuniones
intergrupo



En la figura 8.5 se presenta lo que sucede cuando las reuniones intergrupos se llevan a un extremo altamente improductivo.

ENFOQUE NORMATIVO

A diferencia de los teóricos de la contingencia, los teóricos normativos sostienen que existe un modo mejor para lograr el cambio y mantener su dirección. Los principales exponentes de la teoría normativa son Likert y Blake y Mouton.

A) Perfiles de Likert (sistema 4 de Likert)

Rensis Likert categoriza las organizaciones en 4 tipos diferentes de estilos de liderazgo, a saber:

Sistema 1. Administración autocrática, imperativa, explotadora.

Sistema 2. Autocracia benevolente, incluso imperativa, pero no explotadora.

Sistema 3. Administración consultiva (consulta a los empleados con respecto a problemas y decisiones, pero es ella quien toma las decisiones).

Sistema 4. Administración participativa (las decisiones de políticas clave se toman en grupo, por consenso).

El enfoque de Likert del D.O. se puede medir y representar gráficamente. Para comenzar debe aplicarse un cuestionario llamado "perfil de las características organizacionales", que comprende seis importantes aspectos:

- Liderazgo.
- Motivación.
- Comunicación.
- Decisiones.
- Metas.
- Control.

Su versión más reciente conocida como "estudio de organizaciones", requiere que los miembros de éstas contesten preguntas sobre cada uno de estos temas poniendo una letra A en uno de los 20 puntos de una escala que mejor represente su opinión actual y una P (de *previous*, -anterior), en el punto que expresaba su opinión previa, es decir, lo que pensaban de la organización uno o dos años atrás.

En ciertas ocasiones el consultor pide a los miembros de la organización que empleen una 1 en lugar de una P, para indicar lo que considerarían ideal para cada una de las preguntas, es común que los perfiles organizacionales queden dentro de los sistemas 2 o 3, pero si se utiliza la respuesta ideal, por lo general el perfil quedará a la derecha del perfil actual, se aproximará al sistema 4 o se situará en él. En estos casos, se establece el sentido del cambio: hacia el sistema 4.

Cuando alguien afirma que existe un modo mejor, en este caso los administradores del sistema 4, a menudo hay otros que piden pruebas de ello.

Likert sostiene que cualesquiera que sea la contingencia, el sistema 4 es el mejor, lo cual respalda con investigaciones propias y de terceros.

Un ejemplo digno de mencionarse es el estudio longitudinal del cambio, quizá el más sistemático de la gerencia del sistema 4, llevado a cabo en la Harwood-Weldon Company, fabricante de ropa de dormir. En esta empresa se modificaron todas las dimensiones del perfil de Likert, así como el flujo de trabajo y la estructura organizacional. La permanencia de estos cambios fue confirmada por un estudio posterior realizado por Seashore y Bowers. También se utilizó un

enfoque de sistema 4 como meta para el cambio en una planta armadora de la General Motors (Dowling, 1975).

Como resultado de estas labores de cambio hacia un sistema 4, se lograron importantes mejoras en diversos índices, incluso en los de eficacia de la operación, costos y quejas.

En resumen, el enfoque de Likert para el diagnóstico organizacional; es estructurado y direccional. Es estructurado porque emplea el cuestionario "perfil de características organizacionales" y versiones posteriores del mismo. (Taylor y Bowers, 1972). Asimismo, es direccional porque los datos que se captan se comparan con el sistema 4.

Sistemas		1	2	3	4
Area	Situaciones				
Liderazgo	¿Cuánta confianza se muestra en el equipo de trabajo?	Ninguna	Condescendiente	Sustancial	Completa
	¿Cuánta libertad siente el equipo de trabajo para hablar con sus superiores acerca de sus tareas?	No del todo	Mas o menos (relativo)	Mas libre	Completamente libre
Motivación	¿En que nivel jerárquico de la empresa se percibe la responsabilidad para motivar el cumplimiento de las metas?	Primordialmente en el 1er Nivel (alta dirección)	Alta dirección y nivel medio	Casi en toda la organización	En todos los niveles
Comunicación	¿Cuál es la dirección del flujo de información?	De abajo hacia arriba (niveles)	Primordialmente en los niveles operativos	Abajo y arriba	Hacia todos los niveles horizontales y verticales
Toma de decisiones	¿Cuál es el origen del conocimiento técnico y profesional empleado en la toma de decisiones?	Alta dirección	Alta dirección y nivel medio	Casi en toda la organización	En toda la organización
	-----Real	___ Ideal			

FIGURA 8.6. Representación esquemática del Sistema "4" Likert.

El método de encuesta de retroalimentación se utiliza como principal intervención, es decir, los datos que arroja el cuestionario (encuesta) se presentan de nueva cuenta a los miembros de la organización en forma de conjunto. Para emplear el enfoque de Likert, el consultor debe sentirse a gusto con el uso del cuestionario como herramienta principal para la captación de datos y con la administración del sistema 4 como meta para el cambio. Aunque la constitución de una administración participativa quizá sea una meta adecuada de cambio para muchos consultores y clientes, acaso no lo sea tanto el diagnóstico relativamente limitado que se obtiene basándose sólo en las características del perfil.

En la figura 8.5 se incluye una encuesta "tipo" utilizada al aplicar esta herramienta así como su interpretación gráfica.

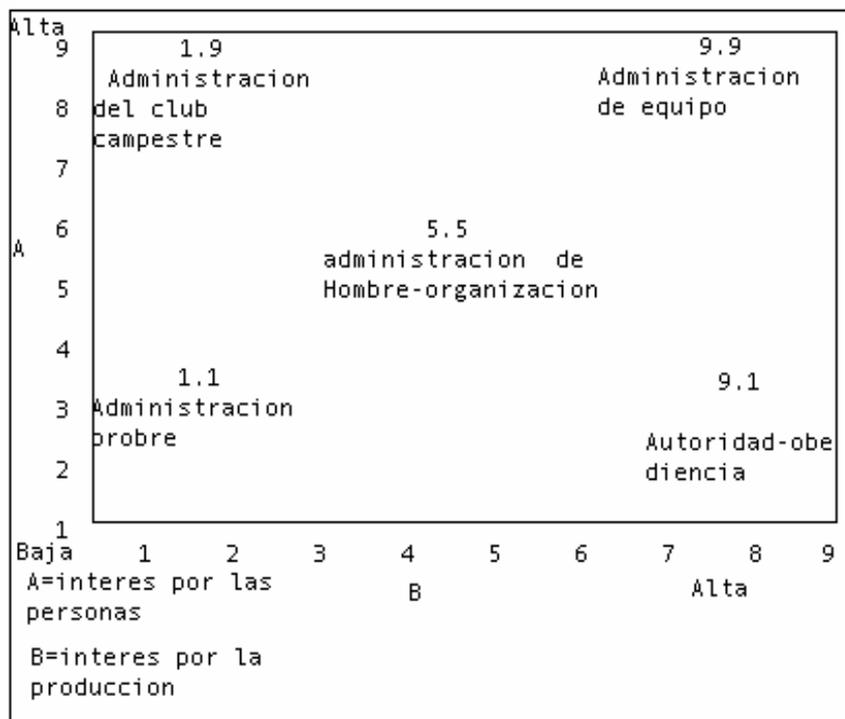
B) Método GRID de Blake y Mouton para el desarrollo organizacional

Otro enfoque normativo del D.O. se basa en el modelo gerencial GRID.

Al igual que el enfoque del sistema 4 de Likert, el método GRID o de "cuadrícula" o "parrilla" es estructurado e implica un alto grado de conjuntación.

Blake y Mouton sostienen que existe un mejor método para dirigir una organización, al cual denominan 9.9, basado también en una administración de estilo participativo. Estos autores también se apoyan en cuestionarios, pero el GRID va mucho más allá de un diagnóstico basado en ellos, ya que parte de un diagnóstico general.

FIGURA 8.7.
Representación gráfica del modelo de GRID administrativo o "parrilla administrativa" de Blake y Mouton.



En un estudio cultural cruzado sobre las barreras más comunes que, según los administradores, obstaculizan la eficacia de los negocios y la excelencia de las compañías, Blake y Mouton determinaron que la comunicación deficiente figuraba en primer lugar de una lista de 10 barreras, seguida por la falta de planeación.

Los administradores escogieron estas dos barreras con mucha mayor frecuencia que las otras 8. El 74% indicó la comunicación deficiente y el 62% mencionó la planeación; por el contrario, la moral y la coordinación, barreras que les siguieron con mayor frecuencia, fueron señaladas por menos del 50% de los entrevistados.

Para otorgarle operatividad al modelo, Blake y Mouton escogieron escalas de 9 puntos para describir y calificar el grado de interés de los administradores por la producción y las personas. El número 1 representa un interés mínimo, mientras que el 9 indica un gran interés. Aunque hay 81 combinaciones posibles, Blake y Mouton, en forma realista, decidieron considerar sólo las 4 posiciones extremas representadas por las cuatro esquinas de la cuadrícula y el estilo intermedio - posición 5,5- del centro de la misma. A continuación se representa el modelo de **GRID** administrativo y sus cuatro esquinas principales y se explican las características de cada una (véase figura 8.7).

- 1,1. Administración pobre: La dedicación de un esfuerzo mínimo para hacer el trabajo necesario sólo le alcanza para mantenerse en la organización.
- 9,1. Autoridad-obediencia: La eficiencia de las operaciones es resultado de disponer de las condiciones de trabajo, de modo que los elementos humanos interfieran en grado mínimo.
- 1,9. Administración del club campestre: La cuidadosa atención a la necesidad de contar con relaciones satisfactorias con el personal genera un ambiente y un ritmo de trabajo placenteros y amistosos.
- 9,9. Administración de equipo: La realización del trabajo es un compromiso de todo el personal, la interdependencia debida a "que algo común está en juego" en los objetivos de la organización, origina relaciones de confianza y respeto.
- 5,5. Administración de hombre-organización: La marcha adecuada de la organización se debe al equilibrio entre la necesidad de que se realice el trabajo y la moral de los empleados.

A continuación se explican las seis fases del desarrollo organizacional GRID.

Fase 1

El programa comienza con un seminario de una semana, en el que los participantes evalúan su estilo actual y aprenden los comportamientos relacionados con el estilo 9,9. También reciben retroinformación acerca de sus estilos, aportada por sus compañeros de grupo.

Fase 2

Se desarrolla trabajo en equipo, de nuevo se procede a una evaluación para identificar las normas y las características de trabajo de los equipos

administrativos de la organización, empezando por el equipo de más alta autoridad para luego recorrer en forma descendente a todos los empleados.

Fase 3

En esta etapa se presta especial atención al desarrollo intergrupalo. El objetivo de esta fase es reducir las pautas ganador-perdedor entre los grupos de la organización.

Fase 4

Es el desarrollo de un modelo estratégico ideal para la organización. (Planeación estratégica corporativa). Comienza con el desarrollo de una organización estratégica ideal, por lo general constituida por el equipo administrativo cupular.

Fase 5

En esta etapa se pone en práctica el modelo estratégico ideal, que consiste en avanzar hacia el modelo ideal de modo evolutivo y cuidadoso, al mismo tiempo que la organización mantiene su funcionamiento anterior. Así, la organización comienza a operar cada vez más de acuerdo con los procedimientos y políticas del modelo ideal.

Fase 6

Etapa de crítica sistemática, en la cual se evalúa la labor del cambio efectuado y se identifican los llamados "factores rémora". Barreras específicas que es necesario eliminar.

RESUMEN

En este capítulo se analizaron las siguientes intervenciones:

- Ensayos y encuestas de retroalimentación.
- Reuniones de confrontación.
- Relaciones intergrupos.
- Enfoques normativos.

Los ensayos o encuestas de retroalimentación son una intervención comúnmente utilizada para detectar cómo perciben a la organización los grupos que la integran, con la finalidad de sondear cuál es el "pulso" de la empresa en un momento determinado. Es común que las encuestas arrojen información importante para poder diagnosticar la situación real de las organizaciones para decidir qué tipo de intervenciones se deben emplear para lograr el cambio planeado.

Nadler presenta en el apéndice B de *La retroalimentación y el desarrollo organizacional* algunos ejemplos de encuestas que pueden beneficiar al "clima organizacional" de la empresa.

Las reuniones de confrontación ayudan a deslindar cara a cara situaciones "anómalas" que se presentan en la empresa. El consultor dirige la reunión con la finalidad de canalizarla hacia un enfoque proactivo, esto es, aquel que reditue resultados positivos a la organización. Con relación a este tema, se explicaron las etapas del perdón que en ocasiones tiene que conceder alguno de los protagonistas de estas reuniones, a saber:

- Negación.
- Ira.
- Regateo.
- Depresión.
- Aceptación.

La intervención intergrupos es una herramienta que comúnmente se utiliza en caso de que la interrelación entre grupos sea muy baja o nula.

Las relaciones intergrupos son necesarias cuando la organización no obtiene los resultados deseados. En una gráfica "de continuo" se representaron las diversas etapas que pueden aplicarse hasta llegar a una total interrelación entre los grupos. Por otra parte, los enfoques normativos se pueden relacionar con dos aportaciones importantes:

1. El sistema 4 de Likert, llamado así porque puede detectar 4 estilos de liderazgo que el supervisor o administrador pueden utilizar para que sus equipos de trabajo logren los resultados deseados; estos cuatro estilos son:

- Autocrático-explotador.
- Autocrático benevolente.
- Consultivo.
- Participativo.

Sin embargo, el estilo que adopte el supervisor o administrador dependen de la situación en la que se encuentre con respecto al grupo que coordina.

2. El GRID administrativo de Blake y Mouton llamado así porque se puede representar mediante un esquema que simula una parrilla. Según Blake y Mouton existen 2 posibles enfoques que puede adoptar el administrador: enfoque en la tarea, la producción, metas, o bien enfoque en las personas, las relaciones humanas, etcétera, se pueden lograr 81 combinaciones entre estos enfoques, aunque sólo se detectan 5 grandes estilos:

- Administración pobre.
- Administración de club campestre.
- Administración ideal.
- Administración explotadora.
- Administración de equilibrio ó 5,5.

TEMA III

LECTURA II

ORGANIZACIONES estructura y proceso,
Richard H. Hall, tercera edición,
Capítulos 7, 8 y 9.
Editorial Pentrice Hall Internacional, 1983.

CAPÍTULO 7

PODER Y CONFLICTO

El tema del poder en las organizaciones se ha vuelto de interés dominante en el análisis de las mismas. Cada relación social involucra poder. Cuando un superior le imparte órdenes a un subalterno para que haga algo o un profesor asigna una tarea, se está ejerciendo poder. Todo el tópico de la centralización involucra la distribución del poder. Un resultado del poder es el conflicto, y a pesar de que este no es el único resultado, se considerará en este capítulo paralelamente con el poder. El conflicto no es el resultado inevitable del poder. Indudablemente que el resultado de la mayoría de los actos de poder es la anuencia, siendo el conflicto la excepción y no la regla. Al mismo tiempo, el conflicto es crucial para las organizaciones ya que afecta a los individuos involucrados y a toda la organización. Es a partir del conflicto que se inician muchos de los cambios importantes.

El poder y el conflicto se han enfocado desde una gran variedad de perspectivas. Burrell y Morgan (1979) resumieron estas perspectivas como se indica en las Tablas 7-1 y 7-2. Su "visión unitaria" refleja un viejo punto de vista administrativo que tiene relevancia limitada en nuestros días. La "visión pluralista" es la que principalmente seguiremos en el presente análisis. La "visión radical" y las organizaciones como elementos dentro de la estructura política de la sociedad, se visualizan como una reflexión y extensión de la estructura de poder. En momentos apropiados del análisis consideraremos este punto de vista radical. Los componentes de las Tablas 7-1 y 7-2 serán elucidados en el análisis que se hace al considerar cada tópico.

Bacharach y Lawler (1980) suministran otra visión del poder en las organizaciones. Ven las organizaciones como sistemas políticos de "tira y encoge". Las organizaciones están compuestas por grupos de trabajo, personas que trabajan en una unidad común o al mismo nivel dentro de la organización;

grupos de interés, personas que están conscientes de la comunidad de sus objetivos y su suerte y coaliciones, agrupaciones de grupos de interés con un objetivo común. Tienden entonces a centrarse en actividades de intracoalición e intercoalición. La pertenencia a coaliciones puede cambiar y las coaliciones pueden unirse con otras para formar unas más fuertes. Al visualizarse de esta manera, las organizaciones pueden verse como lugares dinámicos de acción, con negociaciones intracoalición e intercoalición y el conflicto "inextirpablemente mezclado". Poder y conflicto son, en consecuencia, el punto focal para entender las organizaciones (Ver también Pfeffer 1981). Haremos ahora consideración específica de la naturaleza del poder en las organizaciones.

Tabla 7-1 La visión unitaria y pluralista de intereses, conflicto y poder.

	La visión unitaria	La visión pluralista
Intereses	Hace énfasis en el logro de objetivos comunes. La organización se ve unificada bajo la sombrilla de objetivos comunes y luchando por alcanzarlos en forma de un grupo bien integrado.	Hace énfasis en la diversidad de intereses individuales y de grupo. La organización se ve como una coalición suelta que solo tiene un interés remoto en los objetivos formales de la organización.
Conflicto	Considera el conflicto como un fenómeno extraño y transitorio que se puede solucionar por medio de acciones administrativas apropiadas. Cuando se presente se le atribuye, por lo general a desviados y perturbadores.	Considera el conflicto como una característica inherente e inerradicable de la vida de las organizaciones y enfatiza sus aspectos funcionales potencialmente positivos.
Poder	Ignora ampliamente el papel del poder en la vida organizacional. Conceptos tales como autoridad, liderazgo y control tienden a ser los medios preferidos para describir la prerrogativa administrativa de guiar la organización hacia el logro de intereses comunes.	Considera el poder como una variable crucial para entender las actividades de una organización. El poder es el medio a través del cual se alivian y se resuelven los conflictos de intereses. La organización se ve como una pluralidad de detentadores de poder de una pluralidad de fuentes.

Fuente: Burell y Morgan, 1979, p. 204.

Tabla 7-2 la visión radical Weberiana de interés, conflicto y poder.

	La visión radical
Intereses	Hace énfasis en la naturaleza dicotómica y de mutua oposición de intereses en términos de amplias divisiones socioeconómicas del tipo de "clase" dentro de formaciones sociales, que también se ven reflejadas en las organizaciones en el rango medio del análisis.
Conflicto	Considera el conflicto como una fuerza motora ubicua y destructora que impulsa cambios en la sociedad en general y en las organizaciones en particular. Se reconoce que el conflicto puede ser una característica extinguida de un sistema social, no siempre una "realidad" evidente a nivel empírico.
Poder	Considera el poder como un fenómeno integral desigualmente distribuido de suma cero, asociado con un proceso general de control social. La sociedad en general y las organizaciones en particular se ven siempre bajo el control de grupos dirigentes que ejercen su poder por medio de las diferentes formas de manipulación ideológica así como también de las formas más visibles de las relaciones de autoridad.

Fuente: Burell y Morgan, 1979, p. 388.

LA NATURALEZA DEL PODER EN LAS ORGANIZACIONES

El poder puede definirse, generalmente, de manera bastante simple. La mayoría de la gran cantidad de tratados sobre el concepto están de acuerdo, en general, en que este tiene que ver con las relaciones entre dos o más actores en las cuales el comportamiento de uno está afectado por el otro. El científico político Dahl (1957) define el poder así: "A tiene poder sobre B en la medida en la cual él puede hacer que B haga algo que de otra manera B no haría" (págs. 202-03). (Para otra descripción general del poder ver Bierstedt 1950); Blau 1964; Kaplan 1964, y Weber 1947, págs.152-93). Esta definición simple es la esencia del concepto de poder e implica también algo importante que, a menudo, no se tiene en cuenta: la variable de poder es una que expresa relación; el poder no tiene sentido a no ser que se ejerza. Una persona o un grupo no pueden tener poder en el aislamiento; debe estar en relación con alguna otra persona o colectividad.

Relaciones de poder

El aspecto relaciones de poder se trata específicamente en los comentarios que hace Emerson (1962) sobre la importancia de las relaciones de dependencia dentro de la constelación total del poder. Emerson afirma que el poder reside "implícitamente en la dependencia de otro"; en otras palabras, que las partes que están en una relación de poder están ligadas las unas con las otras por una dependencia mutua.

Las relaciones sociales suponen, generalmente, lazos de mutua dependencia entre las partes. A depende de B si aspira a objetivos o gratificaciones cuyo logro se facilita por acciones apropiadas de parte de B. En virtud de esa mutua dependencia es más o menos imperativo que cada parte esté en condiciones de controlar o influenciar la conducta de la otra. Estos lazos de dependencia mutua implican, al mismo tiempo, que cada parte está en posición, en algún grado, de garantizar o negar, facilitar o estorbar, la gratificación del otro. En consecuencia, aparecería que el poder para controlar o influenciar al otro reside en un control sobre las cosas que él valora y que pueden ir desde recursos petroleros hasta un respaldo al ego, dependiendo de la relación en cuestión.

La dependencia es especialmente fácil de ver en las organizaciones que por su naturaleza requieren que exista una interdependencia de personal y subunidades (ver Bacharach y Lawler 1980). Por lo general, la existencia de relaciones de poder es también fácil de ver. Wamsley anota (1970) que en organizaciones altamente burocratizadas, "el poder o la autoridad tenderían a ser jerárquicas: cada nivel apenas tendría el poder necesario para llevar a cabo sus responsabilidades; niveles cada vez más altos dentro de la jerarquía tendrían un poder creciente basado en un conocimiento más amplio sobre la organización y/o un mayor expertísimo". El diseño de estas clases de organizaciones descansa, generalmente, sobre la variable poder con la intención de garantizar que cada nivel en la organización tenga suficiente poder. Cuando se presenta una situación que está por fuera del alcance de una oficina a un nivel particular, este se pasa hacia arriba hasta que llega al nivel en el cual se puede tomar la decisión apropiadamente. Naturalmente que son pocas las organizaciones que están cercanas a este ideal debido a que los acuerdos de poder están afectados por patrones informales que se han creado con el transcurso del tiempo y por diferencias personales en el ejercicio del poder que la oficina tenga a su disposición. A pesar de todo, las relaciones de poder están prescritas en muchas organizaciones, se siguen en detalle y son ostensiblemente visibles para todos los que entren a la organización.

Mientras que en estos medios el poder se ve y ejerce fácilmente, en otros es más oscuro. En algunas situaciones es extremadamente difícil aislarlo. Bucher incluye la siguiente anécdota como un ejemplo de lo dicho (1970):

De acuerdo con las afirmaciones de los estudiantes, el Decano dijo que "nadie en la Universidad tiene la autoridad para negociar con los estudiantes. . ." "Obviamente que alguien en la Universidad toma decisiones políticas", decía la afirmación, "y hasta que un cuerpo oficial no aparezca consideramos la situación actual como un rechazo a negociar sobre nuestras demandas".

La anécdota se basa en un incidente que se presentó durante el movimiento estudiantil de la década de los años 70. En la situación descrita ni los estudiantes ni la administración de la universidad en cuestión pudieron identificar una oficina o un individuo que tuviera el poder para negociar con los estudiantes. La percepción de los estudiantes de que esto constituía un rechazo a negociar es solo parcialmente cierta. Este tipo de situaciones no se había presentado antes e, indudablemente, no se tenía a la mano una manera establecida para manejarlas debido a que las relaciones de poder todavía estaban por determinar. Wamsley (1970) dice que en estas situaciones el poder es "variable, para problemas o situaciones específicas; rodeado de verificaciones y balances; una relación interdependiente que emplea, a menudo, negociación y persuasión y que se encuentra, frecuentemente, en coaliciones cambiantes".

El poder es un hecho de la vida universitaria y de la vida de las corporaciones aunque adopte formas diferentes y se exprese también de manera diferente. En las situaciones que se presentan en una ciudad universitaria tales como las confrontaciones estudiantes-administración, se están enfrentando problemas y relaciones que, en realidad, no habían sido parte del sistema de poder pre-existente. (Es interesante anotar que, por lo general, es la administración la que está involucrada en estas confrontaciones siendo así que los aspectos que más preocupan a los estudiantes generalmente tienen su origen en acciones o carencia de acciones de los profesores). Debido a que, en consecuencia se introduce más poder en el sistema a medida que se van haciendo acuerdos para manejar esos incidentes en el futuro, vemos que en el sistema no existe durante todo el tiempo una cantidad fija de poder (un juego de suma cero); la cantidad de poder se puede contraer o expandir.

En el análisis sobre la claridad relativa de las relaciones de poder en las organizaciones está implícito que el poder debe verse como un aspecto que algo más que simplemente una relación interpersonal. Las subunidades que componen una organización también tienen un poder que varía. Perrow (1970a) encontró por ejemplo, en un estudio sobre empresas industriales, que los departamentos de ventas eran considerados, por la mayoría de la gente, como las unidades más poderosas en las organizaciones involucradas. Los miembros de los otros departamentos lo consideraban así y, aparentemente, se comportaban de acuerdo

con ese hecho. Ignorar las relaciones de poder interdepartamentales mirando solo el poder interpersonal, oscurece una importante faceta del poder organizacional.

Deben tenerse en cuenta dos aspectos adicionales en relación con el poder. Primero, el poder es un acto: es algo que se usa o se ejerce. Muy frecuentemente el acto de poder se ignora en los análisis del poder, con lo cual se tiende a centrar la atención en los resultados de un acto de poder. Estos resultados pueden adoptar diferentes formas, incluyendo aceptación o conflicto, pero es el ejercicio del poder lo que aquí nos interesa. El segundo punto es que quien recibe el poder es crucial para determinar si se ha presentado un acto de poder. Si el receptor interpreta un acto como un acto de poder responderá sobre esa base independientemente de que quien esgrime el poder intentó o no utilizarlo.

Clases de poder

En el análisis se ha tratado el poder, al menos hasta el momento, como un concepto unitario pero se tiene una larga historia de clases *distintivas* de poder. Probablemente el mejor sistema de clasificación, y el más ampliamente utilizado, sea el de Weber (1947). Weber establece una distinción básica entre poder y *autoridad*. Poder involucra fuerza o coherción y no sería un factor importante como un proceso interno en las organizaciones excepto en casos tales como campos de esclavos, algunas cárceles, algunos colegios etc. La autoridad, por el otro lado, es una forma de poder que no implica fuerza sino que por el contrario supone una "suspensión de juicio" por parte de sus receptores. Las directrices o las órdenes se cumplen porque se cree que deben cumplirse. La anuencia es voluntaria lo cual requiere un sistema de valores comunes entre los miembros de la organización, tal como lo anota Scott (1964), y es una condición que, por lo general, se satisface.

Es útil, en este momento, distinguir entre autoridad e influencia (Bacharach y Lawler (1980). La autoridad supone una aceptación del sistema de poder. en el momento de entrar a la organización, mientras que la influencia es una situación de poder en la cual se toma la decisión, consciente o inconscientemente, en el momento específico en el cual quien detenta el poder envía la apariencia de poder. Cuando un persuasor se institucionaliza, en el sentido de que siempre es aceptado y consiguientemente legitimado por el receptor, esto se vuelve autoridad.

Muchas controversias sociales giran alrededor del tema de la autoridad. Cuando los miembros de un sistema no aceptan los valores del mismo, como en el caso de un movimiento radical, la autoridad tal como está expresada por la policía, los juzgados o las regías organizacionales pierde su legitimidad para las personas involucradas. Aparece en juego todo un marco de referencia nuevo, lo mismo que otras formas de poder, como coherción y persuasión. El hecho de que estas

situaciones sean dignas de atención es una evidencia indirecta del dominio abrumador de la autoridad como la forma de poder en las organizaciones.

Weber (1947) hace una distinción entre clases de autoridad, desarrollándose su bien conocida tipología de autoridad tradicional, carismática y legal. La autoridad *legal* es la que se encuentra en la mayoría de las relaciones de poder en las organizaciones modernas y se basa en la creencia de que quienes están en posiciones más altas tienen derecho para ejercer poder sobre sus subordinados. La autoridad *carismática* nace de la devoción que se le tiene a un detentador específico de poder y se basa en las características personales de esa persona. Ciertamente que esta clase se encuentra en las organizaciones modernas, para las cuales puede ser una amenaza o un beneficio. Si una persona que está en una posición de autoridad puede extender el poder legal por medio del ejercicio de autoridad carismática tiene más poder sobre sus subordinados que el prescrito por la organización. Si el desempeño de los subordinados se mejora (suponiendo por el momento que ese mejoramiento en su desempeño es también benéfico para los mismos actores) esta adición es benéfica. Si, por el otro lado, la autoridad carismática se presenta en personas que están fuera del sistema de autoridad formal serán evidentes, en ese sistema, fuertes distorsiones. Como lo veremos más adelante, no es muy posible que las personas con autoridad legal estén en condiciones de extender su poder por medio del ejercicio del carisma. La tercera forma, la autoridad *tradicional*, se basa en el hecho de que se cree en el orden tradicional establecido y está mejor ejemplificada por las monarquías operativas. Pueden encontrarse vestigios de esta forma en organizaciones en las cuales está aún presente el fundador o una figura dominante, cuando se verbalizan expresiones tales como "el viejo desea que se haga de esa manera" y se cumplen los deseos del "viejo".

Dornbusch y Scott (1976) hacen una importante contribución adicional a la comprensión de la autoridad. Encontraron que el control en las organizaciones se basa en el proceso de evaluación. El individuo que evalúa el trabajo de otro tiene autoridad. El control a través de evaluación es más efectivo cuando el individuo que está siendo evaluado cree que las evaluaciones son importantes, vitales para su trabajo e influenciadas por sus propios esfuerzos. Si se cree que las evaluaciones están sólidamente fundadas, estarán más controladas por el proceso mismo de evaluación. Dornbusch y Scott anotan también que la autoridad se otorga tanto de arriba como de abajo. En una jerarquía de múltiples niveles las personas que están en la posición de evaluar a otros son legitimadas por sus subordinados y también por sus propios superiores.

Bases para el poder

Desde los tiempos de Weber se han tenido varios intentos para clasificar el concepto de poder en categorías que fueran más útiles. Uno de los enfoques que

ha atraído mayor atención es el de French y Raven (1968). Su principal interés se centra en las bases del poder interpersonal pero sus conclusiones pueden extenderse fácilmente al nivel organizacional. Su tipología se basa en la naturaleza de las relaciones entre quien detenta el poder y "quien lo recibe". El poder *gratificador*, o el poder cuya base es la capacidad para "gratificar", está limitado a aquellas situaciones en las cuales la gratificación tiene sentido para el receptor del poder. La segunda base de poder es el poder *coheritivo*, basado en las percepciones del receptor acerca de la capacidad para castigar de quien detenta el poder. French y Raven anotan que la misma relación social podría verse como una de poder gratificador en una instancia y de poder coheritivo en una segunda. Si un trabajador obedece la orden de un capataz por el miedo al castigo se trata de un poder coheritivo; si otro trabajador obedece en anticipación a una gratificación futura se trata de poder gratificador.

La tercera forma de poder está muy cercana a la implicación de la distinción que hace Weber entre poder y autoridad. Esta clase se conoce como poder *legítimo*. El receptor reconoce que quien detecta el poder tiene derecho a influenciarlo a él y que él tiene una obligación de seguir las direcciones de la influencia. El poder *referente* está presente cuando un receptor del poder se identifica con un detentador de poder y trata de comportarse como él. El detentador del poder puede no ser consciente, en este caso, que es de hecho un detentador de poder. La forma final, el poder *de experto*, está basado en el conocimiento especial atribuido por el receptor al detentador de poder. El receptor se comporta en una forma particular porque cree que la información que posee el detentador es información relevante que él no tiene a su disposición. El ejemplo más simple aquí es, naturalmente, el de la relación profesional-cliente, cuando el cliente sigue las "órdenes del doctor".

Bacharach y Lawler (1980, Pág. 34) agregan una base adicional de poder. Se trata del *acceso a los conocimientos*. Los individuos o los grupos pueden controlar información única y, en consecuencia, tener una base de poder cuando llega el momento de tomar una decisión. Se han identificado, entonces, como bases de poder la coherción, las gratificaciones, el expertismo, la legitimidad, la referencia y la información.

Los grupos o los individuos controlan las bases de poder y ello les permite manipular el comportamiento de otros. Bacharach y Lawler (1980) continúan y hacen una distinción adicional haciendo notar que en las organizaciones hay cuatro *fuentes* de poder. Utilizan el término fuentes para referirse a la forma en la cual las partes llegan a controlar las bases de poder. Las fuentes son: 1) La posición estructural o de la oficina: 2) características personales tales como el carisma: 3) expertismo, que se trata como una fuente y como una base de poder, ya que los individuos llevan expertismo a la organización por medio de mecanismos tales como el entrenamiento profesional, entrenamiento que se convierte luego en un momento específico en tiempo, en una base de poder y 4)

oportunidad o la combinación de factores que dan a las partes la posibilidad de utilizar sus bases de poder.

Estas fuentes de poder se utilizan en situaciones de poder de autoridad e influencia que, a su vez, emplean las bases de poder que se han distinguido. Consecuentemente, un individuo o una unidad tienen en una organización una fuente de poder, como por ejemplo una posición oficial, en la cual puede ejercerse, el poder en forma de autoridad o influencia. A medida que se ejerce el poder quien lo detenta emplea las bases de poder que se tengan a la disposición. Las bases no pueden utilizarse, en esta formulación, a no ser que quien detenta el poder tenga, primero que todo, la fuente apropiada para el mismo. Las distinciones entre fuentes, bases y clases tienen muy poco significado a no ser que consideremos los resultados de los actos de poder para la organización y sus participantes.

ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LAS RELACIONES DE PODER

Acatamiento y compromiso

La consecuencia más frecuente de un acto de poder es el acatamiento. Este hecho se deja, frecuentemente, a un lado en el análisis del poder debido a que la resistencia a un acto de poder –conflicto- es lo más dramático y emocionante. El hecho es que el fenómeno del acatamiento, mucho menos dramático, es el más frecuente.

Etzioni (1961, 1975) hizo del acatamiento el centro neurálgico de su tipología y conceptualización sobre las organizaciones. Se recordará, del análisis de las tipologías, que Etzioni identificó compromiso alienativo, calculativo y moral por parte de los participantes bajos a medida que se van adaptando a las diferentes formas de poder utilizadas. Etzioni reconoce que en muchos casos hay una mezcla de razones para el acatamiento. Es así como los niños en un colegio creen, generalmente, que deben admirar a sus profesores (poder normativo) pero existe siempre el potencial de castigo (poder coheritivo). La clasificación que hace Etzioni del poder es diferente, naturalmente, a la incluida al comienzo de este capítulo pero sus clases de poder son bastante compatibles con las bases de poder que se analizaron aquí.

Los hallazgos asociados con el esquema de Etzioni sugieren que cuando las organizaciones están en condiciones de desarrollar un compromiso moral por parte de sus miembros, su participación con la *organización es mayor*. Especialmente ese es el caso que se presenta en las organizaciones de voluntarios.

Wood (1975) examinó las iglesias como organizaciones de voluntarios. Se interesó por la forma en la cual los líderes de las iglesias podrían alcanzar ciertos intereses, tales como la justicia social, con los cuales no estaban necesariamente de acuerdo los miembros de la iglesia. Encontró que la participación o el compromiso moral contribuían a que los miembros siguieran la posición de los líderes de la iglesia. En algunas iglesias, un compromiso más formal a través de la sumisión a la autoridad jerárquica contribuye también al acatamiento de los miembros a los deseos de los líderes. En una investigación posterior, Hougland, Shepard y Wood (1980) encontraron que la cantidad de control ejercida en las iglesias estaba relacionada con el compromiso que los miembros tuvieran con las organizaciones. Los miembros que estaban comprometidos y satisfechos con la organización comentaban que también ejercían más control sobre sus organizaciones. Entonces, la participación aumenta el compromiso moral pero eleva, al mismo tiempo, el nivel de control o de poder que experimentan los participantes de los niveles más bajos. Al hacer un examen de otro conjunto de organizaciones de voluntarios Styskal (1980) encontró que mientras los miembros de los bajos niveles no participaban en los procesos decisorios, al menos en la medida en la cual lo desearían hacer, el hecho de participar en algún grado parecía ser suficiente para mantener su nivel de compromiso con la organización. Esta investigación se llevó a cabo en organizaciones de cambio educativo y los participantes de los niveles bajos eran miembros de la comunidad.

Acatamiento y compromiso son fenómenos interrelacionados. Las organizaciones de voluntarios descansan sobre el compromiso moral. Aparentemente el compromiso moral aumenta cuando los miembros están motivados a participar en realidad. Puede decirse, entonces, que la participación contribuye al acatamiento a través del proceso de compromiso.

Conformidad

Un enfoque diferente para el tema del acatamiento fue adoptado por Warren (1968). Estudió la forma en la cual una muestra de profesores de colegio se amoldaron al ejercicio del poder. Warren distingue entre un simple *comportamiento* de conformidad, en el cual el receptor del poder lo acepta sin internalización de las normas involucradas y una *actitud* de conformidad en la cual existe el acatamiento y la internalización. Warren encontró, utilizando las bases de French y Raven (1978), que la conformidad por actitud estaba estrechamente relacionada con el ejercicio del poder legítimo, de experto y referente mientras que las bases de poder cohesivo y gratificador estaban más estrechamente relacionadas con la conformidad por comportamiento. Warren encontró también que el nivel de profesionalización del personal de los colegios interactuaba con las bases de poder.

Se encontró una mayor conformidad por actitud cuando estaban presentes las bases de poder de experto, legítimo y referente. El poder por cohesión y gratificación tiene menos relevancia entre los profesores profesionalizados.

De los hallazgos de Warren se desprenden dos implicaciones importantes. Primera, en una organización dada se utilizan múltiples bases de poder. El poder es una variable dentro del sistema en términos de las clases involucradas y la cantidad de poder ejercida. Segunda, el tipo de base de poder utilizada producirá un impacto sobre el resultado del ejercicio del poder. Lo dicho está de acuerdo con las interpretaciones de Etzioni.

Debe anotarse que ninguna de las bases de poder es mejor o más moral per se. Las bases de poder en la Alemania Nazi fueron referentes y legítimas para la población no judía y, obviamente, cohesivas para los judíos. No se tiene en ninguna de las formas de poder analizadas bondad o maldad que le sean inherentes.

Percepciones de la autoridad

El poder es un fenómeno de relación. Un aspecto importante de la relación es la manera en la cual el receptor del poder percibe el ejercicio del mismo. En un análisis sobre una agencia de bienestar social, un departamento de policía y un colegio de primaria, Peabody (1962) encontró que la autoridad era percibida de cuatro maneras diferentes. Alguna autoridad se veía como legítima o basada en códigos legales o reglas organizacionales. La autoridad se percibía también como basada en la posición del superior con el simple hecho de que una posición mas alta era aceptada como la base de la autoridad. Una tercera base para la autoridad era la competencia personal mientras que la cuarta base se percibía como involucrando los atributos personales del detentador del poder.

Las cuatro clases de Peabody sobre la autoridad percibida están muy cercanas a las bases de poder de French y Raven y que se utilizaron anteriormente. El punto clave aquí es que los distintos receptores del poder perciben los actos de poder de manera diferente. El mismo acto de poder ejercido por un superior podría ser percibido como autoridad sobre la base de su legitimidad, posición, competencia o atributos personales. En cierto sentido esto no tiene importancia ya que en este caso la percepción de la autoridad condujo a acatamiento. Esta percepción diferencial de la autoridad importa bastante, en otro sentido. Una percepción diferencial significa que la autoridad, o más generalmente el poder, podría no llegar a ser percibido. Si un detentador de poder intenta ejercerlo y el receptor no percibe el hecho como una situación de poder, entonces el poder no se habrá ejercido. Naturalmente que una excepción se presenta en el caso de la cohesión física. El punto sobre la percepción del poder es una razón importante por la cual

las organizaciones utilizan símbolos de poder tales como uniformes, insignias u oficinas para prediseñar el hecho de que una persona tiene autoridad. El uso de esos símbolos de poder está diseñado para prevenir percepciones inadecuadas de la relación de poder.

Poder y participación

Nuestro análisis del poder en la forma de autoridad no ha tenido todavía en cuenta el potencial de participación por parte de los receptores en relación del poder. Se analizo, en el último capítulo, el impacto que tiene la participación sobre la centralización. Aquí nos inquieta la medida en la cual la participación en los procesos decisorios afecta el poder de los individuos que se encuentran en posiciones para ejercerlo. Parece ser que el efecto es poco -aunque la participación puede, a veces, aumentar el poder de quien lo detenta. Rosner y otros (1973) encontraron que la mayor participación de los trabajadores no reducía la influencia del administrador. Los trabajadores sentían que ellos tenían más influencia personal, confianza y responsabilidad pero que no se afectaba la influencia real del administrador. Mulder y Wilke (1970) encontraron, en un estudio relacionado con el tema, que la participación aumenta en realidad el poder de quien lo detenta. Esta situación se presenta cuando ni quien detenta el poder ni quienes lo reciben tienen expertismo en relación con el problema que se esté manejando. Sí los receptores del poder ganan en expertismo antes de recibir participación entonces aumentará su poder relativo con respecto a quien lo detenta.

Poder y comunicaciones

Hemos centrado la atención casi que exclusivamente, al menos hasta el momento, en la forma en la cual se controlan los individuos dentro de los diferentes y variados sistemas de poder. Pero los sistemas de poder suponen algo más que el control de los individuos. Un estudio realizado por Julián (1966) muestra que el sistema de comunicaciones dentro de una organización también se ve afectado por los acuerdos de poder. Julián encontró, utilizando para ello datos obtenidos en cinco hospitales, que los sistemas de poder difieren ampliamente en esas instituciones de acuerdo con la naturaleza de las mismas. En hospitales generales de voluntarios el sistema de poder tiende a ser normativo mientras que en un sanatorio para tuberculosos y en un hospital de veteranos de guerra los patrones coheritivo son parte más evidente de las relaciones de poder. Julián obtuvo la información acerca de las relaciones de poder en entrevistas realizadas con los pacientes. Es claro, naturalmente, que los pacientes son solo uno de los múltiples grupos que están sujetos al sistema de poder en los hospitales. Los funcionarios "semiprofesionales" (incluyendo enfermeras y técnicos) y el personal no profesional (ayudantes y gente de cocina) también están sujetos al sistema de poder establecido. No se dispone de datos para determinar si las relaciones de

poder con los pacientes son las mismas que con el personal a sueldo. Es posible que no sean exactamente equivalentes, principalmente debido a que la remuneración entra en juego con respecto al personal del hospital. Esto muestra, nuevamente la probabilidad de que la mayoría de las organizaciones estén caracterizadas por múltiples relaciones de poder. Este puede ser el caso de organizaciones que tienen miembros tales como clientes o estudiantes.

Julián tiene algunos puntos de vista sobre la naturaleza del poder normativo y del coheritivo cuando se ejerce sobre los pacientes por medio de sanciones. Las sanciones normativas incluyen "explicar la situación a los pacientes". Las explicaciones y las conversaciones están diseñadas para hacer que el paciente acepte los deseos del hospital (del Dr.). Las sanciones coheritivas incluyen "aplicarle sedantes al paciente para mantenerlo tranquilo y restringirle la actividad".

Cuando se analizan los patrones de comunicación entre los miembros del personal del hospital y los pacientes se encuentra que hay más bloqueos en las comunicaciones bajo el sistema más coheritivo. Estos bloqueos en las comunicaciones son, en realidad, funcionales en las organizaciones. Julián afirma:

Dentro del marco de referencia de este estudio, los hospitales normativos-coheritivos que controlan y bloquean las actividades de los pacientes en un mayor grado que los hospitales normativos, restringen las comunicaciones con el fin de obtener coordinación. De manera más general, las organizaciones normativas coheritivas tienen más bloqueos en las comunicaciones porque son más efectivas para alcanzar los objetivos de control o de coordinación.

Otro resultado importante del estudio de Julián es que los hospitales varían no solamente en el *tipo* de control utilizado sino también en la *cantidad* del mismo. En el hospital de mayor tamaño se empleaban más sanciones coheritivas que en los otros hospitales generales y la cantidad de control ejercida también era mayor. La cantidad de poder es indudablemente tija, en cualquier momento en tiempo, pero varía con el trascurso del tiempo y entre organizaciones.

Nuestro interés se ha centrado, en lo que llevamos de nuestra presentación, en las relaciones de poder entre los participantes de alto nivel y de bajo nivel en las organizaciones la dimensión vertical del poder. Como se indicó anteriormente, estas relaciones pueden ocurrir en cualquier punto dentro de la estructura vertical de una organización, es decir, que el poder vertical puede encontrarse entre el presidente y los vicepresidentes de una universidad así como también entre los profesores y los estudiantes de la misma institución. Buena parte de esta relación incluye la forma en la cual un superior interactúa con sus subalternos. El comportamiento y las actitudes de las dos partes, en una relación vertical, han sido el punto central de los estudios que se han hecho sobre "liderazgo" o "estilos" administrativos y es algo que trataremos en el próximo capítulo.

RELACIONES HORIZONTALES DE PODER

La dimensión vertical es solo una parte de las relaciones de poder que se encuentran en las organizaciones y las relaciones de poder entre los individuos y entre las unidades horizontales, bien importantes por cierto, se han estudiado de manera menos sistemática como componentes de los sistemas totales de poder.

Las relaciones interdepartamentales, entre línea y asesoría y entre los profesionales y la organización, son todas un lugar común de la dimensión horizontal.

Antes de revisar algunas de las investigaciones realizadas en esta área debe clarificarse una contradicción evidente. La expresión "relaciones horizontales de poder" parece representar una situación inconcebible. Si las partes en la relación tienen cantidades de poder exactamente iguales, tan pronto como una gana poder a expensas de otra (s) se introduce un elemento vertical. Pero el interés que se tiene aquí es con las relaciones entre unidades y personas que tienen posiciones relativas que son básicamente laterales. En estas relaciones laterales la variable poder puede convertirse en una parte importante de la relación. Es concebible que el poder no entre en esta relación si las partes no tienen razones para tratar de influenciar el comportamiento de la otra. Sin embargo, la variable poder entraría, en esas relaciones casi que inevitablemente, cuando aparezcan en el panorama aspectos tales como asignación presupuestal, cuotas de producción, prioridades de personal y otros similares.

Relaciones línea-asesoría

Las relaciones laterales u horizontales de poder han sido analizadas cuidadosamente por Dalton (1959), Quizá su contribución más conocida es el análisis del conflicto línea-asesoría. Dalton encuentra que este personal está prácticamente en un conflicto constante en varias áreas. El personal de asesoría tiende a ser más joven, a tener una educación más formal, a preocuparse más por su vestido y sus maneras y a tener una orientación más teórica que los administradores de línea, al menos en las organizaciones estudiadas por Dalton. Esta es una base para el conflicto pero es también parte de la relación de poder. El aspecto de poder, independientemente de su importancia en las situaciones reales de conflicto, aparece cuando el asesor trata de que algunas de sus ideas se pongan en marcha (ejerce poder).

El poder se ejerce también en términos de las ambiciones personales de las personas envueltas. Dalton supone que los dos conjuntos de administradores buscan ingresos, promociones, poder en la organización y similares. El personal en línea tiene el poder, en las organizaciones estudiadas, para controlar el

proceso de promoción: pero temen, al mismo tiempo, que los asesores puedan tener ideas que lleguen a poner en duda el modo de operar del personal en línea, como algo fuera de moda o poco imaginativo. A este respecto, tenemos un ejemplo de dos formas diferentes de poder como parte de una relación de poder. El resultado es una serie de conflictos entre línea y asesoría que, mirados desde fuera de la organización, son costosos para ella. Hay una rotación ligeramente alta entre el personal asesor que siente, aparentemente, que no está yendo a ninguna parte dentro de la organización. Los asesores se resienten del personal en línea y viceversa.

El personal asesor debe lograr alguna cooperación de los funcionarios en línea para poder hacer alguna cosa. Esto requiere hacer propuestas moderadas al personal en línea, pasar desapercibidas ciertas prácticas que no corresponden a estándares rígidos técnicos y, en general, jugar un papel muy suave en su manejo con los funcionarios en línea. De no hacerse así, las sugerencias de los asesores muy probablemente permanecerían ocultas lo cual haría, a su vez que los resultados fueran iguales a cero durante ese período de tiempo y que se pusiera en duda la relevancia para la organización. No se trata, naturalmente, de una situación única. La extensión exacta de estos conflictos y las condiciones bajo las cuales se presentan no son, desafortunadamente, claras ya que Dalton trabajó con una muestra pequeña compuesta solo por organizaciones de manufactura. Pero parece ser generalmente aceptado que esta clase de fenómenos son un componente fundamental en las empresas manufactureras y que las variaciones en los patrones, que se dejaron descritas, se encuentran en todas las organizaciones.

Relaciones organización-profesionales

El análisis de las relaciones línea-asesoría se ha reemplazado en los años recientes, casi que totalmente, por una preocupación acerca de las relaciones organización-profesionales que se expresan, por lo general, en términos de conflicto. Los componentes de poder de esta relación son similares, en muchos aspectos, a los conflictos línea-asesoría analizados por Dalton. Una diferencia importante sería que los miembros de la organización, considerados en el sentido tradicional como no profesionales, y con los cuales interactúan los profesionales, tienen por lo general, un buen nivel de educación y han llegado a sus posiciones escalándolas a través de la jerarquía administrativa. El ejecutivo moderno es también bien educado y, muy probablemente, muestra el mismo interés que el profesional en los valores sociales generales.

Es común notar, en las discusiones sobre la presencia de profesionales en las organizaciones, que para ellos el sistema de "gratificaciones" es más complicado que para los otros miembros de la organización. (Ver, para un extenso análisis de estos puntos, a Kornhauser 1963; todo el ejemplar correspondiente al mes de

junio de 1965 de *Administrative Science Quarterly*; Vollmer y Mills 1966). Los profesionales desean, generalmente, la misma clase de gratificaciones que las demás personas, en términos de dinero y otros factores extrínsecos, pero también desean tener el reconocimiento de sus compañeros profesionales como buenos abogados, científicos o lo que sea. Además, la evaluación de su trabajo, que es difícil para alguien que no pertenezca a esa profesión, con mucha probabilidad será hecha por esos profesionales. Lo anterior es cierto en muchos casos aún en aquellos en los cuales el evaluador, en una posición administrativa, sea miembro de la misma profesión. Por ejemplo, es muy probable que un investigador científico esté, en una organización, bajo la supervisión de otro científico que fue transferido a la administración de la investigación. El simple hecho de que el último esté trabajando en la administración le dificulta mantenerse al día en los desarrollos de su propia disciplina científica: debido a que estos desarrollos ocurren muy rápidamente es difícil, aún para el científico práctico, mantenerse al día sobre lo que está sucediendo.

Siendo así que las organizaciones deben controlar, en alguna forma, a todos sus miembros, el problema es difícil con respecto a los profesionales. Si se trata de ejercer un control legítimo a través de la jerarquía, el profesional puede resistirlo pero si el control de los profesionales se pone en las manos de otros profesionales, la organización no solo pierde el control sino que además no tiene certeza de que esos señores estén contribuyendo a la organización lo que ella piensa exactamente que deberían hacer. Este dilema se resuelve, con frecuencia, permitiendo que los profesionales se controlen a sí mismos haciendo que uno de sus compañeros (por ejemplo, el administrador de la investigación) se haga responsable por el trabajo de esa unidad como una colectividad. Esto le permite al profesional trabajar en una situación con una supervisión menos directa y, al mismo tiempo, le suministra a la organización un sistema con credibilidad.

El sistema de gratificaciones se altera, frecuentemente, en estas situaciones. Las organizaciones, en vez de promover a los profesionales pasándoles a niveles más altos dentro del sistema administrativo, están diseñando "escaleras duales" para su sistema de promoción en las cuales los profesionales pueden avanzar promovéndolos en la forma tradicional o permaneciendo en su unidad profesional y con el mismo trabajo pero con salarios más altos. (Ver Argyris 1969, para críticas a esta técnica). Los profesionales pueden recibir gratificaciones por medio de la publicación de sus escritos y la participación en las actividades de su profesión y las organizaciones pueden tener también este tipo de incentivos. A medida que el profesional vaya siendo más conocido en su área aumenta su poder si maneja todo el sistema de gratificaciones.

Este análisis ha descubierto formas en las cuales el problema del poder puede resolverse. Pero, en muchos casos, el problema no se ha resuelto y entonces los profesionales entran en conflicto con el resto de la organización. Pueden sentir que la organización se está entrometiendo en su trabajo por medio de reglas y

regulaciones innecesarias o que su contribución está recibiendo atención y gratificación insuficiente. Por el otro lado, los miembros de la organización que están en contacto con los profesionales, pueden verlos como desesperanzadamente imprácticos y por fuera de la realidad de lo que es, en verdad, importante para la organización. Estas relaciones laterales de poder aumentarán, probablemente, porque los profesionales y la profesionalización de las posiciones se están volviendo mas y más importantes en cualquier organización.

Otra clase de relación lateral de poder que a menudo, involucraría a los profesionales se encuentra en el área del expertismo. Siendo así que no existe un verdadero sistema organizacional o social, los expertos pueden adoptar diferentes puntos de vista sobre lo que es bueno, racional, legal o efectivo para la organización. Cuando se combinan las perspectivas de los contadores, los abogados, los científicos, los consultores en administración y los ejecutivos es muy improbable que pueda llegarse a un punto de vista común aún después de discusiones muy serias. A medida que en las organizaciones aumenta el nivel del entrenamiento y expertismo, se magnifican las diferencias en perspectiva y el poder del expertismo puede convertirse, perfectamente bien en una fuente importante de conflictos. Los profesionales continuaran, buscando mas poder adentro de las organizaciones (Hage 1980).

Camarillas y coaliciones. Dalton (1959) encontró, en su estudio sobre organizaciones industriales, que las camarillas son un componente importante del sistema de poder, Dalton muestra que el auto-interés personal adopta la forma de conformación de camarillas a través de las líneas organizacionales. Las camarillas se forman para defender a los miembros de amenazas reales o imaginarias producidas contra su seguridad por mecanismos tales como la automatización o reorganizaciones. Se forman camarillas agresivas para alcanzar algún propósito, como detener la expansión de un departamento que se percibió como algo que usurparía el poder de los miembros de la camarilla. El análisis de Daltón muestra que las organizaciones están enfrentado permanentemente situaciones de poder interpersonal a medida que los eventos y las condiciones se modifican con el tiempo. Estas camarillas no necesitan y de hecho generalmente no lo hacen, seguir la organización jerárquica establecida o el sistema horizontal.

Las camarillas se pueden basar también en el hecho claro de la diferenciación dentro de las organizaciones. Mintzberg (1979) concluye que la gente que esta en distintas partes de la organización recibe información que es cualitativamente diferente. El representante de ventas, el director de ventas y el vicepresidente de comercialización pertenecen a la misma área funcional pero manejan información con estructuras de tiempo y referentes diferentes. Los representantes de ventas se diferenciarían de otro personal administrativo que esta al mismo nivel dentro de la organización y formarían, indudablemente, camarillas sobre ésta base.

Algunos análisis recientes sobre el poder en las organizaciones se han centrado en las coaliciones (Bacharach y Lawler 1980; Pfeffer 1981). Las coaliciones se forman a medida que las partes buscan avanzar en sus propios intereses. Las coaliciones buscan ejercer poder sobre otras coaliciones y avanzar en sus propios intereses. El análisis de las coaliciones sugiere que las organizaciones son altamente políticas con alianzas y acuerdos de poder que cambian con el tiempo. Pfeffer (1981, Pág. 37) sugiere que factores tales como edad, posición en la organización en términos de departamento, educación, tiempo de permanencia y valores personales pueden todos influenciar la formación de coaliciones y pueden conducir al individuo a diferentes coaliciones, dependiendo del problema.

El análisis de las camarillas y las coaliciones puede llevar a que las organizaciones se vean como un "mosaico aturdidor de camarillas velozmente cambiantes y en conflicto que cruzan lealtades departamentales y tradicionales" (Mouzelis 1967, Pág. 159). Mientras que este punto de vista se considera como un chequeo a una visión superestructurada de las organizaciones, es una sobre reacción. Las camarillas y las coaliciones no se formarían si no existiera una base común para la interacción o si no existiera una interacción previa entre los miembros. Obviamente que la formación de camarillas y coaliciones nace del orden organizacional establecido, y no al azar, y luego hay variaciones a partir de ese orden. El hecho de que estas camarillas y coaliciones se pueden formar vertical y horizontalmente y que representan intereses personales y de las subunidades, refleja las interrelaciones constantes entre las variables de poder dentro de la organización.

Incertidumbre, dependencia y poder interdepartamental. Un análisis que hizo Crozier (1964) de las organizaciones francesas da otra visión del poder a lo largo de la dimensión horizontal. Los departamentos en las compañías tabacaleras se mantenían en una pelea constante por el poder, siendo los hombres de mantenimiento los que detentaban la mayor cantidad de poder debido a sus conocimientos para reparar el equipo que era necesario en el proceso de producción. Los trabajadores de producción y sus supervisores se encontraban totalmente desarmados a no ser que el personal de mantenimiento llevara a cabo sus tareas. Naturalmente que lo anterior daba a los hombres de mantenimiento una gran cantidad de poder dentro de la organización. Crozier afirma:

Con las paradas de las máquinas, se genera, en un mundo totalmente dominado por el valor de la seguridad, una incertidumbre general acerca de lo que sucederá enseguida. En consecuencia, no debe sorprender que el comportamiento del hombre de mantenimiento - el hombre que puede manejar él solo la situación y que puede prevenir con estas consecuencias poco placenteras, da a los trabajadores la seguridad necesaria -- tiene una enorme importancia para los trabajadores de producción y entonces tratan de complacerlo y él de influenciarlos, (Pág. 109).

Mouzelis anota al analizar esta situación:

La estrategia consiste en la manipulación de las reglas como medios para reforzar las prerrogativas y la independencia del grupo de cualquier interferencia directa y arbitraria de parte de aquellos que están más arriba. Pero como las reglas no pueden nunca regular todo y eliminar toda posible arbitrariedad, surgen siempre áreas de incertidumbre que constituyen los puntos estructurales focales alrededor de los cuales se vuelven agudos los conflictos colectivos y resurgen situaciones de dominación y subordinación directas. En casos como estos, el grupo que por su posición en la estructura ocupacional puede controlar el área no regulada tiene una gran ventaja estratégica que es, utilizada, naturalmente, con el fin de mejorar su posición de poder y garantizar una mayor participación en las gratificaciones organizacionales (Pág. 160).

Este es un ejemplo vivido de las relaciones de dependencia inherentes a las situaciones de poder. Si no fuera, en esta situación, por el expertismo de la gente de mantenimiento los trabajadores de producción no hubieran sido tan dependientes. Aunque el estudio de Crozier es quizá un caso extremo, ilustra la forma en la cual pueden construirse relaciones laterales alrededor del poder de las partes involucradas.

Luces adicionales sobre esta clase de relaciones de poder las suministra Perrow (1970 a) en un estudio dedicado directamente al análisis del poder de los diferentes departamentos en las organizaciones. Perrow encontró, utilizando datos de doce empresas industriales obtenidos en respuesta a la pregunta "¿Qué grupo tiene el mayor poder?", que las empresas estaban tremendamente dominadas por su departamento de ventas. Este dominio se muestra en la Figura 7-1. Perrow cree, aunque no tiene una evidencia directa, que este sería el caso en la mayoría de las empresas industriales en los Estados Unidos de América.

Debido a que las empresas de manufactura deben vender sus productos y a que los clientes (instituciones o individuos) "determinan el costo, la calidad y el tipo de bienes que deben producirse y distribuirse" (Pág. 65), es el cliente quien determina el éxito de la organización. Al mismo tiempo que todos los departamentos de la organización contribuyen a la satisfacción del cliente, es el departamento de ventas el que tiene un contacto más directo con este grupo tan importante:

Ventas es la puerta principal entre la organización y el cliente. Como portero, determina qué tan importante serán la entrega oportuna, la calidad, una mejora en los productos, o nuevos productos, y el costo al cual pueden venderse los bienes.

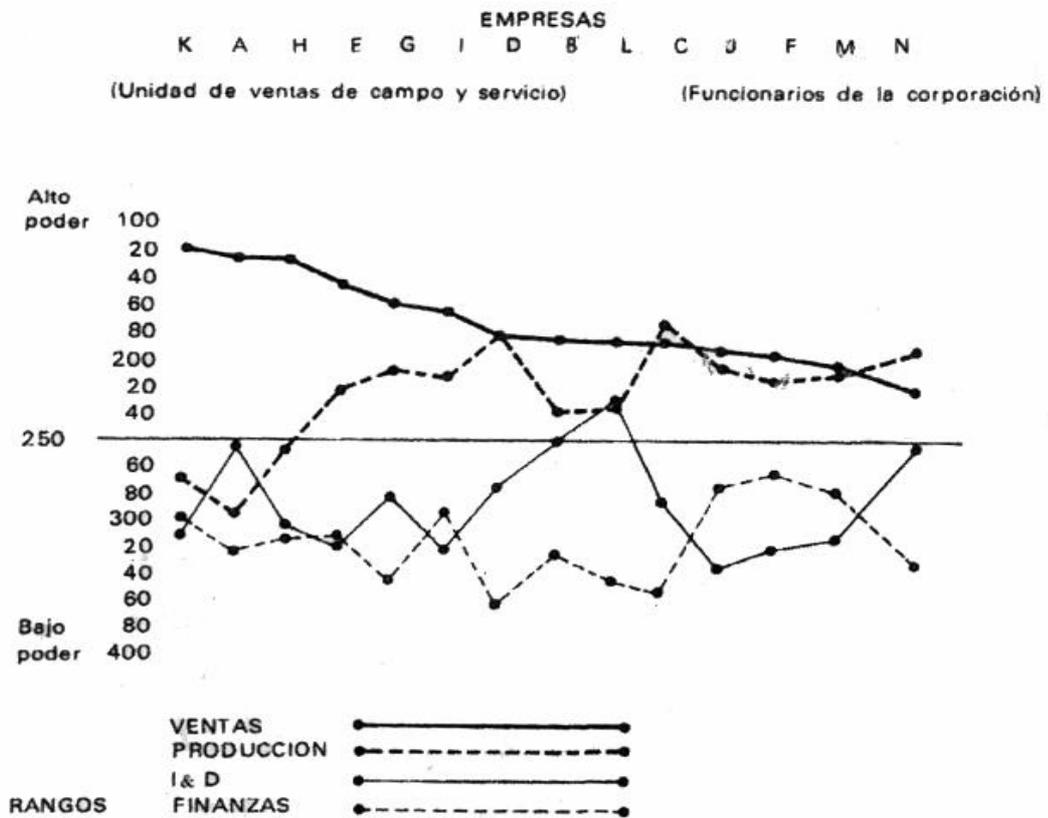


Figura 7-1 Poder total de los departamentos en empresas industriales (medios de los medios departamentales)

Fuente: Perrow 1970, pág. 64.

Ventas determina la importancia relativa de estas variables para los otros grupos e indica el valor que tendrán. Tiene la capacidad, además, para cambiar el valor de estas variables ya que define el precio (y en la mayoría de las empresas lo ajusta temporalmente para satisfacer cambios en la oportunidad y la competencia), determina qué mercados se abastecerán, los servicios que se prestarán y los cambios que deben hacerse en los productos. Como el punto de unión entre el cliente y el producto, ventas absorbe la mayoría de la incertidumbre acerca del medio difuso y cambiante de los clientes (Pág. 65).

Perrow generaliza y afirma que la función más crítica de una organización tiende a tener el mayor poder, uniendo su análisis con el de Crozier. Anota que en una empresa dominada por la producción, el departamento de producción estaba en condiciones de ejercer control sobre el computador y los inventarios y las compras. Estaba en posición de decirle al departamento de ventas qué podía o no

hacerse bajo las condiciones existentes. Estas funciones podrían manejarse en el departamento financiero, como fue el caso en otra empresa, entonces sería finanzas el que entregaría la información a ventas y dándole, en consecuencia, más poder a ventas que a producción. La combinación de una función y dependencia crítica da a ventas su posición de poder en estas organizaciones.

UNA PERSPECTIVA DEL PODER EN LAS ORGANIZACIONES

La presentación que hemos venido haciendo ha sido, hasta el momento, casi que estrictamente descriptiva revisando los diferentes estudios existentes sobre las relaciones verticales y horizontales de poder. Trataremos, en esta sección, de poner conjuntamente sobre el tapete estas consideraciones dentro de una visión general del poder en las organizaciones.

Cantidad de poder

El primer punto a tratar aquí es de tipo cuantitativo y se refiere a la cantidad de poder en una organización. Esto podría parecer bastante simple ya que toda persona que ocupe una posición administrativa tiene, sobre una persona que esté por debajo de ella, una cantidad especificada de poder. Sin embargo, el tema no es tan simple cuando se tienen múltiples bases de poder. Lammers (1967) encara este aspecto cuando afirma: "Para resumir, en las organizaciones los administradores y los administrados se influyen, al mismo tiempo, los unos a los otros más efectivamente y generando, en consecuencia, un poder conjunto como resultado de una mejor dirección sobre los recursos tecnológicos, económicos y humanos de la organización en el servicio de ciertos objetivos" (Pág.104). Lammers supone que los miembros están detrás de los mismos objetivos básicos. Esta influencia mutua constituye, en realidad, una condición de mayor poder en la organización de lo que fue el caso antes de que apareciera en escena esta clase de influencia. Si se utiliza la clasificación de las bases de poder de French y Raven, es obvio que la cantidad de poder en una organización, lo mismo que en una situación interpersonal, es una variable. La cantidad de poder en una organización cambia con el tiempo.

Tannenbaum (1968), al resumir una serie de estudios sobre la cantidad de poder en las organizaciones, anota que la expansión del poder:

Puede presentarse bajo dos condiciones. La primera es la de una expansión externa de poder sobre el medio ambiente de la organización. La segunda se refiere a condiciones internas; (1) condiciones estructurales que aceleran la interacción y la influencia entre los miembros y (2) condiciones motivacionales que implican un mayor interés por parte de los miembros para ejercer control y una

mayor aceptación de los miembros a ser controlados. Estas condiciones pueden, a veces, estar relacionadas. Por ejemplo, cuando la organización ejerce control sobre su medio ambiente puede traer hacia ella mas decisiones que estarán sujetas al control de sus miembros aumentando, en consecuencia, la posibilidad de tener una mayor cantidad de control total. Esta mayor posibilidad de ejercer control dentro de la organización puede aumentar, al mismo tiempo, la participación y la identificación de los miembros con su organización y consecuentemente, aumentar su interés por ejercer control y su aceptación a ser controlados. Entonces los miembros, como posibles agentes de control, se embarcan en intentos más frecuentes de influenciar y, como posibles objetos del control, permiten nuevas oportunidades para que todos ejerzan control. Entonces, los desarrollos externos pueden afectar los procesos sociales y psicológicos dentro de la organización llevando a tener un nivel más alto de control interno, así como unas condiciones para un elevado nivel de participación por parte de los miembros y un nivel alto de control dentro de la organización pueden contribuir a fortalecerla y, en consecuencia, a aumentar su poder sobre el medio ambiente (Págs. 14-15).

Este punto de vista de que el poder varia en las organizaciones, tiene que mirarse con un poco de cautela. Primero, la cantidad de poder no varía de manera dramática entre situaciones. El impacto de factores que conducen a un aumento o a una distribución en el poder no variará rápida o repentinamente con la excepción de algo como la ocurrencia de un desastre en cuyo caso la cantidad de poder cambiaría drásticamente en la organización. Los cambios en la cantidad de poder serán graduales, por lo general. Un segundo aspecto sobre el cual debe tenerse cautela es que la cantidad de poder en una organización es una en cualquier momento en tiempo, un juego de suma cero. Si una persona o grupo de personas, gana poder, otra u otro lo pierde. Los actos de poder se realizan dentro de un marco de referencia de cantidad fija y es entonces, el marco de referencia lo que se altera con el tiempo.

Factores que afectan la distribución del poder

Cuando el centro de atención se cambia de la cantidad de poder a las razones por las cuales el poder está distribuido como lo está, salen a la luz varios puntos. Se ha analizado la capacidad para manejar la incertidumbre como factor que contribuye a las diferencias de poder (Hickson, Pugh y Phesey 1969). Hacerle frente a la incertidumbre significa que una unidad organizacional está en capacidad de manejar algún aspecto que le preocupa a la organización. Por ejemplo, si la preocupación es financiera la unidad que está en condiciones de atraer recursos ganará poder (Salancik y Pfeffer 1974). Dentro de la perspectiva del grupo Aston, el manejo de la incertidumbre está asociado tanto con la centralidad de la unidad organizacional con respecto a toda la organización como con su no sustituibilidad. Las unidades que son las que le hacen frente a la incertidumbre y

que son irremplazables y centrales con respecto al flujo de trabajo de la organización tendrán, sin duda alguna, mayor poder.

Un examen empírico de este enfoque teórico reveló que este proceso operó en realidad. Con una modificación sin importancia (Hickson, y otros. 1974). La modificación viene del hecho de que a algunas unidades organizacionales se les delegan tareas importantes y pueden aumentar, así su poder por medio de un manejo efectivo de la incertidumbre. En otras oportunidades, el poder puede generarse en situaciones en las cuales algunas unidades organizacionales penetran en áreas nuevas e importantes de incertidumbre, las manejan bien y desarrollan mas poder.

Este enfoque implica que el poder esta cambiando constantemente dentro de las organizaciones a medida que las unidades lo ganan o lo pierden de acuerdo con la forma en la cual enfrenten la incertidumbre. Es cierto que el poder es un componente importante de cualquier situación pero la idea de un poder con cambios constantes parece ser un error, por dos razones. Primera se ignora la importancia de la jerarquía establecida y del grado de centralización. Es claro que el enfoque de hacerte frente a la incertidumbre tiene que ver con razones horizontales de poder pero no pueden ignorarse las verticales, bien importantes en este caso. Segunda, una vez que una unidad organizacional gana poder por su éxito al enfrentar la incertidumbre tratará, por todos los medios a su alcance de mantener ese poder. Un éxito inicial le da a una unidad una ventaja inmediata sobre las otras porque de arranque tiene más poder. Antes de analizar, en más detalle, este tema debe anotarse que el enfoque de Hickson y otros, se ha criticado por su fuerte sesgo administrativo. El personal de niveles bajos, que pertenece a unidades que están batallando por el poder, en muy pocas oportunidades es consciente de la existencia de esas batallas o que está involucrado en ellas (Clegg y Dunkerly 1980, Págs. 440-41).

Regresando a la consideración de los efectos de un manejo exitoso de la incertidumbre podemos apreciar, en dos estudios sobre las decisiones de asignación presupuestal en medios universitarios, la importancia de la posición original de poder en una unidad. Pfeffer y Salancik (1974) encontraron que las unidades más poderosas recibían más recursos los ricos se vuelven más ricos los pobres más pobres. Hills y Mahoney (1968) encuentran este patrón especialmente evidente en tiempos de adversidad financiera.

Como nos lo recuerda Michels (1962), el poder tiene un componente de autoperpetuación por lo cual quienes lo tienen en una organización tienden a permanecer en el. Quienes detentan el poder tienen recursos pero los receptores no los tienen. El simple hecho de que la legitimidad sea una consideración tan importante en los acuerdos de poder en las organizaciones, establece la base para perpetuación de las distribuciones existentes de poder.

La mayoría de los análisis sobre el poder se han centrado alrededor de la manera en la cual un individuo, o una unidad, está en condiciones de controlar el comportamiento de otros dentro de la organización, con un énfasis en la idea de que el poder no es un fenómeno estático aún en los casos en los cuales las personas involucradas sean las mismas. Pero la situación se vuelve más complicada si se consideran los problemas de sucesión del personal a todos los niveles. Los estudios de Gouldner (1954), Guest (1962) y Grusky (1961) indican que los cambios en la alta administración pueden tener repercusiones importantes sobre toda la organización especialmente cuando los nuevos líderes tratan de utilizar una base diferente de poder a la que utilizó su predecesor. La rotación del personal contribuye también a la inestabilidad en las relaciones de poder.

La distribución del poder dentro de las organizaciones tiene ramificaciones que van más allá de lo que hemos mencionado hasta ahora. La distribución de los recursos dentro de una organización, incluyendo gratificaciones, rubros presupuestales y personal, se ve afectada por el sistema de poder (Zald 1970c; Pondy 1970). Siendo así que los mecanismos de asignaciones están afectados por el sistema existente de poder, estos tienden a perpetuar el sistema existente. Zald hace ver que los sistemas de contabilidad e información dentro de las organizaciones son agentes importantes de poder: determinan el énfasis dado a clases específicas de actividad y la información que se encuentra a disposición de diferentes personas en la organización. Zald anota también que la estructura del sistema de incentivos dentro de la organización es aspecto importante del poder ya que suministra la base, en naturaleza y extensión, sobre la cual se distribuyen las gratificaciones.

Como se discutirá en un capítulo posterior, la toma de decisiones es un proceso organizacional crítico. Como se verá, el poder es obviamente importante en los procesos decisorios. Aquí anotaremos simplemente que los detentadores del poder conforman y deciden lo que constituye problema y lo que no lo es (Ranson, Hinings y Greenwood 1980; Clegg y Dunkerly 1980). Si un miembro de una organización cree que algo constituye un tema candente, solamente lo será si los detentadores de poder dentro de la organización también lo consideran como tal.

Factores externos

La presentación se ha centrado principalmente alrededor de factores internos de la organización. Zald anota que las consideraciones externas también juegan un papel importante en el sistema de poder de la organización. Aquí afectan la cantidad y distribución de poder dentro de la organización factores tales como la asociación con organizaciones similares (asociaciones de comercio o ligas de béisbol), relaciones con proveedores y usuarios de los productos de la organización, agencias reguladoras y otras entidades envueltas indirectamente. Peterson (1970) da un ejemplo de lo anterior cuando anota que la Junta Nacional

de Relaciones Laborales, después de su fundación en los años de la década de los 30, facilitó el crecimiento del poder de los sindicatos. La mayor complejidad de las leyes de las regulaciones laborales condujo, al mismo tiempo, al desarrollo de especialistas en relaciones laborales, personal que también ganó poder en la organización principalmente como una consecuencia de estos factores externos. Las condiciones económicas externas también afectan el sistema del poder en las organizaciones a medida que van cambiando los mercados laborales y de productos, que se van alterando las fuentes de "materias primas" y varía la naturaleza de los clientes de la organización.

En un análisis de las agencias del Fondo Unido, Pfeffer y Long (1977) encontraron que las organizaciones comunitarias que eran exitosas en la obtención de fondos recibían también mayores asignaciones del Fondo Unido. Estas organizaciones comunitarias fueron menos dependientes del Fondo Unido cuando este tuvo miedo de que ellas pudieran detener sus propios esfuerzos para la consecución de fondos. El mundo externo penetra, entonces, en la estructura de poder de estas organizaciones. Estos análisis enfatizan la importancia de las relaciones externas en la distribución y ejercicio del poder dentro de las organizaciones. Las relaciones externas son también importantes porque permiten el acceso a riqueza y poder para la organización (Aldrich 1979), un tópico que se analizará con más detalle en otro capítulo. El poder, lo mismo que otros fenómenos organizacionales no se presenta solamente dentro de la organización.

EL PODER EN LAS ORGANIZACIONES DE VOLUNTARIOS

El análisis que se ha venido haciendo parece cobijar a todas las organizaciones. Se considera adecuado, antes de concluir esta sección, hacer un análisis sobre el poder en las organizaciones de voluntarios. Las organizaciones de voluntarios tienen todas las características de las otras con respecto a la naturaleza e importancia del poder como un proceso interno. Sin embargo, son ligeramente diferentes debido a la necesidad que se tiene por la participación de los miembros con el fin de que estas sean viables. La mayor parte de los análisis hacen ver qué tan crucial es el proceso democrático en las organizaciones de voluntarios ya que esta forma de determinación del poder tiende a garantizar una continua participación. Craig y Gross (1970) sugieren, además, que las organizaciones de voluntarios deben ser permeables a nuevas ideas e intereses, si se espera mantener la democracia, claro está. Esta permeabilidad garantiza la participación continuada manteniendo el interés de los miembros sobre aspectos que son nuevos y alrededor de los cuales se puede agrupar el poder, con lo cual se previene la tendencia hacia la oligarquía. Mantener la participación de los miembros es crucial en estas organizaciones. Es claro, al analizar la mayor parte de las evidencias, que esto supone alguna forma de distribución del poder entre

todos los participantes, independientemente del tipo de poder y otras consideraciones, como se sugirió en el análisis anterior sobre compromiso.

PARTICIPANTES A NIVELES MÁS BAJOS

Los hemos centrado en las relaciones entre los componentes verticales y horizontales del poder en las organizaciones. Antes de reunir los resultados de los estudios examinados y llegar a una visión global del poder, debe examinarse otra forma de relación de poder. Se trata de una extraña en las organizaciones pero quien haya tenido cualquier contacto con una organización la ha confrontado de tiempo en tiempo. El poder de los "participantes a niveles más bajos" en las organizaciones, puede ser una fuente de frustración y preocupación: las secretarías están en condiciones de causarle a sus jefes frustraciones extremas y turbación, entre otras cosas, y los servidores de los hospitales pueden hacer, en algunos casos, que los médicos dependan de ellos (Scheff 1961).

Mechanic (1962) identificó algunas fuentes de poder en los participantes a niveles más bajos. Como lo veremos, no son muy diferentes de las fuentes generales de poder que fueron analizadas en secciones anteriores. Lo que es diferente es que estos miembros más bajos de las organizaciones están en condiciones de manejar unos recursos que un análisis puramente estructural hubiera sugerido que deberían estar en otras manos. La primera fuente de poder es el expertismo unido con la dificultad para reemplazar la persona en cuestión. Los hombres de mantenimiento en el estudio de Crozier tenían esta clase de poder sobre los gerentes en la industria del tabaco. Otro ejemplo es una persona en una posición de ayudante que gana poder por el hecho de ser la única que en la organización sabe cómo realizar una determinada operación. Esta persona se vuelve indispensable y todo el trabajo debe estar en sus manos. En algunas ocasiones los patrones de los gustos o las antipatías personales pueden "hacer o romper" a otra persona en la organización que ostensiblemente tiene una posición más alta; por ejemplo, las solicitudes por información pueden "perderse" convenientemente.

Una segunda fuente de poder es la cantidad de esfuerzo e interés expresada en el trabajo. Mechanic trae el ejemplo de las secretarías de los departamentos de las universidades que "pueden tener poder para tomar decisiones acerca de la compra y asignación de implementos, la asignación de sus servicios, la programación de clases y a veces, la solución de las quejas de los estudiantes. Este control puede conducir, en algunas circunstancias, a sanciones contra un profesor por medio de un rechazo oculto a suministrar implementos o ignorando sus preferencias por la programación de clases y prefiriendo a otros en la asignación de servicios" (Pág. 359). Retirar este poder de las manos de las secretarías supone inversión de tiempo y esfuerzo. No es muy probable que un

jefe de departamento sea muy estricto con una secretaria a quien le cree mientras que si podría serlo con un profesor joven y no muy importante.

Hay muchos otros factores que están asociados con el poder de los participantes a niveles más bajos. Uno es la atraktividad del individuo involucrado: la atraktividad personal o física puede conducir a relaciones que están por fuera de la intención de la organización (o del individuo). La localización física y la posición dentro de una organización pueden hacer que una persona sea mas crítica que otra. Un procesador importante de información puede tener un fuerte control sobre aquellos que dependen de el para poder tener información precisa. Las coaliciones entre participantes de los niveles más bajos pueden aumentar también su poder. Las reglas también pueden convertirse en una fuente de poder en el sentido de que una adhesión estricta a un sistema de reglas altamente formalizado puede estorbar las operaciones de la organización. Un supervisor no puede, en realidad, criticar a sus subalternos si le hacen ver que están siguiendo la ley al pie de la letra.

LAS CONSECUENCIAS DEL PODER

El análisis ha hecho alusión, hasta el momento, a las consecuencias del ejercicio del poder. La consecuencia dominante es para algunos observadores la de menor interés: la obediencia o acatamiento de las personas o las unidades. Este es, más generalmente, el caso cuando el poder está bien legitimado. La aceptación y aun el deseo de aceptación, es extremadamente frecuente. La gente llega a trabajar a tiempo, hace lo que sus jefes desean y producen sus bienes o prestan sus servicios. Las unidades organizacionales también aceptan u obedecen, por lo general.

Sin embargo, esta no es la única respuesta. Como Blau (1964) hace ver, el receptor del poder puede apartarse de la situación o intentar de embaucar o evadir a quien tiene el poder. Otra posible respuesta es entrar en conflicto con quien detenta el poder. Es precisamente sobre el conflicto que trataremos ahora.

EL CONFLICTO EN LAS ORGANIZACIONES

Muchas de las múltiples formas de conflicto dentro de las organizaciones son perfectamente bien conocidas para cualquiera que haya tenido algo que ver con organizaciones o con la sociedad en general. El conflicto administración- mano de obra es parte prominente de nuestra herencia social así como también de la vida organizacional. Ya analizamos ampliamente la existencia de conflictos

organización-profesionales y asesoría-línea. Muchas de las relaciones de poder descritas en la sección anterior son también situaciones de conflicto.

Analizaremos en esta sección las bases, formas y consecuencias del conflicto dentro de las organizaciones. (El análisis se centrará sobre el conflicto *dentro de* las organizaciones; más tarde estudiaremos el conflicto entre las organizaciones y su sociedad). La atención se centrará sobre el análisis y no en la presentación de ejemplos detallados. Muchos de estos ejemplos son bien conocidos y pueden extrapolarse a partir de las discusiones sobre el poder. Lo mismo que en el caso del poder, son muy pocos los estudios empíricos sobre el conflicto que van más lejos de ser casos de estudio ex post facto.

El conflicto dentro de las organizaciones involucra mucho más que el simple conflicto interpersonal. (No quiere decirse con esto que el conflicto interpersonal sea simple, dada la complejidad de la personalidad humana, pero para nuestros fines es solamente una parte de todo el panorama). El psicólogo Sanford (1964) pone este punto en una perspectiva histórica al afirmar: "Hace veinte años parecía fácil mirar el conflicto organizacional como algo causado por el comportamiento problemático de los individuos. Pero la fórmula simple, los problemas se deben a quienes los generan, es desafortunadamente inadecuada a la luz del conocimiento que se tiene actualmente sobre el proceso social" (Pág. 95). Lo inadecuado del enfoque individualizado sobre el conflicto se fundamenta en el hecho de que aspectos organizacionales más la naturaleza misma de las organizaciones también contribuyen a crear situaciones de conflicto.

Bases del conflicto

Otro psicólogo, Katz (1964) identificó tres bases organizacionales para el conflicto. La primera es "conflicto funcional inducido por varios subsistemas dentro de las organizaciones".

Esta forma de conflicto involucra el hecho de que cada subsistema de una organización con sus funciones distintivas desarrolla sus propias normas y valores y está caracterizado por su propia dinámica. Las personas que pertenecen al subsistema de mantenimiento tienen el problema de mantener el papel del sistema y preservar el carácter de la organización por medio de la selección de personal apropiado, inculcándolo y entrenándolo, el diseño de pruebas para garantizar un desempeño estándar, etc. Estas personas dirigen su cara hacia adentro de la organización y se preocupan por mantener el status quo. De otra parte quienes pertenecen a los subsistemas de suministros y comercialización miran hacia afuera y desarrollan una orientación psicológica diferente. Estas diferentes orientaciones se constituyen en una fuente de conflicto. Dicho de manera diferente, los sistemas de mantenimiento, producción y desarrollo adaptativo

generan sus, propias normas y marcos de referencia distintivos que contienen sus propios elementos de conflicto potencial (Págs. 105-06).

Aunque el centro de atención son los estados psicológicos de los miembros de las organizaciones, el punto es importante ya que diferentes sub-unidades de la organización llevan a cabo tareas que aparecen en el conflicto porque son básicamente incompatibles.

La segunda fuente de conflicto es el hecho de que hay unidades que tienen funciones similares. El conflicto puede adoptar aquí la forma de "rivalidad hostil o una competencia bien fundamentada" (Pág. 106). Esta competencia puede ser benéfica pero también puede ser destructiva. Aldrich (1979) anota que el conflicto se genera cuando hay una mutua dependencia entre las tareas. En esta situación, la coordinación es otra alternativa. Aldrich afirma también que hay conflicto potencial cuando existe una dependencia asimétrica, o desbalanceada, entre las unidades con respecto a una tarea. La forma final de conflicto de Katz basado organizacionalmente, es un "conflicto jerárquico que nace de las batallas entre grupos de interés por las gratificaciones organizacionales de status, prestigio y dinero" (Pág. 106). Siendo así que es común que haya completa satisfacción con la estructura de gratificaciones y debido a que los subgrupos crean sus propias normas y sistemas de comunicación, es normal que el personal de niveles mas bajos "trate de mejorar su situación uniendo fuerzas como grupo de interés y dirigiéndolas contra los miembros mas privilegiados de la organización" (Pág. 106). Aunque generalmente pensamos así acerca de los sindicatos y los trabajadores de cuello azul, el proceso operaría con los trabajadores de cuello blanco y con subgrupos dentro de la jerarquía administrativa.

Robbins (1974) enfoca las bases de conflicto de una manera diferente. Sugiere que puede haber conflicto debido a unas comunicaciones imperfectas. Las comunicaciones pueden estar distorsionadas, pueden existir dificultades semánticas, el conocimiento mismo contiene ambigüedades intrínsecas y los canales de comunicación pueden estar siendo utilizados de manera imperfecta. Condiciones estructurales pueden también generar conflicto: gran tamaño, la heterogeneidad del personal, los estilos de supervisión y la cantidad de participación, el sistema de gratificaciones y la forma de poder utilizada, son unas pocas entre esas condiciones. Robbins anota también que las variables sobre el comportamiento del personal son importantes en las áreas de dimensiones de personalidad e interacciones, las satisfacciones en el papel desempeñado y las metas individuales. Además, el conflicto puede surgir de diferencias entre todos los grupos ocupacionales, tales como diferentes profesiones, o entre grupos con diferente poder, tales como los conflictos administración-mano de obra (ver Dahrendorf 1959: Hage y Aiken 1970: Silverman 1971: Hage 1980). Aún más así como no podemos suponer que la organización actúe siempre de manera racional no existe ninguna razón para afirmar que los individuos no se "apartaran de un

comportamiento racional, basado en la realidad, en sus peleas entre sí o en su participación en peleas de grupo" (Katz 1964, Págs. 105-06).

Estas bases de conflicto son un elemento inherente a las organizaciones y el conflicto debe verse también como inherente. Es claro, naturalmente, que el hecho de que estos antecedentes o bases del conflicto estén presentes no significa que siempre habrá conflicto. Antes de que pueda sobrevenir el conflicto, las partes involucradas deben percibir que están en la posición de interferir a la otra parte (Kochan, Huber y Cummings 1975: Schmidt y Kochan 1972). Para embarcarse en un conflicto debe tomarse una decisión. Que la decisión esté basada o no sobre un cálculo racional o sobre una emoción febril, o que sea individual o colectiva, no es de todas maneras, algo que ocurre de manera automática.

La situación de conflicto

Hemos venido mirando las bases de las situaciones de conflicto y las partes que participan en ellas. Una visión más completa agrega a estos componentes el proceso mismo del conflicto y las consecuencias. Boulding (1964) presenta un marco de referencia para una visión global de las situaciones de conflicto. Sugiere que en el proceso hay cuatro componentes, el primero son las partes involucradas. El conflicto debe comprometer al menos dos partes individuos, grupos u organizaciones. En consecuencia, puede haber, hipotéticamente, nueve clases de conflictos persona-persona, persona-grupo, etc. Boulding sugiere que en estas relaciones se tiene tendencia a la simetría en el sentido de que el conflicto persona-o-grupo-organización tiende a moverse hacia el conflicto organización-organización. Lo dicho se basa en las diferencias de poder que muy posiblemente existan entre estos diferentes niveles en la organización.

Boulding identifica, como el componente siguiente en su marco de referencia, el "campo del conflicto", definido como "todo el conjunto de posibles estados relevantes del sistema social. (Cualquier estado del sistema social que alguna de las partes en conflicto considere relevante es naturalmente, un estado relevante)" (Pág. 138). Boulding se refiere aquí a las condiciones alternativas hacia las cuales podría moverse un conflicto. Si las partes en conflicto tienen entre sí una relación particular de poder, en la cual una de ellas tiene más poder que la otra, el campo del conflicto involucra una continuación del presente estado más todas las condiciones alternativas. Estas alternativas incluyen que las dos partes ganen o pierdan poder o que una de ellas gane poder a expensas de la otra. Este concepto es indicativo de la naturaleza del proceso de conflicto ya que las partes envueltas en la situación, con muy poca frecuencia, retendrán la misma posición, de la una en relación con la otra, una vez que el conflicto se haya resuelto o que continúe. El campo del conflicto incluye las direcciones de los movimientos a medida que el proceso tiene lugar.

El tercer componente es "la dinámica de la situación de conflicto. Es decir, que cada parte en un conflicto ajustara su propia posición a una que ella siente que es congruente con la de su oponente. Si una de las partes se vuelve mas militante muy probablemente que la otra hará lo mismo. Esto supone, naturalmente, que el poder que las dos partes tienen a su disposición es, al menos, moderadamente comparable. Un ejemplo de la dinámica en una situación no organizacional puede encontrarse en las relaciones internacionales en donde las naciones intensificaran sus propios esfuerzos en el conflicto como anticipación o como reacción a los movimientos de sus oponentes. Este proceso puede llegar a una guerra y eventual destrucción total, o puede estabilizarse en algún punto a lo largo del proceso. El mismo fenómeno se presenta en las organizaciones en las cuales el equivalente a la guerra, en el caso de conflictos administración-fuerza de trabajo son los que terminan con la disolución de la empresa. La naturaleza dinámica del conflicto puede apreciarse por el hecho de que siempre hay durante el curso de un conflicto un aumento o una disminución en su intensidad. Mientras que el campo del conflicto puede permanecer igual, las energías que se dedican varían sobre la escala de tiempo.

El último elemento en el modelo de Boulding es la administración, el control o la solución del conflicto (Pág. 142). Los términos utilizados sugieren que las situaciones de conflicto no son, por lo general, discretas con puntos claros de iniciación y terminación. Ellas surgen, obviamente, de situaciones pre-existentes y no desaparecen totalmente con la terminación de una huelga o la disminución de la intensidad del conflicto. Boulding afirma que las organizaciones tratan de prevenir que el conflicto se les vuelva "patológico" y consiguientemente, destructor de las partes envueltas y de todo el sistema. Una forma de resolver el conflicto es con un movimiento unilateral; de acuerdo con Boulding buena parte del conflicto se resuelve por medio del mecanismo. Relativamente simple, de la "tranquilidad" de uno de los participantes. Si bien es cierto que este mecanismo se identifica principalmente con conflictos interpersonales, la idea puede ser útil en el medio organizacional. La "tranquilidad" supone, simplemente, que una de las partes se retira del conflicto y que la otra reaccione, en la mayoría de los casos, ante esa situación haciendo lo mismo, aunque hubiera preferido continuar y que así se hubiera resuelto el conflicto, al menos temporalmente. Esta clase de solución se encuentra en las disputas administración-fuerza de trabajo cuando una de las partes decide aceptar finalmente algunos de los puntos que inicialmente consideró como "no negociables".

Sin embargo, estar seguro con la "tranquilidad" es potencialmente peligroso porque las partes pueden no adoptar esta clase de comportamiento. Esta estrategia es, para la parte tranquila, peligrosa si el oponente esta operando, en algún grado, patológica o irracionalmente. Por esta razón las organizaciones diseñan mecanismos para resolver o controlar el conflicto. Una técnica consiste en aplacar a las partes involucradas ofreciéndole, a las dos, alguna forma de "pago adicional"

como una manera para inducirlas a terminar el conflicto por ejemplo, en los conflictos organización-profesionales, a los profesionales pueden hacerse algunas concesiones aminorando el efecto de algunas reglas que ellos sienten como excesivamente fuertes para su nivel.

Las investigaciones en esta área no indican, desafortunadamente, cuáles son las reacciones del resto de la organización a los conflictos con las unidades profesionales. Es perfectamente posible que estos conflictos se resuelvan de manera simple, haciéndole concesiones a los profesionales pero una visión realista sugeriría que también debe hacerse algo para los otros miembros de la organización ya que ellos resienten, a menudo, la mayor libertad que se les concede a los profesionales. Aún a pesar de que los profesionales estén, en ocasiones separados físicamente del resto de la organización en un intento por minimizar comparaciones y distinciones entre los grupos involucrados, parecería que los mayores beneficios para el grupo profesional conducirían a que los no profesionales demandarán concesiones similares. Estas concesiones podrían adoptar la forma de aumentos en las gratificaciones ofrecidas o una mayor posibilidad para ascender en la jerarquía organizacional.

Los conflictos en las organizaciones también pueden resolverse por medio de la intervención de un tercero. La tercera parte podría ser una organización más grande que simplemente ordena que cese el comportamiento conflictivo con la amenaza de penas (como cuando el gobierno prohíbe huelgas y bloqueos en una disputa laboral que amenaza el interés nacional) o podría tratarse de un mediador. Siendo así que el conflicto intra-organizacional tiene lugar dentro de un contexto más amplio, la organización puede simplemente prohibir el comportamiento de conflicto con lo cual, es claro, no se atacan sus causas pero se reduce la intensidad del conflicto. La mediación puede hacer lo mismo y aún puede propiciar un arreglo total del conflicto presentando nuevos métodos de solución que podrían no habersele ocurrido a las partes o sugiriendo una solución que no se hubiera aceptado de no haber sido propuesta por un tercero.

La solución de un conflicto conduce a un estado que Pondy (1967, 1969) llama el de las consecuencias. Este es un concepto útil porque la solución de un conflicto no conduce a una situación de arreglo total. Si no se resuelven los aspectos básicos, el potencial para conflictos futuros y quizá más serios, es parte de las consecuencias. Si la solución del conflicto conduce a la cooperación y a unas comunicaciones más abiertas entre los participantes ello es también parte de las consecuencias (ver Coser 1956, 1967). Siendo así que una organización no funciona en un vacío, cualquier solución exitosa del conflicto en la cual los antiguos combatientes sean aliados muy cercanos después, no constituye garantía de que esa situación vaya a durar eternamente. Los cambios en el medio y unas condiciones modificadas en la organización pueden conducir a nuevas situaciones de conflicto entre las mismas partes o con otras.

El conflicto no es inherentemente bueno o malo para los participantes, la organización o la sociedad. Poder y conflicto son los principales modeladores del estado de una organización. Un estado organizacional dado define el paso para la continuación del poder y de los procesos de conflicto, remodelando continuamente la organización. El conflicto juega, en esta forma un papel importante en la creación de las diferencias entre las organizaciones. Esto puede contribuir a, o disminuir, su supervivencia (Aldrich 1979).

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se ha tratado de identificar, y hacerle un seguimiento a, las consecuencias del poder y el conflicto en las organizaciones. El sentido común indica que esas comunicaciones son importantes para las operaciones de cualquier organización y que la vida y el comportamiento de los miembros organizacionales son vitalmente afectados por sus posiciones relativas del poder. El análisis concluye que el poder es un fenómeno de relación recíproca entre las partes involucradas y que cada una de ellas depende de la otra. Las relaciones de poder pueden especificarse rígidamente por anticipado o pueden desarrollarse a medida que ellas van creciendo. Este punto reenfatisa la estrecha conexión entre la estructura y los procesos organizacionales ya que es la estructura la que define los límites iniciales de ésta relación.

Aunque siempre se piensa que las relaciones de poder son, generalmente, interpersonales también son importantes las diferencias de poder entre unidades de la organización. Las relaciones de poder entre las unidades de la organización tienen lugar, generalmente, a lo largo del eje lateral o del horizontal. Los acuerdos verticales o jerárquicos involucran, por definición, un componente de poder. También en la dimensión vertical, pero no en una forma organizacionalmente planeada, se desarrollan bases de poder por participantes de niveles inferiores que les permiten ejercerlo sobre aquellos que están mas arriba en la jerarquía organizacional.

Analizamos, además de este aspecto direccional del poder, las formas de poder dentro y fuera de las organizaciones. Hay acuerdo en que el poder en las organizaciones no adopta una sola forma autoridad legítima y que consideraciones extraorganizacionales son importantes en las relaciones de poder. La investigación empírica que se revisó suministra una visión adicional sobre estas relaciones. Desde él comiendo fue claro que la mayoría de las relaciones de poder involucran el uso de mas de una forma del mismo. Debido a que los individuos y las unidades organizacionales desarrollan relaciones con el tiempo muy, seguramente que se agregaran elementos adicionales a los acuerdos de poder preestructurados.

La naturaleza del sistema de poder utilizado en la organización tiene importantes consecuencias sobre la manera en la cual los individuos se vinculan a ella y sobre el punto, aún más general, de la efectividad organizacional. Es muy posible que la organización, de utilizarse formas inapropiadas de poder, sea menos efectiva de lo que hubiera podido ser de manera diferente. Los estudios del poder en las organizaciones reiteran el tema dominante de este libro la estructura y los procesos organizacionales están en interacción constante y recíproca. Las relaciones de poder se desarrollan a partir de, y luego alteran, los acuerdos estructurales existentes.

Se enfatizó, en una mirada más amplia al poder, que este no se presenta en cantidades fijas en las organizaciones. La cantidad de poder en el sistema puede aumentar o disminuir. Aunque la organización establece a menudo, un sistema de poder, las consideraciones expresadas anteriormente con respecto a que éste tiene múltiples formas y la reciprocidad involucrada en las relaciones de poder, hacen que su crecimiento general sea casi inevitable.

También se puso de presente, en esta sección, que la variable poder es vital en la determinación de la asignación interna de los recursos. Este hecho lleva a concluir que las relaciones de poder en las organizaciones tienden a ser estables ya que la asignación inicial de recursos será un determinante importante de las relaciones futuras de poder. El hecho de que consideraciones externas afecten las relaciones y la distribución de poder dentro de una organización constituye una reafirmación del enfoque general que se ha adoptado a todo lo largo de este libro. Los procesos y la estructura organizacional están en interacción con el medio ambiente y los productos de la organización afectan ese medio el cual, a su vez se convierte en una forma potencialmente alterada de insumos.

La presentación del conflicto en las organizaciones estuvo ligeramente truncada debido a la estrecha relación entre este proceso y el poder, siendo el poder un elemento importante y quizás decisivo, en el conflicto. La identificación de las diferentes formas, estados, condiciones y consecuencias del conflicto hizo ver su naturaleza endémica en las organizaciones. La visión de las organizaciones como entes en los cuales el conflicto distorsiona el equilibrio es no entender la realidad. El conflicto es parte del estado normal de una organización. Las consecuencias del conflicto son también normales por el hecho de ser organizacional e individualmente positivas y negativas.

Se presentara, en el capítulo siguiente, un tópico relacionado con el poder. El liderazgo involucra una, o más, de las formas de poder analizadas anteriormente ya que puede ejercerse desde una posición de legítima autoridad o expertismo o puede nacer como una forma de poder referente. Analizaremos formas alternativas de liderazgo y las consecuencias que ellas tienen para la organización.

CAPÍTULO 8

LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES

Muy probablemente que sobre liderazgo se ha escrito y hablado mucho más que sobre cualquiera otro de los tópicos analizados en este libro. Independientemente de que la organización sea una escuela local, un sindicato, un equipo deportivo o la nación, parece que siempre se supone que un liderazgo nuevo volteará al revés la organización. En toda elección, a cada nivel de gobierno, se siente inmediatamente la solicitud por liderazgo. Todos aquellos a quienes les gustan los deportes son conscientes de las expectativas que crea la designación de un nuevo entrenador y director técnico. Un comité con amplia información proveniente de todas las partes que probablemente estarán involucradas, selecciona un nuevo rector de colegio o presidente de universidad. Las elecciones en los sindicatos y en otras organizaciones de voluntarios presuponen siempre la continuación de los líderes viejos o la elección de nuevos, lo cual constituirá una diferencia importante en la operación de la organización. En el mismo momento en el cual se está escribiendo este libro (Enero de 1981) hay una gran expectativa con respecto al cambio del liderazgo nacional en los Estados Unidos de América. En pocas palabras, parecería ser que el liderazgo fuera el elemento crucial para entender las organizaciones.

La visión que se presenta en este capítulo es exactamente la opuesta. En las investigaciones y teorías que se examinan se encontrará que el liderazgo está fuertemente limitado por muchos de los factores que se analizaron en los capítulos anteriores estructura organizacional, coaliciones de poder y condiciones ambientales. También se argumentará que, para la mayoría de las organizaciones y en casi todas las circunstancias, el cambio de liderazgo no es mucho más que un tratamiento estético. El mismo enfoque básico se adoptará al analizar las restricciones en los procesos decisorios, restricciones que limitan la utilidad práctica de los modelos formales y muy sofisticados para la toma de decisiones.

LIDERAZGO

¿Por qué el liderazgo es objeto de esa creencia y sentimientos? El liderazgo parece ser una solución extremadamente fácil para cualquier clase de problemas que estén afectando una organización. Buscar un liderazgo nuevo puede enmascarar aspectos tales como acuerdos estructurales inapropiados, distribuciones de poder que bloquean las acciones efectivas, carencia de recursos, procedimientos arcaicos y otros problemas organizacionales más básicos.

Con todo esto uno podría preguntarse, entonces, para qué estudiar el liderazgo y por qué se le ha estudiado tanto en el pasado? El hecho real es que en ciertas

situaciones el liderazgo es importante y aún crítico. Sin embargo, esas situaciones son mucho menos frecuentes y más restringidas de lo que consideran la mayoría de los tratados sobre liderazgo.

¿Qué es liderazgo? Liderazgo es una forma especial de poder, estrechamente relacionada con la forma "referente" analizada en el capítulo anterior ya que involucra, en palabras de Etzioni (1965), "la capacidad, basada en las calidades personales del líder, para inducir la aceptación voluntaria de los seguidores a un amplio rango de aspectos. El liderazgo se distingue del concepto de poder en que el primero supone influencia, es decir, cambio de preferencias mientras que el poder solo implica que las preferencias de los sujetos se mantienen en suspenso" (págs. 690-691).

La definición general de Etzioni, si no se hace la distinción específica, es extremadamente útil para nuestros fines. Es consideración importante que los seguidores alteren, en realidad, sus preferencias para hacerlas coincidir con las del líder. Los seguidores desean estar de acuerdo con las aspiraciones del líder. Gouldner (1950) adopta esencialmente la misma posición cuando afirma que el líder es "cualquier individuo cuyo comportamiento en algún grupo estimula a seguirlo" (pág. 17). El líder es, en consecuencia, una influencia sobre lo que los miembros del grupo hacen y piensan. Katz y Kahn (1978) siguen esta misma línea de razonamiento al anotar: "Consideramos como la esencia del liderazgo organizacional la influencia incremental sobre, y por encima de, la aceptación mecánica de las directrices rutinarias de la organización" (pág. 528). El liderazgo está, entonces, estrechamente relacionado con el poder pero involucra mucho más que simplemente el poder asignado a una posición en la organización, o el poder solicitado por un miembro o miembros de la misma.

Funciones del liderazgo

A pesar de todo, las diferencias entre liderazgo y poder están aún insuficientemente identificadas porque el liderazgo se puede presentar en cualquier grupo o cualquier nivel dentro de la organización. Selznick (1957) presenta la tan requerida distinción cuando afirma que el liderazgo supone decisiones críticas (pág. 29). Es algo más que el mantenimiento del grupo. De acuerdo con Selznick las tareas críticas del liderazgo pueden resumirse en cuatro categorías. La primera supone la definición de la misión y el papel institucional (organizacional). Esto es obviamente vital en un mundo que está cambiando rápidamente y debe mirarse como un proceso dinámico. La segunda tarea es la "incorporación institucional del propósito" que incluye la inclusión de las políticas en la estructura o la selección de los medios para alcanzar los fines deseados. La tercera tarea es defender la integridad de la organización y aquí se mezclan los valores y las relaciones públicas:

Los líderes representan sus organizaciones ante el público y ante sus propios miembros a medida que tratan de persuadirlos de que acepten sus decisiones. La tarea final del liderazgo es la ordenación del conflicto interno (págs. 62-63). Stogdills (1974) identifica, en una revisión increíble de cerca de 3.000 estudios realizados sobre liderazgo, esencialmente el mismo conjunto de funciones.

El liderazgo se puede presentar en todos los niveles de la organización pero su impacto sobre ella varía de acuerdo con el nivel al cual se ejerce. La Figura 8.1 muestra el enfoque que a este aspecto le dan Katz y Kahn (1978). Su enfoque hace énfasis en las habilidades y destrezas cognoscitivas y afectivas que son parte del proceso de liderazgo. Un poco más adelante analizaremos la mezcla de estas destrezas.

La mayoría de los análisis que se han hecho sobre liderazgo reconocen el hecho de que este se presenta en diferentes niveles de las organizaciones. Hay, sin embargo, una omisión que puede ser crítica en la mayoría de los análisis sobre liderazgo y que se refiere a que la mayoría de los estudios sobre el tema han centrado su atención sobre el proceso a niveles bajos, como puede ser el ejercido por el supervisor de primera línea. La revisión de los estudios sobre liderazgo, hecha por Stogdills (1974), no tiene en cuenta los niveles. Parece crucial recordar que aquello que podría contribuir al liderazgo en un nivel, podría ser totalmente inapropiado en otro. El liderazgo en la cúspide de la organización produce el mayor impacto sobre la misma.

Debe hacerse, antes de seguir adelante con un análisis sobre el liderazgo, un conjunto adicional de distinciones. Estudios realizados con grupos pequeños en ambientes de laboratorio han encontrado consistentemente que el liderazgo es, en realidad, un proceso diferenciado, con tareas o actividades instrumentales claramente separadas de actividades socioemocionales o expresivas (Ver, por ejemplo, Bales 1953; Bales y Slater 1955). Etzioni (1965) desarrolla, a partir del trabajo de Bales y sus asociados, un enfoque de "liderazgo dual" en las organizaciones, sugiriendo que en la mayoría de los casos el liderazgo descansa en manos de más de una persona y que las demandas de las dos formas pueden entrar en conflicto. Las demandas organizacionales determinarán qué forma será exitosa, siendo la parte socioemocional más efectiva en organizaciones normativas y las tareas en organizaciones instrumentales. Etzioni concluye que, al menos para los supervisores de primera línea, los intentos de mejorar la calidad del liderazgo socioemocional están condenados a fracasar ya que estos esfuerzos le pisarán los terrenos al líder socioemocional existente, que ha llegado a la posición a través de las interacciones en el grupo de trabajo. Esta clase de interpretación es contraria, naturalmente, a las ideas e ideales de la escuela administrativa de las "relaciones humanas" que enfatiza la utilidad de las interacciones socioemocionales en el proceso de liderazgo. Parece ser que exista un creciente acuerdo con respecto a que el uso de las relaciones humanas en las posiciones de liderazgo no es garantía de que se logre algún cambio en el

comportamiento de los miembros de la organización (Perrow 1979, págs. 132-138). El uso de las habilidades de las relaciones humanas ha sido también objeto de críticas en términos de la manera en la cual se manipulan los subalternos sin su conocimiento, como se hizo notar en el último capítulo. La clase de comportamiento que conduce a un cambio en el mismo, es contingente con respecto a la situación, como se verá más adelante.

Figura 8-1 Patrones de liderazgo, su lugar en la organización y sus requerimientos en términos de habilidades.

Habilidades y destrezas			
Tipo de Procesos de Liderazgo	Nivel Organizacional Típico	Cognoscitivas	Afectivas
Iniciación: cambio, creación y eliminación de estructura	En la cúspide	Perspectiva de sistema	Carisma
Interpolación: suplementación y desplazamiento de la estructura	Niveles intermedios; papeles de pivote	Perspectiva de subsistema; orientación en dos direcciones	Integración de las relaciones primarias y secundarias: habilidades en relaciones humanas
Administración: uso de la estructura existente	Niveles bajos	Conocimiento técnico y comprensión del sistema de reglas	Preocupación por igualdad en el uso de gratificaciones y sanciones

Fuente: Katz y Kahn, 1978, pag. 539.

Es crítico anotar nuevamente que el liderazgo en la cúspide de una organización es bastante diferente de aquel que se presenta al nivel de la primera línea de supervisores. Buena parte de la teoría sobre liderazgo es confusa debido precisamente a que la mayoría de los estudios se han llevado a cabo con personas de primera línea.

Componentes del liderazgo

Toda organización tiene al nivel decisorio más alto un individuo, o conjunto de individuos, que puede (n) ejercer el poder simplemente dando órdenes y tomando decisiones. Es un poder simple proveniente de la posición y no incluye liderazgo en la forma en la cual se enfocará el concepto en este libro. Nuestra visión del liderazgo involucra lo que una persona hace por encima, y más allá, de los requerimientos básicos de su posición. La persuasión de los individuos y la

innovatividad en ideas y toma de decisiones es lo que hace la diferencia entre liderazgo y la simple posesión de poder. Un afianzamiento mecánico a la posición organizacional conduciría a una situación en la cual las características de los individuos que tengan en sus manos las altas posiciones no constituiría diferencia alguna. La organización estaría totalmente restringida por los precedentes y por su propia estructura.

Las ideas que se han expresado hasta ahora implican seriamente que las características individuales son cruciales en el papel del liderazgo. Aunque parece ser que éste sea el caso, debe tenerse extremo cuidado para colocarlo en su propia perspectiva. Es supremamente peligroso suponer que debido a que las características individuales son cruciales para la función del liderazgo haya un conjunto de rasgos propios de los líderes. En alguna época la literatura sobre liderazgo adoptó este enfoque siendo, entonces, un objetivo importante de las investigaciones la identificación de los rasgos claves del liderazgo. Este enfoque no llegó muy lejos por dos razones. La razón básica fue que no era posible identificar rasgos comunes al liderazgo. No existe un conjunto de características que posean los líderes ni tampoco uno que identifique a los seguidores. El convencimiento anterior condujo al segundo factor para la pérdida de posición del enfoque de los rasgos. La atención giró de manera creciente hacia la situación en la cual se exhibía al liderazgo (Gouldner 1950).

El enfoque situacional adopta la posición de que el conjunto de condiciones del momento -la situación- define quién ejercerá y de qué manera el liderazgo. En una situación será un individuo el que surja como líder y en otra, otro individuo. Este enfoque está ampliamente dominado por el contenido sociológico del liderazgo, especialmente en estudios de grupos pequeños, pero se le ha criticado seriamente en los años recientes por la poca atención que le presta a las características de quienes llegan a posiciones de liderazgo. La posición que surge es que situaciones diferentes demandan formas distintas de liderazgo y, en consecuencia, en cada situación específica se necesitarán generalmente individuos, habilidades y comportamientos diferentes. Se trata de una mezcla del enfoque de los rasgos y del situacional para evitar las fallas que presenta cada uno (ver Yukl 1981 para un extenso análisis de estos puntos).

Este enfoque combinado lo utilizan Hollander y Julian (1969). Ellos rechazan el enfoque situacional y el de rasgos per se, haciendo notar que cada uno de ellos nos dice algo acerca de liderazgo pero ninguno de los dos tiene en cuenta la totalidad de la historia. A las ideas que ya se han mencionado ellos agregan el elemento importante de la interacción entre líder y seguidores. El líder influencia a los seguidores en el proceso de interacción y las reacciones de estos tienen, naturalmente, un impacto sobre el comportamiento del líder.

El liderazgo organizacional es desde la perspectiva anotada en este libro, una combinación de factores el más obvio de los cuales es la posición dentro de la organización. Esta le da al líder la base de poder y conduce a los seguidores al convencimiento de que esa posición tiene un derecho legítimo y que el líder se embarcará, de hecho, en el proceso de liderazgo conformándoles sus pensamientos y acciones y llevando a cabo las funciones de liderazgo en toda la organización. Estas expectativas pueden verse aún en períodos de disidencia dentro de la organización, como cuando hay una sucesión de liderazgo y los seguidores manifiestan la esperanza de que la nueva persona haga lo que la anterior no hizo.

El papel del líder demanda, además de la posición que se tenga, que el individuo se porte de tal manera que se satisfagan las expectativas de los seguidores. Son cruciales aquí las interrelaciones entre las características del individuo y la posición que se tenga. La evidencia indica, en vez de sugerir que en el líder existe un conjunto de "rasgos", que las características específicas que dan lugar a un comportamiento de liderazgo varían de acuerdo con la situación. Stogdill (1964) afirma a este respecto:

Los individuos que continúan ascendiendo en la jerarquía tienden a identificarse a sí mismos con un liderazgo alto y con la organización. La satisfacción en el trabajo tiende a aumentar a medida que se sube de nivel en la organización. Los líderes a alto nivel tienden a valorar el reto y la autonomía en el trabajo mientras que los de niveles más bajos tienden a valorar la seguridad y la estabilidad. Los seguidores valoran el líder que tiene influencia con sus superiores, que se identifica con la organización y demuestra efectividad al trabajar por su bienestar y confort. Los estudios sobre el comportamiento de liderazgo indican que los líderes con alta calificación tanto en estructura (dejar que los seguidores sepan qué esperar) como en consideración (mirar y trabajar por el bienestar de los seguidores) tienden a generar un alto grado de satisfacción en los seguidores y, en algunos casos, desempeño de grupo. La persuasividad surge como la característica más penetrante cuando el comportamiento del líder se describe en términos de una amplia gama de ítems. Otros ítems de comportamiento con alta ponderación, en términos generales, tienen que ver con la estructuración de las expectativas, con la retención del papel de liderazgo, con la consideración del bienestar del seguidor y con la presión para el logro de objetivos (pág. 412).

Un individuo sólo estaría en condiciones de "transferir" a otro el papel de líder si la situación y los seguidores fueran comparables a los de la situación anterior. El enfoque permite un acercamiento entre el énfasis sobre los rasgos individuales y énfasis sobre la situación.

Permítasenos tratar ahora el punto central: ¿Qué hacen los líderes por, o para una organización y cómo lo hacen?

El impacto del liderazgo sobre la organización

Hay muy poca evidencia directa con respecto al efecto que los líderes en la cúspide tienen sobre las organizaciones, simplemente porque es muy poca la investigación que se ha hecho sobre el liderazgo a ese nivel. Los investigadores sobre las organizaciones no han tenido acceso a los altos líderes de las empresas y el gobierno Tampoco se han preocupado por el papel del liderazgo en términos de sus amplias consecuencias organizacionales. Con el fin de estudiar el liderazgo extrapolaremos del gran número de estudios sobre supervisión y del número, un poco menor, de estudios sobre la sucesión del liderazgo en la cúspide.

Los estudios sobre el liderazgo en las organizaciones son confusos, por no decir que caóticos, aún aquellos que están bien comentados en la literatura (Cartwright, 1965, pág. 3). Un factor importante para aumentar la confusión, además de los sesgos ideológicos que son evidentes en algunas investigaciones, es el gran número de variables dependientes utilizadas en el análisis del liderazgo. Si se toma como variable independiente la variación en la cuantía o el estilo de liderazgo, se consideran entonces como dependientes toda una serie de variables.

Esto traslada el problema de las medidas "duras" de productividad a los factores, más alusivos, de moral y satisfacción.

Estilos de liderazgo

Las investigaciones sobre liderazgo se han centrado alrededor de dos estilos o enfoques sobre el papel del liderazgo que están en contraste el uno con el otro.

Estos son los enfoques autoritario (tareas) y de respaldo (socioemocional). Los sesgos a los cuales se hizo alusión anteriormente son evidentes, y además entendibles, cuando aparecen en la discusión esos dos términos (¿quién desearía respaldar el autoritarismo?). El líder de respaldo está "caracterizado por: orientado hacia el empleado, comportamiento democrático, uso de supervisión general y es considerado con sus subalternos" (Filley y House 1969, pág. 399). El líder autoritario, por el otro lado, se basa más probablemente en el poder de su posición y esté más orientado hacia el castigo. Un problema bien evidente de esta presentación es que la forma autoritaria puede no ser, en realidad, liderazgo, al menos como se ha definido aquí.

El líder de respaldo utiliza mecanismos socioemocionales con respecto a sus subalternos lo cual supone:

Consideración por los subalternos. El líder considera las necesidades y preferencias de sus subalternos a los cuales trata con dignidad y amabilidad y no es punitivo en sus relaciones con ellos. A este líder se hace referencia, con frecuencia, como "centrado en los empleados" en oposición a "centrado en las tareas".

Toma de decisiones consultadas. El líder solicita a sus subalternos la opinión antes de tomar decisiones. Este líder es consultivo, participativo o democrático en sus procesos decisorios (opuesto a uno unilateral, autocrático o arbitrario).

Supervisión general. El líder supervisa de manera general y no estrecha, delega autoridad en sus subalternos y les da libertad para ejercer un comportamiento discrecional en su trabajo en vez de imponer controles rígidos y una supervisión estrecha (págs. 399-400).

Filley y House encuentran, en su excelente revisión sobre las investigaciones realizadas en el área del liderazgo, que el liderazgo de respaldo, en oposición al autocrático, se relaciona de manera consistente con varios de los indicadores sobre la productividad y la satisfacción de los subalternos:

1. Hay menos tensión intra grupo y más cooperación.
2. Las tasas de rotación y de quejas son menores.
3. El líder es visto como algo más deseable.
4. Hay, frecuentemente, mayor productividad.

La evidencia aquí se confunde, desafortunadamente, ante la posibilidad de que los trabajadores puedan ellos mismos contribuir a su mayor satisfacción y productividad con sus propias actitudes y comportamiento, independientemente de las del líder. Podrían ser empleados orientados positivamente, ellos mismos, hacia una alta productividad y que "no requieren una supervisión cercana y autocrática y, en consecuencia, es posible que su supervisor esté más orientado hacia las relaciones humanas" (pág. 462). A pesar de esta posibilidad, el peso de la evidencia indica que el liderazgo de respaldo conduce a unas respuestas de actitud más positivas particularmente por parte de los subalternos. Este patrón parece presentarse aún en aquellas organizaciones en las cuales se está en favor de un estilo de liderazgo más autoritario. Jermier y Berkes (1979) encontraron, en un estudio sobre unidades de policía, que la satisfacción y el compromiso con la organización estaban estrechamente relacionados con un liderazgo de mayor respaldo.

El aspecto de la productividad no es tan claro como el de las actitudes. Al mismo tiempo que algunas evidencias sugieren que una mayor productividad está asociada con una supervisión de respaldo, algunos otros estudios muestran que no hay diferencia o que hay, en realidad, una mayor producción cuando se utilizan estilos autocráticos (Dubin 1965). Pero la situación se torna aún más confusa cuando se analizan las conclusiones de Lawler y Porter (1967). Ellos sugieren que

el ordenamiento causal entre satisfacción y productividad podría revertirse. Se piensa, generalmente, que la satisfacción conduce a productividad pero Lawler y Porter sugieren que la productividad podría generar satisfacción. Para el análisis del liderazgo, el aumentar la satisfacción para tener mayor productividad podría ser totalmente inútil.

Una pregunta obvia aquí es, ¿qué desea la organización? Si se desean unos empleados satisfechos parece ser entonces claro que sería más efectivo un enfoque de respaldo. Por el otro lado, las ganancias en producción a corto plazo se pueden lograr más fácilmente con un sistema autocrático. Se tiene también evidencia que sugiere que cuando los trabajadores esperan ser supervisados con un estilo autocrático, la supervisión de respaldo puede ser contraproducente y amenazadora de la satisfacción.

Filley y House concluyen, al resumir estos estudios sobre liderazgo, que liderazgo de respaldo es más efectivo cuando:

1. Las decisiones no son de naturaleza rutinaria.
2. La información requerida para la toma efectiva de decisiones no puede estandarizarse o centralizarse.
3. No es necesario tomar las decisiones rápidamente permitiendo así que haya tiempo para involucrar a los subalternos en un proceso decisorio participativo.
y cuando los subalternos:
4. Sienten una fuerte necesidad por independencia.
5. Consideran que su participación en los procesos decisorios es legítima.
6. Sienten que están en condiciones de contribuir al proceso decisorio.
7. Tienen confianza en su capacidad para trabajar sin necesidad de una supervisión cercana (págs. 404-O5).

Este tipo especial de organización es similar a algunos que ya fueron descritos en la sección sobre estructura organizacional: entre menos formalizadas est las organizaciones deben descansar, si se espera que sean efectivas, sobre los resultados de sus propios miembros. Su tecnología es tal que existe una búsqueda constante por nuevas ideas y soluciones para los problemas. El corolario obvio de estos hallazgos, en cuanto a la clase de organización en la cual es más posible que sean efectivos estilos de liderazgo de respaldo, es que en el tipo opuesto organizaciones son muy poco posibles que sean efectivos. Es decir, que en organizaciones en las cuales las decisiones son de rutina, la información está estandarizada etc., es más probable que un liderazgo efectivo adopte la forma autocrática por que los insumos de los individuos miembros de la organización no son tan importantes y no se necesita gastar el mismo tiempo en los procesos decisorios. Se puede postular, además, que hay miembros de la organización que o se sienten amenazados por los procesos decisorios o no

desean participar en ellos y para quienes tener respuestas preestablecidas en la forma de procedimientos formales o decisiones ya tomadas conforman una situación más satisfactoria o al menos amenazadora.

Estas interpretaciones se ven fuertemente respaldadas por los hallazgos los estudios continuos de Fiedler (1967, 1972) sobre el proceso de liderazgo. Fiedler encuentra que en situaciones estables y estructuradas es más probable y exitosa una forma de liderazgo más estricta y autocrática mientras que en una situación de cambio, de amenaza externa y ambigüedad, funcionaría mejor una supervisión participativa y más indulgente. Es natural que en algunas organizaciones las condiciones cambiarán en una dirección o en otra lo cual sugiere que un líder que sea efectivo en una situación puede no serlo en otra. Es evidente entonces, otro enfoque contingente.

Factores que afectan el impacto del liderazgo

Antes de proseguir con este análisis es necesario distinguir varios de los aspectos de las investigaciones que han sido analizadas hasta ahora. Como se indicó anteriormente, la mayoría de los estudios se han realizado con personal perteneciente a niveles relativamente bajos en la organización. Es claro que, independientemente del nivel dentro de la organización, la situación que se ha venido analizando y el personal considerado, son determinantes importantes de la forma de liderazgo que posiblemente sea más efectiva. Puede argumentarse que sería bueno, desde una perspectiva individual o social, que todo el personal estuviera automotivado y deseoso de participar en la toma de decisiones y que toda la organización sería más saludable si estuviera innovando constantemente y embarcándose en continuas interacciones con su medio ambiente; pero los hechos sugieren que ninguna de las dos condiciones se da necesariamente en la práctica. En consecuencia, esto lleva a la conclusión de que un remozamiento de los estilos de liderazgo en las organizaciones no es una panacea que pueda utilizarse en todas ellas y con todos los miembros de las mismas.

El aspecto importante de las investigaciones lo constituye, al menos para nuestros fines, el hecho demostrado de que el liderazgo a este nivel hace diferencia en términos de las actitudes del personal involucrado y de indicadores objetivos del desempeño. El asunto no es de estilo sino de impacto. Si se puede aumentar la producción o acelerar la aceptación por un nuevo modo de organización el liderazgo se convierte, entonces, en un proceso importante. La extrapolación de esta conclusión en relación con el liderazgo en la cúspide, es relativamente fácil, de no estar respaldada ya por investigaciones existentes. El rango de comportamiento afectado por los supervisores de primera o segunda línea es en realidad bastante corto. Si se pasa al rango de comportamiento que pueden afectar a quienes están en la cúspide de la organización, el potencial para el

impacto real que puede producir el liderazgo se puede apreciar fácilmente. Aún en términos de desempeño y actitudes, pueden afectarse aquellos funcionarios de alto nivel que son subalternos de los altos administradores y el desempeño de esos subalternos tiene, a su vez, un impacto descendente.

Un punto adicional es que el liderazgo y toda la función administrativa se ven afectados, aparentemente de manera vital, por uno de los principales elementos mencionados a todo lo largo de este análisis la tecnología de las organizaciones en cuestión. La investigación de Woodward (1958, 1975) y de Lawrence y Lorsch (1967) tienden a respaldar esta conclusión lo mismo que la de Burack (1967).

Estos resultados muestran sistemáticamente la interrelación entre la estructura de la organización, como se ve afectada por la tecnología, y la estructura administrativa. Los factores tecnológicos establecen límites sobre la cantidad y la clase de modificaciones que pueden introducirse en el sistema, limitando así algunas de las cosas que puede hacer un líder.

Ahora que hemos llegado a algunas conclusiones acerca del impacto del liderazgo tanto a los niveles altos como a los más bajos, permítasenos examinar la evidencia disponible sobre el impacto que tienen los cambios del personal en la cúspide de la organización.

Sucesión del liderazgo

El análisis de la sucesión administrativa se ha limitado, casi que en su totalidad, a estudio de casos con la excepción de alguna preocupación por el tamaño de las organizaciones y la tasa en la sucesión administrativa. Los estudios sobre los últimos temas se analizarán más tarde; miraremos, por el momento, algunas de las implicaciones de los casos estudiados.

Probablemente el más conocido de estos casos es *Patterns of Indus Burocracy* (1954) de Gouldner, un análisis de una planta y una mina de yeso que vivió un cambio fundamental y dramático en el personal de su cúspide. El gerente anterior había adoptado prácticas laxas, casi que indulgentes con respecto a la observancia de las reglas y otros estándares. La casa matriz, preocupada los niveles de producción de la planta, reemplazó al administrador por un hombre nuevo que tenía la orden específica de aumentar la producción. El nuevo administrador sabía que sería juzgado por los niveles de producción y así las alternativas eran solo dos, continuar con el patrón establecido -un procedimiento que probablemente no hubiera funcionado en ningún momento ya que él no todos los vínculos personales de su antecesor- o fortalecer las reglas de conducta y desempeño establecidas. Escogió el último curso de acción y como resultado el

sistema total se convirtió en uno "centrado en los castigos" con lo cual resultó que la tensión interna aumentara de manera dramática.

El ejemplo anterior está en contraste directo con el caso descrito por Gouldner (1962). Las conclusiones del estudio de Guest se tomaron de observaciones realizadas en una gran fábrica de automóviles. Guest afirma:

Los dos estudios (el suyo y el de Gouldner) examinan el proceso por medio del cual se exacerban o se reducen las tensiones organizacionales después de la llegada de un nuevo líder a la cúspide de la jerarquía. La sucesión en el caso de Gouldner tuvo como resultado un aumento agudo en la tensión y, por inferencia, una disminución en el desempeño total. La llegada de un nuevo administrador tuvo resultados opuestos en el presente caso. La Planta Y, como escogimos llamarla, fue una de las seis plantas idénticas en una gran corporación. La planta mostró, en un cierto período de tiempo, los niveles más pobres, virtualmente en todos los índices de desempeño, costos de mano de obra directa e indirecta, calidad de la producción, ausentismo y rotación, capacidad para cumplir cambios en los programas, quejas de los trabajadores y otros muchos. Las relaciones interpersonales mostraban uno fuertes antagonismos dentro y entre todos los niveles.

Tres años más tarde, después del advenimiento de un nuevo administrador, y si haber introducido cambios en la estructura formal de la organización, en el producto, en el personal o en su tecnología básica, no solamente se tuvo una reducción substancial en los conflictos interpersonales sino que la Planta Y se convirtió en la más sobresaliente de todas (pág. 48).

Las drásticas diferencias entre estos dos casos podrían conducir a alguna clase de teoría del liderazgo del "gran hombre", siendo el sucesor de Guest gran hombre y el de Gouldner lo contrario. Guest rechaza correctamente este enfoque y atribuye las diferencias a las acciones que cada hombre tomó al enfrentarlo a una estructura social existente. Un aspecto importante de esa estructura social lo constituyeron las expectativas de la alta administración de las organizaciones en cuestión. Mientras que se esperaba que los dos administradores nuevos mejoraran la situación, el hombre nuevo en la planta de yeso sintió se estaba esperando que él saliera del personal que no se estaba desempeña apropiadamente. Sintió que estaba -y probablemente lo estaba en realidad- bajo una presión severa para darle la vuelta a la organización en un corto periodo de tiempo.

Había algunas otras diferencias importantes entre las organizaciones. La tradición en la planta de yeso había sido que el nuevo hombre en la cúspide viniera de "dentro" y en este caso no fue así. Además, el administrador ante había sido muy activo en las actividades de la comunidad que circundaba planta. El sucesor produjo entonces, desde el comienzo, una situación con sentimientos negativos. El

administrador anterior tenía también un equipo de subalternos ligados a él a través de una lealtad personal. El sucesor no tenía otro recurso que utilizar mecanismos de control burocráticos más formales. Por el otro lado, en la fábrica de automóviles el medio social era totalmente diferente. La fábrica se encontraba en una gran área metropolitana con la que los administradores anteriores no habían tenido nada que ver. La historia de la sucesión en la alta administración era con rotación relativamente rápida (entre 3 y 5 años), trayendo al hombre nuevo de fuera de la planta. Entonces, a diferencia del personal de la planta de yeso el de la de automóviles estaba acostumbrado al tipo de sucesión que experimentaron.

Otra diferencia más sutil descrita por Gouldner es el hecho de que en la planta de yeso el patrón de indulgencia y la estructura social desarrollada entre el personal eran tales que no se tenía o sentía ninguna motivación para la disminución de costos y el mejoramiento de la productividad. El sistema anterior había sido confortable y uno en el cual las gratificaciones, intrínsecas y extrínsecas, se prodigaban sin ese tipo de motivaciones.

El predecesor en la planta de automóviles había tratado de utilizar su poder formal para aumentar la productividad. Lo mismo que su sucesor, estuvo sujeto a gran presión para mejorar la operación pero escogió hacerlo por medio de una supervisión estrecha y punitiva. El sucesor decidió moverse en una dirección diferente utilizando contactos más informales con sus subalternos y asociándolos al proceso de toma de decisiones. Este hombre trabajó también a través de la jerarquía horizontal existente mientras que el hombre nuevo en la planta de yeso, después de algunos fracasos con los subalternos existentes, trajo algunos de sus propios hombres, estableciendo entonces una jerarquía formal que en cierto sentido se super impuso sobre la estructura social existente.

La selección racional entre un rango de posibles cursos alternativos de acción no es probablemente característica propia de la mayoría de las decisiones que se toman, pero se pueden seleccionar enfoques alternativos para solucionar los problemas, aún así sea inconscientemente, por descuido o como resultado de algún proceso decisorio consciente. En el primer caso bajo análisis, el administrador de la planta de yeso escogió tratar de elevar el desempeño de la organización imponiendo reglas al pie de la letra de la ley por ejemplo, despidiendo hombres por faltas que en épocas anteriores se habían ignorado casi en su totalidad. El hombre de la planta de automóviles, por el otro lado, "relegó a un segundo plano de importancia la imposición de reglas".

Guest da un paso más allá de sus datos y llega a una conclusión al comparar su caso con el de Gouldner. Sugiere que el éxito del administrador de la planta de automóviles se debió, en buena parte, a haber logrado el consentimiento de los gobernados, o de una democratización del proceso de liderazgo. Gouldner, al comentar la investigación de Guest, anota que las situaciones en las cuales se presentó la sucesión fueron diferentes. El evento de la planta de yeso se presentó

durante un período de recesión, con mano de obra relativamente numerosa, pero con presiones para mejorar probablemente más intensas. La implicación aquí es que cuando se observa la situación global es incorrecto concluir que uno de los dos enfoques hacia el proceso de liderazgo es siempre el correcto, aún a pesar de que en estos dos casos el enfoque autocrático fue menos exitoso.

Debe ser claro; a partir de la evidencia presentada en estos dos casos, que la alta administración tiene el potencial para producir impactos drásticos sobre la organización, aunque no puede afirmarse todavía qué proporción de la variación en el desempeño organizacional puede atribuirse a este papel del liderazgo.

Parecería, indudablemente, que éste varía de acuerdo con la situación ya que el rango de alternativas aún permitidas formalmente variaría de manera amplia. Sin embargo, puede verse que el liderazgo tiene un impacto importante sobre lo que le sucede a, y dentro de la organización.

Algunos indicios de los factores asociados con la potencialidad del liderazgo para producir un impacto importante surgen de estudios adicionales sobre la sucesión administrativa. Se han hecho varios intentos para especificar la relación entre el tamaño de la organización y la tasa de sucesiones. Grusky (1961) examinó los primeros y los últimos deciles de las 500 empresas más grandes de los Estados Unidos de América (en términos del volumen de ventas) y Kriesberg (1962) analizó las agencias estatales y locales de salud mental y los departamentos de salud pública. Ambos llegaron a la conclusión de que el tamaño y la tasa de sucesión estaban relacionados, es decir, que a más grande sea la organización es mayor la tasa en la sucesión. Gordon y Becker (1969) hacen notar algunas contradicciones entre estos resultados y algunos otros, reexaminaron los datos de Grusky y los suplementaron con información adicional de una muestra de las 500 empresas siguientes en tamaño a las primeras. Encontraron una relación inversa entre el tamaño y la tasa en la sucesión, teniendo las empresas más pequeñas una tasa de rotación ligeramente mayor a nivel de la alta administración. Kriesberg (1974) anota, al comentar este resultado, que la tasa en la sucesión se ve afectada, indudablemente, por algo más que el factor tamaño, constituyendo una consideración importante las líneas típicas para hacer carrera dentro de la organización. Si la organización crea la expectativa de una rotación rápida en los ejecutivos, ellos obviamente aumentarán la tasa.

Un factor adicional importante y que fue mencionado por Kriesberg, es la posibilidad de tener diferencias inter industriales. Un análisis industria por industria sería más definitivo que una simple agrupación de todas las organizaciones.

Manteniéndonos dentro del tema general de este análisis, una tipología adecuada de las organizaciones debe permitir hacer alguna predicción del tipo de organizaciones en las cuales las tasas de sucesión serán altas. El factor tecnología, implicado por Kriesberg aparecería, sin esa tipología, como importante.

Lo que hace la organización y el medio ambiente en el cual trabaja tienen un impacto sobre la rapidez con la cual se hacen los cambios de liderazgo en la cúspide y la medida en la cual este liderazgo puede realmente afectar la organización.

Es claro un punto con respecto al tamaño organizacional: a más grande sea la organización, manteniendo otros aspectos iguales, sería menor el impacto de la sucesión. Las grandes organizaciones tienen los ingredientes para ser más complejas y formalizadas y, en consecuencia, más resistentes al cambio. Sería más probable, en consecuencia, que el liderazgo en la cúspide fuera incapaz de "voltear al revés la organización", en cualquier dirección, en un período corto de tiempo a no ser que existiera un sistema totalmente autocrático. Haciendo referencia nuevamente al análisis de la racionalidad en las organizaciones, aparecería que el impacto del liderazgo en la cúspide tendría muy pequeñas diferencias al compararlo con el de administraciones pasadas. Esto supone, naturalmente, que los grupos anteriores, o los presentes, no funcionan sobre la base de una total irracionalidad.

Un indicio de la extensión de la diferencia que el liderazgo puede tener para la organización se puede encontrar en una investigación bastante extraña con respecto a los directores técnicos de beisbol y fútbol. Los directores técnicos de beisbol están colocados en una posición organizacional poco usual. Su papel es similar al de un capataz, si se mira toda la organización del beisbol; pero en relación con el equipo que está jugando, su papel es similar al de un alto ejecutivo.

Los equipos de beisbol constituyen unidades muy convenientes para el análisis ya que "idealmente son idénticos en objetivos oficiales, tamaño y estructura de la autoridad" (Grusky, 1963, pág 21). Grusky se interesó por la relación entre la sucesión administrativa y la efectividad organizacional. Nuevamente aquí los equipos de beisbol son ideales porque la efectividad se refleja directamente en las estadísticas de partidos ganados y perdidos; cómo juega usted el partido no es una variable crucial en los deportes profesionales.

Los resultados del análisis muestran que los equipos con la historia más pobre tuvieron las tasas más altas de sucesión. Grusky rechaza, al interpretar estos resultados, la noción de sentido común de definir la sucesión como la variable dependiente que una baja efectividad conduce a un voto de confianza por parte del propietario y luego a un despido. Muy por el contrario, elabora un análisis más complicado y que está más cercano a la discusión previa:

Si un equipo es ineficaz, disminuye el respaldo de los aficionados y la rentabilidad. De acuerdo con ello, se ponen en movimiento fuertes presiones externas para forzar el cambio administrativo y, concomitantemente, aumenta la magnitud de la tensión sobre el papel administrativo. Un cambio administrativo puede verse por

algunos como atractivo ya que puede servir para demostrar públicamente que los dueños están tomando una acción concreta para remediar una situación indeseable. La naturaleza pública del desempeño del equipo y la estrecha identificación del orgullo de la comunidad con el comportamiento de su equipo se combinan para conformar una base sólida para el control que los aficionados ejercen sobre su funcionamiento. Estas influencias externas tienden a aumentar la discrepancia sentida entre la responsabilidad administrativa y la autoridad real.

Siendo así que las gratificaciones de la popularidad están controladas externamente, debe motivarse el comportamiento individual y no el del equipo. De manera similar, la disponibilidad de estándares objetivos de desempeño disminuye el control administrativo y contribuye, en consecuencia, a la tensión. A mayor sea la tensión administrativa serán mayores las tasas de sucesión. Más aún, a más elevadas sean las tasas de sucesión serán más fuertes las expectativas de reemplazo cuando declina el desempeño del equipo. Cambios administrativos frecuentes pueden producir importantes consecuencias disfuncionales dentro del equipo al afectar el estilo de supervisión y perturbar la red informal de relaciones interpersonales. Políticas nuevas y personal nuevo crean la necesidad de reestructurar las relaciones primarias. La menor estabilidad resultante de los grupos primarios bajos produce baja moral y puede contribuir, en consecuencia, a la ineffectividad del equipo. Un respaldo declinante por parte de la afición puede generar una disminución mayor en la moral y en el desempeño del equipo. La caída consecuente en la rentabilidad induce presiones para mayores cambios administrativos, cambios que producen, a su vez, efectos perturbadores adicionales en la organización, y continúa el círculo vicioso (pág. 30).

Gamson y Scotch (1964) ponen en tela de juicio esta complicadísima explicación y adelantan, basados en un enfoque diferente al de los registros de pérdidas y triunfos de los equipos de beisbol, una "teoría ritual sin víctima propiciatoria". Esta teoría sugiere esencialmente que el administrador no produce ninguna diferencia:

Las políticas del administrador general y de otras personas al frente de la oficina principal son mucho más importantes, en el largo plazo. Mientras que unos intercambios comerciales juiciosos son útiles (aquí el administrador de campo puede ser consultado pero no tiene la principal responsabilidad), la producción de talento a través de una búsqueda bien organizada es el determinante más importante a largo plazo. El administrador de campo, que tiene bajo su responsabilidad las decisiones tácticas de todos los días, tiene una responsabilidad mínima por esas funciones administrativas (pág. 70).

Gamson y Scotch anotan que los jugadores son un factor crítico, con lo cual sugieren que en un momento en la historia del beisbol, independientemente de quién fuera el entrenador, "los Yankees lo hubieran hecho tan bien y los Mets no lo hubieran hecho (o más exactamente pudieran haberlo) peor". Cuando el equipo está jugando mal, despedir el entrenador es una manera habitual de encontrar una

cabeza de turco. "Es un acto conveniente que reduce la ansiedad y que los participantes en la ceremonia consideran como una manera de mejorar el desempeño, aún a pesar de que (como algunos participantes pueden admitirlo en momentos menos estresantes) mejoras reales solo puedan conseguirse a través de decisiones organizacionales a largo plazo" (págs. 70;71). Gamson y Scotch agregan que al menos parece haber un mejoramiento en el desempeño del equipo, a corto plazo, en aquellos casos en los cuales el entrenador se cambia en la mitad del campeonato. Sugieren que esto podría ser atribuible al ritual mismo.

Grusky (1964), en una respuesta a la crítica de Gamson-Scotch, analiza aún más los datos con respecto a cambios en la mitad del campeonato. Grusky encuentra, agregando la variable de que el nuevo administrador venga de dentro o de fuera de la organización, que es más exitoso el de dentro. Toma la afirmación anterior como evidencia parcial de que su teoría más complicada es más razonable ya que el hombre de adentro es, con seguridad, más consciente de los acuerdos interpersonales y del desempeño de su predecesor y, en consecuencia, es menos probable que cometa nuevamente los mismos errores.

Los equipos de deporte nos dan una oportunidad única para analizar los efectos del liderazgo. Eitzen y Yetman (1972) estudiaron equipos universitarios de básquetbol y Allen, Panian y Lotz (1979) reexaminaron ligas importantes de beisbol.

Estos estudios llegan a la conclusión de que la sucesión no cambia, en realidad, las cosas un desempeño pobre en el pasado lleva a un desempeño pobre después de la sucesión. Brown (1981) continuó con esta misma línea de investigaciones por medio de un estudio de la sucesión de entrenadores en la Liga Nacional de Fútbol. Los resultados, con respecto a los equipos de fútbol, son consistentes con los de los otros deportes. Brown concluye que la sucesión es "cosmética", lo cual es consistente con el enfoque de la cabeza de turco. El entrenador principal se despide y se reemplaza por un sucesor que tiene muy pocas oportunidades para cambiar a corto plazo políticas, procedimientos o personal.

Esto puede parecer a primera vista, como un montón de palabras regadas acerca de un aspecto relativamente menor dentro de un amplio esquema de cosas pero los puntos que estos autores están presentando son muy relevantes para el análisis que estamos llevando a cabo. Mientras que Gamson y Scotch siguen la misma línea de razonamiento adoptada por nosotros, es decir, que aquellos que están en la cúspide de la organización producen un mayor impacto que los que están muy lejos hacia abajo en la jerarquía, el argumento de Grusky y Brown de que las presiones externas e internas para el éxito afectan el desempeño, está directamente en línea con la evidencia presentada por Gouldner y Guest. La clase de personal disponible es modificada por el sistema social del cual ellos son parte.

Es dentro de este marco de referencia que se presenta el comportamiento de liderazgo. Aunque la inquietud importante de cuánto liderazgo contribuye realmente a la organización se deja sin respuesta, los estudios de los deportes sugieren que a la sucesión administrativa le siguen resultados tanto positivos como negativos. Se han encontrado, en el análisis, muy pocos casos con efectos neutrales.

Una evidencia bastante impresionante de que las conclusiones a las cuales se llegó en estos estudios sobre los deportes son relevantes en el caso de otras organizaciones pueden verse en el análisis de Bauer (1981) sobre los despidos que se presentan al nivel de altos ejecutivos en los Estados Unidos de América. En esta cuenta periodística, también se encuentran muchos de los factores identificados en los estudios sobre los deportes.

Deben notarse resultados adicionales sobre las investigaciones realizadas acerca de las tasas de sucesión en los ejecutivos. Grusky (1960) llega a la conclusión, en el análisis de una empresa y una instalación militar, que unas tasas rápidas de sucesión están asociadas con limitaciones en el control ejecutivo. En la milicia, que está caracterizada por un alto grado de formalización limitando, consiguientemente, el poder discrecional de cualquier individuo, se tiene un alto grado de rotación intencional entre todos los rangos. Pfeffer y Moore (1980) examinaron el tiempo de tenencia de los jefes de departamentos académicos o de cátedras. Encontraron que una consideración importante era el "paradigma de desarrollo" de las diferentes disciplinas. Esto se refiere a la medida en la cual hay acuerdo sobre, y uso de, una base teórica común. Con un paradigma de desarrollo más alto, la tenencia del jefe de departamento es más larga. Un mayor tamaño está en contra de una tenencia larga. Se encontró que los efectos tanto del tamaño como del paradigma de desarrollo estaban más pronunciados en períodos de escasez ambiental.

Lo anterior se encuentra dentro de la misma línea de pensamiento de la conclusión de Meyer (1975) de que necesita estudiarse la situación en la cual está embebido el liderazgo. Hay una mayor posibilidad de tener una tasa de sucesión más alta en períodos de incertidumbre, tanto en términos del medio ambiente como de la naturaleza de la organización (departamentos con un bajo paradigma de desarrollo). La sucesión ejecutiva es en éste sentido, la respuesta fácil a los problemas de las organizaciones. Lo mismo que la mayoría de las respuestas fáciles, parece no hacer tanta diferencia como espera la gente.

Nuestra implicación aquí es que en organizaciones con estructuras relativamente sueltas y en las cuales se espera que el liderazgo tenga mucho que ver con lo que sucede en la organización, el comportamiento de liderazgo tendrá un gran impacto. Siendo así que la mayoría de las organizaciones son en realidad altamente estructuradas, en términos del sistema formal o de un sistema

interpersonal más informal, hay límites finitos con respecto a lo que puede lograr el líder.

La sucesión en la Presidencia de los Estados Unidos de América, que está acompañada de pompa, circunstancia y ceremonias, tiende a no producir tanta diferencia como esperarían los seguidores del partido del nuevo presidente. Hay evidencia de que es indudable que el sistema total ayuda a frustrar la puesta en marcha de nuevas políticas. Se ha sugerido, por ejemplo, que a cada administración nueva en el gobierno de los Estados Unidos de América se le permita reemplazar los servidores con sus propios funcionarios (suponiendo claro, que estas personas puedan calificar para el servicio civil de acuerdo con los criterios del gobierno) para que pueda ponerse en marcha ese programa.

El argumento que se ha esgrimido, hasta el momento, es que las condiciones de la estructura organizacional afectan el impacto que puede producir el liderazgo.

Hay muchas otras consideraciones. Como se anotó anteriormente, Grusky cree que el hecho de que el sucesor sea de dentro o de fuera de la organización hace diferencia, sugiriendo que al menos en el caso de los equipos de beisbol, el de adentro es más exitoso. Sin embargo, en términos del cambio total la organización parece que la persona que viene de afuera esté en mejores condiciones de introducir cambios más importantes. Helmich y Brown (1972) sugieren que quien viene de fuera está en condiciones de reemplazar algunos subalternos por sus propios subtenientes. Quien viene de afuera puede cambiar la constelación del personal que lo rodea más fácilmente de lo que podría hacerlo alguien promovido de adentro.

La decisión de promover a alguien de adentro o traer alguien de afuera no es siempre una alternativa posible, naturalmente. Consideraciones políticas dentro de la organización, su situación financiera y la escasez de gente de fuera puede forzar a que una organización siga con gente de adentro limitándose así, en consecuencia, los cambios posibles. (En muchas situaciones, naturalmente, el cambio no es necesario o deseable en cuyo caso el aspecto de alguien de adentro *versus* un externo no es crítico).

Cualquier persona que llega a una alta posición de liderazgo es, en un sentido muy real, un cautivo de la organización. Galbraith (1974) anota, por ejemplo, que para muchas decisiones sustantivas que incluyen definición de precios, inversiones, comercialización y nuevos productos, el alto ejecutivo es, en realidad, la "víctima" o el "cautivo" de la organización. Anota, sin embargo, que el máximo ejecutivo tiene poder para llenar las posiciones críticas y puede ordenar hacer estudios que permitan, más tarde, iniciar cambios de importancia.

Otro conjunto de restricciones que limita lo que el liderazgo cúspide de una organización puede hacer está formado por el medio ambiente externo a la

organización. Esto se ve de manera dramática en un análisis hecho por Lieberson y O'Connor (1972) en 167 corporaciones importantes de los Estados Unidos de América.

Los autores del análisis centraron su atención alrededor de las ventas, las ganancias y los márgenes de utilidad de estas corporaciones a lo largo de un período de veinte años. Su investigación, realmente ingeniosa, consideró el tema de la sucesión ejecutiva y su impacto sobre los criterios de desempeño anteriormente mencionados. Los efectos de la sucesión se demoraron períodos de uno, dos y tres años, antes de poder demostrar el verdadero impacto producido por el cambio en el liderazgo. Consideraron también el comportamiento económico de la respectiva industria (por ejemplo, acero *versus* transporte aéreo), la posición de la corporación dentro de la industria y el estado de la economía. Los hallazgos son pasmosos para quienes realmente crean en el liderazgo: "Las tres variables de desempeño se ven afectadas por fuerzas que están por fuera de alcance del control inmediato de un líder" (pág. 124).

Fue claro que para las ventas y las utilidades netas, fueron más importantes para el liderazgo las condiciones generales de la economía, la industria y la posición de la corporación dentro de ella. El liderazgo fue importante para generar unos márgenes de utilidad pero aún así estaba fuertemente limitado por las condiciones ambientales. Estos resultados fueron replicados (con una ligera modificación) por Weiner (1977) y Salancik y Pfeffer (1977). Salancik y Pfeffer observaron el impacto del cambio de los alcaldes sobre el presupuesto de la ciudad.

Lieberson y O'Connor no dicen que el liderazgo no sea importante ni y tampoco afirmo lo mismo aquí. El liderazgo es claramente importante para cambiar la dirección de la organización, para desarrollar nuevas actividades para analizar fusiones y adquisiciones y para definir políticas y objetivos a largo plazo. Debe ser claro, al mismo tiempo, por toda la evidencia que se ha presentado, que las restricciones propias de las organizaciones y del ambiente limitan drásticamente la posibilidad de realizar grandes cambios si ellos han de basarse solamente en liderazgo.

Las implicaciones de estos resultados son cruciales para el análisis de las organizaciones y para la comprensión de toda una sociedad. En organizaciones o naciones establecidas, el impacto del liderazgo está demasiado restringido y el cambio en él (sea la presencia de un nuevo líder organizacional o nacional) no producirá mucha diferencia. El liderazgo es, obviamente, más importante en el caso de una organización o una nación nueva y lo es también vitalmente importante en un tiempo de crisis en la organización.

En este análisis del liderazgo se ha ignorado una consideración importante las motivaciones de los líderes. Hace más de dos generaciones, Berle y Means (1932) afirmaron que los ejecutivos de las corporaciones se habían vuelto

administradores técnicos, apartados de las preocupaciones de los dueños del capital. Zeitlin (1974) y otros argumentaron, más recientemente, que el liderazgo corporativo es la clase capitalista moderna con un poder y una riqueza fenomenales en sus organizaciones y en una sociedad. (ver también Allen 1976; Zeitlin 1976). Las decisiones organizacionales se toman, dentro de esta perspectiva, sobre la base de una adquisición continua de poder y de riqueza.

James y Soref (1981) informan que los presidentes de las corporaciones son despedidos cuando el desempeño de las utilidades es pobre confirmándose así la hipótesis de Berle y Means sobre la separación entre posesión y administración.

Nosotros anotamos ya que esos cambios en el liderazgo cúspide pueden ser algo no muy diferente a un simple proceso cosmético. Sin embargo, no importa para el análisis de las organizaciones, que los altos líderes estén interesados en su propio poder o riqueza si están realmente controlados por los dueños, o que sean simplemente administradores tecnócratas ya que su papel y su impacto organizacional no diferirían. La inquietud del impacto que las organizaciones tienen sobre la sociedad continúa siendo de vital importancia ya que lo que es bueno para la organización puede no serlo para la sociedad. Lo anterior es cierto tratándose de organizaciones que sean corporaciones, sistemas educativos o iglesias.

El liderazgo en las organizaciones de voluntarios

El análisis se ha centrado, hasta el momento, en organizaciones en las cuales el líder es nominado sobre la base de criterios establecidos con anticipación. La situación es algo diferente en las organizaciones de voluntarios en las cuales el líder es elegido. Sin entrar en los detalles del tipo de personas que más posiblemente serán elegidas y la forma en la cual encaran sus deberes, deben mencionarse algunos puntos interesantes. Se ha notado, ya por largo tiempo, que en las organizaciones de voluntarios existe una tendencia hacia la oligarquía en el sentido de que el grupo que está en el poder desea permanecer en él y se esforzará por garantizar su continuidad en el puesto (Michel 1962). Tannembaum (1965) anota, al observar el liderazgo en los sindicatos, que los líderes tienen mayores ingresos que las personas que ellos representan. De hecho, es más posible que ellos vivan como sus adversarios en la administración que como sus sindicalizados.

Además de su clara superioridad financiera, el trabajo del líder lo coloca en un mundo variado, de estímulos y amplios horizontes que es cualitativamente más rico y psicológicamente más estimulante que su trabajo anterior en la planta. Hay también muchas tensiones y frustraciones en el papel del líder y se requieren, a menudo, largas horas de trabajo. Pero estas son parte del involucramiento profundo

que los líderes tienen en su trabajo. Un retorno al papel de trabajador, casi siempre, representaría para la mayoría de los líderes una pérdida intolerable (pág. 752).

Este deseo personal de permanecer en una posición de liderazgo está unido a muchos otros factores que pueden conducir a la oligarquía. Los líderes pueden estar en condiciones de constituirse en un monopolio por el tipo de habilidades requeridas para el liderazgo tales como capacidad verbal, técnicas de persuasión, cte. Obtienen poder político dentro de la organización a través de auspicios y otros favores.

Dada su posición es relativamente fácil preparar a sus sucesores. Siendo así que la naturaleza de los sindicatos impone un ciclo de tiempo con respecto a la negociación de la convención colectiva, los líderes pueden estar recordando continuamente a los miembros lo que han logrado y lo que están tratando de obtener en el futuro. No es posible que las habilidades desarrolladas en esta parte del trabajo del sindicato lleguen a formar parte del repertorio del resto del personal.

Esa tendencia hacia la oligarquía es algo que aparentemente se encuentra en la mayoría de las organizaciones de voluntarios en las cuales hay una amplia brecha entre los miembros y los líderes, en las gratificaciones recibidas (intrínsecas y extrínsecas). En situaciones en las cuales la brecha no es muy grande hay una mayor tendencia hacia la democracia. En el análisis realizado por Lipset, Trow y Coleman (1965) del Sindicato Internacional de Tipógrafos se demuestra lo dicho.

Este sindicato es uno en el cual los miembros reciben salarios relativamente altos y tienen un fuerte sentido de comunidad con sus compañeros y con sus líderes y es bastante democrático.

Las organizaciones de voluntarios se pueden diferenciar también de las otras organizaciones porque tienen una gran posibilidad de mostrar un "liderazgo dula".

El análisis de los partidos políticos identifica la existencia tanto de liderazgo público como asociativo. Los líderes públicos son aquellos que hacen campaña para, y tienen, un puesto público mientras que los líderes asociativos trabajan detrás de bambalinas.

Una excepción sería el sistema parlamentario británico en el cual tienden a coincidir las dos formas de liderazgo. Mientras que en las organizaciones de trabajo existen ciertamente acuerdos no oficiales de poder, parece ser que estos se encuentran más desarrollados en las organizaciones de voluntarios ya que estas últimas se caracterizan por unos acuerdos estructurales más laxos.

Y esta estructuración más débil parecería estar relacionada con otra consideración importante: es más posible que el líder produzca, en las organizaciones de voluntarios, un impacto fuerte de lo que podría ser en organizaciones más estructuradas debido a que en el medio voluntario hay más posibilidades para variaciones.

TOMA DE DECISIONES

Una de las actividades más críticas de los líderes es su participación en los procesos de toma de decisiones. Sus decisiones giran alrededor de las principales funciones que se espera que desempeñe el liderazgo: definición de objetivos, determinación de los medios para alcanzar los fines, defensa de la organización de los ataques externos y solución de conflictos internos.

En abstracto, la toma de decisiones involucra las presiones inmediatas sobre quien decide, el análisis del tipo de problema y sus dimensiones básicas, la búsqueda de soluciones alternativas y la consideración de las consecuencias de esas soluciones, incluyendo el anticiparse a los diferentes tipos de conflictos postdecisionales y la selección final (Katz y Kahn 1978, pág. 487). La situación es mucho más complicada en la práctica.

En primer lugar, hay límites importantes a la racionalidad que se lleva a las decisiones, como se analizará en breve. Además, no todas las decisiones tienen igual importancia. Algunas son estratégicas, con altos riesgos, mientras que otras son tácticas, con bajos riesgos (Hage 1980, págs. 92-121).

Las implicaciones de lo que acaba de decirse pueden apreciarse en la Figura 8.2.

Las decisiones con alto riesgo involucran un sistema de trayectorias o rutas mucho más complejo antes de llegar a la decisión. Además, Hage anota que los administradores tratarán de evitar las decisiones con altos riesgos (pág. 114).

Fox y Staw (1979) encontraron, en un experimento, que los administradores que se muestran inseguros en su trabajo y tienen una resistencia interna a la crítica, tienden a solidificar su posición y a volverse más rígidos. Hage anota también que la mayoría de los análisis sobre los procesos decisorios tratan de ignorar los fracasos o las malas decisiones. Con el fin de llegar a una mejor comprensión del proceso de toma de decisiones en las organizaciones, analizaremos ahora algunas de las variables y restricciones que entran en ese proceso.

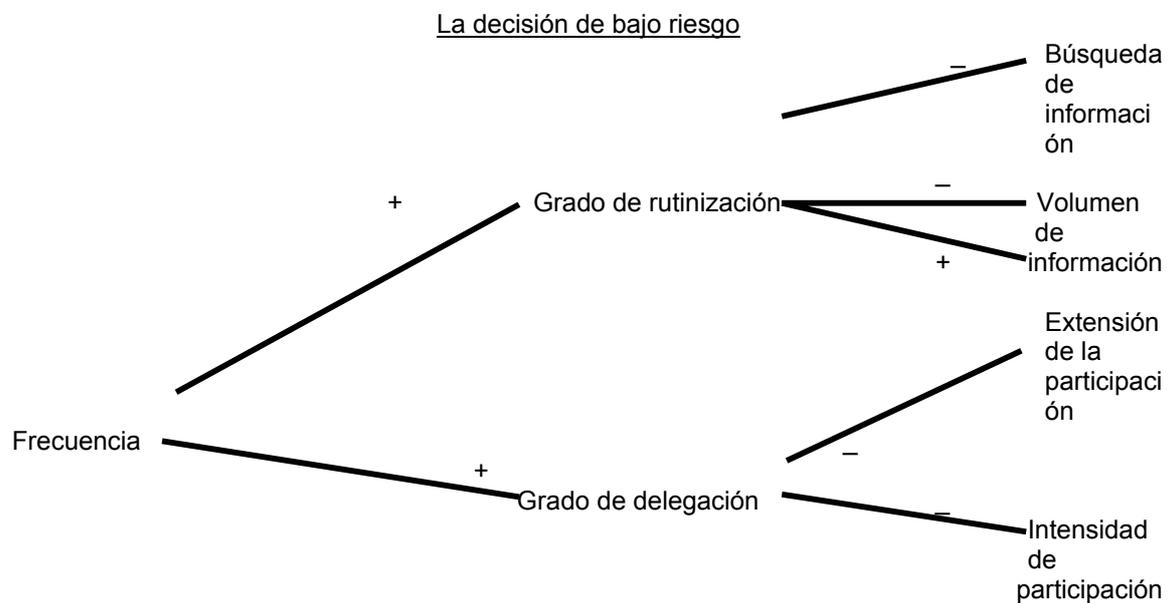
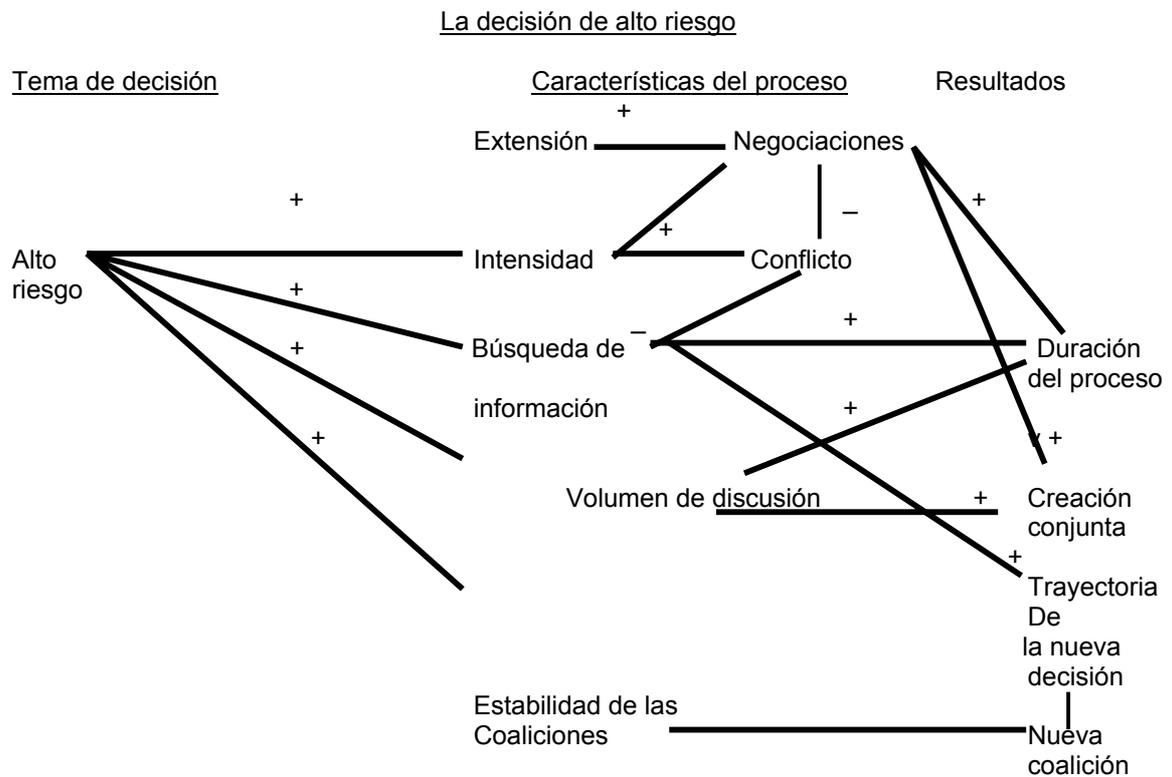


Figura 8.2. Características de la decisión y trayectoria de la misma.
Fuente: Hage 1980, pag. 121

Variables y restricciones

Thompson (1967) ofrece un enfoque útil para el tipo de decisiones que tienen importancia estratégica en las organizaciones. Thompson anota que "los aspectos relacionados con las decisiones involucran siempre dos dimensiones importantes: (1) creencias acerca de las relaciones causa/efecto y (2) preferencias con respecto a los posibles resultados" (pág. 134). Estas variables básicas del proceso de toma de decisiones pueden aparecer al nivel consciente o al inconsciente.

Thompson sugiere, como una ayuda para entender el proceso, que cada variable puede ser (artificialmente) dicotomizada como se aprecia en la Figura 8.3.

En la celda con certeza en ambas variables se puede utilizar una estrategia computacional. La decisión es obvia en este caso y puede ser tomada con gran simplicidad por una computadora. Un ejemplo aquí sería una situación simple de inventarios en la cual se pide automáticamente cuando las existencias de un ítem en particular alcanzan un cierto nivel. Obviamente que esta no es, en manera alguna, una situación estratégica y no será algo que nos preocupe en este libro.

Las otras celdas presentan más problemas y son, en consecuencia, cruciales para la organización.

		Preferencia con respecto a los posibles resultados	
		Certeza	Incertidumbre
Creencias sobre las relaciones causa/efecto	Certeza		
	Incertidumbre		

Figura 8.3 Procesos decisorios

Fuente: Thompson 1967, pag 134.

Cuando las preferencias por ciertos resultados son claras, pero las relaciones causa/efecto son inciertas, preferiremos el juicio estratégico para la toma de decisiones. Cuando la situación se revierte y hay certeza con respecto a causa/efecto pero incertidumbre acerca de las preferencias sobre los resultados, la situación puede considerarse como una que implica un compromiso estratégico para la toma de decisiones. Finalmente, cuando existe incertidumbre en las dos dimensiones hablaremos de una estrategia inspiracional para la toma de decisiones si indudablemente se avecina una decisión (págs. 134-135).

El factor obviamente crítico en este marco de referencia es la información. La cantidad y clase de información determinan la certeza en un proceso de toma de decisiones. La implicación es que a más cierto sea ese conocimiento será más fácil y mejor la toma de decisiones. Desafortunadamente la información no fluye de manera automática hacia una organización. Lo que esté sucediendo dentro o fuera de la organización es sujeto de las percepciones e interpretaciones de quienes toman las decisiones (Duncan 1972). Miles, Snow y Pfeffer (1974) sugieren que quienes toman decisiones pueden adoptar cuatro posiciones en sus percepciones. Pueden ser "defensores de dominio" que tratan de que se presenten muy pocos cambios; "reactores renuentes", que simplemente reaccionan a las presiones; "analizadores ansiosos", que perciben el cambio pero esperan que las organizaciones competidoras respondan y luego se adapten a ellas; o "perceptores entusiastas", que perciben las oportunidades para el cambio y desean crearlo y experimentar. Estas diferentes bases se desarrollan a través de las experiencias de los individuos que toman decisiones en la organización. En consecuencia, las condiciones externas o internas pueden mirarse de manera diferente dependiendo de quién las esté percibiendo.

Es fácil encontrar ejemplos. Muchos de quienes toman decisiones en las organizaciones están ahora manejando mujeres que no se encuentran ya satisfechas trabajando en posiciones de secretaria o con un pago diferente por igual trabajo. Esto puede verse de manera entusiasta como una oportunidad para llevar a la organización personal más y más calificado o como una amenaza al dominio de los "viejos amigos" que debe defenderse ignorando las demandas de las mujeres. Miller, Labowitz y Fry (1975) encontraron, a este respecto, que las mujeres que progresan en las organizaciones tienden a perder amistades y respetabilidad así como influencia y acceso a la información. Denominan esta situación racionalidad compartamentalizada, cuando un personal técnicamente calificado se excluye de las posiciones decisorias. El análisis de Kanter (1977) sobre la presencia de las mujeres en las organizaciones enfatiza también que los hombres tienden a excluir a las mujeres de los patrones de interacción informal en las organizaciones. Trátese de mujeres, miembros de grupos minoritarios, gente joven, gente vieja, o lo que sea, la exclusión de personal calificado disminuye la posibilidad de que las decisiones se tomen en el mejor interés de la organización.

La información no fluye automáticamente hacia aquellos que están en las posiciones decisorias. Es parte del proceso de comunicaciones dentro de las organizaciones y, como se verá en el capítulo próximo, el proceso de comunicaciones mismo casi que garantiza que la información se detenga, se expanda o se destruya. Además, las organizaciones escudriñan medios diferentes de manera distinta. Por ejemplo, aunque ellas utilizan tanta información como puedan de fuera de la organización aparentemente cesan de hacerlo cuando desarrollan bases en otros países como las tienen las corporaciones multinacionales (Keegan 1974). En estos casos, el proceso de búsqueda de la

información se vuelca hacia dentro de la organización con el potencial de que será mucho lo que se pierde del exterior.

Aunque la información es un componente crítico de la toma de decisiones son igualmente importantes las creencias acerca de causa y efecto. En algunas áreas del conocimiento la certeza acerca de causa y efecto está muy bien desarrollada mientras que en otras el conocimiento es apenas probabilístico, en el mejor de los casos. Siendo así que todas las organizaciones son unidades sociales que interactúan con la sociedad cualquier participación de los humanos en la parte causa o efecto de la ecuación introduce un elemento de incertidumbre. Un conocimiento completo es algo, indudablemente, raro en el tipo de decisiones que nos interesan. Thompson anota, al analizar los efectos del estado incompleto del conocimiento y de la información, que una organización que esté trabajando en las fronteras del conocimiento (tales como aquellas que pertenecen a la industria aeroespacial o a la investigación médica) la presencia de imperfecciones y brechas en el conocimiento conduce al uso de estrategias de juicio aún a pesar de que todas las variables que se conozcan como relevantes estén controladas tanto como sea posible. El conocimiento acerca de causa y efecto se debilita aún más cuando algunos elementos del proceso están por fuera del control de la organización. Los programas de bienestar, por ejemplo, se ven afectados por las personas que están siendo servidas y la comunidad que respalda o rechaza la totalidad del programa. Otra situación en la cual la relación causa y efecto pierde claridad es cuando la organización está en competencia con otra sobre la cual no puede ejercer control. En este caso se usa también una estrategia de juicio ya que la organización no puede decidir con seguridad exactamente lo que sucederá como resultado de sus propios esfuerzos.

Además de los cambios en la naturaleza del conocimiento causa/efecto que se presentan cuando se tiene a la disposición un conocimiento nuevo (como en el caso de nuevos descubrimientos médicos que alteran la manera en la cual las clínicas enfrentan sus pacientes) debe especificarse otro componente importante del sistema. La naturaleza de causa y efecto es realmente cierta sólo en unos pocos casos. El conocimiento de causa y efecto se ve afectado vitalmente por el sistema de credos o verdades que prevalezcan en la organización. La importancia de lo dicho puede verse claramente en el caso de los sistemas de bienestar que tienen dos sistemas importantes de verdad que pueden conducir a diferentes interpretaciones de los mismos conocimientos. Las organizaciones pueden creer, de una parte, que aquellos que reciben alguna forma de asistencia están en esas condiciones debido a sus propias faltas o, de otra parte, que la condición existe debido a imperfecciones de la sociedad. Mientras que, en muy pocas circunstancias, se tendría una aceptación total de alguna de las dos posiciones extremas, el sistema dominante de verdad serviría como el mecanismo por medio del cual la información que llega al sistema se interpreta sobre una base de causa y efecto, conduciendo a que se tomen diferentes tipos de decisiones. Se pueden encontrar ejemplos similares con respecto a las estrategias adoptadas en las

prácticas de supervisión, en las relaciones internacionales y en la mayoría de otras decisiones organizacionales.

Entonces, desde el punto de vista causa/efecto, mientras que la información es un factor clave, la interpretación que se le dé permanece como una variable que, siendo generalmente constante en la mayoría de las organizaciones, aún afecta los resultados de las decisiones que se tomen. La adopción de un sistema diferente de verdad podría conducir a decisiones totalmente diferentes basadas en la misma información.

El lado resultado/preferencia del paradigma de Thompson contiene aún más ambigüedades para la organización que el lado causa-efecto. Los objetivos de las organizaciones son centrales en este aspecto ya que las decisiones que se toman con respecto a los objetivos son las que se convierten en preferencias sobre los resultados. En las operaciones de una organización las decisiones que se toman son obviamente entre diferentes resultados posibles para la organización. Aquí son extremadamente importantes las mismas inquietudes acerca de los sistemas de conocimientos y verdad ya que ellos ayudarán a determinar exactamente qué liderazgo decidirá en la organización acerca de un aspecto en particular.

Las preferencias por los resultados pueden verse también afectadas por otros factores. Thompson (1967) anota que cuando los seres humanos son objeto de los esfuerzos de la organización, resultados deseados en conflicto pueden derivarse de los mismos sujetos. Aquí puede usarse nuevamente el ejemplo de los clientes de las agencias de bienestar. De manera similar, en una prisión "con objetivos terapéuticos, parece inevitable algún compromiso, ya que la preferencias en conflicto, por parte de los prisioneros, sobre los resultado obligan a la prisión a poner más vigilancia como una preferencia de resultados" (pág. 137). La organización puede estar también restringida en su selección entre preferencia de resultados por carencia de insumos. Si una universidad deseara tener prestigio nacional en alguna área, su resultado preferido puede tener que modificarse si no está en condiciones de tener el tipo de profesores y estudiantes para lograr este objetivo. El caso sería similar en el proceso de producción si los materiales necesarios no son suficientes en cantidad o los que se ofrecen tienen baja calidad.

Racionalidad

A estas restricciones, que están por fuera del control de la organización y de quienes toman las decisiones, debe agregarse la más crítica de todas y que es la limitada cantidad de racionalidad disponible en el proceso decisorio. Como lo ha dicho Simón (1957) con tanta propiedad, las decisiones se toman sobre la base de "racionalidad limitada". Las razones para los límites en la racionalidad están asociadas con la incapacidad del sistema para suministrar información total, o aún

adecuada, para la toma de decisiones y con la incapacidad de quien toma las decisiones para manejar, intelectualmente, aún la información inadecuada que tiene a su disposición. Dejando a un lado, al menos por el momento, el tema de la información es claro que en la medida en que una decisión sea más importante para la organización será mayor que el número de factores que contribuyen a la condición de la misma en el momento de tomar la decisión y mayor el alcance de sus consecuencias. La capacidad intelectual para manejar estos múltiples factores no está a la disposición de los líderes organizacionales del pasado y del presente al menos en el grado en el cual lo desearían ellos y aquellos que se van a ver afectados por las decisiones. Entre paréntesis, este enfoque contribuyó para que a Simon se le otorgara el premio Nobel en Economía.

Esta línea de razonamiento es ampliada por Cohen, March y Olsen (1972) en su modelo decisorio de la "caneca de basura" en el cual se argumenta esencialmente que las organizaciones tienen un repertorio de respuestas para los problemas (depositado en la caneca de basura). Si una solución propuesta para un problema aparece satisfactoria, se emplea allí. Es interesante anotar que este modelo sugiere también que la caneca de basura contiene, al mismo tiempo, el problema.

Lo que se quiere decir con esto es que quienes toman decisiones en las organizaciones no perciben que algo está ocurriendo, acerca de lo cual debe tomarse una decisión, sino hasta que el problema se asemeja a uno con el cual hayan tenido alguna experiencia.

La "caneca de basura" tiene elementos de verdad y falsedad. Una aceptación demasiado rápida de este modelo puede dejar a un lado una importante consideración en la toma de decisiones. Las canecas de basura de las organizaciones, así como las de los individuos, no contienen respuestas al azar, problemas y otros desperdicios sino que, por el contrario, revelan mucho acerca de los estilos de vida y de los intereses de las organizaciones y de los individuos.

En consecuencia, las organizaciones regresan a decisiones previas que se habían descartado o hecho a un lado, lo cual significa que es muy poco lo que entra en una situación decisoria en términos de decisiones nuevas.

Hay todavía otros límites a la racionalidad. Hage (1980) y Bacharach y Lawler (1980) hacen énfasis en el hecho de que las decisiones son tomadas por coaliciones de grupos de interés. Los intereses de los grupos de interés pueden o no coincidir con lo mejor para la organización. Ciertamente que no coincidirán con los intereses de aquellos grupos que no están en el poder. Hills y Mahoney (1978) encontraron que en tiempos de adversidad las decisiones se moldean teniendo en cuenta consideraciones de poder y no otras más burocráticas como la carga de trabajo. En períodos de afluencia se utiliza el enfoque más burocrático. Lo anterior es similar a los hallazgos de Pfeffer, Salancik y Leblibici (1978) que indican que la

influencia y la familiaridad social se utilizaban, mucho más, en los procesos decisivos durante períodos de adversidad.

Alexander (1979) concluye, en otro examen de la racionalidad en la toma de decisiones, que las selecciones que determinan resultados en el contexto organizacional, se toman informal e intuitivamente antes de hacer una evaluación de sus consecuencias. La sugerencia que se hace aquí es que quienes toman decisiones en la cúspide las toman y luego, después del hecho, buscan razones racionalmente sólidas para sustentarlas. Podemos concluir entonces, con respecto a la racionalidad, que se tienen severas limitaciones a su extensión en las organizaciones.

Otro elemento de la toma de decisiones que se tocará, aún así sea brevemente, es la participación en el proceso mismo. Como se vio previamente, la participación por parte de los subalternos tiene consecuencias entremezcladas para la organización y para los participantes y lo mismo es cierto en el proceso decisorio.

Alutto y Belasco (1972) indican que mayor participación puede no ser funcional si los participantes ya se sienten satisfechos, o aún saturados, con su papel en la toma de decisiones. Si se sienten excluidos, incorporarlos en el proceso de toma de decisiones aumentará su participación en, y la aceptación de, la decisión que se tome. Heller (1973) nos presenta una visión útil sobre la participación en la toma de decisiones: si una decisión es importante para la organización es muy posible que se utilice un estilo no participativo; si las decisiones son importantes para los subalternos, en términos de su propio trabajo, se adoptará un enfoque más participativo. Si quienes toman las decisiones en la organización creen que los subalternos tienen alguna contribución que hacer a la calidad de la decisión o a su puesta en marcha es más posible que se permita la participación. Nuevamente, esto se hace sobre la base de una racionalidad limitada o circunscrita.

Todo el proceso de toma de decisiones puede verse como un proceso dialéctico (Alexander 1974). La "tesis" es la condición dentro de la cual la organización crece con el tiempo en un medio ambiente relativamente estable. La organización intenta limitar sus riesgos y las decisiones se toman en una secuencia discreta. Cambios repentinos y no esperados en el medio ambiente inyectan el ímpetu para la "antítesis" en la cual las operaciones anteriores ya no trabajan más. Los modos viejos para la toma de decisiones son inapropiados. Independientemente de su racionalidad, se establecen nuevos modos para la toma de decisiones formando la nueva "síntesis". Esta se vuelve, a su vez, estandarizada y la secuencia se repite.

Sería posible hacer una lista extensa de las decisiones organizacionales que han tenido éxitos o fracasos espectaculares. En el lado de los fracasos solamente baste mirar los casos Edsel, la Guerra del Vietnam o Watergate. Del lado exitoso podríamos examinar el Mustang, otras guerras o la elección del presidente Nixon después de Watergate (un éxito temporal, con mayor seguridad). Las mismas

organizaciones toman decisiones exitosas y no exitosas. Los líderes organizacionales intentan ser racionales, de acuerdo con su definición de racionalidad. Sus fuentes de información, sus sistemas de creencias, las restricciones ambientales, las limitaciones organizacionales, su propia inteligencia y la buena suerte son todos factores que contribuyen al éxito o al fracaso de una decisión específica. Quienes toman decisiones buscan en sus canecas de basura, o en sus repertorios, decisiones que fueron exitosas en el pasado. El éxito y el impacto de las decisiones se determinan por el mismo conjunto de restricciones que circundan el papel del liderazgo. Entonces, la toma de decisiones, lo mismo que el liderazgo, deben verse como contingentes con respecto a las restricciones internas y externas en todos los aspectos de las organizaciones.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Se intentó, en este capítulo, identificar un factor humano, comportamiento de liderazgo, dentro del marco de referencia más amplio del análisis. Comenzamos con la conclusión empírica de que el comportamiento de liderazgo afecta a los seguidores. A esto se agregó la idea de que siendo así que nuestro interés está centrado en el liderazgo en la cúspide organizacional, el impacto sobre los servidores y la organización debe ser, en consecuencia, mayor. Debido a que no se tiene mucha información que permita concluir que esta forma de insumo individual a la organización es deseable, el tópico debe enfocarse de manera indirecta.

Se anotó primero que la conceptualización actual del liderazgo involucra una combinación de factores. La posición en la organización, las situaciones específicas que se enfrentan, las características de los individuos involucrados y la naturaleza de las relaciones con los subalternos, son todos factores que afectan el comportamiento de liderazgo y el impacto de ese comportamiento. Siendo así que todos estos elementos excepto la posición misma son variables, es extremadamente difícil desarrollar estándares o prescripciones únicas para el liderazgo. La conclusión a que se ha llegado, a partir de los múltiples estudios sobre la efectividad del liderazgo en los niveles bajos de la organización, es que no se tiene un estilo de liderazgo que sea exitoso todo el tiempo. Debe observarse la situación si se espera entender el liderazgo.

La inquietud importante de si el liderazgo produce o no alguna diferencia en la organización se enfrentó, por necesidad, indirectamente. Como se ha encontrado que el comportamiento del liderazgo afecta tanto al comportamiento como a las actitudes de los bajos niveles de la organización, se hizo la extrapolación de que también era importante en la cúspide. Los estudios sobre la sucesión administrativa en la cúspide llevaron a la misma conclusión, atemperada por muchos otros factores que también determinan lo que sucede en la organización.

Es desafortunado que no sepamos exactamente en qué forma y bajo qué condiciones se producen esos impactos. Es claro, a partir de la perspectiva del análisis total, que el liderazgo en la cúspide es importante para toda la organización. Pero no podemos especificar qué tanto más o menos importante, o bajo qué condiciones es de importancia, cuando se compara con algunos de los otros factores considerados, tales como la estructura organizacional existente, las relaciones informalmente derivadas de poder, las presiones ejercidas por el medio ambiente, las relaciones con otras organizaciones, etc. Podemos afirmar, sin embargo, que es importante y esperar que investigaciones futuras evalúen la fortaleza relativa de estos factores bajo diferentes condiciones.

Siendo así que un elemento importante del proceso de liderazgo supone la toma de decisiones críticas, se consideró entonces la naturaleza de los procesos decisorios. Se enfatizó la importancia de la información y la naturaleza de los sistemas de creencias de quienes están involucrados en el proceso. También se analizaron la complejidad de las condiciones bajo las cuales se toman las decisiones y las dificultades para predecir los resultados. Lo mismo que en el resto de la vida organizacional, la toma de decisiones tiene lugar en una situación de múltiples presiones cruzadas y en conflicto, de manera que es muy posible que un paso en una dirección genere movimientos opuestos en otra. Al mismo tiempo, es crítico para la organización en la medida en que enfrenta continuamente nuevas contingencias.

Siendo así que la información es aspecto central para la toma de decisiones y que las comunicaciones permiten que esta fluya, examinaremos ahora este proceso dentro de las organizaciones.

CAPÍTULO 9

LAS COMUNICACIONES

El proceso de comunicaciones dentro de las organizaciones contiene elementos que son fundamentalmente organizacionales y otros que son definitivamente individuales. Considérese a nivel individual, el ejemplo simple de los exámenes en el salón de clase. Si no existieran diferencias individuales en conocimientos e interpretación todos los estudiantes darían la misma respuesta a determinada pregunta. Es obvio que esto no se presenta en la realidad, como lo saben los estudiantes y los profesores. El insumo organizacional al proceso de comunicaciones viene de los canales estructurados de comunicación y de las posiciones que ocupa la gente. Por ejemplo, el año que estuve como vicepresidente de Investigaciones y Decano de Estudios de Posgrado en mi universidad me llevó a interpretar la información desde esa posición. La

información de un cierto tipo tenía en ese tiempo un significado para mí diferente al que tuvo cuando regresé a la posición de profesor de sociología. Examinaremos en este capítulo aquellos factores que afectan los pasos de remitir, recibir, percibir e interpretar las comunicaciones.

LA IMPORTANCIA DE LAS COMUNICACIONES

Las estructuras organizacionales con sus diferencias en tamaño, sofisticación tecnológica y grado de complejidad y formalización, están diseñadas para ser, o evolucionar hacia, sistemas para manejar información. El establecimiento de una estructura organizacional es un síntoma de que se supone, en realidad, que las comunicaciones siguen siempre una ruta específica. El hecho de que la estructura oficialmente diseñada no sea la que opera sólo indica que las comunicaciones no siguen siempre las líneas prescritas nítidamente. Poder, liderazgo y toma de decisiones descansan sobre el proceso de comunicaciones, explícita o implícitamente, ya que no tendrían ningún significado en ausencia de información.

Los analistas organizacionales le han dado diferentes grados de importancia al proceso de comunicaciones. Barnard (1938) afirma, por ejemplo: "Las comunicaciones ocuparían, en una teoría exhaustiva de las organizaciones, un lugar central debido a que la estructura, la extensión y la cobertura de la organización están determinadas, casi que en su totalidad, por técnicas de la comunicación" (pág. 91). Este enfoque coloca las comunicaciones en el puro corazón de la organización. Katz y Kahn (1978) afirman: "Las comunicaciones -el intercambio de información y la transmisión de significado- son la esencia misma de un sistema social o de una organización" (pág. 428). Otros teóricos, por el otro lado, le prestan poca atención al tópico (por ejemplo, ver Aldrich 1979; Clegg y Dunkerley 1980). En cambio de aceptar que las comunicaciones están en el corazón o en la periferia del análisis organizacional, parece ser que un punto de vista más razonable sea que las comunicaciones varían en importancia de acuerdo con la dirección hacia donde se esté mirando en una organización y el tipo de organización que se está estudiando.

Katz y Kahn (1978) anotan la importancia variante de las comunicaciones cuando dicen:

Cuando uno camina, en una fábrica, de la planta hacia la oficina de la Dirección General, el contraste es claro. Se sale del ruido para llegar a la tranquilidad, de cables eléctricos pesados y tuberías con vapor para tener contacto con líneas telefónicas livianas, de un medio dominado por máquinas a uno dominado por gente. En pocas palabras, uno pasa de un sector de la organización en el cual el intercambio de energía es fundamental y el de información secundario, a uno en el cual las prioridades se revierten. Entre más cerca esté uno del centro de control de la organización y de la toma de decisiones, será más pronunciado el énfasis en intercambio de información (pág. 428).

Estas diferencias intraorganizacionales son importantes pero son igualmente vitales las diferencias interorganizacionales. Wilensky (1967) sugiere que hay cuatro factores que determinan la importancia que tienen las comunicaciones, o la inteligencia, para la organización:

(1) el grado de conflicto o de competencia con el medio ambiente externo típicamente relacionado con la extensión de la participación con, y la dependencia del gobierno; (2) el grado de dependencia del respaldo y la unidad interna; (3) el grado en el cual se cree que las operaciones internas y el medio ambiente externo están racionalizados, es decir, caracterizados por aspectos comunes predecibles y sujetos, en consecuencia, a una influencia planeada; y con un efecto sobre todo lo anterior; (4) el tamaño y la estructura de la organización, la heterogeneidad de sus miembros y la diversidad de sus objetivos, la centralización de la autoridad (pág. 10).

Las comunicaciones son, consecuentemente, más importantes en las organizaciones y en los eventos organizacionales que deben enfrentar situaciones con incertidumbre, que son complejas y que tienen una tecnología que no permite una rutinización fácil. Las características externas e internas afectan la centralización en las comunicaciones. Entre más orientada hacia la gente y las ideas esté una organización se vuelven más importantes las comunicaciones pero, naturalmente, aún en sistemas altamente mecanizados, las comunicaciones determinan el desarrollo y el uso de las máquinas. A los trabajadores se les instruye sobre el uso de las cosas y los procesos, se despachan órdenes, etc., la rutinización de esas operaciones lleva, al mismo tiempo, a una falta de variabilidad en el proceso de las comunicaciones. Una vez que se han establecido los procedimientos se requieren muy pocas comunicaciones adicionales. Mientras que las comunicaciones ocurren continuamente en estos medios, su importancia organizacional está limitada a no ser que produzca severas distorsiones en las operaciones. El mismo punto puede anotarse con respecto a muchas personas que están en el proceso mismo de las comunicaciones. El operador del teléfono a larga distancia es vital para las organizaciones modernas cuando tratan de comunicarse rápidamente en áreas geográficas extensas. Lo que se desea del operador es un desempeño invariable; las ideas y la personalidad del operador son irrelevantes para el proceso de comunicaciones. La desaparición, casi que continua, del operador es un indicativo de la poca importancia actual de su papel.

Las personas importantes -y las máquinas- son aquellas que pueden, como resultado de un diseño o de un hecho, suministrar un insumo al sistema de comunicaciones.

El proceso de comunicaciones es, por definición, un proceso de relación; una parte es el remitente y la otra el receptor, en un punto específico en tiempo. (Como se verá en más detalle, un poco más adelante, el aspecto de relación de las

comunicaciones afecta el proceso.) Las relaciones sociales que se presentan en el proceso de comunicaciones involucran al remitente y al receptor y a los efectos recíprocos sobre cada uno cuando se están comunicando. Si un remitente se ve intimidado por su receptor durante el proceso de remisión de un mensaje, se verán afectados el mensaje y la interpretación que se le dé. La intimidación es apenas uno entre una multitud de factores que tienen el potencial de interrumpir la relación remitente/receptor. Diferencias de status, diferentes modelos de recepción, sexo y otros, pueden entrar en la situación y conducir a distorsiones de lo que está siendo enviado y recibido.

Estas fuentes de distorsión, y sus consecuencias, ocuparán buena parte de la atención en el análisis siguiente. La ignorancia sobre la potencialidad de la distorsión ha sido la causa del fracaso de muchos intentos organizacionales hechos para mejorar las operaciones, simplemente por la utilización de más comunicaciones, Katz y Kahn (1978, pág. 430) hacen ver que, una vez reconocida la importancia de las comunicaciones, muchas organizaciones se subieron a un vagón de banda de música, con el convencimiento de que si se tenían suficientes comunicaciones a la disposición de todos los miembros de la organización, todos ellos conocerían y entenderían lo que estaba sucediendo y desaparecerían buena parte de los problemas organizacionales. Desgraciadamente, la vida organizacional, lo mismo que la del mundo exterior, no es así de simple y tener más comunicaciones no puede traer, por sí solo, cambios importantes y positivos en la organización.

Debe presentarse, antes de entrar a un análisis más completo de los problemas de las comunicaciones y de sus consecuencias en las organizaciones, una visión simple de lo que son unas comunicaciones óptimas. La visión es simple porque es complementaria de la presentación sobre racionalidad y toma de decisiones.

Las comunicaciones en las organizaciones deben suministrar información precisa con los tonos emocionales apropiados para todos los miembros que necesitan el contenido de las comunicaciones. Esto supone que en el sistema no hay ni mucha ni muy poca información y que es claro, desde el comienzo, quién puede utilizar la que está disponible. Debe ser evidente que esta es una condición imposible de alcanzar en una organización compleja.

Se examinarán, en las secciones que siguen, los factores que crean esa imposibilidad desde aquellos que son claramente inherentes (por medio de aprendizaje) a cualquier agrupación social hasta aquellos que son peculiarmente organizacionales.

LAS BASES DE LOS SISTEMAS DE COMUNICACIONES

Las comunicaciones en las organizaciones adoptan muchas formas. Algunas son totalmente interpersonales, otras se refieren a aspectos internos de la

organización mientras que otras se preocupan por los vínculos entre las organizaciones y su medio ambiente. Las Tablas 9.1. y 9.2. muestran los parámetros de estas formas de comunicación y algunas de las principales variables que deben considerarse en cada una.

El punto central de esta presentación será, principalmente, las comunicaciones dentro de la organización. Las comunicaciones externas se analizarán en los capítulos siguientes. La presentación seguirá, por lo general, la categorización de variables que aparece en las Tablas 9.1. y 9.2. Centraremos la atención en las comunicaciones horizontales con una mayor atención de la sugerida en estas tablas.

Los Factores Individuales

Siendo así que las comunicaciones involucran algo que se envía a un receptor, lo que el receptor haga con, o al, mensaje comunicado es, quizá, la parte vital de todo el sistema. El proceso perceptivo se vuelve, en consecuencia, un elemento clave en nuestra comprensión de las comunicaciones en las organizaciones.

El proceso perceptivo está sujeto a muchos factores que pueden llevar a diferencias importantes en la forma en la cual dos personas perciben la misma persona o mensaje. Zalkind y Costello (1962) resumieron buena parte de la literatura sobre percepción en el medio organizacional y anotaron que aún objetos físicos pueden ser percibidos de manera diferente. El perceptor puede responder a sugerencias de las cuales no es consciente, ser influenciado por factores emocionales, utilizar sugerencias irrelevantes, ponderar la evidencia de manera desbalanceada o fracasar en la identificación de todos los factores sobre los cuales se basan sus juicios.

Tabla 9.1. Contexto de las comunicaciones, tipos de comunicación e influencias principales en la transmisión de información

Contexto de las comunicaciones	Tipo de comunicación (Nivel de análisis)	Influencias principales en la transmisión de información
Independiente de la organización	1. Interpersonal	a. Fenómenos cognoscitivos y reglas y normas sociales
Dentro de la organización	2. Interpersonal	b. Papeles y normas organizacionales más normas sociales aplicables
	3. Inter-unidad	c. Relaciones interdepartamentales, efectos agregados del intercambio de información
Externa a la organización	a. Interorganizacional	a. Relaciones entre organizaciones
	b. Organizacional-ambiental	b. Componentes ambientales

Fuente: Roberts y otros, 1974, pág. 515.

Las necesidades personales de la gente, sus valores y sus intereses son parte del proceso de percepción. La mayoría de las comunicaciones tiene lugar en interacción con otros y la manera en la cual una persona percibe a la "otra" en un proceso de interacción afecta, de manera vital, la forma en la cual un individuo percibirá la comunicación ya que la gente induce más emoción que los objetos físicos.

Por ejemplo, la investigación ha mostrado que las interacciones de una persona, y sus percepciones, se ven afectadas aún por las expectativas acerca de la apariencia de la otra.

Estos factores son comunes a todas las situaciones de percepción y deben tenerse en cuenta, para el análisis de las percepciones en las organizaciones, como condiciones básicas en el proceso de comunicaciones. Es obvio entonces, que la percepción perfecta, es decir, una percepción uniforme por parte de todos los receptores de la información es imposible en toda situación social. La adición de factores organizacionales hace que la situación sea mucho más compleja.

Las comunicaciones en las organizaciones son básicamente transacciones entre personas. Aún en aquellos casos en los cuales se utiliza una forma escrita o radiodifundida, el comunicador se identifica como un individuo. La impresión que tiene el receptor de la comunicación sobre el comunicador es crucial para la interpretación que se dé a la información. Las impresiones en estos casos son creadas porque sí; el receptor utiliza su conjunto de respuestas aprendidas con el individuo y la situación. Los motivos y los valores del individuo entran en la situación. Además, el medio o los alrededores del acto de la comunicación afectan la impresión producida.

Una oficina limpia, ordenada y agradable contribuye a producir una reacción diferente a la otra dada por una oficina que parece que hubiera estado sometida a un vendaval. Siendo así que el mismo proceso de percepción requiere clasificar ideas y personas en categorías, la interacción entre los comunicadores está también sujeta a una "categorización instantánea"; es decir, usted no puede entender a otra persona a no ser que ella esté colocada en alguna parte relevante de su repertorio aprendido de percepciones.

Zalkind y Costello hacen ver que esto se hace, a 'menudo, sobre la base de una cantidad muy limitada de evidencia o aún evidencia equivocada como sucede cuando el receptor detecta aspectos equivocados o irrelevantes en relación con la situación en cuestión (pág. 221).

El papel que juega el individuo en la organización afecta también la forma en la cual se perciben o se envían las comunicaciones (Wager 1972; Roberts, Hulin y Rousseau 1978).

Las personas pueden ser, prácticamente que en todas las organizaciones, jefes en una situación y subalternos en otra. El asistente del rector en un colegio está por encima del conjunto de profesores pero es subalterno del rector y de la Junta Directiva.

El comportamiento de las comunicaciones difiere de acuerdo con el papel específico que se esté jugando. Si el individuo está en un papel en el cual ha estado, o siente serlo, discriminado, las comunicaciones se afectarán. Athanassiades (1974) encuentra que las mujeres que han sufrido discriminación en su papel tienen una menor sensación de autonomía que otros en el mismo papel. Esto está relacionado, a su vez, con las distorsiones en la información que ellas comunicaron hacia arriba dentro de la organización.

Todos esos factores se complican aún más por el bien conocido fenómeno de los estereotipos. Esta predisposición a juzgar puede ocurrir antes de que haya tenido lugar cualquier interacción. Puede involucrar rótulos tales como "mano de obra" o "administración" o cualquier otro grupo similar.

Tabla 9.2. Variables

Contexto (1)	Nivel de análisis (2)	Comunicación (3)	Individual (4)	Organizacional (5)	Ambiental (6)
Independiente de la organización	Interpersonal	Características del mensaje retroalimentación Sobrecarga de información Credibilidad de la fuente Procesamiento de información No verbal	Variables de personalidad Percepciones Necesidades Papeles y normas sociales Objetivos Sociales Actitudes	Jerarquía número de niveles línea/asesoría Tamaño toda la organización Subunidades Estructura alta-plana <u>centralizada/</u> <u>descentralizada</u>	Cultura Acuerdos Espaciales
Dentro de la organización	Interpersonal	Características del mensaje Retroalimentación Sobrecarga Procesamiento de información Credibilidad de la fuente Modalidad escogida Portería Distorsión Velocidad Direccionalidad Codificación	Reglas, normas y metas organizaciones Status- autoridad Influencia Expectativas Movilidad Satisfacción	Criterios de desempeño Estructura de gratificaciones Tecnología /flujo de trabajo	

Externo a la organización	Interunidad	Alineamiento de la red Nivel de actividad Precisión	Papeles de ligazón	Formalización Relaciones interdepartamentales Status departamental Relaciones de grupo de trabajo	Tasa de cambio - tecnología -mercado Equivocabilidad percibida del medio
	Interorganizacional	Efectos agregados de la información por los miembros de la organización sobre las variables anteriores Información agregada Procesamiento Mecanismo sensor Absorción de incertidumbre - reglas - ciclos		Relaciones interorganizacionales - dependencia - Status e influencia Clima - satisfacción - estilo de liderazgo Estructura Jerarquía Tecnología Criterios de desempeño Madurez organizacional	
	Organización /ambiental				

Se supone, entonces, que las características del individuo involucrado son similares a las del grupo al cual pertenece y probablemente que, en la gran mayoría de los casos, las características que se atribuyen al grupo son también grandes distorsiones del mundo real. Los estereotipos suponen, en el sentido que se han venido utilizando en este libro, la imposición de características negativas en los miembros del sistema de comunicaciones. La situación contraria (atribuir características socialmente aprobadas) puede presentarse también, naturalmente, con un potencial igualmente fuerte de deteriorar el proceso de comunicaciones.

Otros factores que entran en el proceso de comunicaciones, más o menos de manera similar, son el uso del "efecto de corona" o el uso de uno, o unos pocos, indicadores para generalizar acerca de toda una situación; "proyección", o la suposición que hace una persona de que el otro miembro del sistema de comunicaciones tiene las mismas características que él posee y "la defensa percibida" o la alteración de información inconsistente para colocarla en línea con el marco de referencia conceptual que ya se haya definido. Todos los factores que se han mencionado aparecen en la literatura general sobre percepción y debe

suponerse que están presentes en todos los sistemas de comunicaciones. No son peculiaridades de las organizaciones.

La literatura indica también que las características que se perciben en la persona afectan lo que se percibe. Zalkind y Costello citan cuatro conclusiones de una investigación con respecto al receptor:

1. Si uno se conoce a sí mismo es más fácil apreciar a los demás con mayor precisión.
2. Las características propias afectan las características que con más probabilidad van a verse en los demás.
3. Es más probable que la persona que es autoaceptada esté en condiciones de ver aspectos favorables de los demás.
4. La precisión en la percepción de los demás no es una habilidad única. (págs. 227-29).

Estos resultados están ligados con las consideraciones más generales tendencias al estereotipo, proyecto, etc. Cuando las características de lo percibido se ponen sobre la mesa es que llegan a ser importantes las condiciones organizacionales.

Factores tales como la diferencia en status y la pertenencia a un departamento afectan la forma en la cual se percibe una persona. La persona puede ser rotulada como gerente de ventas (con precisión o no) por un trabajador de la producción, entonces se afecta el sistema total de comunicaciones hasta que no llegue al sistema información adicional. La situación en la cual tiene lugar la comunicación produce también un impacto importante en lo que es percibido. Esto es especialmente crítico en las organizaciones ya que en la mayoría de los casos la situación se rotula y se identifica fácilmente con la localización física.

Los Factores Organizacionales

Las conclusiones bastante generales a que llega la literatura sobre percepción son especialmente relevantes para la comprensión de las comunicaciones en una organización. Todos los factores analizados forman parte de las características generales de las comunicaciones. En las organizaciones deben examinarse dos componentes importantes del sistema de comunicaciones: consideraciones verticales y horizontales afectan apreciablemente el proceso de comunicaciones.

Comunicaciones verticales. Se ha prestado muchísima atención a los patrones verticales de comunicación principalmente porque se ven como algo vital en las operaciones de las organizaciones. Debe ser evidente, a partir del amplio análisis de la estructura organizacional, el poder y el liderazgo, que el elemento vertical es un hecho crucial de la vida organizacional. Debido a que las comunicaciones son también cruciales, el elemento vertical interseca en una forma muy importante.

Las comunicaciones verticales involucran, en las organizaciones, flujos ascendentes y descendentes.

Comunicaciones descendentes Katz y Kahn (1978, págs. 440-443) identifican cinco elementos en las comunicaciones descendentes. El primero es la simple y común instrucción del oficio en el cual se le indica a un subalterno qué hacer, bien sea a través de órdenes directas, sesiones de entrenamiento, descripciones de oficios u otros mecanismos similares. La intención de estas instrucciones es garantizar un desempeño confiable en el trabajo. A mayor sea la complejidad y la incertidumbre de la tarea serán más generales las instrucciones. Como regla general, a mayor entrenamiento tengan los subalternos las instrucciones son menos específicas porque se supone que ellos llevan consigo un conocimiento interno acerca de cómo realizar el trabajo paralelamente con otros conocimientos y actitudes relacionadas con el mismo.

El segundo elemento es más sutil y menos visible. Involucra la razón para la tarea y sus relaciones con el resto de la organización. Es aquí que las diferentes filosofías de la vida determinan qué tanta información de este tipo se comunica. Si la filosofía es mantener a los miembros de la organización contentos y callados entonces será muy poca la información de esta clase que se comunique. La organización puede creer que, o bien los subalternos son incapaces de entender la información, o que la utilizarían mal introduciendo variaciones en su desempeño basadas en su propio juicio acerca de la forma en la cual debe realizarse la tarea. Independientemente del concepto de la filosofía de la vida, se trata en realidad de una materia delicada. Todas las organizaciones, aún aquellas que tienen el mayor interés en las calidades humanas de sus miembros, tienen agendas ocultas de algún tipo en algún punto en tiempo. Si todos los miembros conocieran la totalidad de las razones para todas las acciones, el potencial para el caos sería alto ya que no todos los miembros estarían en condiciones de entender y aceptar la información a los niveles cognoscitivos o emocionales. Este peligro de tener demasiada información se equipara con el peligro opuesto de tener muy poca y que también tiene un gran potencial para generar un mal funcionamiento organizacional. Si a los miembros se les da muy poca información y no saben o no pueden conocer la forma en la cual su trabajo se relaciona con un todo más grande, se tiene una gran posibilidad de que haya alienación en el trabajo y en la organización. La selección de la mejor ruta entre estos dos extremos es, obviamente, importante en el establecimiento de las comunicaciones.

El tercer elemento de las comunicaciones descendentes es la información con respecto a procedimientos y prácticas dentro de la organización. Este elemento es similar al primero en el sentido de que es relativamente simple y que no genera controversias. Aquí, nuevamente, es problemático que éste elemento esté ligado o no con el segundo.

La cuarta parte del sistema de comunicaciones es la retroalimentación a las personas con respecto a su desempeño. Se trata, por definición, de un aspecto viscoso particularmente cuando la retroalimentación tiene un tono negativo con respecto al desempeño. Si el superior está tratando de utilizar lazos socioemocionales con sus subalternos entonces el problema se vuelve aún más difícil y se convierte casi que en un imposible cuando los papeles de trabajo están muy establecidos con anticipación por la organización con lo cual el trabajador no tiene ninguna discrecionalidad en el oficio. En estos casos sólo una desviación totalmente consciente resultaría en retroalimentación. En la ausencia de desviación probablemente no habría retroalimentación diferente al cheque de pago y otras gratificaciones de rutina. En donde la discrecionalidad es parte de todo el cuadro, el problema de la evaluación se hace más profundo porque la retroalimentación es más difícil de lograr si no hay unos claros criterios sobre los cuales basarla. La retroalimentación es, a pesar de estos problemas evidentes, una parte consistente de las comunicaciones descendentes.

El elemento final de esta clase de comunicación involucra intentos para inculcar a los subalternos para que acepten y crean en los objetivos de la organización (o de la subunidad). La intención aquí es, naturalmente, hacer que el personal esté envuelto emocionalmente en su trabajo y agregar esto al sistema de motivaciones.

Las relaciones entre el supervisor de primera línea y el trabajador, son elementos que aunque parecen simples se vuelven más complejos cuando el foco se desplaza a una situación de vicepresidente ejecutivo. Al tiempo que están presentes los mismos elementos es muy posible que el tipo de información y el rango de ideas cubierto sea mucho mayor en el último caso. Parsons (1960, págs. 63-69) nos presenta una forma para entender estas diferencias cuando categoriza las organizaciones por niveles institucional, administrativo y técnico. El nivel institucional se encarga de relacionar la organización con su mundo externo al garantizar que ésta continúe recibiendo respaldo de sus legisladores y otras organizaciones que tienen contacto con ella. Ejemplos conocidos son las juntas de directores o accionistas cuya función principal es, a menudo, mantener esta clase de respaldo. Se ha sugerido que el presidente del colegio o de la universidad ha tenido en la historia reciente un papel predominantemente institucional. La consecución de fondos y las relaciones con los legisladores ocupan una buena parte de su tiempo. A medida que fue creciendo la disidencia entre los estudiantes y los profesores, en las décadas de los años 60 y 70, se colocó al presidente de la universidad en la posición de resolver problemas internos pero jugando, al mismo tiempo, el papel institucional. La incompatibilidad entre estas dos posiciones se observó fácil y rápidamente en la tasa de rotación tan supremamente alta en esta función.

El nivel administrativo tiene que ver con la administración interna de la organización. Una vez que se toman las decisiones estratégicas deben administrarse y el nivel administrativo tiene la responsabilidad de definir la forma

en la cual la organización ejecutará estas decisiones. El nivel técnico está envuelto en la traducción de esta información en descripciones de oficios y directrices específicas.

La existencia de estos tres niveles exige que las comunicaciones se traduzcan a medida que cruzan niveles. Al mismo tiempo que puede suponerse que todos los niveles hablan el mismo lenguaje, e indudablemente que cada uno puede entender totalmente lo que los otros están haciendo, el hecho real es que las tareas son diferentes y que el contenido y la intención de las comunicaciones también son diferentes.

Problemas de mal funcionamiento de la jerarquía. La simple presencia de jerarquías en las organizaciones introduce aún más complicaciones en las comunicaciones que las que se han comentado ya. La misma forma de interacción se ve aparentemente afectada por el nivel en la jerarquía. Brinkerhoff (1972) encuentra que a los niveles más altos en las organizaciones las comunicaciones tienden a adoptar la forma de reuniones de funcionarios, mientras que al primer nivel de supervisores las comunicaciones se presentan, más a menudo, en la forma de contactos espontáneos. Aún en casos en los cuales los altos niveles enfrenten nuevas contingencias, la forma espontánea no se presenta lo cual no quiere decir que esta forma sea necesariamente la más apropiada sino que hay un uso claro del protocolo establecido aún en el caso de situaciones nuevas.

El contenido de la información también está relacionado con la jerarquía. O'Reilly y Roberts (1974) encontraron que hacia arriba se envía la información favorable mientras que la desfavorable, así como la más completa y más importante, tiende a moverse lateralmente en la jerarquía en vez de hacerlo hacia arriba o hacia abajo. Sugieren también que la confianza entre el superior y el subalterno disminuye el impacto de la jerarquía.

Blau y Scott (1972, págs. 121-124) han señalado varios puntos específicos de mal funcionamiento en la jerarquía causados por el proceso de comunicación. En primer lugar, esas diferencias inhiben las comunicaciones. Blau y Scott, haciendo mención a evidencias experimentales y de campo, hacen ver la tendencia común de las personas que están al mismo nivel a interactuar más entre sí que con aquellas que están a otros niveles. Hay una tendencia, por parte de aquellos que pertenecen a posiciones de un status menor, a mirar y a buscar amistad con quienes están en posiciones de status más altos. Este hecho aumenta el flujo hacia arriba de las comunicaciones socioemocionales pero deja, al mismo tiempo, aquellos que están en la base de la jerarquía en la posición de recibir muy poco de este insumo. Esta situación se complica aún más por el hecho de que aquellos que están en las posiciones de status más altos dirigen también estas comunicaciones hacia arriba en vez de difundirlas entre sus subalternos, reduciendo así la satisfacción por todas las partes.

Una segunda consecuencia de mal funcionamiento es el hecho de que en estas situaciones se busca aprobación de los superiores y no de los compañeros. Entran en el sistema de comunicaciones criterios diferentes al desempeño, por parte de los compañeros, que pueden ganarse sobre la base de desempeño, y así aparecen implementos para ganar la aprobación que pueden no ser centrales para las tareas que se estén realizando. Indicativo de lo dicho es la plétora de expresiones que van desde "cepillero" hasta otras más profanas.

La tercera disfuncionalidad identificada por Blau y Scott tiene que ver con la función de corregir errores que tiene la interacción social normal. Se encuentra, con mucha frecuencia, que la interacción entre compañeros tiende a clasificar los errores y usar al menos un común denominador por medio del proceso de interacción. Esto sucede con menor posibilidad en las comunicaciones descendentes. Es muy poco probable que el subalterno le diga al superior que cree que una orden, o una explicación, está equivocada por el temor de su propio status. La crítica al superior no es la más popular de las comunicaciones en las organizaciones.

Otro aspecto del patrón jerárquico que puede presentar problemas en las organizaciones es la naturaleza misma de la jerarquía. Si el superior se escoge sobre la base de capacidad es muy posible que sea más capaz que su subalterno.

Si este es el caso y la capacidad adopta la forma de superioridad intelectual, puede presentarse una brecha en las comunicaciones debido a los diferentes niveles de pensamiento a los cuales funcionan el superior y el subalterno.

Esta misma situación se presenta cuando los subalternos son todos expertos y el superior es un generalista debido a sus obligaciones administrativas. Se pueden encontrar ejemplos para demostrar lo anterior en las organizaciones que emplean profesionales. Cuando el superior se comunica hacia abajo, debe hacerlo como alguien que no es experto, y esta falta de expertismo puede limitarle la credibilidad por parte de los subalternos.

Estos problemas asociados con la comunicación descendente en las organizaciones se agregan a los factores previamente analizados y que afectan la percepción. Siendo así que el rango es un hecho estructural en una organización, lleva consigo una gran tendencia hacia los estereotipos. Los términos "administración", "hombre enrolado", etc. son indicativos de los valores asociados con el rango. Como veremos en breve, estas diferencias en status tienen su lado positivo; pero las connotaciones negativas inherentes a muchos de los estereotipos y la posibilidad de que las comunicaciones se distorsionen debido a las diferencias reales o supuestas entre status, crean dificultades para las comunicaciones en las organizaciones.

Dentro del análisis anterior, en el cual se anotó que las organizaciones complejas tienen características que están en oposición las unas con las otras, vale la pena agregar que los patrones jerárquicos tienen también aspectos que son benéficos para el proceso de comunicaciones. Los estudios de Blau y sus asociados (1966, 1968), citados anteriormente, ejemplifican este punto. Se recordará que, en organizaciones con personal altamente entrenado o profesionalizado, estos estudios encontraron que una jerarquía alta o profunda estaba ligada con la efectividad. La explicación fue que la jerarquía es una fuente continua de detección y corrección de errores. La presencia de expertos en una organización aumenta también la extensión horizontal de las comunicaciones (Hage, Aiken y Marrett 1971). Estas pueden adoptar la forma de reuniones programadas o no o interacciones más espontáneas. Las comunicaciones son una fuente vital de coordinación cuando las organizaciones tienen un personal que ofrece diferentes tipos de expertismo (Brewer 1971). Si en una organización con un bajo nivel de diferenciación en términos de expertismo se tiene una jerarquía alta, ello se debe claramente a la necesidad de unas amplias comunicaciones descendentes. Cuando una jerarquía está compuesta por personas de igual o mayor capacidad que los subalternos, su función a este respecto es clara. Ellos pueden hacer sugerencias y ofrecer alternativas que podrían no ser claras para los subalternos.

Esto supone, naturalmente, que se han minimizado algunos de los elementos más disfuncionales de los acuerdos jerárquicos. Aún más, a no ser que se suponga que las personas llegan a un nivel apenas por encima de su competencia, los superiores pueden de hecho ser superiores (Peter y Hull 1969). Es decir, ellos pueden tener más habilidad, en realidad, que sus subalternos. Si los subalternos reconocen y legitiman este hecho, se minimizan algunos de los problemas jerárquicos.

La contribución más obvia de una jerarquía es la coordinación (Hage 1980). Si uno acepta el modelo común de que las comunicaciones se diseminan con más detalles a medida que se van moviendo hacia abajo en la jerarquía, entonces aparece claro el papel de la jerarquía. Está en manos del superior decidir quién recibe qué clase de comunicaciones y cuándo, es decir, se convierte en un centro de distribución y filtro. Dada la enorme cantidad de información que está potencialmente a la disposición de toda la organización es claro entonces que este papel sea crucial. En una sección próxima discutiremos la naturaleza de los acuerdos jerárquicos y la forma en la cual pueden utilizarse óptimamente. Es suficiente anotar, por el momento, que las diferencias en status son obviamente importantes, y endémicas, para las comunicaciones descendentes.

Comunicaciones ascendentes Las comunicaciones en las organizaciones, violando la ley de la gravedad, deben moverse también hacia arriba aún en aquellos casos en los cuales no esté sucediendo nada abajo. De acuerdo con Katz y Kahn (1978): "Las comunicaciones ascendentes toman múltiples formas. Pueden reducirse, sin embargo, a lo que diga la gente acerca de (1) ellos mismos, su

importancia y sus problemas, (2) otros y sus problemas, (3) las prácticas y las políticas de la organización y (4) lo que se necesita hacer y cómo puede hacerse" (pág. 446). El contenido de estos mensajes puede ir, obviamente, desde la queja más personal hasta la sugerencia más elaborada para el mejoramiento de la organización y del mundo; y pueden tener consecuencias positivas o negativas desde una promoción o un bono hasta el despido. (Vale la pena mencionar que un oficial civil en el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de América intentó rectificar procedimientos de compra excesivamente costosos y perdió su trabajo). Los problemas más obvios en las comunicaciones ascendentes se deben, nuevamente, a la jerarquía. Las tendencias que anotamos con respecto a las comunicaciones descendentes pueden ser igualmente impedimentos para las comunicaciones ascendentes.

La situación es, en algunos aspectos, aún más compleja porque la persona que se está comunicando hacia arriba puede sentir realmente amenazas o bien para sí misma o para su trabajo si se pone a disposición de los superiores, en el sistema, cierta información. Es muy poco probable que una persona envíe información hacia arriba si cree que ello va en perjuicio propio o de sus compañeros. En consecuencia, la cantidad y la clase de información que más posiblemente se envía hacia arriba se ve afectada por la jerarquía. Cualquiera que haya pertenecido a cualquier tipo de organización sabe que discusiones con el jefe, con el gerente, con el presidente, con el capataz, o con cualquier otro superior están, al menos inicialmente, llenas de algo que se acerca al terror, independientemente de la fuente de poder del superior dentro de la organización.

Otra faceta importante de las comunicaciones ascendentes es la siguiente: mientras que las comunicaciones descendentes se vuelven más detalladas y específicas aquellas que se mueven hacia arriba en la jerarquía deben condensarse y resumirse. Es indudable que una función importante de aquellos que están en la mitad de la jerarquía es filtrar y editar la información. Se supone que solo ítems cruciales de información llegan a la cúspide. Esto puede verse claro en la entrega de información a nivel nacional, en donde el Presidente de los Estados Unidos de América recibe "cápsulas" que contienen un número enorme de situaciones que deben ser de su preocupación. Independientemente del partido que esté en el poder, el proceso de filtración y edición es vital en la jerarquía, ya que la base sobre la cual se "editan" las cosas puede tener enormes repercusiones en el momento en el cual la información llega a la cúspide. Aquí, lo mismo que en las comunicaciones descendentes, aparecen las limitaciones de percepción que anotamos anteriormente, de manera que se tiene un potencial muy real para que las comunicaciones estén distorsionadas y, más importante aún, para tomar decisiones que son diferentes de aquellas que se hubieran tomado de tener un proceso distinto de edición (Wilenski 1967; Halberstam (1972).

Las comunicaciones en jerarquías planas. La presentación se ha centrado, hasta el momento, en los arreglos jerárquicos típicos, con múltiples niveles en una progresión paso a paso, hacia arriba, en la línea. Cuando las organizaciones son más planas deben tenerse en cuenta consideraciones diferentes. En primer lugar, llegan hasta el superior en el sistema comunicaciones menos filtradas.

Hipotéticamente al menos, todas las personas dentro de una estructura plana tienen igual acceso al superior. Carzo y Yanouzas (1969) encontraron, sobre la base de evidencia experimental, que mientras las comunicaciones toman más tiempo en una estructura alta la solución de conflictos y la coordinación son más lentas en la estructura plana. En la estructura plana los superiores deben estar en condiciones de comunicarse con todos sus subalternos de manera que deben poder entender lo que ellos están haciendo. Aunque es más posible encontrar una estructura plana cuando los subalternos son expertos de algún tipo, es algo bastante improbable en la práctica. En estos casos, las comunicaciones ascendentes están inhibidas por la gran incapacidad potencial para comunicarse.

Comunicaciones con "extranjeros". La literatura omite, con demasiada frecuencia, una forma adicional de comunicaciones verticales. Las organizaciones tienen que ver con compradores y clientes. Estos grupos no forman necesariamente una relación vertical ya que la relación puede realmente presentarse en cualquier dirección hacia arriba, hacia abajo o hacia los lados. En el caso de los clientes la dirección es, generalmente, hacia abajo ya que el cliente como un receptor de bienestar, paciente o estudiante, se ve típicamente en esa dimensión. Los compradores pueden ser galanteados (hacia arriba), esperados (horizontal) o simplemente aceptados (hacia abajo). Estas no son relaciones fijas, como podemos ver en las revueltas de los estudiantes, en los receptores de los programas de bienestar y en los consumidores. Sin embargo, en la mayoría de los casos la dirección parece ser hacia abajo.

La naturaleza de las comunicaciones con estos "extranjeros" se ve afectada por sus relaciones con la organización, en términos del poder que ellos detentan *vis a vis* con la organización. Julián (1966) mostró que la estructura de la organización también hace diferencia en el sistema de comunicaciones con los clientes.

Utilizando para ello datos de un conjunto de hospitales, Julián relacionó la naturaleza de los patrones de anuencia en el hospital con el sistema de comunicaciones. Los hospitales se categorizaron de acuerdo con la formulación de Etzioni en normativos (hospital general) y en normativos/coercitivos (sanatorios y hospitales de veteranos). Julián encontró más bloqueos en las comunicaciones en los hospitales más coercitivo; estos bloqueos se utilizaron como medios para el control de los clientes. En los hospitales normativas, por el otro lado, unas comunicaciones más abiertas estaban relacionadas con una mayor efectividad. Lo que se buscaba aquí era hacer que los pacientes creyeran que lo que el hospital estaba haciendo por ellos era lo correcto. La naturaleza de la relación con los

clientes estaba relacionada, en este caso, con el grado de apertura del sistema de comunicaciones.

Rosengren (1964) encontró, en un estudio cercanamente relacionado con el anterior, que en los hospitales de salud mental que utilizan el enfoque del "medio terapéutico", las tendencias jerárquicas se minimizan y el paciente es más parte del sistema de comunicaciones. A medida que las organizaciones que tienen que ver con clientes redefinen sus relaciones con ellos, esas alteraciones en el sistema de comunicaciones son inevitables. A medida que se van incorporando al proceso de toma de decisiones más profesionales y para profesionales, los acuerdos jerárquicos existentes interfieren la efectividad de las comunicaciones.

Debe notarse, en este punto, un dilema importante. La introducción de clientes y para profesionales en el sistema de comunicaciones de una institución de bienestar médico o de educación aumenta el rango de los insumos en los procesos de comunicaciones y de toma de decisiones. Esto ayuda a corregir algunas malas concepciones y percepciones bloqueadas que pueden caracterizar la forma en la cual algunos profesionales de algunas organizaciones atienden a sus clientes. Al mismo tiempo, sin embargo, si los no profesionales comienzan, por alguna razón, a dominar los sistemas de comunicaciones y de toma de decisiones se anula la razón misma para la presencia de los profesionales. Esto es parte de la constante acción recíproca entre expertismo y el deseo de participación. Es una consideración importantísima para entender los problemas asociados con las comunicaciones verticales en las organizaciones.

Comunicaciones horizontales. Las comunicaciones se mueven, en las organizaciones, en más direcciones que simplemente hacia arriba y hacia abajo. A pesar de ser las comunicaciones horizontales un hecho obvio, los analistas organizacionales se concentraron más, durante mucho tiempo, en el aspecto vertical. De acuerdo con Simpson (1969), la principal razón para esta perspectiva sesgada es que los escritores clásicos sobre organizaciones centraron su atención en los aspectos verticales dejando este otro tipo de orientación a sus sucesores.

Cualquiera que sea la razón, el componente horizontal ha recibido menos atención aún a pesar de que una proporción mayor de las comunicaciones, dentro de una organización, parece ser de este tipo. El estudio de Simpson, sobre una fábrica de textiles, indica que a más bajo sea el nivel en la jerarquía es mayor la proporción de comunicaciones horizontales. Este hecho no tiene por qué sorprender; aún así no existiera ninguna otra razón, en la mayoría de las organizaciones simplemente hay más gente en cada nivel descendente. Este hecho, y la tendencia que se anotó ya de que las comunicaciones se ven afectadas por las diferencias jerárquicas, hace natural que las personas se comuniquen con aquellas que están más o menos al mismo nivel dentro de la organización. Y aquellos que están al mismo nivel son más aptos para compartir características comunes haciendo así que las comunicaciones sean más posibles.

Es importante distinguir entre las comunicaciones dentro de una subunidad organizacional y aquellas entre subunidades. El último aspecto se examinó en más detalle en las últimas secciones. En este momento nuestra atención se centrará en las comunicaciones dentro de subunidades.

Este tipo de comunicaciones es "crítico para un funcionamiento efectivo del sistema" (Katz y Kahn 1978, pág. 444). En la mayoría de los casos, es imposible para una organización identificar por anticipado toda faceta concebible de cada tarea asignada a todo lo largo y ancho de la organización. Tendrá que haber, en algún punto, coordinación y discusión entre un conjunto de compañeros a medida que progresa el trabajo. La acción recíproca entre los individuos es vital en el proceso de coordinación ya que el supervisor y la organización no pueden anticipar todas las contingencias posibles. Este es un análisis bastante estéril ya que las personas desean y el proceso de comunicaciones contiene mucho más que información relacionada con las tareas. La larga historia de la investigación sobre psicología y sociología industrial indica la importancia de las interacciones entre compañeros para satisfacer, al menos parcialmente, los deseos socioemocionales de los participantes. El hecho de que el lado socioemocional se lleve al papel del liderazgo (o al menos que se haga el intento) indica el reconocimiento de su importancia. Existen todas las posibilidades de tener estas experiencias en las interacciones entre compañeros dentro de la organización. Katz y Kahn afirman:

El entendimiento mutuo entre colegas es una de las razones para el poder 'que tiene el grupo de compañeros. Los hallazgos experimentales acerca del respaldo socioemocional para la gente en grupos organizados y no organizados, son claros y convincentes. Las fuerzas psicológicas empujan siempre a los seres humanos a comunicarse con los compañeros: las personas que están embarcadas en el mismo bote comparten los mismos problemas. Por consiguiente, si no hay problemas de coordinación de tareas que se hayan dejado a un grupo de compañeros, el contenido de sus comunicaciones puede adoptar formas que son irrelevantes para, o destructivas del funcionamiento de la organización (pág. 445).

La implicación aquí es clara. Es probablemente benéfico dejar algunas comunicaciones orientadas hacia las tareas, en manos de grupos de trabajo a todos los niveles de la organización, de manera que no se generan comunicaciones potencialmente contraproducentes para llenar el vacío. Esta implicación debe modificarse, sin embargo, haciendo referencia al modelo general que estamos siguiendo en el libro. Se recordará que factores organizacionales, interpersonales e individuales son todos parte de la forma en la cual las personas se comportan en las organizaciones. Si los acuerdos organizacionales son de tal naturaleza que las comunicaciones importantes están muy cerca de lo imposible, entonces hay muy poca posibilidad de que exista alguna comunicación. El trabajo en circunstancias extremadamente ruidosas o en instalaciones de trabajo aisladas

entorpecerá la interacción. (Estas situaciones tienen, naturalmente, sus propios problemas para el individuo y para la organización). Mirando la otra cara de la moneda, dejar demasiada coordinación y responsabilidad por las comunicaciones en aquellos que, por falta de entrenamiento o habilidad, son incapaces de llegar a una decisión conjunta razonable acerca de alguna materia, será también algo destructivo para el individuo y para la organización.

Aunque es relativamente fácil describir, en términos abstractos, la mezcla óptima entre las comunicaciones verticales y horizontales en la forma en la cual se ha descrito aquí, debe agregarse otro elemento de las comunicaciones entre compañeros. Debido a que las comunicaciones entre compañeros tienden a basarse en entendimiento mutuo y debido a que unas comunicaciones continuadas forman la solidaridad del grupo, los grupos de trabajo dan una respuesta colectiva al mundo que los rodea. Lo dicho es cierto para comunicaciones en el eje vertical así como también para otros aspectos de las situaciones de trabajo. Es muy posible que esta respuesta colectiva venga acompañada por una percepción colectiva de las comunicaciones que llegan al, o pasan por el grupo de trabajo. Esta percepción colectiva puede ser una distorsión colectiva. Es claro que los grupos de trabajo (así como otros grupos de interés) pueden percibir las comunicaciones en una forma totalmente diferente a la que se intentó. Un comunicado relativamente simple, como la posibilidad de una reorganización, puede interpretarse como que se eliminará todo un grupo de trabajo. Al mismo tiempo que este tipo de respuesta puede darse individualmente, la naturaleza de las relaciones entre compañeros la hace también posible como un fenómeno colectivo.

La interacción entre compañeros es solo una forma de comunicación horizontal.

La otra forma de importancia, obviamente vital para la coordinación global de las operaciones, se presenta entre miembros de las subunidades organizacionales.

Mientras que a la primera se le ha prestado alguna atención, se puede considerar que la investigación relacionada con el último tópico ha sido mínima (ver para una excepción, Hage 1980). Parece ser que la principal razón sea que esas comunicaciones supuestamente no deben ocurrir pero se supone que, en casi todas las formas concebibles de organización, recorren la jerarquía hasta alcanzar la oficina "apropiada" en el punto en el cual las jerarquías de las dos unidades involucradas se unen. Es decir, las comunicaciones están diseñadas para fluir a través de la oficina que está por encima de los dos departamentos involucrados de manera que la jerarquía está familiarizada con la intención y el contenido de las comunicaciones. Como un ejemplo simple, se supone que los problemas entre producción y ventas están coordinados por la oficina o el individuo encargado de las dos actividades.

Obviamente que un procesamiento de esta naturaleza solo ocurre en una minoría de esas comunicaciones laterales. Hay todavía una gran cantidad de comunicaciones cara a cara y memo a memo a lo largo y ancho de los rangos de las subunidades envueltas. Una razón importante para esta forma de desviación es que se bloquearía totalmente el sistema de comunicaciones si toda la información referente a la interacción de las subunidades tuviera que ascender hasta una de ellas y luego descender hasta otra. El bloqueo del sistema produciría unas comunicaciones penosamente lentas o ninguna comunicación.

En consecuencia, las partes involucradas se comunican; por lo general, directamente la una con la otra con lo cual se economiza tiempo y esa comunicación directa puede significar, a menudo, que una solución bastante razonable sea trabajar a un nivel más bajo con buena cooperación. Puede indicar también que aquellos que están bastante arriba en la jerarquía no son conscientes de lo que está sucediendo, una situación que puede ser bastante dañina en el largo plazo. Una solución a este problema se encuentra registrando y transmitiendo la información sobre lo que se ha hecho; pero esto puede no tenerse en cuenta y aún en aquellos casos en los cuales no se rechace puede pasar desapercibida.

El énfasis en esta presentación se ha hecho sobre la coordinación entre subunidades a pesar de lo cual debe ser claro que buena parte de las comunicaciones de este tipo se basan, en realidad, sobre conflictos. Vale la pena recordar, en este momento, los análisis anteriores sobre las relaciones entre los profesionales y las organizaciones que los emplean. Cuando los profesionales o los expertos forman divisiones en una organización, es muy posible que sus áreas de expertismo los lleven a diferentes conclusiones acerca de la misma materia (Hage 1974, págs. 101-24).

Por ejemplo, en una compañía de petróleos es bastante lógico que las divisiones de geología, ingeniería, de aspectos jurídicos y de relaciones públicas, pudieran llegar a diferentes soluciones acerca de la deseabilidad de iniciar la perforación de nuevos pozos en localizaciones alternativas. Cada una estaría en lo correcto en su propia área de expertismo y se requeriría, obviamente la coordinación de los funcionarios de la cúspide cuando fuera a tomarse la decisión final. Sin embargo, durante el período de planeación o desarrollo muy probablemente las comunicaciones entre estas divisiones se interpretarían como no productivas ya que los especialistas involucrados estarían hablando en su propio lenguaje, uno que no le es familiar a aquellos que no pertenecen a su misma profesión. Con la evidencia que se tiene a la mano, cada una de las divisiones estaría haciendo una evaluación correcta de la situación y vería a las otras como si no estuvieran entendiendo el "verdadero" significado de la situación.

Este tipo de problema en las comunicaciones no está limitado a las divisiones profesionalizadas. Siempre que una subunidad tiene un área de expertismo, irá más allá que las otras divisiones en su conceptualización sobre un problema. Las

comunicaciones entre esas subunidades contienen, inevitablemente, elementos de conflicto, conflicto que será mayor si las unidades en cuestión invierten los valores en su comprensión y en su conceptualización. Las comunicaciones en el eje horizontal a través de líneas organizacionales contienen, en consecuencia, las semillas y las flores del conflicto, conflicto que contribuirá, por definición, a la distorsión, en una u otra forma, de las comunicaciones. Ahora, enviar todo mensaje a través de la línea, para eliminar esa distorsión por medio de coordinación en la cúspide, tiene el peligro de diluirlo en los intentos que se hagan para evitar el conflicto y cuando el mensaje se demora puede perder su significado. Nuevamente, las complejidades endémicas de una organización obstaculizan que ella tenga una operación totalmente racional.

Redes de comunicaciones. Antes de iniciar un examen más sistemático de las consecuencias de todos estos problemas de las comunicaciones en las organizaciones, debe anotarse un punto final evidente con respecto a la manera en la cual evolucionan las comunicaciones. El proceso de las comunicaciones puede estudiarse en situaciones de laboratorio; entre las características de las organizaciones ésta es, quizá, la más apta para esa clase de experimentación. Ha habido una larga historia (Bavelas 1950; Leavitt 1951) de intentos para identificar y aislar el sistema de comunicaciones que sea más eficiente bajo una gran variedad de circunstancias. Estos estudios de laboratorio son compatibles con las características de las comunicaciones verticales y horizontales ya que su principal centro focal es la forma en la cual se coordinan las tareas de las comunicaciones.

Se han estudiado tres redes principales de comunicaciones entre los miembros de los grupos de trabajo. El patrón de la "rueda" es uno en el cual todas las personas que están en la periferia de la rueda envían comunicaciones hacia el centro. Se trata de una jerarquía impuesta ya que aquellos que están en la periferia no pueden intercambiar mensajes los unos con los otros; está en manos del eje hacer las labores de coordinación. El patrón del "círculo" permite a cada miembro del grupo hablar, sin prioridades, con aquellos que están en cualquiera de los dos lados. El sistema de "todos los canales" permite que todos se comuniquen con todos los demás.

Utilizando como criterio de eficiencia el éxito en alcanzar una solución correcta, varias y repetidas investigaciones han encontrado que el patrón de la "rueda" es superior. Los otros patrones pueden tornarse igualmente eficientes si construyen una jerarquía con el tiempo pero esto requiere, naturalmente, tiempo y en el entre tanto se reduce la eficiencia. Katz y Kahn (1978 págs 437 438) y Blau y Scott (1962, págs. 126 127) afirman que a mayor complejidad en la tarea se requerirá más tiempo para que la red de comunicaciones se torne estructurada. La importancia de estos resultados, para nuestros fines, es que siempre surgen patrones jerárquicos independientemente de que las comunicaciones sean verticales u horizontales. En la situación vertical la jerarquía ya está presente, aunque la jerarquía formal pueda modificarse considerando el poder del

expertismo o de la atracción personal. En la situación horizontal, surgirá una jerarquía y debe notarse, además, que la tarea que se esté realizando, basada en la tecnología involucrada, determinará en parte el sitio en donde ocurrirá la coordinación. No es un fenómeno aleatorio ni tampoco uno que se base, necesariamente, en una posición formal. Hay otro aspecto crítico acerca del tema, para nuestro análisis global: la mayoría de las organizaciones tienen una estructura preestablecida y ésta es el elemento crítico para el éxito de las comunicaciones que tienen lugar en su seno.

Permítasenos ahora examinar, con más detalle, las consecuencias de los patrones de comunicaciones que hemos analizado ya.

Problemas en las Comunicaciones

Por todo lo que se ha dicho ya, debe ser claro que las comunicaciones en las organizaciones no son perfectas. La consecuencia básica de la existencia de los sistemas de comunicación existentes es que los mensajes se transforman o alteran a medida que recorren el sistema. El hecho de que las comunicaciones se transformen significa que el receptor final del mensaje recibe algo que es diferente a aquello que se envió originalmente, destruyendo, en consecuencia, la intención del proceso de comunicaciones.

Omisión

Guetzkow (1965, pág. 511) sugiere que hay dos formas principales de transformación, omisión y distorsión. La omisión implica la "supresión de algunos aspectos de los mensajes" y se presenta porque el receptor puede no ser capaz de detectar todo el contenido del mensaje y solo recibe, o pasa, lo que está en condiciones de captar. La sobrecarga de comunicaciones, aspecto que se discutirá en más detalle posteriormente, puede también conducir a la omisión de materiales porque, debido a la sobrecarga, no se tramitan algunos mensajes. La omisión puede ser intencional, como cuando se omiten ciertos ítems de información de la que se envía a segmentos específicos de la organización. La omisión se hace más evidente en las comunicaciones ascendentes ya que se generan más mensajes debido al mayor número de personas en los niveles más bajos de la jerarquía. A medida que las comunicaciones se van filtrando en su recorrido hacia la cúspide, se va omitiendo información. Como se indicó anteriormente, cuando las omisiones son intencionales es vital saber el criterio que se tiene para omitir ciertos ítems o categorías de información y no otros. Debe anotarse que la omisión puede ser simplemente el resultado de la eliminación de detalles, transmitiendo hacia arriba solo el meollo del mensaje. Esto sería lo ideal, naturalmente, pero no se logra casi nunca ya que, generalmente, se omite también parte del contenido del mensaje.

Distorsión

La distorsión se refiere a una alteración en el significado de los mensajes a medida que recorren la organización. Es claro, a partir del análisis de las percepciones hecho anteriormente, que las personas son selectivas, intencionalmente o no, acerca de lo que ellas reciben como mensaje. Guetzkow afirma que:

Debido a que diferentes personas constituyen puntos diferentes de iniciación y recepción de los mensajes, hay mucha asimilación de significados por parte del contexto dentro del cual se presenta la transmisión. Los marcos de referencia, en una multitud de nudos, difieren debido a la variedad en experiencias personales y ocupacionales así como también a los diferentes puntos de vista como consecuencia de la posición que ocupe el comunicador dentro de la organización (pág. 555).

Es posible que se presente distorsión tanto en las comunicaciones horizontales como en las verticales, dadas las diferencias en objetivos y valores entre las unidades de la organización. La omisión selectiva y la distorsión, o "codificación" en términos de Katz y Kahn, no son propiedades exclusivas de las organizaciones sino que tienen lugar en todos los sistemas de comunicaciones, desde la familia hasta la sociedad. Son, sin embargo, cruciales en el caso de las organizaciones ya que estas dependen de comunicaciones precisas como un punto de apoyo para acercarse a la racionalidad.

Sobrecarga

Un problema en las comunicaciones, que es quizá más característico de las organizaciones que de otros entes sociales, es la sobrecarga. La sobrecarga es, naturalmente, una de las causas de la omisión y contribuye a la distorsión. Lleva también a otros mecanismos de enfrentamiento y ajuste por parte de la organización. Katz y Kahn (1978, págs 449-455) comentan que en una situación de sobrecarga se presentan ajustes adaptivos y maladaptivos. La omisión y la distorsión son maladaptivos pero son también normales.

Se utiliza también otro mecanismo cuando se presente sobrecarga y es la cola o línea de espera. Esta técnica alinea los mensajes por orden de recibo o de acuerdo con otro criterio similar. Colocar los mensajes en línea de espera puede tener consecuencias positivas o negativas. Si se utiliza un sistema de prioridades equivocado, mensajes menos importantes pueden actuar antes de que le lleguen al receptor aquellos realmente cruciales para él. Al mismo tiempo, la línea de espera permite al receptor actuar sobre los mensajes a medida que van llegando sin colocarlo en un estado inactivo debido a la sobrecarga total. Un ejemplo de lo

que se ha dicho se encuentra en una anécdota de un desastre que se presentó después de un grave temblor de tierra. Las organizaciones que tuvieron que manejar la situación producida por el temblor se vieron inundadas de mensajes.

Aquellas a las cuales podrían llegar las víctimas solicitando ayuda cara a cara, víctimas que llenaban una oficina y hablaban todas a la vez y que llevaron rápidamente a las organizaciones involucradas a un paro. La sobrecarga fue tan grande que no hubo manera de filtrar las comunicaciones. Otra organización recibía los mensajes por teléfono, un implemento que permite tener un mecanismo para formar arbitrariamente una línea de espera basado en un teléfono y en la buena suerte de encontrar una línea desocupada. Esta organización pudo mantenerse en funcionamiento debido a que los mensajes llegaban uno por uno.

Naturalmente que en una situación de líneas de espera no hay criterios reales para definir cuáles mensajes de los que llegan pasan y cuáles no, diferentes al correr del tiempo y a la suerte de lograr una línea telefónica desocupada.

Una modificación útil a la línea de espera es el proceso de filtración mencionado previamente y que supone la asignación de prioridades a los mensajes. El factor crítico es aquí la naturaleza de las prioridades.

Todos los problemas de comunicaciones que se han presentado tienen su origen en el hecho de que las comunicaciones en las organizaciones requieren ser interpretadas. Si se tiene un caso de extrema sobrecarga el proceso interpretativo se ve inundado por una cantidad tal de material que deja de ser operativo. Poner en línea de espera y filtrar son técnicas diseñadas para clasificar los mensajes de acuerdo con unas prioridades. Cualquier sistema de prioridades, establecido con anticipación, implica que ya se ha hecho una interpretación de los mensajes considerando que algunos de ellos son más importantes que otros. Las decisiones que se toman sobre estos aspectos determinan qué mensajes entran a la organización y cuáles no. Hay, en consecuencia, interpretación independientemente de que las prioridades se hayan establecido o no con anticipación o simplemente a medida que los mensajes van llegando.

Soluciones Posibles

Con todos los problemas potenciales y reales, que se presentan en el proceso de comunicación es obvio que sea muy poco posible tener un sistema de comunicaciones "perfecto". Pero aunque no se logre la perfección, lo mismo que sucede con la racionalidad, las organizaciones tienen mecanismos por medio de los cuales tratan de mantener el sistema de comunicaciones tan claro como les sea posible. Downs (1967) sugiere que hay varios implementos disponibles para reducir las distorsiones y otras de las complicaciones en los procesos de

comunicaciones. La redundancia, o la duplicación de informes para verificación, al mismo tiempo que aumenta el volumen del flujo de papel y de otros medios de comunicación en una organización, permite que más personas vean u oigan un ítem específico de información y respondan a él. Este es un mecanismo de corrección. Se mencionan en la literatura varios medios para producir redundancia, incluyendo el uso de fuentes externas de información tales como informes generados por fuera de la organización misma, garantizando así que las unidades informantes y los individuos coordinan sus comunicaciones. Esta coordinación puede conducir a la colusión y, claro está, a más distorsión pero puede controlarse por medio de otros implementos.

Downs sugiere también que los receptores de las comunicaciones deben ser conscientes de los sesgos de quien les remite el mensaje y diseñar como medios de protección, sus propios mecanismos para controlar esos sesgos -un proceso que naturalmente, puede llevarse muy lejos y ser superabundante pero que es el "granito de sal" que es parte de todas las comunicaciones. Pero no se tiene un medio que garantice que el receptor conoce los sesgos del transmisor. Downs sugiere otro método que supone que en las comunicaciones verticales el superior debe hacer a un lado subalternos medios e ir directamente hasta la fuente de las comunicaciones. Al mismo tiempo que esto puede ayudar a eliminar parte de la distorsión puede disminuir también la moral de aquellos que fueron hechos a un lado.

La sugerencia final de Downs involucra el diseño de mensajes a prueba de distorsión (págs. 126-127). Todas las organizaciones utilizan este enfoque pero se torna peligroso tan pronto como las comunicaciones comienzan a tocar áreas acercó de las cuales se tiene incertidumbre. La sobrecuantificación puede ser un peligro real lo mismo que sucede con categorías actuales que no se acomoden a situaciones nuevas. A pesar de todo, para muchos eventos de rutina, este implemento es altamente racional.

Hage (1974, pág. 241) afirma que la adición de especialistas en comunicaciones o coordinación y control es otra posible respuesta a los problemas propios de las comunicaciones. Esto facilitaría la retroalimentación en el proceso de comunicaciones y también reforzaría la socialización de los miembros de la organización. Hage insinúa también que las comunicaciones con el medio ambiente son cruciales y que el papel de "alargamiento de los límites" es vital para la viabilidad de todo el sistema de comunicaciones de la organización. Estas relaciones externas son el tópico de los dos capítulos finales de este libro pero debería ser obvio que las comunicaciones deben cubrir la organización y el medio que la rodea.

La naturaleza, los problemas y las soluciones sugeridas para las comunicaciones apuntan todos a la centralidad de este proceso, ya que mucho de lo que sucede en una organización depende de allí. Pero es evidente que el sistema de

comunicaciones se ve críticamente afectado por otros factores y procesos estructurales. Las comunicaciones no existen por fuera del marco de referencia organizacional y tampoco pueden sobre o subenfatzarse. Combinaciones más y más precisas no llevan necesariamente a una mayor efectividad de la organización. La clave del proceso de comunicaciones en las organizaciones es garantizar que las personas correctas reciben la información correcta (en cantidad y calidad), en el momento correcto. Todos estos factores se pueden sentir con anterioridad.

Si las organizaciones, sus miembros y su medio ambiente estuvieran todos en estado estable, sería más fácil manejar las tareas de las comunicaciones pero, como obviamente no lo están, el proceso de las comunicaciones debe verse como algo dinámico en el cual aparecen en escena, de manera constante, nuevos factores, nuevos medios y nuevas definiciones.

Resumen y Conclusiones

El proceso de comunicaciones en las organizaciones es complicado -complicado por el hecho de que nosotros como individuos tenemos nuestra idiosincrasia, sesgos y habilidades que se ven complicadas por características organizacionales tales como la jerarquía o la especialización. A pesar de todo, las comunicaciones son aspecto fundamental dentro de las organizaciones para los procesos de poder, liderazgo y toma de decisiones. Las comunicaciones están conformadas por la estructura organizacional y la transforman continuamente.

No se ha diseñado todavía, y probablemente nunca se logrará, el sistema "perfecto" de comunicaciones. El advenimiento de las computadoras, en sus diferentes formas, ha contribuido positivamente al procesamiento, de la información pero los problemas y los tópicos analizados en este capítulo no los borra ninguna tecnología por avanzada que sea y de hecho, esa tecnología los exacerba, en algunos casos.

Unos sistemas de comunicaciones menos que perfectos y la búsqueda de maneras para mejorarlos contribuyen a los cambios y a las innovaciones en las organizaciones. El cambio y las innovaciones están relacionados con muchos más aspectos que las comunicaciones y es este el tópico que trataremos enseguida.

TEMA IV

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PARA PROCESOS HUMANOS.

LECTURA I

Consultoría de procesos: Su papel en el Desarrollo Organizacional,
Edgar H. Schein,
Capítulos 1,2,3,4,5,6,7 y 8,
Fondo Educativo Interamericano.

CAPÍTULO I

INTRODUCCION

Este libro trata de una clase especial de consulta, a la que llamo *Consultoría de procesos (C-P)*, de qué es y del papel que desempeña en el desarrollo organizacional (DO).

Al concentrar la atención en la consultoría de procesos, considerare una de las actividades esenciales que se realizan al comienzo de todo esfuerzo de DO (y en todo el curso de este). El DO es una clase de programa planeado para toda una organización, pero sus partes componentes suelen ser actividades que el consultor lleva a cabo con individuos o con pequeños grupos. Este volumen tratara esencialmente estas clases de actividades y, por tanto, primordialmente, de los sucesos *interpersonales* y *de grupo*. No pretenderé, dar una visión panorámica de los programas de DO en conjunto sino que enfocaré el proceso por el cual el consultor crea la disposición o aptitud para los programas de DO, dirige realmente el entrenamiento como parte del esfuerzo de *DO* y trabaja con los individuos más importantes de una organización, como parte de un programa de DO.

El campo de la consultoría ha crecido notablemente en años recientes pero sorprendentemente poco se ha escrito sobre él. ¿Qué hace un consultor en favor de una organización y cómo lo hace? ¿Proporciona información experta, ayuda a diagnosticar problemas complejos, da a los gerentes apoyo y comodidad, escucha y da consejos, ayuda a los gerentes a ejecutar decisiones difíciles o impopulares o hace algunas de estas cosas o todas ellas?.

Seymour Tilles ha dicho en su análisis del proceso de la consultoría que, si el gerente no sabe qué está buscando en la consulta, lo probable es que sufra una penosa frustración (Tilles, 1961). Sin embargo, con frecuencia, el verdadero problema del gerente es que *no sabe* lo que busca y, en verdad, no debe esperarse que lo sepa. Todo lo que sabe es que algo no está bien. Una parte importante del proceso de consulta es ayudar al gerente o a la organización a determinar cual es el problema y, entonces, decidir qué clase de ayuda ulterior se necesita.

Con frecuencia, los gerentes sienten que no todo está bien o que las cosas podrían ser mejores de lo que son, pero no tienen los instrumentos necesarios para traducir sus vagas opiniones en acciones concretas. La clase de consulta que pretendo describir en este libro trata de problemas de este tipo. La consultoría de procesos no presupone que el gerente o la organización sepa lo que está mal, lo que se necesita o lo que el consultor debe hacer. Todo lo que se requiere para que el proceso comience constructivamente es un *propósito* de alguien de la organización para mejorar el modo de hacer las cosas en ésta. El proceso mismo de consultoría ayuda entonces al gerente a determinar los pasos que hay que dar para hacer el diagnóstico, lo que lleva finalmente a programas de acción o cambios concretos.

La consultoría de procesos es un concepto difícil de definir de modo sencillo y claro. No se presta a una sencilla definición seguida de algunos ejemplos. Por el contrario, trataré primero de dar una idea de la C-P, que muestre el contraste entre ésta y modelos más tradicionales de consulta. Luego, proporcionaré una perspectiva histórica, para indicar por qué la C-P es una actividad cada vez más importante en el mundo organizacional de hoy y por qué tiene particular importancia para los esfuerzos de DO. Finalmente, dedicaré la mayor parte de este libro al procedimiento real de la C-P: qué busca el consultor, cómo empieza el proceso, cómo se establece una relación con el cliente, qué clase de intervenciones se hacen, cómo se evalúa el proceso y cómo se termina.

Al discutir cada uno de estos temas, utilizaré lo más que sea posible ejemplos concretos tomados de mi propia experiencia y trataré de realzar los supuestos que hace el consultor, los criterios que usa para decidir en las varias alternativas que se le presentan y las clases de disyuntivas con que se encuentra al tratar de prestar la mayor ayuda posible a la organización.

¿EN QUE SE DIFERENCIA LA CONSULTORÍA DE PROCESOS DE OTRAS CONSULTAS?

No tenemos en el campo de la gerencia una tipología neta del proceso de consultoría, pero pueden encontrarse unos pocos modelos en la literatura sobre la materia (por ejemplo. Tilles, 1961; Argyris, 1961; Daccord, 1967) y en mi propia experiencia como observador del trabajo realizado por consultores.

El modelo de la compra

El modelo de consultoría que prevalece mucho más que todos los otros es el de la "compra de información experta o de servicio experto". El comprador, un gerente o un grupo de la organización, determina una necesidad - algo que desea saber o una actividad que desea que se realice - y, si cree que la propia organización no tiene el tiempo o la capacidad necesarios para ello, buscará un consultor que satisfaga tal necesidad. Por ejemplo: (1) un gerente desea saber cuál es la opinión de un determinado grupo de consumidores, cómo diseñar eficazmente una fábrica o cómo diseñar un sistema de contabilidad que utilice plenamente la capacidad de una computadora electrónica; (2) un gerente desea saber cómo organizar de modo más eficaz un grupo; esto requeriría examinar o estudiar las actividades, actitudes y hábitos de trabajo de los miembros del grupo; (3) un gerente desea establecer un procedimiento de evaluación del ánimo del personal de producción de un análisis de calidad de un producto complejo. En el primero de estos tres ejemplos, el gerente desea *información*; en los otros dos ejemplos, el gerente desea *comprar un servicio* al consultor. En los tres casos, se supone que el gerente sabe qué clase de información o que clase de servicio está buscando. El éxito de la consulta depende, pues, de que:

1. el gerente haya diagnosticado correctamente sus propias necesidades,
2. el gerente haya comunicado correctamente al consultor estas necesidades
3. el gerente haya estimado con precisión la capacidad del consultor para proporcionar la clase correcta de información o servicio deseados; y de que
4. el gerente haya considerado a fondo las consecuencias de que el consultor recoja información o de realizar los cambios que pueda recomendar el consultor o las consecuencias de ambas cosas.

La frecuente insatisfacción expresada por los gerentes por la calidad de los servicios que ellos creen recibir de sus consultores, se explica fácilmente cuando uno considera cuántas cosas han de ser acertadas para que funcione o sirva el modelo de la compra.

Por el contrario, la consultoría de procesos hace trabajar al gerente y al consultor durante cierto tiempo para la elaboración conjunta del diagnóstico. El consultor de procesos está dispuesto a entrar en una organización sin una clara misión o clara necesidad, en razón del supuesto implícito de que la mayor parte de las organizaciones podrían ser más eficaces de lo que son si pudieran averiguar qué procesos (flujo del trabajo, relaciones interpersonales, comunicaciones, relaciones entre grupos, etc.) necesitan perfeccionamiento. Un supuesto relacionado estrechamente con éste es que ninguna forma organizacional es perfecta, que toda forma organizacional tiene aciertos y debilidades. El consultor de procesos

insta al gerente con quien trabaja, a no lanzarse a un programa de acción, en particular si éste implica cualquier clase de cambios en la estructura organizacional, hasta que la organización misma haya hecho un diagnóstico y una estimación completa de las fuerzas y debilidades de la estructura existente.

La importancia de un diagnóstico *conjunto* deriva de esto: el consultor rara vez puede llegar a saber acerca de la organización lo suficiente para saber cuál sería el mejor curso de acción para el *grupo particular* de que se trata, con sus *conjuntos particulares* de tradiciones, estilos y personalidades. Sin embargo, el consultor puede ayudar al gerente a que llegue a ser capaz de diagnosticar suficientemente bien y puede proporcionarle suficientes alternativas para que el gerente pueda resolver el problema. Este último punto realza otro supuesto implícito de la C-P: las soluciones a los problemas serán más duraderas y más eficaces si la organización resuelve sus propios problemas; el consultor tiene el papel de adiestrador para diagnosticar y resolver problemas, pero no debe trabajar él mismo en la solución del problema particular de que se trate.

El modelo de doctor-paciente.

Otro modelo tradicionalmente popular de consulta es el de doctor-paciente. Uno o más ejecutivos de la organización deciden llamar a un consultor o a un equipo de consultores para que "les eche un vistazo", de modo muy semejante al paciente que va a visitar a su doctor para que le haga el reconocimiento médico anual. Se supone que los consultores descubrirán qué está mal y en qué parte de la organización y, entonces como un médico, recomendarán un programa de terapéutica. Con frecuencia, el gerente escoge la unidad de la organización, donde tiene dificultades o en la que el desempeño ha decaído, y le pide al consultor que averigüe "qué anda mal en nuestro departamento de... "

Como la mayoría de los lectores lo reconocerá, por su propia experiencia, este modelo, no obstante su popularidad, está lleno de dificultades. Una de las más obvias es que la unidad organizacional señalada como la paciente, puede resistirse a revelar la clase de información que probablemente necesitará el consultor para hacer su diagnóstico. De hecho, se puede pronosticar que habrá deformación sistemática en las respuestas a los cuestionarios y en las entrevistas. El sentido de tal deformación dependerá del clima de la compañía. Si éste es de desconfianza e inseguridad, el interrogado probablemente oculte al consultor cualquier información perjudicial que posea, porque puede temer que su Jefe le castigue por revelar problemas; si el clima es de gran confianza, el interrogado probablemente vea en el contacto con el consultor una oportunidad para quejarse, lo que conducirá a la exageración de los problemas. A menos que el consultor pase considerable tiempo *observando* el departamento, lo más probable es que no llegue a tener un conocimiento preciso de lo que ocurre en éste.

Otra dificultad igualmente grande del modelo doctor-paciente es que, a veces, el paciente no está dispuesto a aceptar el diagnóstico o la prescripción ofrecidos por el consultor. Sospecho que la mayor parte de las compañías tiene cajones llenos de informes de consultores, abundantes en diagnósticos y recomendaciones que no han sido comprendidos o aceptados por el "paciente". Lo malo, por supuesto, es que el doctor, el consultor, no ha elaborado con el paciente, su cliente, las bases para el diagnóstico. Si el consultor hace todo el diagnóstico, mientras el cliente-gerente espera, de modo pasivo, una fórmula, se puede pronosticar que se abrirá un abismo en el campo de la comunicación, que hará que la fórmula parezca impertinente o desagradable o ambas cosas a la vez.

Por el contrario, la consultoría de procesos consiste esencialmente en la elaboración del diagnóstico en colaboración con el cliente y en la transmisión a éste de la capacidad para diagnosticar. El consultor puede averiguar muy pronto en su trabajo cuáles son algunos de los problemas de la organización y cómo se podrían resolver. Pero no se apresura a dar a conocer su descubrimiento, por dos razones. Primero, porque puede estar equivocado y un diagnóstico prematuro que resulte equivocado puede perjudicar su relación con el cliente. Y segundo, porque sabe que, incluso si está en lo cierto, lo probable es que el cliente se ponga a la defensiva, no escuche el diagnóstico, no comprenda lo que el consultor le diga y lo discuta.

Un supuesto básico de la C-P es que el cliente debe aprender a ver por sí mismo el problema, a participar en la elaboración del diagnóstico y a estar *comprometido activamente* en la labor de encontrar un remedio. El consultor de procesos puede desempeñar un papel decisivo ayudando a precisar el diagnóstico y proporcionando al cliente soluciones alternas que no se le hayan ocurrido, pero alienta al cliente a que decida en último término, que fórmula va a emplear. Repito, el consultor hace esto sobre el supuesto de que, si le enseña al cliente a diagnosticar y remediar, la solución de los problemas será más duradera y el cliente será capaz de resolver los nuevos problemas que vayan surgiendo.

Debe realizarse que el consultor de procesos puede o no ser experto en la solución del problema particular descubierto. Lo importante en la C-P es que tal pericia es menos importante que la habilidad para comprometer al cliente en la elaboración de un autodiagnóstico y para ayudarlo a encontrar una solución adecuada a su situación particular y a su conjunto único de necesidades. El consultor de procesos debe ser un experto en el arte de diagnosticar y de establecer una relación de ayuda. No necesita ser un experto en producción, mercadotecnia, finanzas, etc. Si se descubren problemas en áreas específicas como éstas, el consultor de procesos ayudará al cliente a encontrar ayuda experta en tales áreas, pero ayudará *también* al cliente a considerar a fondo la mejor manera de obtener ayuda de tales expertos.

SUPUESTOS BASICOS DE LA CONSULTORIA DE PROCESOS

Permítaseme reunir aquí los supuestos que he enunciado. He dicho que la C-P supone que:

1. Los gerentes no saben muchas veces qué está mal y necesitan ayuda especial para diagnosticar cuáles son en realidad sus problemas;
2. Los gerentes no saben muchas veces qué clases de ayuda pueden darles los consultores; necesitan que se les ayude a averiguar la clase de ayuda que deben buscar;
3. La mayoría de los gerentes tiene la intención constructiva de mejorar las cosas, pero necesitan ayuda para identificar qué hay que mejorar y cómo hacerlo;
4. La mayor parte de las organizaciones pueden ser más eficaces si aprenden a diagnosticar sus propias fuerzas y debilidades. Ninguna forma organizacional es perfecta y, por tanto, toda forma de organización tendrá algunas debilidades, para las cuales es preciso encontrar mecanismos compensadores;
5. Probablemente, un consultor no podrá, sin un estudio exhaustivo que requerirá mucho tiempo, aprender bastante sobre la cultura de la organización para sugerir nuevos cursos de acción seguros; por tanto, debe trabajar en conjunto con miembros de la organización que *conozcan* la cultura íntimamente por haber vivido dentro de ella;
6. El cliente debe aprender a ver por si mismo el problema, a participar en el diagnóstico y en la formulación de un remedio. Una de las funciones del consultor de procesos es proporcionar posibilidades nuevas y retadoras al cliente, para que éste las considere; sin embargo, la decisión acerca de estas alternativas debe quedar en manos del cliente
7. Es de suma importancia que el consultor de procesos sea experto en cómo *diagnosticar* y cómo *establecer efectivas relaciones de ayuda* con los clientes. La efectiva C-P implica la transmisión de estas dos habilidades.

DEFINICION DE LA CONSULTORIA DE PROCESOS

Teniendo presentes estos supuestos, podemos tratar de dar una definición más precisa de la C-P.

La C.P. es un conjunto de actividades del consultor que ayudan al cliente a percibir, a comprender y a actuar sobre los procesos que ocurren en su ambiente.

El consultor de procesos trata de lograr que el cliente "perciba" lo que ocurre alrededor de él, dentro de él y entre el y otras personas. Los sucesos que se han de observar y de los cuales se ha de aprender son principalmente las varias acciones humanas que ocurren en el flujo normal del trabajo, en la dirección de reuniones y en los encuentros, formales o informales, entre los miembros de la organización. Particular importancia tienen las propias acciones del cliente y su impacto sobre otras personas.

Debe notarse que esta definición comprende vanos conceptos y supuestos nuevos, relativos, en general, a lo que uno observa para hacer un *diagnóstico*. Los elementos importantes que hay que estudiar en una organización son los procesos humanos que ocurren en ella. Un buen diagnóstico de un problema organizacional puede ir mas allá de un análisis de tales procesos, pero no puede darse el lujo de pasarlos por alto.

Por consiguiente, el consultor de procesos es sobre todo un experto en procesos a nivel individual, interpersonal y de grupos. Su pericia puede extenderse más allá de estas áreas, pero debe incluirlas como mínimo. El perfeccionamiento de la eficacia organizacional se lograra a través del efectivo descubrimiento de problemas en el área de los procesos humanos, que, a su vez, dependerá de la capacidad de los gerentes para adquirir la habilidad para diagnosticar a través de la experiencia con la C-P.

No estoy afirmando que el enfoque sobre los procesos humanos es el *único* camino para incrementar la eficacia organizacional. Es obvio que, en la mayor parte de las organizaciones, hay posibilidades de mejorar los procesos de producción, financiamiento, mercadotecnia y otros procesos. Sin embargo, sostengo que las varias funciones que integran una organización siempre se concilian a través de interacciones personales, de tal manera que la organización nunca podrá escapar a sus procesos humanos (Schein, 1965). En tanto que las organizaciones sean estructuras o redes de personas, ocurrirán procesos entre éstas.

Por tanto, es obvio que, cuanto mejor comprendidos y mejor diagnosticados sean estos procesos, mayor será la probabilidad de encontrar soluciones a los problemas técnicos, que sean aceptadas y usadas por los miembros de la organización.

CAPÍTULO 2

PROCESOS EN ORGANIZACIONES: VISION PANORAMICA

En mi libro *Organizational Psychology* (1965), sostenía que un nuevo campo de conocimiento se desarrolla en torno a un conjunto de nuevos conceptos combinado con ciertas técnicas para estudiar estos conceptos. Así, las organizaciones se convirtieron en objeto de investigación para los psicólogos cuando se desarrollaron los instrumentos para estudiar organizaciones. Se puede ofrecer un argumento semejante para el estudio de los procesos humanos en la organización: se ha desarrollado en relación directa con nuestra capacidad para observar e investigar fenómenos individuales, interpersonales y de grupos.

ESTRUCTURA FRENTE A PROCESO

Los primeros estudios sobre la organización se realizaron bajo el predominio de la escuela del pensamiento de la "gerencia científica", lo que condujo a una ocupación casi exclusiva por los elementos "estructurales" o estáticos de la organización: ¿cuál es la correcta división del trabajo? , ¿Quién debe tener qué responsabilidades? , ¿Debe el departamento de producción informar directamente al presidente o debe hacerlo a través de una organización por productos que implique otras funciones? , ¿Cuál es el alcance adecuado del control?, ¿Cuántos niveles debe haber en la jerarquía? , etc. Este interés por la estática organizacional es comprensible y apropiado, puesto que las organizaciones son sistemas abiertos que existen en un ambiente incierto. Para sobrevivir como organizaciones, deben conservar su estabilidad a pesar de las reiteradas presiones desintegradoras que ejerce sobre ellas el ambiente. Así como las sociedades integradas crean una estructura social, leyes, tradiciones y cultura, como medio para estabilizarse, así también las organizaciones crean y deben conservar sus estructuras y cultura.

La atracción del enfoque estructural puede verse prontamente en el campo de la consultoría. Es frecuente que se llame a firmas de asesoría gerencial para que examinen la *estructura* existente de la gerencia y recomienden formas alternas de ésta que se suponen más eficaces para alcanzar las metas organizacionales (Daniel, 1966). Si se llevan a cabo las recomendaciones, lo probable es que se cambien las relaciones en la esfera de la información, que los departamentos sean eliminados o cambiados y que se hagan otras modificaciones tan radicales como éstas. En el proceso del diagnóstico, se toman en cuenta las personalidades de

los gerentes, pero existe la propensión a considerarlas también estructuralmente, como factores estáticos que se han de tener en cuenta al diseñar la nueva estructura.

El problema con este enfoque no es que sea erróneo, sino que es incompleto. La red de puestos y funciones que define la estructura organizacional formal está ocupada por personas y éstas imprimen en mayor o menor grado el sello de sus respectivas personalidades en la realización de sus tareas. El efecto de esto es, no sólo que cada persona que desempeña una función o un puesto tiene un cierto estilo de hacer su trabajo, sino que tiene también ciertos patrones acostumbrados de relación con las otras personas de la organización. Estos patrones se hacen estructurales y originan las tradiciones que rigen el modo de relacionarse entre sí los miembros de la organización.

No se pueden suponer o descifrar tales tradiciones sólo con base en el conocimiento de las relaciones organizacionales formales; es, por tanto, dudoso, que se puedan modificar cambiando sólo la estructura formal. Creo que el consultor debe examinar también los *procesos* que ocurren entre las personas, como medio para comprender las relaciones informales, las tradiciones y la cultura que rodea la estructura.

Planteando la cuestión de otro modo: las funciones que desempeñan las personas determinan, en parte, el comportamiento de éstas. Es importante tener la estructura de funciones apropiada para la actuación organizacional efectiva pero, al mismo tiempo, las personalidades, percepciones y experiencias de las personas determinan también el comportamiento de éstas en el desempeño de sus funciones y en la forma de relacionarse entre sí.

Sólo si estas relaciones entre los ocupantes de los puestos de la organización están libres de toda fricción, puede estar asegurada la eficiencia organizacional. Si el consultor está interesado en el perfeccionamiento de la organización, debe, por tanto, estudiar los procesos que ocurren entre personas y entre grupos.

ALGUNAS RAICES HISTORICAS DE LA CONSULTORIA DE PROCESOS

El estudio de los procesos organizacionales tiene varias raíces históricas. Una de éstas es el campo de la dinámica de grupo, tal como fue creado originalmente bajo la dirección de Kurt Lewin. Una segunda raíz fue el desarrollo de técnicas para estudiar procesos de grupo, tales como las desarrolladas por Chapple (1940) en la esfera de la antropología, Bales (1950) en la sociología y Cárter y otros (1951) en la Psicología.

Los experimentos clásicos de White y Lippitt (1953) sobre los efectos de las diferentes clases de liderazgo mostraron que en la productividad y la moral de un

grupo influye mucho el *estilo* de dirigir del líder formal. En sus extensos y detallados análisis de la solución de problemas en grupos pequeños, Bales (1950) mostró que los grupos crean ciertas pautas de comportamiento que son perfectamente previsibles. Por ejemplo, existe la tendencia a que surjan dos clases de líderes: el líder de la tarea, que ayuda al grupo a ejecutar ésta, y el líder "socioemocional", que ayuda a mantener buenas relaciones entre los miembros del grupo. En los grupos estudiados, rara vez se dieron estos dos liderazgos en una misma persona. Estaba claro que era posible estudiar con confianza los procesos que ocurrían en un grupo y también estaba claro que este estudio era recompensado con el descubrimiento de regularidades en tal comportamiento que no eran obvias.

La tercera raíz histórica, estrechamente relacionada con las anteriores, fue el desarrollo de métodos de entrenamiento en la dinámica de grupo asociados con los *National Training laboratories* (Bradford y otros, 1965; Schein y Bennis, 1965). Basándose en los conceptos de acción-Investigación creados por Lewin, se ha desarrollado en los últimos veinte años una técnica para la observación de los procesos de grupo y la intervención en ellos. Este enfoque constituye el más importante precursor histórico de la C-P, por cuanto la mayor parte de los supuestos de ésta, referentes al trabajo con una organización, se derivan de los supuestos que hacen los "instructores" al trabajar con grupos en laboratorios vivenciales. Por ejemplo, el instructor no se considera a sí mismo como un maestro o un experto, sino como alguien que ayuda a los miembros del grupo a descubrir qué clase de sucesos ocurren en el grupo y qué efectos producen tales sucesos en cada uno de ellos y en los otros miembros.

Una cuarta raíz es el estudio de las relaciones de grupo y los procesos interpersonales en las organizaciones industriales. Originados en el trabajo de Mayo, Roethlisberger y Dickson, llevados adelante por Arensberg, Whyte, Homans y otros, que estudiaron la organización "informal" en la industria, orientada hacia los gerentes en obras tales como la de Melville Dalton (1959), estos estudios mostraron que la forma como realmente se relacionan las personas se parece sólo parcialmente al modo en que deben comportarse según la estructura organizacional formal. Estos estudios, más que cualesquiera otros, ilustran la necesidad de estudiar los procesos humanos en las organizaciones, observándolos realmente en vez de aceptar al pie de la letra lo que las personas dicen en entrevistas o en respuestas a cuestionarios.

Finalmente, una raíz importante ha sido la obra de Muzapher Sherif (1961), quien mostró que pueden comprobarse regularidades, no sólo dentro de pequeños grupos, sino también de unos grupos con otros, así abrió todo el campo de las relaciones entre grupos. Por ejemplo, el comportamiento y los sentimientos de las personas que participan en una competencia destructiva entre grupos son suficientemente regulares y previsibles para que uno pueda idear comprobaciones de laboratorio de los experimentos originales (Blake y Mouton, 1961).

Como puede verse, la consultoría de procesos tiene profundas raíces en la Psicología Social, la sociología y la antropología. Por esto, no se pueden lograr buenos diagnósticos de la clase que requiere la C-P sin un conocimiento fundamental de la contribución de estas disciplinas a la comprensión de los fenómenos organizacionales. La comprensión y el análisis de los procesos humanos que ocurren en las organizaciones requieren, no sólo la decisión de concentrar la atención sobre tales procesos, sino también mucha pericia técnica y saber qué hay que buscar, cómo buscarlo y observarlo y cómo interpretarlo. Para ayudar a una organización a auto-diagnosticarse y a resolver sus propios problemas, se requieren otras habilidades que se obtienen sobre todo con la experiencia del entrenamiento en laboratorio y la experiencia de la consulta real sobre procesos.

TIPOS DE PROCESOS HUMANOS EN ORGANIZACIONES

Hasta aquí, he venido hablando de procesos humanos en organizaciones sólo en términos generales. ¿Cuáles son específicamente tales procesos y cómo se relacionan con el DO? En los seis capítulos siguientes, describiré con detalle las clases de procesos que son, a mi juicio, los más esenciales para la actuación eficaz de la organización: (1) comunicación, (2) papeles y funciones de los miembros del grupo, (3) solución de problemas y toma de decisiones en el grupo, (4) liderazgo y autoridad y (6) cooperación y competencia entre grupos.

Los procesos que vamos a describir no pretenden ser un tratamiento exhaustivo de los procesos interpersonales, de grupo y organizacionales. Por el contrario, he procurado seleccionar los procesos que con mayor frecuencia han constituido el objeto de mis esfuerzos cuando he actuado como consultor. Tampoco pretendo hacer aquí un tratado exhaustivo de la investigación pertinente a los procesos que voy a describir. En cambio, intentaré expresar cada conjunto de conceptos en un lenguaje que no sólo tenga sentido para mí, sino que además lo entienda bien el profano.

En mi actuación como consultor, a menudo he encontrado que es necesario expresar en forma sencilla ideas psicológicas difíciles. En este proceso, uno tiene que sacrificar el rigor pero, mientras uno sepa cuál es la teoría fundamental y los resultados de la investigación, vale la pena traducir conceptos en algo que el cliente pueda entender y manejar. Una de las razones por las que el profano debe ser prudente en el uso de la clase de proceso de consulta que estoy describiendo, es que, probablemente, se dé menos cuenta que el experto del grado en que las presentaciones sencillas de procesos interpersonales y de grupo deforman la leona y los descubrimientos de la investigación en que se basan y, por tanto, sea menos capaz de compensar cualquier deformación introducida en gracia de una mejor comunicación.

Puesto que lo primero que vamos a tratar es el *diagnóstico* de los procesos, utilizaré observaciones hechas durante mi trabajo de consulta con varios clientes. (Cómo llegué a estar en el grupo, cómo entre en contacto con el cliente y establecí metas y cómo elegí una estrategia para mi intervención, son asuntos que se tratarán con detalle en la parte 2 de este libro). Este orden se basa en el supuesto de que es importante comprender al principio cómo el consultor de procesos ve el sistema de su cliente y qué busca en él. Una vez que ha logrado cierta penetración en el proceso organizacional, el profano puede entender más fácilmente cómo define su papel el consultor de procesos y cómo trabaja con su cliente. He tomado la mayor parte de los ejemplos que citaré de mi trabajo *con grupos de varias clases*. No debe considerarse que este hecho implica que trabajar sobre sucesos interpersonales es lo mismo que el DO. Más bien, el trabajo del consultor de procesos con grupos de la organización se puede considerar como uno de los pasos esenciales en un programa de DO. Con frecuencia, es el *primer* paso, por cuanto hace que los gerentes tengan conciencia del proceso, lo que, a su vez, les permite pensar más en función del desarrollo. Con igual frecuencia es un paso necesario en la mitad de un programa de DO, para fortalecer las cualidades de los individuos encargados de diferentes funciones y ligarlos entre sí.

¿Cómo se forma o fortalece un equipo? ¿Cómo se mejoran las relaciones entre grupos? ¿Cómo lleva a cabo sus estrategias el especialista en DO? Con suma frecuencia, la respuesta a todas estas cuestiones es: "por una variedad de esfuerzos de C-P". Por esto, al explicar la C-P en detalle, trato de exponer algunos de los acontecimientos cotidianos que pueden ocurrir como parte de un esfuerzo de DO.

Resumiendo: lo esencial para la consultora de procesos es la habilidad para: (1) establecer una relación de ayuda (2) saber qué clases de procesos hay que observar en las organizaciones y (3) intervenir de tal modo, que sea mejorado el proceso organizacional.

CAPÍTULO 3

PROCESOS DE COMUNICACIÓN

Uno de los más importantes procesos en las organizaciones y uno de los más fáciles de observar es la comunicación de los miembros de la organización entre sí, particularmente en situaciones directas. Muchas veces se ha descrito la

comunicación como un sencillo problema de transmitir información de una persona a otra. Pero todos sabemos que el proceso no es, de ningún modo, sencillo y que la información transmitida es con frecuencia muy variable y muy compleja. Comunicamos hechos, sentimientos, percepciones, insinuaciones y otras cosas diversas, todo en el mismo mensaje "sencillo". Comunicamos no sólo por medio de la palabra hablada y escrita, sino también por medio de gestos, de la postura física, del tono de la voz, de los momentos que elegimos para hablar, de lo que no decimos, etc. Este capítulo empezará por hechos fáciles de observar en la comunicación y luego tratará de procesos de comunicación más "profundos", menos notables.

¿QUIÉN COMUNICA? ¿CON CUANTA FRECUENCIA? ¿POR CUANTO TIEMPO?

El análisis más fácil de la comunicación es el que se fija sólo en la *relativa frecuencia* y la *duración* de los actos de comunicación. Así, si el observador desea estudiar el comportamiento de un grupo o comité en lo que se relaciona con la comunicación, puede hacer una lista de todos los miembros y poner una señal junto al nombre de una persona cada vez que ésta dice algo. Y para medir el tiempo que cada persona habla, puede poner una señal cada vez que pase un determinado número de segundos mientras la persona esté hablando.

Después de un lapso, puede mostrarse, con base en los datos de esta lista o tabla, quiénes han hablado, cuántas veces lo han hecho y qué parte de todo el tiempo disponible ha empleado en hablar cada uno de los que lo han hecho. Se puede también ver quienes hicieron breves comunicaciones y quienes hablaron largo tiempo. Si uno quiere analizar comunicaciones escritas, puede hacer una tabla similar, en la que se señale a los que envían mensajes, el número de mensajes que envían y la longitud o extensión de tales mensajes.

He prescindido, deliberadamente, de cosas como el contenido del mensaje, para ilustrar que incluso las cosas más sencillas, pueden ser observadas y se puede aprender de ellas. Por ejemplo, en mi experiencia, tanto con grupos de entrenamiento como con reuniones, he visto con frecuencia que uno o más miembros "silenciosos" han sido acusados, por los miembros más locuaces, de no contribuir con sus ideas a la discusión. En muchos casos, los miembros "silenciosos" han negado esta acusación y han dicho que habían hablado, pero que, por lo visto, nadie les había escuchado. Para ayudar al grupo a prestar atención a esta clase de cuestión, puede ser sumamente valioso tener un registro de cuántas veces habla cada persona en comparación con las otras. En la mayor parte de casos como éste, he visto que el miembro "silencioso" tenía toda la razón; había hablado varias veces, pero otros le habían colocado el marbete de silencioso y, por tanto, no habían escuchado lo que tenía que decir. Una vez que los

hechos son reconocidos, es posible pasar a la cuestión, más importante, de *porqué* algunos miembros son más escuchados que otros.

Debe notarse que el consultor de procesos ayuda al grupo recogiendo datos, pero cuando y cómo usar estos datos dependerá mucho de su juicio acerca de qué tan preparado se halla el grupo para observar su propio proceso. El supuesto esencial es *siempre* que el grupo o el gerente, que es el cliente, debe colaborar en la formulación del diagnóstico. Por consiguiente, nada se gana con una retroinformación prematura, que será pasada por alto o resistida.

Aunque el consultor haya hecho un extenso análisis de las pautas de comunicación del grupo, puede diferir la comunicación de todos los datos hasta que él crea que el grupo está preparado para recibirlos. Además, para apreciar cuándo se halla preparado el grupo, se requiere un juicio complejo, basado en otras observaciones que describiré abajo. El consultor debe entender que no siempre que el cliente le pide información, esto quiere decir que el cliente esté preparado para recibir tal comunicación. Con frecuencia, se me ha pedido que comunique mis observaciones sobre el proceso del grupo y una vez que he empezado a comunicar mis observaciones, el grupo me ha atrapado en una situación tal que he sido neutralizado al mostrarme algunos miembros cuan "equivocadas" eran mis observaciones.

¿QUIÉN COMUNICA A QUIEN?

El siguiente nivel de complejidad de la observación seña determinar quién habla o escribe a quién. Tal observación no es difícil en el caso de comunicaciones escritas que tienen dirección, pero puede ser del todo engañosa en una situación de grupo, puesto que las personas no son, con frecuencia, muy explícitas respecto a quién están dirigiendo sus palabras. El observador puede tener que fijarse bien en los ojos del hablante, para ver a quién mira mientras habla, o puede observar su postura para descubrir indicios semejantes. Estas observaciones, como el conjunto de observaciones anteriores, puede registrarse en una matriz o tabla, en la que se inscriben los nombres de todos los miembros tanto en la primera fila como en la primera columna y se van poniendo señales en los cuadros que correspondan. A veces puede usarse también, como en el caso de las observaciones anteriores, el sencillo método de hacer una lista de las comunicaciones que se realizan, anotando cada vez quién habla y a quiénes habla.

Este nivel de análisis de la comunicación puede revelar diversos procesos. Por ejemplo, si uno observa con bastante cuidado quién habla a quién, puede descubrir muy pronto que algunos miembros hablan a todo el grupo, otros miembros hablan mirando al techo o al suelo y otros tienen públicos favoritos. Por ejemplo, sabiendo que Juan tiende a dirigir casi siempre sus comentarios a Carlos, se plantea la cuestión de por qué ocurre esto, lo que conduce a otro nivel de

observación de su comportamiento. En este nivel, puede resultar que Juan habla casi siempre a Carlos porque éste tiende a estar de acuerdo con todo lo que dice. Existe así una clase de subgrupo o coalición dentro del grupo, lo que puede ocasionar una variedad de implicaciones para el funcionamiento de éste.

De otro lado, he encontrado a veces personas que hablan a los individuos de quienes esperan la mayor oposición o resistencia. Así, Juan puede haber aprendido que, de todos los miembros, es Carlos el que más probablemente le "derribe". Habla, pues, primero a éste para ver si puede esperar que su proposición supere lo que él considera que es su obstáculo más difícil.

La ilustración que acabamos de dar, realza el hecho de que cualquier conjunto de observaciones que haga el consultor no tiene mucha importancia en sí y por sí mismo. Más bien, las observaciones de regularidades y sucesos esenciales en la comunicación dentro del grupo sirven de guía o como conjunto de indicaciones para llegar, progresivamente, a cuestiones más importantes, que, a su vez, determinan nuevas áreas de observación. Por ejemplo, si el gerente del grupo, en las reuniones de éste, muestra predisposición hacia una persona dirigiéndose casi siempre a ella cuando habla, este hecho, por sí mismo, tiene relativamente poca importancia. Pero si el consultor observa cómo *reaccionan* en virtud de este comportamiento del jefe los miembros a quienes éste habla y los miembros a quienes no habla, puede inferir algunas hipótesis importantes sobre el funcionamiento del grupo.

¿QUIÉN COMUNICA DESPUES DE QUIEN? ¿QUIÉN INTERRUMPE A QUIEN?

Estrechamente relacionado con la cuestión de quién habla a quién, está el asunto de quién pincha a quién y cómo. Observando grupos, he notado que hay claras pautas o formas típicas de pinchar. Cada vez que habla Juan, lo más probable es que sea Carlos quien hable a continuación, aunque las observaciones de aquél no hayan sido dirigidas inicialmente a éste. De nuevo, esto puede reflejar apoyo a lo que ha dicho Juan o deseo de contrarrestarlo. Como todo miembro observador de un grupo ha notado muchas veces, tal oposición puede realizarse en las formas más corteses, pero no deja de ser una reacción: "*Si pero...*" Como dijo una vez un miembro de un grupo, en su compañía se denominaban a tales formas de aliento u oposición "¡eso-es!" y "si-pero", respectivamente, y la norma es que se necesitan, por lo menos, tres "eso-es" para contrarrestar el efecto perjudicial de un "si-pero" en la discusión en el grupo.

A veces, este nivel de análisis parece trivial, superficial y artificial. Si el análisis del observador se detuviera en este nivel, resultaría, en verdad, insuficiente. Lo que necesitamos subrayar de nuevo es que el comportamiento superficialmente abierto proporciona indicios de lo que sucede bajo la superficie. Tales indicios no sólo ayudan al consultor de procesos a comprender lo que ocurre, sino que son

una manifestación visible para los propios miembros del grupo. Si la función del consultor de procesos es establecer una situación apropiada para un diagnóstico compartido, debe concentrarse sobre todo en los fenómenos observables que puedan ser vistos por los clientes tan fácilmente como los puede ver él. Uno de los grandes problemas de los consultores muy versados en Psicología que olvidan su misión, tal como la hemos definido aquí, es que interpretan bien lo que ocurre ante el grupo, pero la interpretación se halla tan alejada del comportamiento observable que los miembros de este la rechazan y rechazan al consultor.

Pasemos ahora a la otra clase de comportamiento mencionada en el título de esta sección: quién interrumpe a quién. La importancia de observar este tipo de comportamiento comunicacional deriva del hecho de que nos proporciona indicios acerca de cómo perciben los miembros su propio *status* o poder en el grupo en relación con el *status* o poder de otros miembros. Es una observación corriente, documentada en cuidadosos estudios sobre la diferencia, que las personas de más alto rango, *status* o poder se sienten con derecho a interrumpir a las que les sean inferiores en Jerarquía. Por lo general, es más frecuente que dejemos terminar sus frases al jefe que éste nos deje terminar las nuestras. En los casos en que esta tendencia parece no cumplirse, encuentra uno que los miembros creen tener igual *status*, aunque objetivamente haya diferencias de jerarquía entre ellos. Aún en estos casos, son más cuidadosos en público que en privado.

Supongamos un equipo de trabajo conformado por "iguales", ¿qué significa que el encargado de la mercadotecnia interrumpa con frecuencia al encargado de la producción y, en cambio, rara vez éste interrumpa a aquél? El consultor de procesos debe preguntarse si hay, de hecho, una diferencia de *status* o, si no la hay, debe inquirir si sencillamente el encargado del mercadeo se considera más importante que el encargado de la producción. En este último caso, surge una clase de problema bastante común por el hecho de que el encargado de la producción comienza a sentir una pérdida de influencia, que puede hacerle reaccionar luchando contra el encargado de la mercadotecnia, en vez de seguir cooperando con éste.

Mientras no se den cuenta ambos de cómo indican sus sentimientos en actos de comunicación patentes. les será difícil mejorar sus relaciones de trabajo. Si el consultor puede crear una situación en la que descubran por sí mismos cómo revelan en su comportamiento patente, sus auto-percepciones, sus percepciones recíprocas y sus juicios subjetivos acerca de su propia influencia relativa sobre otros, podrán mejorar su relación.

En general, he observado que interrumpir a otras personas cuando están hablando es una de las clases de comportamiento de comunicaciones más corrientes y más destructivas. La mayoría de las personas se dan relativamente poca cuenta de cuán frecuente y crudamente interrumpen a otras, convencidas de que lo que tienen que decir es más importante, según creen, de lo que habría

dicho la otra persona si no la hubiesen interrumpido. Cuando este proceso es interrumpido por la intervención del consultor, con frecuencia resulta que la persona que interrumpió no había entendido cabalmente lo que la primera persona trataba de decir. En su afán por intervenir, estaba dando forma a sus propios pensamientos en vez de escuchar lo que se estaba diciendo.

Una de las más desafortunadas consecuencias de la interrupción frecuente es que el grupo, probablemente, interprete esto como una señal de falta de organización. Generalmente se sugiere que para controlar las interrupciones y evitar que hablen a la vez demasiadas personas se otorgue al presidente más poder para retirar y conceder la palabra y, en general, para establecer el orden. Esta solución substituye el control interno por la disciplina externa, diagnostica mal el problema al considerar que se trata de una cuestión de organización, en vez de reconocer que el problema consiste en la falta de consideración mutua de los miembros, lo que lleva a que no escuchen todo lo que deben escuchar. Si el problema es éste, la solución de una presidencia formal no lo resuelve. Los miembros seguirán dejando de escuchar, muy ocupados en dar forma a lo que dirán cuando se les conceda la palabra.

ESTILO DE COMUNICACIÓN

Estilo de comunicación es la denominación que damos a toda una gama de cosas, tales como si la persona es dogmática, inquisitiva, pedante o humorística, si su tono de voz es alto, suave, áspero o melodioso, si acompaña sus palabras con ademanes etc. En la medida en que el consultor de procesos se preocupe por las relaciones entre miembros de un grupo, menos ha de preocuparle el estilo como indicador de la personalidad subyacente, y más ha de preocuparse por los efectos posibles sobre otras personas de un estilo dado de comunicación.

Por ejemplo, puedo observar que una persona habla en voz muy alta y dogmáticamente, por lo que las otras van dejando poco a poco de escucharle, pero aquélla no parece darse cuenta de lo que sucede. Tal persona puede incluso llegar a darse cuenta de que su influencia sobre el grupo está decayendo y, sin embargo, seguir sin enterarse de cuál es la causa de esta decadencia. No se da cuenta de que habla en alta voz y dogmáticamente. Los otros miembros del grupo, que ya no le prestan atención, también se hallan en la trampa. No le prestan atención por su estilo de comunicación pero creen erróneamente, que su falta de interés se debe al contenido de lo que dice. En esta situación, la comunicación no puede mejorar hasta que las dos partes causantes del problema, logren percibir algo de lo que sucede, lo que hacen y por qué lo hacen (es decir, qué señales envían y a cuáles reaccionan).

COMUNICACION POR ADEMANES (CINESICA)

Como los antropólogos y lingüistas saben ya hace algún tiempo, las posturas del cuerpo, los ademanes, las expresiones faciales y otro comportamiento no verbal pueden y llegan a ser modelados de acuerdo con la cultura en la que se ha formado la persona. En la medida en que son modelados y tienen significados simbólicos, pueden ser comprendidos tan claramente como la comunicación hablada o escrita. Ciertos ademanes, por ejemplo tienen un fundamento étnico. Por medio del cuidadoso análisis de películas tomadas a personas en interacción espontánea se ha mostrado que algunos grupos (por ejemplo, los inmigrantes judíos de la primera generación) tienden a acompañar sus palabras afirmativas con el ademán de extender hacia adelante una mano frecuentemente designado como "abotonar". Los italianos de la primera generación por el contrario tienden a usar ambas manos en sus ademanes y a trazar círculos con ellas hacia fuera, en vez de apuntar con ellas hacia el que les escucha.

En su excelente libro *The Silent language*, hall describe toda una gama de indicaciones no verbales determinadas culturalmente, que el oyente debe comprender para interpretar de modo correcto lo que dice el hablante. Por ejemplo, en toda cultura hay una especie de "esfera ideal alrededor de la persona de la persona en el que no puede penetrarse, a menos que uno tenga intimidad con la persona de que se trata, tenga alguna razón legítima para violar tal prohibición o lo haga de modo deliberado y agresivo. Ejemplos de violación serán permanecer demasiado cerca de la persona, tocarla, etc. En países donde la distancia "normal" es menor que en EE. UU, el estadounidense probablemente se sentirá incomodo, porqué, en las conversaciones, sus interlocutores estarán siempre demasiado cerca de él o le arrinconaran.

Birdwhistell realizó (1961) una observación sistemática de posturas y ademanes usando métodos de análisis creados en el campo de la lingüística. A este campo de análisis, lo llama *cinesica* (identifico por ejemplo parte del comportamiento no verbal asociado con las pautas o modelos de cortejo, denominado apropiadamente "acicalamiento"). Puede observarse que un joven, cuando se encuentra de pronto con una muchacha atractiva, se arregla la corbata, se sube los calcetines, desliza los dedos entre el pelo, adopta una postura algo más erecta y tiene un tono muscular más notable que antes. De modo semejante, si la muchacha nota la presencia del joven y reacciona a ella, mostrara también un tono muscular mas alto que antes, puede ruborizarse ligeramente, pasar la mano por su cabello, ver si se mantiene bien su maquillaje subirse las medias y arreglarse un poco el vestido (Schefflen, 1965). Otras posturas y señales no verbales se hallan también asociadas con lo que Schefflen identifica como fases de la "adopción de posturas para el galanteo" y de las "acciones de invitación". Puesto que tales indicaciones se aprenden como elementos integrantes de la cultura, su significado es claro para todos los miembros de la misma cultura.

Aunque los métodos de análisis de ademanes tan complejos se hallan todavía en su infancia, no es demasiado difícil imaginar que pueden emplearse con éxito para descubrir indicaciones que acompañan la agresividad, la excesiva deferencia, el aburrimiento y otros diversos sentimientos que son de gran importancia en las situaciones de los grupos. De hecho, sospecho que la mayoría de los gerentes experimentados ya se atienden a muchas de tales indicaciones, no sistemáticamente y, además, lo hacen sin darse perfecta cuenta de a qué se atienden.

NIVELES DE COMUNICACIÓN

Hasta aquí he discutido sucesos de comunicación más o menos manifiestos y fácilmente observables. A fin de que estos sucesos tengan algún sentido y se pueda entender de modo más completo cómo reaccionan mutuamente los asistentes a cualquier encuentro, es importante analizar sucesos más difíciles de observar que los anteriores. Como base para esta discusión, es pertinente algo de teoría psicológica sobre la naturaleza de la comunicación.

Como la mayoría de nosotros sabe por la observación de nuestro propio comportamiento, no sólo tendemos a reaccionar al contenido manifiesto de lo que otra persona nos dice, sino que también interpretamos lo que dice y usamos varias sutiles indicaciones para penetrar el significado real del mensaje. Con frecuencia, el mensaje tiene más de un significado, uno manifiesto y otro latente. En ocasiones, estos significados tienden a ser mutuamente contradictorios. Un ejemplo sencillo es el de la persona que invita diciendo "venga a nuestra casa cuando guste", pero, por el tono con que lo dice, da a entender a su interlocutor que no desea en realidad que vaya a visitarlo, sino que, meramente, está siendo cortés. En los equipos de trabajo, no es raro que una persona arguya contra una propuesta porque cree que debe mostrarse fiel a una posición adoptada antes o porque cree que debe defender al grupo que representa, pero lo hace de tal manera que deja ver que está dispuesta a ser convencida y a colaborar finalmente en la realización de la propuesta. Con frecuencia, decimos algo para "salvar las apariencias", pero nos ingeniamos para comunicar algo diferente.

2 El yo encubierto	1 El yo abierto
4 El yo desconocido	3 El yo ciego

Fig. 3-1 Las partes de una persona.*

Los mensajes dobles de esta clase no plantean dificultades extraordinarias, porque el que los emite sabe lo que significan y puede aclarar las falsas interpretaciones. Mayor dificultad presentan los mensajes dobles que reflejan partes de la persona que esta no conoce. Para ilustrar esta idea, es útil considerar que la persona tiene varias partes, como se muestra en la figura 3-1. El cuadro 1 de la figura representa las áreas de la persona de las que ésta tiene conocimiento y está dispuesta a que las conozcan también los demás: él "yo abierto". El cuadro 2 representa las partes de la persona de las que ésta tiene conocimiento, pero que trata, consciente y deliberadamente, de ocultar a los demás. Ejemplos típicos que se presentan si uno pide a un grupo que revele anónimamente algunas de las cosas que ocultan a los otros, son áreas de inseguridad que a la persona le da vergüenza que se conozcan, sentimientos e impulsos que considera antisociales o incompatibles con la imagen que tiene de si misma, recuerdos de acontecimientos en los que fracasó o se mostró particularmente mal de acuerdo con sus propias normas y, lo más importante, sentimientos y reacciones referentes a otras personas que ella cree que sería descortés o perjudicial revelar.

Por ejemplo, José puede pensar que el jefe presentó muy mal la oferta en la reunión decisiva, lo que hizo que se perdiera la venta, pero también puede creer que debe ocultar su propia reacción y felicitar al jefe "para no herir sus sentimientos o hacerlo enojar". Como veremos después, uno de los conocimientos fundamentales que proporciona la C-P es que el ocultamiento consciente de reacciones en acontecimientos interpersonales causa una pérdida de comunicación valiosísima.

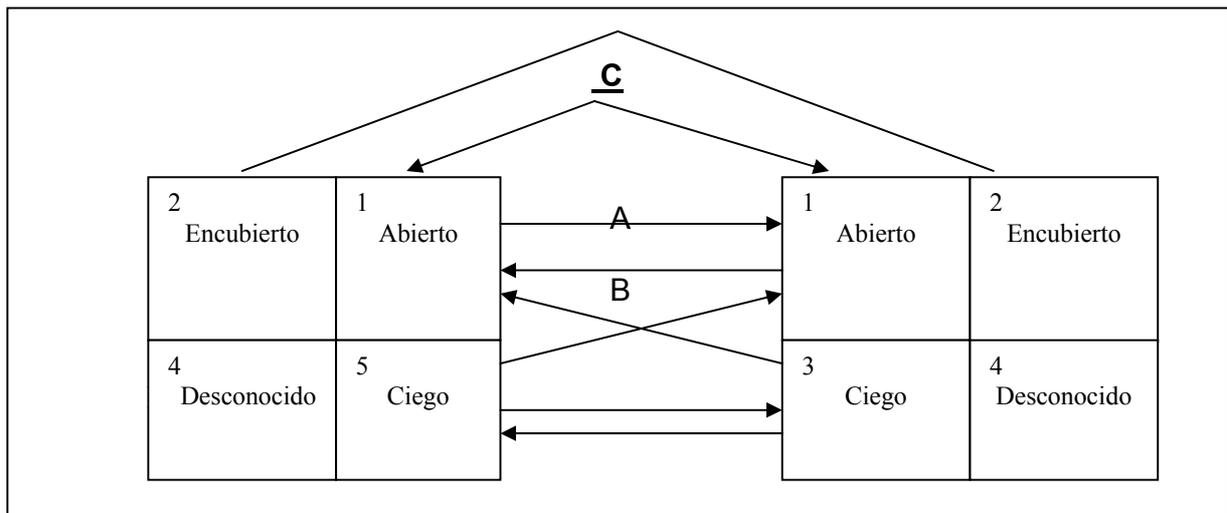
El cuadro 3 de la figura es el más importante para esta discusión. El "área ciega" del yo la constituyen las cosas que nos ocultamos inconscientemente a nosotros mismos, pero que forman parte de nosotros y que son comunicadas a otros. "No estoy enojado" dice el jefe en alta voz, con el rostro enrojecido, mientras descarga un puñetazo en la mesa. "Estas reuniones son completamente relajantes para mí", dice el ejecutivo mientras su mano tiembla, se quiebra su voz y toma otro martini, el tercero, o trata de deslizar en su boca una pastilla tranquilizante sin que nadie se dé cuenta. "No me importan las opiniones de los demás", dice el gerente, pero se muestra conturbado si otros no le prestan atención a él o a su trabajo.

Todos nosotros, mientras crecíamos fuimos premiados por comportarnos de cierta manera y castigados por comportarnos de otra manera diferente. El jovencito aprende que está muy bien tener sentimientos enérgicos, pero que no está bien sentir temor o ternura en la relación con otros muchachos. Así, comienza a rechazar los sentimientos de ternura como si no formaran parte de él. Los suprime o se niega a reconocerlos como suyos cuando ocurren. Sin embargo, pueden ser completamente visibles para otras personas. Cuántas veces hemos dicho de un hombre áspero y vigoroso que es, en realidad, muy tierno. Lo que decimos es que vemos un comportamiento tierno, pero él no puede ver su propia ternura y debe continuar negándola por medio de un aspecto exterior áspero. He visto ejecutivos

que se volvían agresivos en proporción directa a la ternura que sentían por los hombres que les rodeaban; y he visto a mujeres volverse fingidamente consideradas y tiernas en proporción directa a la agresividad que sentían, pero que no estaban dispuestas a reconocer, en su fuero interno, que sentían. Todos tenemos, así, sentimientos y rasgos que creemos que no forman parte de nosotros y no vemos el hecho de que comunicamos a otras personas muchos de tales sentimientos. También podemos estar ciegos para el hecho de que algunos de los sentimientos que tratamos de ocultar se "filtran".

El cuadro 4 se compone de las partes de la persona que no conoce ésta ni conocen otros. Pueden mencionarse, como ejemplos, sentimientos e impulsos profundamente reprimidos y verdaderamente inconscientes, habilidades y talentos ocultos, potencialidades, etc. Para nuestros propósitos, podemos hacer caso omiso de esta área. Consideremos ahora dos personas en interacción (Figura 3-2) y analicemos las implicaciones de las diferentes clases de mensajes y diferentes niveles de comunicación que ocurren. La mayor parte de la comunicación ocurre entre los dos yoes abiertos (o libres) de las personas (flecha A) y la mayor parte de los análisis popularizados del proceso de la comunicación se limitan a este nivel

El segundo nivel de comunicación es el de las señales o significados que captamos del yo ciego de una persona y de los que no se da cuenta el que los comunica (flecha B). El tercer nivel de comunicación ocurre cuando revelamos deliberadamente algo que, por lo general, tendemos a ocultar (flecha C). Generalmente, consideramos esto como "confiar en alguien" es decir, comunicación que hacemos a alguien por tener confianza en él, o "igualación", si compartimos con otra persona reacciones suscitadas por acontecimientos inmediatos.



- A: Comunicación Abierta
- B: " Fugas" o revelaciones inconscientes.
- C: Confidencias u honestidad en la comunicación.
- D: Contagio emocional.

Fig. 3-2 Tipos de mensajes en la comunicación de dos personas.

Finalmente, hay un nivel de comunicación menos corriente, pero no menos importante: el representado por la flecha D, cuya mejor denominación es "contagio emocional". Una persona influye en los sentimientos de otra sin que ninguna de las dos esté concientemente enterada del origen del sentimiento. A veces, el sentimiento suscitado en el receptor refleja el de la persona que lo ha suscitado, como en el caso de una persona que niega estar en tensión y, sin embargo, la persona con quien se comunica se pone también tensa. En otros casos el sentimiento es diferente, como en aquellos en los que un sentimiento mostrado y negado por una persona causa tensión en la otra, porque no sabe si debe responder a la comunicación manifiesta (la negación del sentimiento) o a la latente (el sentimiento realmente mostrado).

La implicación de este análisis para el consultor de procesos es que debe conocer estas sutilezas y complicaciones en los niveles de la comunicación, para comprender plenamente el flujo de los sucesos interpersonales. He observado una situación de un grupo en la que el ejecutivo más antiguo y presidente del grupo se enojó mucho con varios miembros y les reprendió públicamente por no haber llevado a cabo un proyecto. Sin embargo, sorprendentemente, esto no suscitó en ellos una actitud de defensa ni les provocó tensión. La explicación era que hablan aprendido en el curso de un largo lapso que el presidente se sentía en realidad frustrado por no haber estado más comprometido en el proyecto y, en realidad, estaba comunicando, sin darse cuenta de ello, que sentía lástima de sí mismo. Su grupo respondió más a este segundo mensaje y se empeñó en comprometerlo en el proyecto. Cuando lo lograron, se disipó su enojo. Lo que este ejecutivo estaba negando inconscientemente era su necesidad de estar comprometido y de ser necesario (un sentimiento muy tierno), pero tal sentimiento fue claramente percibido por sus subordinados, que no tuvieron dificultad para responder a él.

Una vez que se reconoce la existencia de varios niveles de comunicación, uno puede abrir canales de comunicación que ordinariamente no se usan. Una vez que los participantes en una situación interpersonal logran penetrar algo su propio comportamiento comunicacional, les es posible examinar racionalmente el pro y el contra de abrir más el canal de comunicación representado por la flecha C, o sea, hacer más "confidencias". Específicamente, pueden examinar si se incrementa o no la eficacia del grupo al compartir con más miembros sus sentimientos privados, en particular los sentimientos relativos a otros miembros y a la situación de trabajo.

Una situación que el consultor puede encontrar frecuentemente es que los miembros de un grupo o equipo de trabajo le revelen sentimientos tales como frustración, enojo, frivolidad o preocupación, pero nunca se les ocurre revelárselos a las personas que los suscitan. Son muchas las causas de este comportamiento: nuestra cultura dice que manifestar tales reacciones es de mala educación; hacerlo puede herir a la otra persona; hay el peligro de hacerla enojar y que trate de vengarse; la relación puede hacerse demasiado íntima; o, simplemente, es algo que no se le ocurre hacer a la persona en cuestión.

Un efecto poderoso del "entrenamiento en sensibilización" es la apertura de estas clases de comunicaciones, pero el consultor de procesos suele trabajar con un grupo que no ha pasado por la experiencia de los grupos T y que no quiere experimentar con estos. En este caso, el consultor puede estimular comunicaciones más abiertas por medio de intervenciones que muestren al grupo el precio de *no* comunicarse a este nivel. El camino sería empezar con áreas y asuntos bastante seguros.

Un miembro está en contra de una propuesta, pero, en vez de manifestar su sentimiento, comienza a realizar varias maniobras políticas para conseguir que la propuesta no sea aceptada o, lo que es peor, deja que sea aprobada y luego se resiste a su ejecución. Si el consultor puede lograr que el grupo dedique algún tiempo a analizar su propio proceso, puede plantear la cuestión de cuáles eran las opiniones de los miembros sobre la propuesta al principio y, así, estimular en un ambiente más seguro la manifestación de los sentimientos anteriores. Si este ejercicio resulta esclarecedor y productivo para el grupo, es probable que los miembros sean algo más abiertos en la próxima sesión de trabajo, aunque el consultor tiene que contar con que este tipo de aprendizaje será muy lento e irregular.

La exploración del tipo B de comunicación es la más relevante si el grupo tiene serios problemas de comunicación. El consultor puede en estos casos plantear la cuestión de si los miembros se están confundiendo unos a otros al comunicar más de un mensaje a la vez y crear así para el que los recibe el problema de saber a cuál de ellos debe responder. Debe notarse que, si el grupo acepta discutir esta cuestión de alguna manera, los miembros deben revelar algo de sus propias reacciones. En otras palabras, si le digo a alguien que está comunicando un mensaje del tipo B, reduciendo así una de sus partes ciegas, estoy revelando al mismo tiempo algo de mis reacciones que suelo ocultar, reduciendo así el tamaño de mis propias áreas encubiertas. En las discusiones acerca de mensajes del tipo B o del tipo C se fomenta el estímulo mutuo. El resultado deseado sería una situación en la que todos los miembros podrán ampliar sus propias áreas abiertas en sus tratos recíprocos, reduciendo de tal modo las deformaciones, comunicaciones equivocadas y ambigüedades.

FILTRACIÓN

La última y, quizá, más difícil complejidad que ha de considerarse en el proceso de la comunicación es que el comunicante y el receptor de la comunicación usan diversos filtros para seleccionar lo que comunicarán y lo que recibirán. No me refiero a la censura consciente, aunque también ocurre, sino al hecho de que todos seleccionamos lo que decimos, cómo decirlo y el momento de decirlo, de acuerdo con un conjunto complejo de reglas decisivas que hemos aprendido a lo largo de toda la vida y que reflejan diversos factores particulares:

- a) *Autoimagen*. Tanto el que comunica como el que recibe la comunicación tienen una imagen o concepto de sí mismo y sentimientos de valoración de sí mismos o autoestimación. Cual es su auto-concepto en un momento dado y que valor se atribuyan a sí mismos en una determinada situación, determinarán, en parte, su comunicación. Por ejemplo, si creo que soy experto en un área y tengo gran confianza en mí mismo (me atribuyo gran valor) en una determinada situación, lo más probable es que comunique yo en primer lugar, que elija un estilo de comunicación dogmático y eficaz, en vez de uno tímido, y que no escuche a otros sobre el mismo tema. Después de todo, yo soy el experto.
- b) *Imagen de otra u otras personas*. Tanto el que comunica como el que recibe la comunicación tienen una imagen o concepto de los otros participantes en la situación y atribuyen ciertos valores a estos como personas. Estas imágenes del "otro" también determinarán, en parte, la comunicación. Por ejemplo, si considero que los otros participantes en la situación son menos expertos que yo y que su *status* o posición es inferior a la mía, lo probable es que les hable con superioridad, les interrumpa cuando crea que divagan y les escuche menos para conocer sus puntos de vista originales que para ver si me comprenden, están de acuerdo conmigo o ambas cosas. Si creo que soy menos experto que los otros o que mi *status* es inferior al suyo, hablaré menos, escucharé con más atención y trataré de ver cómo puedo mejorar mi *status* en la situación (esto, incidentemente, puede impedir que escuche bien, al desviar mi atención de la tarea a la cuestión de relación).
- c) *Definición de la situación*. Tanto el que comunica como el que recibe la comunicación tienen una cierta idea de la situación en la que están actuando juntos: ¿Es una reunión para resolver un determinado problema? ¿Es una discusión informal del grupo? ¿Estamos aquí a fin de darle al jefe una oportunidad para que nos comunique sus ideas, etc.? Con frecuencia, este proceso de "definir la situación" no se traduce en palabras hasta que alguien pregunta: "¿para que estamos aquí?" o "¿cual es nuestra tarea?".

La definición de la situación va más allá de las metas o tarea que han de lograrse, es el conjunto completo de percepciones recientes al papel de uno y el papel de los otros en la situación, su duración, sus límites y las normas que la

regirán (por ejemplo, si es un t situación formal o informal) Obviamente, lo que digamos y como lo digamos dependerá en gran parte de como definamos la situación.

d) *Motivos, sentimientos, intenciones, actitudes.* Otro conjunto de filtros en el proceso de la comunicación para el que comunica y el que escucha esta constituido por los varios motivos y necesidades que traen consigo a la situación, sus intenciones y sus actitudes hacia otros. Si lo que necesito es que se apruebe una propuesta o influir en otros, no comunicaré igual que si tengo curiosidad por saber algo y necesito conseguir información. Si trato de influir, no escuchare del mismo modo y estaré en busca de las mismas cosas que si estoy recogiendo información. Por ejemplo, si estoy tratando de influir, prestare mas atención a los acuerdos o desacuerdos con relación a mis ideas que a las nuevas que se expongan.

c) *Expectativas.* La ultima categoría de factores psicológicos que crean filtros es la de nuestras expectativas con respecto a nosotros mismos y a las otras personas en la situación, expectativas basadas en la experiencia o en prejuicios y lugares comunes o ideas estereotipadas. Sí espero que mis oyentes se demoren en comprender, usare palabras sencillas; si espero que sean bastante receptivos, hablare con tranquilidad, si espero que tengan espíritu critico, elaboraré mis puntos con todo cuidado y precisión. Desde el punto de vista del oyente, si este espera que el que hable sea muy listo, puede ver en el mensaje mas de lo que hay realmente, si espera que el que hable sea incoherente, incapaz de expresarse bien o poco inteligente, puede dejar de oír las cosas acertadas que diga. Si espera disconformidad, puede ver hostilidad en lo que diga el que habla, y si espera apoyo, puede dejar de oír lo que significa disconformidad.

Dados todos los diversos filtros descritos, no es sorprendente que el proceso de comunicación sea tan difícil. Los factores psicológicos descritos actúan también sobre el consultor de procesos. Éste tendrá su propio conjunto de filtros basados en sus necesidades, expectativas, imágenes, intenciones, etc. Por ser un observador entrenado, puede notar los efectos de los filtros mas pronto que otros miembros pero, indudablemente, no puede ver la verdad en ningún sentido absoluto mejor de lo que puede verla cualquier otro miembro. Es, en parte, por esta razón, por lo que debe ayudar al grupo a hacer un diagnóstico, en vez de proporcionar simplemente el suyo, como si fuese la verdad absoluta. Sólo con los esfuerzos unidos de todos los miembros puede hacerse un diagnóstico de las dificultades de comunicación que pueda ser suficientemente aproximado a la verdad para que sirva de base a una acción capaz de remediarlas.

El proceso circular y las predicciones satisfactorias

Los diversos factores que acabamos de describir bajo la categoría de filtración hacen posible que las comunicaciones se rompan de un modo particularmente peligroso. Si las expectativas del que comunica y del que recibe la comunicación son intensas, es posible que cada uno de éstos interprete las señales o indicaciones del otro de tal modo que ambos confirmen sus prejuicios o lugares comunes y cada uno "encaje" al otro en un papel del que sea difícil escapar. Pongamos dos ejemplos.

La persona A, sobre la base de su experiencia anterior, tiene una idea de sí mismo muy positiva así como confianza en sí mismo, necesita influir en los otros y espera ser capaz de lograrlo. Sus comunicaciones son dogmáticas, seguras y claras. Sus oyentes responden a esta claridad y dogmatismo prestando atención a lo que él tiene que decir, confirmando así la idea de A de que él es una persona influyente. El hecho de ser escuchado le da más confianza en sí mismo y adopta un papel cada vez más poderoso en el grupo.

La persona B, con base en su experiencia anterior, no está segura de sí misma, siente una falta de confianza en presencia de un grupo de personas, no está segura de que pueda influir sobre otros, aunque le gustaría poder hacerlo, y cree que le será difícil establecerse en el grupo. Sus comunicaciones, por consiguiente, serán vacilantes, en tono bajo y tímidas, aunque pueden ser exactamente lo mismo de claras que las de A. Muy posiblemente sus oyentes respondan a la timidez y la vacilación, imaginando que no tiene mucho que ofrecer y pueden dejar de prestarle atención, confirmando así la impresión inicial que B tiene sobre sí mismo en el sentido de que tiene poco con que contribuir al grupo. B pierde confianza, comunica cada vez menos, confirmando de nuevo ante los otros su carencia de capacidad para contribuir, y acaba por adoptar el papel del que no contribuye en nada a la labor del grupo.

En ambos casos, el resultado final es efecto y consecuencia de las expectativas iniciales, que producen un cierto estilo de comunicación, el cual, a su vez, confirma las expectativas iniciales. El peligro radica en que las expectativas iniciales pueden tener poco que ver con la verdadera capacidad de A y B para contribuir al producto del grupo; sin embargo, A será un alto contribuyente y B será un bajo contribuyente. Sólo tornándose sensible a esta clase de predicción autosatisfactoria, podrá el grupo protegerse contra el riesgo de obtener una mezcla de contribuciones que no corresponda a la capacidad real de sus miembros.

Una función esencial del consultor de procesos es preguntarse, cuando observe diferentes grados de participación y contribución en el grupo, si esto refleja exactamente las diversas capacidades de contribución de los miembros o es el resultado de un proceso circular como el que acabamos de describir. Si el consultor encuentra prueba de que ocurre esto último, debe ayudar al grupo a que examine y juzgue de nuevo sus propias operaciones, vuelva a examinar los

lugares comunes sobre quien puede contribuir con qué y elabore normas que permitan que el contribuyente tímido llegue a tener confianza en sí mismo por el hecho de ser escuchado.

RESUMEN

En las secciones anteriores examiné varias facetas del proceso de comunicación. Comenzando por procesos relativamente manifiestos, tales como quién habla, quién habla a quién, quién interrumpe a quién y qué estilo de comunicación se usa; examiné luego cuestiones más sutiles sobre la comunicación, como el significado implícito en la comunicación no verbal, el papel de diferentes niveles de comunicación originados en nuestras partes ciegas y en nuestra tendencia a ocultar ciertas cosas sobre nosotros y los problemas derivados de nuestras tendencias a filtrar las comunicaciones tanto en el papel de emisor como de receptor.

Este conjunto de situaciones no agota, en modo alguno, todos los aspectos de la comunicación que deberían ser examinados. Por ejemplo, no tratamos problemas de semántica; ni entramos a examinar todos los aspectos de cómo decir y mostrar las cosas para ser más persuasivo: lo que uno podría encontrar en cursos sobre "buenas" comunicaciones. Los temas tratados aquí reflejan los aspectos de la comunicación que tienden a ser especialmente importantes en los equipos de trabajo, las reuniones del personal de asesoría, las discusiones informales de grupo, los comités, los grupos T y otras situaciones o ambientes en los que las relaciones entre los miembros tienen que ser "buenas" para que se obtengan buenos resultados en el trabajo. El consultor de procesos debe ayudar al grupo a percibir la conexión entre los sutiles procesos de comunicación descritos aquí y la clase de intercomunicación real que lleva a relaciones de trabajo eficaces y a una elevada producción.

CAPÍTULO 4

ACTUACIONES FUNCIONALES DE LOS MIEMBROS DE GRUPOS

Una de las observaciones más sobresalientes en grupos o encuentros interpersonales es que los diferentes miembros y líderes hacen cosas diferentes; o, dicho de otro modo, sus comportamientos cumplen diferentes funciones. Se han hecho muchos intentos de clasificación y descripción de las varias funciones o papeles que desempeñan los miembros de grupos en interacción. El sistema que voy a describir no se ha usado tanto como algunos otros en la investigación de

laboratorio, pero se ha comprobado que es más útil para enseñar al observador lo que ocurre en un grupo.

La premisa teórica fundamental es la siguiente: cuando dos o más personas se juntan para formar un grupo con el fin de realizar un trabajo o una tarea, habrá un lapso inicial en que el comportamiento de cada miembro esté orientado esencialmente hacia sí mismo, a causa de las varias preocupaciones que se espera que experimente todo nuevo miembro de un grupo. A medida que declina este comportamiento orientado hacia lo personal, los miembros comienzan a prestarse más atención unos a otros y a prestar todos más atención al trabajo. Las clases de comportamiento que ayudan al grupo a formarse y mantenerse ocurren, entonces, al mismo tiempo que los comportamientos encaminados a realizar el trabajo del grupo. Me gustaría describir estos pasos en orden cronológico porque ocurren más o menos así, uno tras otro, aunque cada fase pueda sobreponerse, en parte, a otras.

FASE 1: PROBLEMAS AL ENTRAR A UN GRUPO COMPORTAMIENTO AUTO ORIENTADO

Los problemas que tiene una persona al entrar a un grupo nuevo se derivan de ciertos problemas emocionales subyacentes, que se deben resolver antes de que pueda sentirse a gusto en la nueva situación. Cuatro de tales problemas se pueden identificar fácilmente (véase la Figura 4-1).

a) *Identidad*. El primero y principal de estos problemas es el de elegir un papel o identidad que sea aceptable para la persona y viable en el grupo. En otras palabras: cada nuevo miembro, ya sea que sé de cuenta de ello o no, debe encontrar una respuesta a la pregunta: "¿quien soy y qué voy a ser en este grupo?".

Esta cuestión surge en primer lugar porque, en una determinada situación, podemos desempeñar papeles y compórtanos de diversas maneras. ¿Debo ser el líder ambicioso, emprendedor y dominante, un modelo de comportamiento que me dio buenos resultados en algunas situaciones: o debo, ser el miembro humorista que descarga la tensión del grupo, un papel con el que tuve éxito otras veces; o, debo ser el miembro que escucha silencioso, como lo fui con éxito en otras situaciones? En mayor o menor grado, todos somos personas diferentes en las distintas situaciones que encontramos en nuestra vida. Por esto, siempre tenemos cierto grado de elección en las nuevas situaciones.

En comités *formales* o grupos de trabajo, con frecuencia, esta clase de cuestión se resuelve, en parte, por el mandato inicial. A una persona se le dice que se una a una fuerza de trabajo para que represente en ésta el punto de vista del personal, o un presidente enérgico les dice a los miembros las clases de papeles que quiere

que desempeñen. Sin embargo, tales resoluciones son, en el mejor de los casos, sólo parciales, puesto que la persona tiene todavía mucho espacio para elegir un estilo que le satisfaga y sea aceptable para los otros miembros del grupo. Como se indica en la figura 4-1, mientras la cuestión emocional exista, tenga o no la persona conciencia de ella, constituye una fuente de tensión y llevará a la persona a preocuparse ante todo de ella misma y, por consiguiente, a prestar menor atención de la debida a los otros miembros o a la tarea del grupo.

Control, poder, influencia. El segundo problema que ha de afrontar el nuevo miembro y que debe ser resuelto en el grupo es el la distribución de poder e influencia. Se puede tener la seguridad de que todo miembro tendrá *alguna* necesidad de influir sobre otros y controlarlos, pero la intensidad de esta necesidad y su forma de expresión variará de una persona a otra. Un miembro desearía influir sobre la solución real de la tarea, otro en los métodos o procedimientos usados por el grupo, un tercero desearía conseguir una posición sobresaliente en el grupo, etc.

El problema para todos los miembros al comienzo del grupo es que ninguno conoce las necesidades o estilos de los demás y, por tanto, no puede llegar a saber fácilmente quien será capaz de influir sobre quien y en que. Por consiguiente, el consultor observara, con frecuencia, en las primeras reuniones, mucha "lucha", mucho esfuerzo de los miembros para ponerse a prueba unos a otros y para ensayar diferentes formas de influencia. El consultor debe tener cuidado para no malinterpretar este comportamiento. A simple vista, parece una clara evasión para no realizar la tarea del grupo, cualquiera que sea esta. En el fondo, constituye un importante proceso de selección, conocimiento y avenencia de unos con otros, que los miembros necesitan hacer para reducir sus propias preocupaciones y concentrar su atención en la tarea.

Si un presidente insiste en un programa formal estricto que impida algo de este proceso de conocimiento y puesta a prueba, corre el riesgo de conseguir soluciones superficiales, porque los miembros no están listos en verdad para trabajar en la realización de la tarea, o de forzarlos a hacer su "lucha" en el proceso de la realización de la tarea, lo que frenara el progreso y minara la calidad potencial de la solución. En situaciones como esta, el consultor debe ayudar al presidente a comprender qué función cumple este comportamiento inicial de selección en favor de los miembros, a comprender la necesidad de un lapso para la formación del grupo y a comprender que no pueden establecerse buenas comunicaciones entre los miembros hasta que se haya reducido la preocupación de estos por sí mismos.

c) *Necesidades individuales y metas del grupo.* El tercer problema que tiene todo miembro de un nuevo grupo es su preocupación por que las metas del grupo, establecidas al principio u originadas en la discusión, pueden no incluir sus metas y necesidades personales. Es típico de esta preocupación hacer que la persona

espere a ver como se desenvuelve el grupo y no se entregue demasiado a él hasta saber si las cosas van o no por el camino que desea. El problema para el grupo, como un todo, es que, si un número importante de personas adoptan la actitud de esperar a ver que pasa, es difícil lograr que se inicie acción alguna. En esta situación, lo típico es que el grupo se vuelva hacia cualquier autoridad disponible para que establezca el programa y las metas o sugiera una tarea. Si el presidente responde a la presión y establece las metas, resuelve en parte el problema, pero no puede estar seguro de que las metas establecidas por él comprometan a todos los miembros lo suficiente como para lograr que realicen el trabajo.

Mejor procedimiento sería afrontar la paradoja directamente: *hasta tanto las necesidades de los miembros no sean expuestas y compartidas en cierto grado, no es posible establecer metas válidas del grupo.* Por consiguiente, debe dedicarse bastante tiempo para permitir a los miembros explorar lo que realmente quieren obtener del grupo. En esta situación, el papel del consultor de procesos suele ser el de hacer que el grupo vaya más despacio y asegurar a los miembros que las primeras luchas para comunicarse unos con otros, son parte necesaria e importante del crecimiento del grupo.

d) *Aceptación e intimidad.* Unimos estos dos problemas porque se refieren al mismo problema subyacente: ¿les agradare a los otros miembros del grupo y me aceptaran?, y ¿a que grado de acercamiento o intimidad tendremos que llegar para alcanzar un nivel de mutuo respeto y aceptación que nos permita estar a gusto?. Para cada conjunto de personas y cada situación el grupo debe preparar normas que ayuden a resolver estos problemas. No hay un nivel óptimo o absoluto de aceptación e intimidad para todos los grupos en todo momento. Este depende de los miembros, de la tarea del grupo, de la duración del tiempo de que disponga el grupo y de muchísimos otros factores. Pero, la situación constituye siempre una fuente de tensión hasta que se establecen normas de trabajo.

Al principio, el problema será de formas de trato y normas de cortesía. Al desarrollarse el grupo, se referirá esencialmente a la formalidad o informalidad de los procedimientos del grupo. En una etapa posterior, el problema consistirá en decidir si la discusión en el grupo debe apegarse a la tarea formal de este o si es permisible y deseable que los miembros mantengan intercambios más personales entre ellos. En los grupos de entrenamiento, el problema suele girar en torno al grado de auto revelación necesaria y deseable para que el proceso de aprendizaje sea óptimo.

El grupo puede tratar de establecer soluciones reglamentarias, adoptando las Reglas de Orden de Roberto u otros expedientes semejantes, pero lo probable es que, con tales procedimientos, se barra el problema y se le esconda bajo la

alfombra, en vez de resolverlo realmente. El papel del consultor de procesos puede ser el de ayudar al grupo a reconocer que el problema es legítimo y que vale la pena trabajarlo

Tipos de respuestas a los problemas emocionales

Como se ha indicado arriba, cada uno de los problemas que entraña la entrada en un grupo provoca, tensión, frustración y autopreocupación. ¿Qué hace típicamente una persona al enfrentarse a los problemas subyacentes y las tensiones que provocan estos?. Se pueden observar 3 clases de patrones de manejo ante tales problemas y tensiones:

1. manejo básicamente enérgico y acometedor.
2. manejo básicamente tierno, que busca apoyo.
3. comportamiento retirado, basado en la negación de todo sentimiento (véase la figura 4-1).

<u>Problemas</u>	<u>Sentimientos Resultantes</u>	<u>Reacciones (auto-orientadas)</u>
<u>1. IDENTIDAD</u> ¿Quién voy a ser ?	Frustración	<u>1. RESPUESTAS “ENERGICAS”</u> Lucha, control resistencia a la autoridad.
<u>2. CONTROL E INFLUENCIA</u> ¿Seré capaz de controlar e influir sobre los otros?	Tensión	<u>2. RESPUESTAS “TIERNAS”</u> Formación de alianzas buscando apoyo y Ayuda, dependencia.
<u>3. NECESIDADES Y METAS</u> ¿Incluiran las metas del grupo mis propias necesidades?	Ansiedad	<u>3. RESPUESTAS DE RETIRADA O NEGACION.</u> pasividad, indiferencia, explotación de la “logica” y la razon”
<u>4. ACEPTACION E INTIMIDAD</u> ¿le agradecere al grupo y sere aceptado por el? ¿Qué tan unido estara el grupo?		

Fig. 4-1 Problemas de entrada en un grupo nuevo que provocan en los miembros un comportamiento auto-orientado.

La *respuesta agresiva* se muestra en varias clases de lucha, tales como discutir, rebajar los puntos expuestos por otros miembros, ridiculizar, deliberadamente ignorar a los demás, exhibir un humor mordaz y hostil, etc. Aunque el comportamiento pueda ser perfectamente legitimado dentro de las reglas de discusión del grupo, su pretexto de "debatir el punto" o "explorar nuestras diferencias", el observador debe tener cuidado de notar si los sentimientos subyacentes expresados son, en verdad, producto del interés por una mejor solución de la tarea o son, de hecho, modos de retar y poner a prueba a otros miembros en el proceso de solución de problemas emocionales como los que hemos identificado arriba.

La respuesta agresiva también se refleja en intentos de controlar a otros miembros por medios tales como establecer procedimientos, pedir cooperación a otras personas, decir a otros miembros sobre qué deben hablar, etc. Con respecto a cualquier personaje con autoridad en el grupo, como el presidente, este tipo de comportamiento emocional se manifiesta como "contradependencia". La contradependencia se refiere a la voluntad de resistir a la autoridad. "Averigüemos lo que el presidente quiere que hagamos y *no* lo hagamos" o "hagámoslo a nuestro modo, no del modo como él quiere que lo hagamos".

En la mayoría de grupos formales, lo probable es que tal comportamiento sea bastante sutil, porque las normas de cortesía y las diferencias formales de poder se oponen a las francas expresiones de contradependencia. Sin embargo, no es difícil para el consultor de procesos observar tal comportamiento, ayudar al grupo a reconocer la legitimidad de éste y ayudar a diferenciar las respuestas emocionales de la genuina expresión de diferencias referentes a la tarea.

La *respuesta tierna y que busca apoyo* se refleja de varios modos. Los miembros buscan a alguien con quien parecen estar de acuerdo y tratan de formar una alianza de apoyo o subgrupo dentro del grupo. Los miembros intentan evitar el conflicto, dar apoyo, ayudarse mutuamente y, por lo general, tratan de suprimir los sentimientos agresivos y acometedores que causan disensión. Con respecto a la autoridad, tal comportamiento se muestra como dependencia: se busca a alguien en quien apoyarse, que guíe y que solucione los problemas que los miembros creen tener.

¿Cómo distingue el consultor de procesos esta clase de comportamiento del comportamiento constructivo y orientado hacia la solución de problemas?. Ante todo, notará en qué momento se da el comportamiento señalado del grupo o del individuo específico. Como ya he indicado, el comportamiento basado en la emoción y auto-orientado ocurre al principio, cuando los miembros están tratando de establecerse en el grupo. La misma clase de comportamiento posterior simplemente podría significar un auténtico apoyo con respecto a la tarea.

El segundo criterio se basa en la intuición del consultor para saber si el apoyo se basa en auténtica comprensión mutua o es una clase de respuesta oculta. El comportamiento con base emocional que estoy describiendo aquí se manifiesta con frecuencia por el hecho de que los miembros de un grupo forman alianzas sin mostrar en realidad nada que pruebe que cada uno de ellos comprende, en lo mas mínimo, los puntos de vista de los otros. Es la búsqueda de un apoyo precipitado, de un apoyo indiscriminado de quien sea y como sea y constituye una clase inadecuada de dependencia, cuyo verdadero significado el consultor debe ayudar a comprender al grupo.

La *reacción de retirada o negación* se caracteriza por la supresión de la tensión y la emoción, lo que, con frecuencia, da por resultado una clase de reacción pasiva, indiferente y blanda. Es como si la persona dijera "ustedes, compañeros, sigan adelante, discutan la solución y consigan poner este grupo en marcha, mientras yo veo, en realidad, me es indiferente lo que ustedes discuten, de modo que subiré a bordo cuando las cosas estén bien organizadas". Otra versión de este comportamiento emocional es que la persona arguya que las emociones son impropias de la discusión en el grupo y deben ser prohibidas por ley y suprimidas a toda costa.

Cuando estalla una lucha, la persona dice "caballeros, todos nosotros somos individuos civilizados, maduros, podemos resolver esto lógicamente y calmadamente. No dejemos que nos dominen las emociones, apeguémonos a los hechos".

Si la persona fuera en ese momento verdaderamente racional y lógica, se daría cuenta de que las emociones en una situación son algunos de los hechos que se deben considerar. Pueden ser suprimidas del programa, pero no se puede hacer que desaparezcan y no se puede impedir que influyan en el comportamiento de cada miembro para solucionar los problemas.

Si un miembro del grupo experimenta tensión y auto-preocupación por sí mismo, de hecho, no escuchará a otros miembros ni se preocupará por ellos y, por tanto, no contribuirá a una efectiva solución de los problemas.

Cada uno de nosotros, como ser humano, es capaz de dar cualquiera de estos tipos de reacciones básicas al esforzarse por enfrentar las situaciones emocionales del grupo. Que estilo de respuesta tendamos a dar, dependerá de nuestra personalidad, de nuestra experiencia anterior en situaciones interpersonales, del comportamiento de otros miembros del grupo y de la formalidad y estructura de la situación. Por ejemplo, en un grupo formal estrechamente controlado, es muy probable que se den respuestas de retiro y negación que, a la larga, harán que el grupo sea insuficientemente motivado y enajenado.

Cuando un grupo así trata de resolver un problema difícil, no hay seguridad de que los miembros tengan motivos suficientes para dedicar sus energías a la solución del problema o sean capaces de comunicarse unos con otros suficientemente bien para elaborar una genuina solución de grupo. Por otro lado, permitir y explorar las expresiones emocionales causara molestia o incomodidad al principio pero, a la larga, conducirá a un nivel mas alto de comunicación y a que el grupo sea mas fuerte y eficaz.

Resolución de problemas emocionales

He descrito cuatro clases de problemas emocionales que tiene toda persona cuando entra en una situación nueva de grupo: el problema de la identidad, el problema de influencia y poder, el problema de necesidades y metas y el problema de aceptación e intimidad. Hasta que la persona encuentre un papel para ella en el grupo y hasta que el grupo elabore normas referentes a las metas, la influencia y la intimidad, estará en tensión y reaccionara de diversas maneras emocionales.

Para el grupo, el precio de tal comportamiento es la preocupación de sus miembros por sus propias emociones y, por tanto, serán menos capaces de escucharse entre sí y de solucionar los problemas. Sin embargo, todo grupo debe experimentar algunos dolores de crecimiento mientras los miembros trabajan en la solución de estos problemas y encuentran su puesto. Si la estructura formal no permite tal crecimiento, nunca llegara a ser un verdadero grupo, capaz de un esfuerzo colectivo como tal. Permanece como un conjunto de individuos que se mantienen juntos por una estructura formal.

El consultor de procesos puede ayudar de muchos modos al grupo a resolver sus problemas emocionales. En primer lugar, el mismo debe darse cuenta de lo que ocurre y no sentir ansiedad por los problemas iniciales de comunicación que tengan los miembros.

En segundo lugar, debe ayudar al grupo a que sé de cuenta de que la lucha, las alianzas y las reacciones de retiramiento que ocurren al principio son esfuerzos de los miembros para llegar a conocerse unos a otros, probarse mutuamente y encontrar cada uno su puesto en el grupo. El consultor puede hacer esto proporcionándole al grupo una perspectiva de si mismo por medio de pequeñas dosis de teoría de grupos como las que he proporcionado en páginas anteriores. Puede manifestar su creencia de que los miembros están trabajando en una tarea legitima de formación del grupo, no precisamente perdiendo el tiempo.

Los gerentes suelen esperar que los grupos sean capaces de ponerse a trabajar enseguida y no conceden un lapso para que el grupo se forme o estructure. Si el grupo no resuelve problemas pronto, se enojan y se sienten decepcionados del

esfuerzo de grupo. El consultor de procesos debe alentar a tales gerentes a que tengan paciencia, a que destinen para las reuniones del grupo el tiempo necesario para que el grupo pueda crecer y a que se den cuenta de que su propio enojo e impaciencia son un reflejo de los mismos problemas emocionales que afrontan los otros miembros.

Finalmente, el consultor de procesos debe ser experto en proporcionar a los miembros retroinformación útil y provechosa acerca de su propio comportamiento. Lo probable es que gran parte del enfrentamiento ocurra sin que los miembros del grupo se percaten de que ocurre y por qué ocurre. Si estos han de lograr alguna percepción de este comportamiento y hacerse más expertos en diagnosticarlo ellos mismos, el consultor debe tratar de ayudar a cada miembro a comprender su propio comportamiento de lucha.

A medida que los miembros adquieren esta percepción, comienzan a conocer como sienten y responden los otros y empiezan a darse cuenta de que el grupo puede incluirlos a ellos y a sus posibles contribuciones, hay una gradual distensión y una creciente capacidad para prestar atención a los otros. Cuando ocurre esto, uno puede percibir un cambio del clima y humor del grupo: hay menos apremio, los miembros escuchan más, se desvían menos de la tarea por realizar, tienen más gusto en cooperar o trabajar colectivamente como grupo, existe menos formalidad y se recurre menos a reglas arbitrarias, pero hay más autodisciplina y voluntad para suprimir programas personales en beneficio de la actuación del grupo como tal. Lo que importa saber es que tal estado solo puede alcanzarse si se permite al grupo resolver su problema, no se puede imponer u ordenar por ley.

FASE 2: FUNCIONES PARA EL DESEMPEÑO DE LA TAREA Y PARA EL MANTENIMIENTO DEL GRUPO

Hasta aquí, he discutido lo que ocurre al comienzo de la vida de un grupo, antes de que este realmente listo para resolver problemas efectivamente. En las siguientes secciones, tratare varios aspectos de la solución de problemas por el grupo y de las contribuciones de los miembros a tal solución. En la figura 4-2, aparece una lista de lo que se ha llamado funciones relativas a la tarea y funciones de mantenimiento. Estas son comportamientos que deben ocurrir en cierto grado para que el grupo progrese efectivamente. Desde el punto de vista del consultor, las listas son importantes como un mecanismo que facilita la comprobación de qué clases de funciones se cumplen adecuadamente y qué clase de funciones o no se cumplen del todo o se cumplen inadecuadamente. El observador del proceso puede también estudiar la distribución de las funciones para ver si están uniformemente distribuidas, si algunos miembros consistentemente hacen una clase de cosas, que funciones cumple el líder, etc.

Funciones relativas a la tarea

Iniciación
Búsqueda de opiniones
Presentación de opiniones
Búsqueda de información
Presentación de información
Aclaración
Elaboración
Resumen
Comprobación del consenso

Funciones de mantenimiento

Amortización
Transacción
Oportunidad para intervenir
Aliento
Diagnostico
Establecimiento de normas
Comprobación de normas

Fig. 4-2 Funciones relativas a la tarea y de mantenimiento en los grupos.

a) *Funciones relativas a la tarea.* Consideremos primero algunas funciones relativas a la tarea. Para que el grupo progrese en la realización de la tarea, debe haber una *iniciación*. Alguien debe fijar la meta o plantear el problema, hacer proposiciones acerca de como trabar para alcanzar aquella o resolver este, establecer limites de tiempo o determinados objetivos, etc. Con frecuencia, esta función corresponde al líder o a quien haya convocado al grupo por primera vez, pero puede observarse que, a medida que el grupo se desarrolla y adquiere confianza, un numero cada vez mayor de miembros cumple las funciones de iniciación.

A fin de progresar, debe haber *búsqueda y presentación de opiniones* y *búsqueda y presentación de información* sobre vanos problemas relacionados con la tarea. Las clases de información y las opiniones que busca un grupo en el cumplimiento de sus tareas son, con frecuencia, decisivas para la calidad de la solución. El observador debe notar con cuidado y ayudar al grupo a observar por si mismo si se dedica suficiente tiempo a las funciones de búsqueda de información y de opiniones.

La *aclaración* y la *elaboración* son funciones decisivas en un grupo para comprobar lo adecuado de la comunicación y para progresar, con base en las ideas de otros, hacia ideas más creativas y complejas. Si no ocurren tales actividades, el grupo no está realmente usando su fuerza singular.

Resumir es una función importante para asegurar que no se pierdan ideas a causa del tamaño del grupo o de la duración del tiempo de discusión. Un *resumen*

efectivo incluirá una revisión de los puntos que haya discutido el grupo y de las ideas expuestas, de modo que, cuando se llegue a las decisiones, el grupo actúe con plena información. Un problema común, que he observado en comités, grupos o subgrupos encargados de tareas específicas y equipos ejecutivos, es que tienden a tratar las ideas consecutivamente, sin llegar a tener una perspectiva de la totalidad de su discusión. Lo que falta es la función de resumen. Esta puede cumplirse encargando a alguien que anote en una pizarra las ideas mientras el grupo discute, de modo que éste tenga en todo momento delante de sí un resumen visible de su propia discusión; o una persona puede, de vez en cuando, sencillamente, revisar lo que ha oído y extraer generalizaciones provisionales para que el grupo las considere.

Finalmente, el grupo necesita que alguien compruebe periódicamente si se aproxima a una decisión o debe continuar la discusión. La *comprobación del consenso* podría consistir sencillamente en preguntar "¿estamos listos para decidir?" o en un pequeño resumen: "Me parece que hemos expresado estas tres opciones y que nos inclinamos a elegir la número 2; ¿Estoy en lo cierto?" El éxito de esta función, o sea hacer avanzar al grupo, dependerá en gran parte del buen sentido de la persona para elegir el momento oportuno para la comprobación, aunque las comprobaciones extemporáneas son también útiles, pues le hacen ver al grupo que tiene que discutir algo más.

Funciones como las que acabamos de examinar son obviamente tan pertinentes e importantes para la efectiva solución de problemas por el grupo, que es fácil para el consultor de procesos conseguir que el grupo considere el proceso en función de ellas. Uno de los mayores problemas del consultor es decidir cuál comportamiento atraerá la atención del grupo. Las funciones relativas a la realización de la tarea proporcionan una sencilla alternativa, que no es muy probable que sea rechazada por impertinente.

b) Funciones de mantenimiento. Para que el grupo sobreviva y se desarrolle como un instrumento eficiente de solución de problemas, es necesario que los propios miembros procuren mantener buenas relaciones entre ellos. Idealmente, tal preocupación se expresaría a lo largo de todo el ciclo vital del grupo, pero, como ya hemos visto en las secciones sobre las fases iniciales de la vida del grupo, los miembros sienten preocupación por sus propias necesidades y así pueden perjudicar sus relaciones con las demás.

El problema para el grupo es cómo reconstruir relaciones deterioradas o reducir al mínimo la tendencia inicial que las deteriora o cómo hacer ambas cosas. Ejemplos de lo que entiendo por relaciones estropeadas son: dos miembros que están enojados uno con otro porque tienen opiniones opuestas sobre un problema de la tarea, miembros que perdieron una votación o a los que no se les hizo caso y se sienten por ello excluidos, miembros que creen que se les ha comprendido mal o

se les ha rebajado a un puesto secundario, etc. En todos estos casos, la persona se halla preocupada temporalmente por necesidades y emociones personales y, por tanto, es menos capaz de contribuir al esfuerzo del grupo. Si no se realizan funciones de mantenimiento del grupo, no se restablece la armonía entre el miembro y el grupo y, por consiguiente, aquél se pierde como recurso del grupo.

Algunas actividades de los miembros se pueden considerar muy acertadamente como mantenimiento preventivo. Por ejemplo, la función de mantener "*la puerta abierta*" asegura que los miembros que tengan una contribución que hacer a la solución del problema pueden hacerla. Con frecuencia, me he sentado en un grupo y he observado que una persona abre la boca una y otra vez y logra pronunciar una o dos palabras, pero, una persona más enérgica y acometedora la interrumpe, le quita la palabra y hace su propuesta o expresa su opinión.

Después de dos o tres intentos, la primera persona desiste de hablar, a menos que alguien note el problema y proporcione una oportunidad para que ella pueda exponer lo que tiene que decir. El *estimulo* puede cumplir una función semejante, al ayudar a una persona a que exponga su opinión, en parte para que el grupo obtenga el beneficio de esta opinión y, además, para asegurar que tal persona y los demás miembros del grupo sientan que el clima es de aceptación.

La *armonización* y la *transacción* se han colocado deliberadamente en la lista de funciones de mantenimiento, en lugar de en la lista de funciones de realización de la tarea, porque son útiles para reducir tipos destructivos de desacuerdo entre individuos, pero su utilidad para resolver problemas relativos a la tarea ciertamente es limitada.

Este es un punto de suma importancia, porque, al preocuparse los consultores de procesos por la eficacia del grupo, lo probable es que se considere que están en todo momento a favor de la armonía y el funcionamiento tranquilo del grupo. De hecho, puede ser necesario que el grupo confronte graves desacuerdos y trabaje para llegar a una genuina solución integradora, que no implique transacción u armonización alguna.

El consultor de procesos puede tener, con frecuencia, que ayudar al grupo a hacer frente a un problema y a resolverlo, aunque el grupo prefiera rehuir el enfrentamiento y llegar a una transacción.

Sin embargo, si la comunicación se ha roto y varios miembros arguyen o adoptan posiciones por razones auto-orientadas, por ejemplo para mantener su *status* en el grupo, puede ser necesario, como un paso para el mantenimiento del grupo, armonizar las partes en conflicto y ayudar a cada miembro a que evalúe su propio comportamiento, como una manera de restablecerla buena comunicación.

El *diagnóstico*, el *establecimiento de normas* y la *comprobación de normas* son de suma importancia como medidas terapéuticas cuando las relaciones se han deteriorado hasta cierto grado. Lo que el grupo necesita entonces es una suspensión temporal de las actividades de realización de la tarea mientras (1) considera su propio proceso, comprueba qué sienten los miembros acerca del grupo, sus normas y su método de actuar y (2) permite que se ventilen los problemas y conflictos que puedan haber surgido.

La mayoría de los grupos no se comportan de este modo, a menos que esté presente un consultor de procesos o que uno de sus miembros adopte una verdadera orientación hacia el proceso. Sin embargo, tales fases de valoración y catarsis son absolutamente necesarias para la mayoría de los grupos de trabajo si éstos han de seguir siendo eficaces.

¿Cómo puede el consultor de procesos alentar al grupo para cumplir con regularidad estas clases de funciones? Una de las técnicas más sencillas es sugerir que, en cada reunión (o con cierta periodicidad), el grupo dedique un breve lapso, por ejemplo, de 15 a 30 minutos, a revisar su propia reunión y a recoger las opiniones de los miembros sobre ésta.

Tales opiniones se pueden recoger de modo improvisado y libre o con ayuda de instrumentos de diagnóstico, como el que aparece en la figura 4-3. Si se usa un instrumento, debe dedicarse un poco más de tiempo al análisis. Si el grupo es escéptico en cuanto al valor de cualquier diagnóstico, es mejor empezar con breves lapsos de discusión improvisada, libre o espontánea, reservando el instrumento hasta cuando el grupo aprenda el valor de tales discusiones y esté dispuesto a dedicar más tiempo a ellas.

El papel del consultor de procesos durante la etapa de diagnóstico debe ser desempeñado cuidadosamente. La gran tentación es precipitarse a hablar, una vez que el grupo ha abierto la puerta, y decir todas las observaciones substanciales que uno ha hecho en las últimas horas.

Esta tentación es, con frecuencia, intensificada por el hecho de que el grupo invita de veras al consultor a que le comunique todas sus observaciones. "¿Cómo cree que nos comportamos durante la reunión? " "Usted ha estado sentado ahí, observándonos durante dos horas, ¿qué observaciones ha hecho? "

Clasificación de la eficacia del grupo

A: Metas

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
Confusas, diversas; Contradictorias, Indiferentes, De poco interés.											Claras para todos, Compartidas por todos, Todos se interesan y todos se sienten partici- pes en su realización.

B: Participación

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
Dominan unos pocos, Algunos son pasivos, A algunos no se les escucha, Varios hablan al mismo Tiempo o interrumpen.											Todos participan o intervienen, a todos se les escucha.

C : Sentimientos

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
Inesperados, Ignorados, O criticados.											Expresados libremente, respuestas empáticas.

D : Diagnostico de los problemas del grupo

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
Se va directamente A las propuestas Correctivas, saltándose todo él diagnostico; Sé tratan los síntomas en vez de las causas básicas.											Cuando surgen pro- blemas, se hace un cuidadoso diagnostico de la situación antes de pro- poner acción; se remedian las causas básicas.

E: Liderazgo

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
No se satisfacen las necesidades de liderazgo que tiene el grupo el grupo depende mucho de una sola persona o de unos pocos miembros.											Cuando surgen necesidades de liderazgo las satisfacen varios miembros ("liderazgo distribuido"); Cualquiera se siente en libertad de ofrecerse voluntariamente cuando ve una necesidad del grupo.

F : Decisiones

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
No se toman las decisiones necesarias; decide una parte del grupo los otros no se comprometen.											Se busca el consenso y se comprueba; se aprecian las desviaciones y se usan Para mejorar la decisión, apoyo total cuando se toma una decisión.

G: Confianza

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
Los miembros desconfían Uno de otro, son corteses, Prudentes, reservados, Cautelosos, escuchan Superficialmente, pero, En su interior rechazan Lo que otros dicen, Temen criticar o ser criticados.											Cada miembro confía en los demás, los miembros revelan al grupo lo que les chocaría revelar a otros, respetan y usan las respuestas que obtienen, pueden expresar libremente reacciones negativas sin temor a represalias.

H : Creatividad y Desarrollo

<u>Mala</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>Buena</u>
Los miembros y el grupo Actúan rutinariamente;											El grupo es flexible y busca nuevos y mejores

Personas estereotipadas
y rígidas en sus papeles,
No hay progreso.

camino, los individuos
cambian y se desarrollan
Hay creatividad, los
miembros son apoyados
Individualmente.

Fig. 4-3 Ejemplo de modelo para analizar la eficacia de un grupo.

El consultor de procesos debe, entonces, recordarse a sí mismo cual es su misión básica: lograr que el grupo *participe* en el diagnóstico y ayudar al grupo a que *aprenda* a diagnosticar sus propios procesos. Si sucumbe a la tentación y se adelanta a comunicar sus observaciones, existe el peligro de que el grupo se descargue de su propia obligación de diagnosticar. Mas aun, si el consultor hace observaciones con las cuales no están de acuerdo algunos miembros, puede encontrarse muy pronto con que ha sido neutralizado. Finalmente, si el consultor es el primero en manifestar sus observaciones, se está olvidando que sus propios filtros también funcionan y que puede estar informando sobre cosas de menor importancia o que son un reflejo de sus propios prejuicios.

Dados estos escollos, es importante que el consultor de procesos aliente al grupo, no solo a que dedique tiempo al diagnóstico, sino también a que se adelante a tratar de articular y comprender sus propios procesos. Una vez que el grupo ha identificado un área en la que los miembros tienen observaciones que hacer, es completamente adecuado que el consultor añada sus propias observaciones y aproveche la oportunidad para que los miembros profundicen su comprensión, no solo con observaciones, sino también con algo de teoría de grupos. Pero el grupo debe tomar la delantera y el consultor debe trabajar dentro de las áreas consideradas pertinentes por el grupo. Si el grupo insta al consultor a realizar esta tarea *por ellos*, debe rehusar cortésmente e instar, a su vez, al grupo a que trate de hacer su propio diagnóstico

RESUMEN

Hasta aquí, hemos enfocado nuestra atención sobre varios aspectos y funciones del comportamiento individual en el grupo. Hemos examinado las causas del comportamiento auto-orientado y los tipos de este comportamiento. Luego hemos examinado varias funciones relativas a la realización de la tarea y varias funciones de mantenimiento, referentes a la conservación de un buen orden de trabajo en el grupo. Habiendo tratado estos asuntos básicos, pasemos al análisis de los procesos implicados en el trabajo real del grupo: Solución de problemas y toma de decisiones.

CAPÍTULO 5

SOLUCION DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES POR EL GRUPO

SOLUCION DE PROBLEMAS POR EL GRUPO

La solución de problemas es un proceso muy discutido y poco comprendido. Me propongo darle al lector, no modelos *validos definitivamente* sino, como en las secciones anteriores, *un* modelo aplicable a la observación y el análisis. Los pasos o etapas que voy a describir y analizar son válidos para *cualquier* clase de proceso de solución de problemas, tanto si el proceso ocurre en un gerente individual como si ocurre en un grupo de dos personas, en un comité numeroso o en toda una organización. Mi atención se centrará como en secciones anteriores, sobre el grupo pequeño, porque es en una unidad de este tamaño donde probablemente el consultor de procesos pueda prestar su mejor contribución.

El modelo básico que aparece en la figura 5-1 es un desarrollo del modelo creado por el difunto Richard Wallen. En el se distinguen dos ciclos básicos de actividad; el que ocurre *antes* de cualquier decisión o acción y el que ocurre *después* de que se ha decidido-actuar.

El primer ciclo consiste en:

1. la definición del problema,
2. la generación de propuestas para la solución y
3. el pronóstico de las consecuencias de las soluciones propuestas o examen de soluciones y su evaluación conceptual antes de emprender cualquier acción.

El segundo ciclo comprende:

4. planeación de la acción.
5. la ejecución de la acción planeada y
6. La evaluación de los resultados, que con frecuencia, lleva de vuelta al primer ciclo, el de la definición del problema.

CONSULTORIA DE PROCESOS

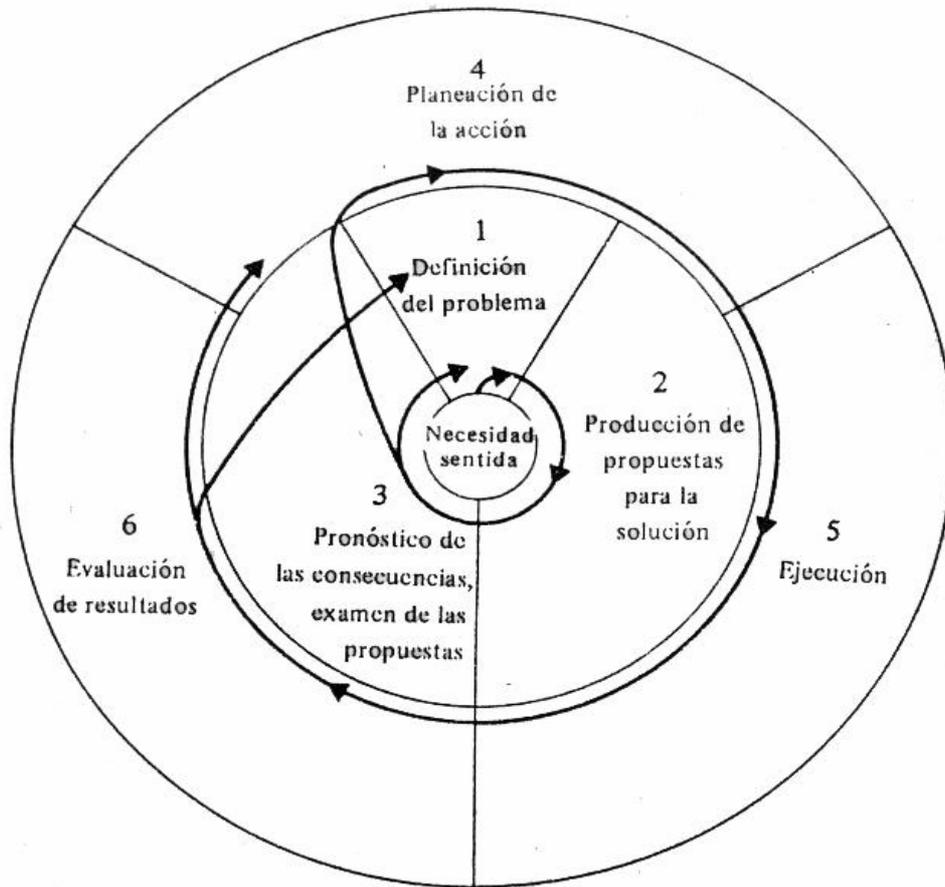


Fig. 5.1 Un modelo de las etapas de la solución de un problema.

El segundo ciclo comprende

4. la planeación de la acción,
5. la ejecución de la acción planeada y
6. la evaluación de los resultados, que, con frecuencia, lleva de vuelta al primer ciclo, el de la definición del problema.

Ciclo 1

Mi propia experiencia en la solución de problemas y la observación de soluciones propuestas por otros individuos, me ha enseñado que el paso más difícil en este proceso es, sin duda, el primero definir el problema. La dificultad resulta, en parte, a causa de una confusión entre los *síntomas* y el *problema*. Por lo regular, un gerente inicia un proceso de solución de problemas cuando ve que algo no es como debiera ser, bien porque alguien se lo hace ver o bien porque él mismo lo descubre. Las ventas han disminuido, un programa de remisión de los pedidos no se ha cumplido, un cliente airado está al teléfono, se ha interrumpido la producción, hay un incendio en la tienda, etc. Pero debe notarse que ninguna de estas cosas es el verdadero problema que ha de resolverse, sino que son los *síntomas que han de eliminarse*. Antes de que el gerente pueda comenzar a resolver el problema, debe identificarlo o encontrarlo, ésta es la etapa esencial de todo el ciclo y, con frecuencia, la más difícil.

Tomemos el ejemplo de la disminución de las ventas para ilustrar la complejidad de tal etapa. El gerente X ha convocado a sus principales subordinados y se ha sentado con ellos a discutir "el problema" de la disminución de las ventas. Si el gerente no es capaz de sentir el problema que hemos planteado arriba, pronto puede encontrarse en medio de una discusión sobre si el presupuesto de publicidad debe ser incrementado o si deben enviarse a trabajar en la calle diez agentes-vendedores más. Pero, ¿ha definido ya su problema? ¿Ha descubierto siquiera cuáles podrán ser los diversos *problemas alternos* que constituirían la causa de la disminución de las ventas?. Podría tratarse de causas muy diversas, desde una previsión errónea del volumen de ventas (lo que implica hacer algo en el departamento de mercadeo, no en el campo exterior de los vendedores) hasta la súbita entrada en el mercado de un competidor. Sin un *diagnostico preliminar*, que a propósito puede requerir tiempo y esfuerzo, el gerente no sabrá qué *causa en realidad* la discrepancia entre el pronóstico y el volumen real de las ventas. No sabrá realmente sobre qué tiene que *trabajar*.

Con frecuencia, el consultor de procesos puede desempeñar un papel principal o decisivo en esta etapa, porque lo probable es que sobre él no influya el apremio que presiona al gerente y, por tanto, probablemente note más los atajos prematuros en el razonamiento y los diagnósticos equivocados. Con frecuencia, el papel del consultor es ayudar al grupo a ir más despacio y a que reconozca que puede estar actuando con precipitación sobre un problema mal definido y que el empleo de cierto tiempo inicial en identificar cual es *realmente* el problema, será recompensado después con economía de tiempo y esfuerzo.

Una categoría especial de problemas que merece mención particular en este aspecto es la que tiene que ver con las relaciones interpersonales. Para un gerente constituye un problema motivar a un subordinado, coordinar su trabajo con el de otro departamento, influir sobre su jefe o unir los esfuerzos de varias

personas. Con frecuencia, estos "problemas" se sienten como frustraciones o tensiones, y el gerente tiene un mínimo de comprensión clara de lo que le está en realidad causando su sentimiento de frustración o poniéndole en tensión. En cierto sentido, sabe que algunas cosas no marchan bien pero no sabe cuál es realmente el problema.

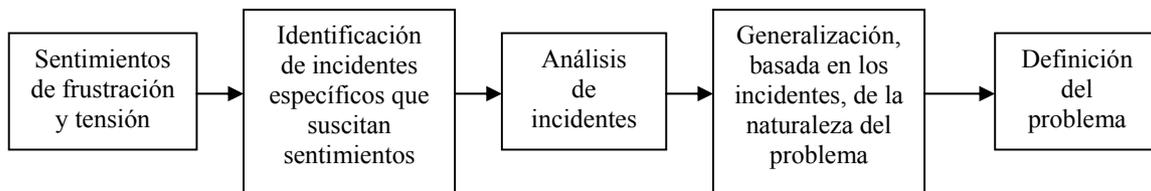


Fig. 5-2 Pasos necesarios para la definición inicial del problema.

En casos como estos, el consultor de procesos puede ayudar al gerente o al grupo a identificar su problema, forzándoles a producir *incidentes concretos* o ejemplos de sucesos que conducen a sus sentimientos de frustración. Repasando cuidadosa y detalladamente estos incidentes y tratando de identificar la verdadera causa de la frustración, es posible, con frecuencia, definir el verdadero problema.

El paso esencial es examinar los incidentes concretos y a partir de ellos, generalizar el problema. Este proceso puede considerarse como una etapa necesaria de toda definición de problemas (figura 5 2). Una vez que el problema ha sido definido adecuadamente, el grupo puede pasar a producir ideas o cursos de acción que puedan resolverlo. En esta etapa, el riesgo más probable es que las propuestas sean evaluadas una por una, así el grupo nunca llega a tener una perspectiva del problema, mirando a todo el conjunto de ideas posibles para su solución.

El consultor de procesos puede ayudar aquí, indicando las con secuencias de una evaluación prematura:

1. que no hay oportunidad suficiente para juzgar las ideas en conjunto porque no se pueden comparar unas con otras, y
2. que la evaluación tienda a amenazar, no solo determinada idea, sino también a la persona que la propuso (los miembros cuyas ideas han sido rechazadas al principio pueden sentirse menos inclinados a aportar ideas en una etapa posterior).

La técnica de "la tormenta de ideas" se basa en la regla de que no debe permitirse ninguna *evaluación* durante la fase de producción de ideas. Aunque uno pueda no aceptar que la tormenta de ideas sea una verdadera técnica, es útil tener presente la advertencia de que la evaluación prematura puede minar y terminar una buena producción de ideas.

La siguiente etapa, la comprobación, evaluación o previsión de las consecuencias, es con frecuencia muy difícil, porque no está claro que criterios debe usar el grupo para hacer su previsión. Como ha indicado Wallen, los criterios de comprobación incluyen (1) experiencia personal, (2) opinión experta, (3) examen de los datos o información existente y (4) pruebas o investigación científica planeadas.

La experiencia personal y la opinión experta son los más fáciles de obtener, pero los menos válidos. El examen y la investigación son más justos, pero también requieren de más tiempo y son más costosos. Una de las funciones claves del consultor de procesos es proporcionar al grupo toda esta gama de alternativas para que pueda adoptar el método de comprobación adecuado a la clase de idea que trata de probar. Por ejemplo, si el grupo trata de decidir entre dos productos que piensa desarrollar, deberá probablemente hacer alguna investigación del mercado. Si el grupo trata de decidir si destinará los fondos excedentes a un aumento del capital, o a programas de inversión, deberá obtener consejo de expertos en finanzas, etc. Con demasiada frecuencia, un grupo usa solo un método de verificación, cualesquiera que sean las ideas que se evalúen.

En cada etapa de la solución del problema, la discusión puede revelar nuevos caracteres que llevan a una nueva redefinición del problema. Por ejemplo, al probar la idea de que se necesita una nueva campaña de publicidad, puede descubrirse, por el examen de la información existente, que la campaña de publicidad era perfecta, lo que plantearía la cuestión de si era correcta la definición inicial del problema como "resistencia del consumidor a las ventas". El consultor de procesos debe ayudar al grupo a reconocer que esta clase de repetición del ciclo, desde la definición inicial, pasando por la producción de ideas y la comprobación de estas, hasta la redefinición del problema es un método muy bueno para resolverlo.

Por lo general, es necesario que el consultor le infunda confianza y seguridad al grupo hasta que este adquiera la experiencia necesaria para percibir su propio ciclo de solución del problema, porque hay la tendencia a creer que definir una y otra vez el problema, no es más que perder el tiempo.

Ciclo 2

Todo el ciclo 1 consta de pasos que ocurren en la discusión y que no implican un compromiso de acción, a menos que el grupo decida recoger datos adicionales para la comprobación de la idea. Cuando el grupo logra un consenso sobre una solución propuesta y toma la decisión de actuar, pasamos al ciclo 2, el ciclo de la acción. La toma de decisión no se muestra en el diagrama, pero se representa por el acto de cruzar el límite entre el ciclo 1 y el ciclo 2.

Aunque se haya tomado una decisión sobre una determinada propuesta o idea para la solución, el proceso de resolver el problema dista mucho de haber terminado. El grupo debe todavía planear un detallado curso de acción, debe ejecutar medidas y debe proporcionar algún método para determinar si las medidas resuelven o no el problema. Este último paso debe considerarse de antemano: "¿Que información debemos examinar para determinar si nuestras medidas logran o no los resultados deseados? "

En cualquiera de estas etapas, es posible de nuevo que el grupo descubra que no había definido correctamente el problema, en este caso, puede regresar al ciclo 1, para una nueva redefinición del problema, nuevas propuestas de ideas y nueva comprobación de estas. Quiero subrayar que tal repetición del ciclo completo es muy deseable y no debe ser considerada como una pérdida de tiempo. Es mucho más costoso trabajar en la solución de un problema y descubrir que este no es el verdadero cuando ya se han ejecutado medidas caras, que hacer un mayor esfuerzo inicial para definir correctamente el problema. Sin embargo, como consultor de procesos, he encontrado difícil lograr que los grupos regresen al paso 1 y se hagan las siguientes preguntas "¿hemos definido el problema correctamente? " y "¿estamos trabajando en la solución de lo que realmente tenemos que solucionar?".

La fase de planeación de la acción puede ser tratada como un nuevo problema que requiere su propia definición (es decir, ¿cuales son los problemas para ejecutar la propuesta que aceptamos?), producción de ideas (es decir, ¿cuáles son algunas de las posibles maneras para ejecutar la propuesta?) y comprobación de ideas (es decir, ¿cual de nuestras posibilidades es la mejor para ejecutar la propuesta?). Si estas etapas se pasan por alto o eluden, es muy posible que una buena propuesta sea ejecutada de modo inadecuado y que el grupo saque la conclusión errónea de que la propuesta era deficiente, en vez de reconocer que el defecto consistía en una insuficiente planeación de la acción. Aquí, de nuevo, el papel del consultor de procesos puede muy bien consistir en *retardar la marcha del grupo* lo suficiente para hacerle reconocer que la planeación de la acción es en si un proceso de solución de problemas.

En muchos casos, el segundo ciclo se delega a otra persona u otro grupo. Por ejemplo, el grupo que actuó en el primer ciclo decide "reforcemos nuestra campaña de publicidad". Una vez que ha llegado a esta decisión, ordena al departamento de publicidad que incremente la publicidad de ciertos productos. Y entonces, el grupo descansa y vuelve a la observación de las cifras de ventas. ¿Es este un buen modo de actuar? La respuesta en muchos casos es "no".

El problema principal cuando personas o grupos diferentes realizan el ciclo 1 y el ciclo 2, consiste en que la segunda persona (o el segundo grupo) puede no comprender claramente la propuesta o solución adoptada por la primera (o por el primer grupo) ni sentirse particularmente comprometida a cumplirla. La segunda

persona (o el segundo grupo) no ha luchado con las dificultades de la definición del problema, no ha tenido oportunidad de estudiar las razones para rechazar otras posibilidades que ahora pueden ocurrírsele y puede no sentir que la propuesta general que se le entrega es lo suficientemente clara para que pueda cumplirse. Es igualmente inefectivo encargar el ciclo 1 a una "fuerza de trabajo" o a una organización de consultora y esperar una propuesta por escrito. En el 90% de los casos en que el grupo originario no se haya ocupado del ciclo 1 y si el "grupo de trabajo" no ha considerado completamente el ciclo 2, la propuesta no agradara al segundo grupo y este encontrara una excusa para archivarla.

Existiendo estas clases de problemas, es conveniente asegurar un alto grado de comunicación entre las personas o grupos encargadas del ciclo 1 y del ciclo 2. Por supuesto, lo ideal será que se encargará de ambos ciclos una sola persona o un solo grupo. Si esto no es posible, la unidad encargada del ciclo 1 debe establecer una fase intermedia que permita que la unidad encargada del ciclo 2 se halle completamente involucrada en el asunto antes de que las dos unidades corten la comunicación entre ellas. Se puede hacer que el ejecutor participe en el proceso de solución del problema lo mas pronto posible o, al menos, con el ejecutor se pueden revisar completamente todos los pasos dados por la unidad encargada del ciclo 1 en sus esfuerzos por alcanzar una propuesta de solución. En tal revisión, el proceso clave será permitir que el ejecutor quede completamente satisfecho, preguntando todo lo que quiera sobre las razones para no seleccionar algunas otras posibilidades que puedan parecerle mejores. Así, o debe obtener respuestas satisfactorias o el grupo encargado del ciclo 1 debe dejar en suspenso su decisión y revisar las alternativas adicionales aducidas por el ejecutor.

Un buen grupo de solución de problemas se protegerá contra la interrupción de la comunicación durante la etapa de ejecución, consultando al ejecutor en las primeras etapas de la producción de ideas. Si todas las ideas se consideran pronto, es menos probable que se pasen por alto alternativas importantes de solución y que se escoja algo que resulte absurdo para el ejecutor o que éste pueda comprender mal. Aquí, el papel del consultor de procesos es ayudar al grupo a comprender cuan difícil es comunicar una solución compleja a un ejecutor y asegurar esta comprensión con tiempo suficiente, en el proceso de solución del problema, para establecer medidas protectoras contra la interrupción de la comunicación. Y, para lograr esta protección, no hay nada mejor que hacer que el ejecutor final participe cuanto antes en el proceso de solución del problema.

TOMA DE DECISIONES POR EL GRUPO

Uno de los pasos principales en el proceso de solución de problemas es el de la toma de decisiones. En toda etapa del proceso se toman decisiones, pero éstas sólo son muy visibles en la transición del ciclo 1 al ciclo 2, cuando la unidad encargada de la solución del problema se compromete a someter a prueba una propuesta de acción. Antes de dar este paso, el grupo ha tenido que decidir

cuándo y dónde reunirse, cómo organizarse, cómo distribuir el tiempo, con qué procedimientos o reglas dirigir su discusión (por ejemplo, con o sin un presidente formal, con o sin las Reglas de Orden de Roberto, etc.), cómo determinar cuándo se ha definido el problema suficientemente bien como para pasar a la producción de ideas, etc. Con frecuencia, los miembros del grupo no reconocen como decisiones de éste, actos que realiza para contestar a preguntas como las que acabamos de expresar pero, de hecho, tales actos son decisiones y establecen el clima del grupo. Por esto, tienen que ser examinados muy cuidadosamente.

Al revisar los diferentes métodos para tomar decisiones que se enumeran a continuación es importante que no nos apresuremos a juzgar a cualquiera de ellos mejor que otro. Cada uno es útil a su tiempo y cada uno tiene ciertas consecuencias para futuras acciones del grupo. Lo importante es que el grupo comprenda estas consecuencias suficientemente bien para que pueda elegir un método de toma de decisiones apropiado para el tiempo de que dispone, la historia del grupo, la clase de tarea en la que trabaja y la clase de clima que el grupo quiera establecer.

1. *Decisión por falta de respuesta (abandono).* El método más común y, quizás, el menos visible en la toma de decisiones, consiste en que alguien sugiera una idea y, antes de que nadie haya dicho nada sobre ella, otro sugiere otra idea y así sucesivamente, hasta que el grupo encuentra una sobre la cual acepta actuar. En cierto sentido, el grupo ha decidido sobre todas las ideas que han sido pasadas por alto. Pero lo que se decidió sobre cada una de ellas fue simplemente un acuerdo común de no apoyarla, lo que hace sentir al proponente que su sugerencia fue abandonada. Los pisos de las salas de reunión de grupos se hallan cubiertos totalmente de tales sugerencias "abandonadas".

2. *Decisión por regla de autoridad.* Muchos grupos establecen una estructura de mando o empiezan con una estructura de poder que muestra claramente que las decisiones serán tomadas por el presidente o alguien investido de autoridad. El grupo puede generar ideas y discutir libremente pero, en cualquier momento, el presidente puede decir que, habiendo oído la discusión, ha decidido hacer tal y tal cosa. Este método es muy eficaz. Pero su efectividad dependerá mucho de que el presidente sea un oyente suficientemente bueno para entresacar de la discusión la información correcta que le sirva de base para tomar su decisión. Más aún, si el grupo debe pasar a la siguiente etapa, o sea, ejecutar la decisión, el método basado en la regla de autoridad produce un mínimo de compromiso del grupo. Y, por tanto, mina la posible calidad del cumplimiento de la decisión.

Con frecuencia, he asistido a reuniones en las que el presidente decidió algo tras escuchar al grupo unos pocos minutos pero la acción realizada en cumplimiento de tal decisión, resultó algo diferente de lo que el presidente deseaba. Una

reconstrucción de lo sucedido permitió ver que el grupo había comprendido mal la decisión o no había estado de acuerdo con ésta en primer lugar y, por consiguiente, no fue capaz de llevarla a cabo efectivamente o no estuvo motivado para ejecutarla efectivamente.

3. *Decisión por minoría.* Una de las quejas más frecuentes de los miembros de grupos es que, "se sienten atropellados respecto a la toma, de una decisión". Por lo general, esta creencia es el resultado de que uno dos o tres individuos emplean tácticas que producen acción y, por tanto deben ser consideradas como decisiones, pero que se toman sin el consentimiento de la mayoría.

Una sola persona puede "imponer" una decisión, particularmente si desempeña alguna clase de presidencia en el grupo, sin dar a la oposición oportunidad para que exponga y sostenga su parecer. Tomemos un ejemplo relativo a la decisión sobre cómo debe trabajar el grupo. El presidente dice: "Creo que el modo de resolver esto es que cada uno exprese su opinión sobre el asunto para ver en qué situación nos encontramos. Por lo que a mi respecta, opino que ...". Una vez que ha dado su propia opinión, se vuelve al individuo que está sentado a su derecha y le dice: "¿Qué crees tú, Enrique...?". Después de que Enrique habla, el presidente señala al siguiente miembro para que hable y así sucesivamente, de tal manera que el grupo se encuentra ante el hecho consumado de que se ha tomado una decisión sobre cómo va a realizar su trabajo. Sin embargo, *nadie* estuvo de acuerdo con este método de trabajo, salvo su iniciador. Otra táctica similar consiste en decir: "Bueno, parece que todos estamos de acuerdo, así que sigamos adelante con la idea de Juan", aunque un observador cuidadoso podría ver que sólo Juan, el presidente y quizás algún otro hablaron en favor de tal idea. Los demás permanecieron callados. Si se le pregunta al presidente cómo llegó a la conclusión de que el grupo estaba de acuerdo, lo probable es que diga: "El silencio significa asentimiento, ¿no es cierto? Todos tuvieron la oportunidad de hablar". Si se entrevista después a los miembros del grupo, se descubre a veces que, en realidad, la mayoría estaba en contra de la idea de Juan, pero cada uno de los miembros de esta mayoría vaciló en hablar porque pensó que todos los que permanecían callados estaban en favor de tal idea. También ellos cayeron en la trampa de que "el silencio significa asentimiento".

Por último, una forma corriente de decisión por minoría es que dos o más miembros lleguen a un acuerdo rápido y poderoso sobre un curso de acción, reten al grupo de modo súbito con la pregunta: "¿alguien se opone?" y, si ninguno alza su voz en los dos segundos siguientes, concluyan diciendo: "Entonces, sigamos adelante". La trampa es aquí, de nuevo, la suposición de que el silencio significa asentimiento.

El consultor de procesos desempeña un papel importante con respecto a estos tres primeros métodos de tomar decisiones, principalmente porque, en primer

lugar, rara vez se clasifican como métodos para tomar decisiones. Sin embargo, muchas decisiones de grupo, en particular las relativas a la importante cuestión de los procedimientos de grupo, reglas de orden, etc., se toman de estas maneras bastante rápidas. El hecho de que un miembro del grupo objete tales procedimientos y diga "no estamos, en realidad, de acuerdo", se considera con frecuencia como una obstrucción; por lo tanto, hay una fuerte presión sobre los miembros del grupo para que permanezcan callados y dejen que las cosas sigan su curso, aunque no estén de acuerdo.

El consultor de procesos debe primero hacer que el grupo se dé cuenta de las decisiones que ha tomado y de los métodos con que las ha tomado; luego, debe tratar de que el grupo examine y juzgue si sus miembros creen que estos métodos eran los apropiados para la situación. Por ejemplo, los miembros podrían estar de acuerdo con que el presidente impuso la decisión, pero creen que esto fue apropiado porque disponían de poco tiempo y era necesario que alguien tomara esa decisión pronto para que el grupo pudiera pasar a considerar cosas más importantes.

Por otro lado, el grupo podría decidir que una decisión tal como que cada miembro exponga, a su turno, su punto de vista, introduce en el grupo un elemento de formalidad y ceremonia que socava su capacidad para construir creativamente sobre ideas ya propuestas. El grupo podría, entonces, desear elegir un método diferente para la producción de ideas. Lo importante es legitimar tal discusión del proceso y tener disponibles algunas observaciones para el caso de que el grupo encuentre difícil discernir de qué está hablando el consultor. Sin embargo, también aquí se aplica el principio de que sea el grupo el que trate primero de hacer sus propias observaciones.

4. *Decisión por mayoría: votación, encuesta o ambas cosas.* Pasamos a los procedimientos más comunes de toma de decisiones los que, con frecuencia, se da por sentado que se aplican a toda situación de grupo, porque reflejan nuestro sistema político. Una versión sencilla consiste en preguntar a cada miembro su opinión, tras un cierto lapso dedicado a discutir el punto y, si una mayoría opina del mismo modo, suponer que esta opinión es la decisión. El otro método, más formal, consiste en expresar una clara alternativa y pedir a los miembros que voten a favor o en contra de ella o se abstengan.

Aparentemente, este método parece perfecto, pero, de modo sorprendente, resulta con frecuencia que las decisiones tomadas con este método no son bien ejecutadas por el grupo que tomó la decisión. ¿Qué está mal? Si uno logra que el grupo discuta su propio proceso o entrevista a los miembros de la minoría, se descubre que hay dos clases de barreras psicológicas.

1. Con frecuencia, el miembro de la minoría cree que no hubo suficiente tiempo de discusión para que él pudiera realmente hacer comprender su punto de vista; por tanto, se cree mal entendido y, a veces, se halla resentido;
2. El miembro de la minoría cree, con frecuencia, que la votación ha creado dos campos en el grupo, que estos se hallan entonces en competencia por la victoria, que su campo perdió la primera vuelta, pero que es sólo cuestión de tiempo mientras puede reagruparse, obtener algún apoyo y ganar la próxima vez que haya una votación.

En otras palabras, la votación crea coaliciones y la preocupación de la coalición derrotada no es cómo ejecutar lo que la mayoría desea, sino cómo ganar la próxima batalla.

Si ha de haber votación, el grupo debe estar seguro de que ha creado un clima en el que los miembros sientan que han tenido oportunidad de exponer y defender su opinión y que están obligados a aceptar la decisión de la mayoría. Una de las funciones claves del consultor de procesos es hacer que el grupo se dé perfecta cuenta de cuáles son los riesgos de cada método y de que haya suficiente discusión del clima del grupo para asegurar, que éste escoja una apropiada estrategia para la toma de decisiones.

5. *Decisión por consenso.* Uno de los métodos más eficaces para tomar decisiones en los grupos es buscar el consenso, pero este método es también uno de los que requieren mayor tiempo. Es importante entender que consenso, como lo defino yo, no es lo mismo que unanimidad. Este es una situación en la cual la comunicación ha sido bastante abierta o libre y el clima del grupo bastante alentador como para que todos los miembros sientan que han tenido, equitativamente, oportunidad para influir en la decisión. Alguien pide entonces el "sentir de la reunión", evitando cuidadosamente procedimientos formales como el de la votación. Si hay una clara alternativa aceptada por la mayoría de los miembros y si los que se oponen a ella creen que han tenido oportunidad suficiente para influir, existe un consenso. Operacionalmente, se definiría por el hecho de que los miembros que no votaron por la alternativa adoptada por la mayoría comprenden, sin embargo, tal decisión con claridad y están dispuestos a apoyarla. Es un estado psicológico que podría describirse así:

"Comprendo lo que la mayoría de ustedes quiere hacer. Personalmente, yo no la haría, pero creo que ustedes comprenden cuál sería mi alternativa. He tenido suficiente oportunidad para tratar de inclinarles a aceptar mi punto de vista, pero está claro que no he sido capaz de lograrlo. Por tanto, colaboraré de buen grado en la ejecución de lo que la mayoría de ustedes desea hacer".

Con el fin de alcanzar tal situación, debe concederse a todos los miembros del grupo tiempo suficiente para que expresen su oposición y la expresen abiertamente, de tal modo que sientan que los otros les han entendido realmente. Esta condición es esencial para que no tengan después la preocupación de que hubieran podido convencer a los otros con sólo que éstos hubieran comprendido lo que ellos tenían *realmente* en su mente. Sólo escuchando con cuidado a la oposición pueden prevenirse tales sentimientos y pueden alcanzarse efectivas decisiones de grupo.

El consultor de procesos puede ayudar al grupo a determinar qué clases de decisiones deben tomarse por consenso. ¿Qué decisiones tienen importancia suficiente para que valga la pena el esfuerzo? Una guía que podría sugerir es que en las decisiones sobre procedimientos, las relativas a *cómo* va a trabajar el grupo, es de suma importancia que todos los miembros estén involucrados; por tanto, probablemente, éstas se deban tomar por consenso. El grupo puede decidir que el presidente tenga completa autoridad, puede decidir que se prueben procedimientos de discusión muy informales o puede desear que se origine una tormenta de ideas. Pero, decida lo que decida, la decisión debe resultar completamente clara para todos y no deben quedar residuos de sentimientos de haber sido mal entendidos o deseos de sabotear el procedimiento del grupo. Desgraciadamente ésta es la clase de decisión que con mayor frecuencia es tomada por minorías, lo que le cuesta al grupo incontables horas de esfuerzo desperdiciado, a causa de la baja moral, la falta de compromiso y la carencia de claridad en la comunicación.

6. *Decisión por unanimidad.* La clase de decisión lógicamente perfecta, pero la más difícil de alcanzar, es la que se toma por estar todos de acuerdo realmente sobre lo que debe hacerse. Para ciertas clases de decisiones claves puede ser necesario buscar la unanimidad, pero, para las más importantes, es suficiente el consenso, si es un consenso real. El consultor de procesos puede ayudar al grupo aquí, indicándole que quizá está estableciendo una norma *demasiado alta* para él en algunos casos. La unanimidad no es siempre necesaria y puede ser un modo de tomar decisiones muy ineficaz. Lo importante es dedicar algún tiempo a ponerse de acuerdo sobre qué método usar para qué clases de tareas y en qué clases de situaciones.

Una idea final

Con frecuencia, el método de tomar decisiones es sencillamente anunciado por quien convoca el grupo o el presidente. En este caso, el consultor de procesos debe tratar de ver si el grupo se halla o no a gusto con el método que se usa y, si no se halla a gusto, debe encontrar una oportunidad de plantearle al presidente la

cuestión de si no debiese permitir algo de discusión en el grupo sobre cómo manejar la toma de decisiones. De acuerdo con mi experiencia, los presidentes tienden con frecuencia a sentirse amenazados por tal discusión, porque temen perder el control del grupo y que el resultado sea el desorden y el caos. Un modo de tranquilizarlos es hacerles notar que otros modos de tomar decisiones no implican necesariamente un proceso desordenado de comunicación. Sí el consultor de procesos puede proporcionar algunas alternativas viables, con frecuencia logrará que el presidente experimente diferentes métodos y saque sus propias conclusiones.

RESUMEN

Se puede considerar que la resolución de problemas se compone de dos ciclos, el primero de los cuales es principalmente discusión y el segundo es principalmente acción. El primer ciclo comprende las fases de identificación y definición del problema, generación de ideas o propuestas y comprobación de éstas, tratando de prever las consecuencias. La etapa más difícil es la de descubrir cual es el verdadero problema y definirlo; con frecuencia, esta etapa requiere esfuerzo adicional para su diagnóstico.

El segundo ciclo comprende la planeación de la acción, la ejecución de medidas y la evaluación de los resultados. La planeación de la acción es, a su vez, un proceso de solución de problemas y se debe tratar como tal. La mayor dificultad de todo el ciclo es la transición del ciclo 1 al ciclo 2, si éstos no son realizados por un mismo grupo. Las personas que tienen que ejecutar las decisiones deben ser involucradas lo antes posible en el proceso decisorio.

El propio proceso de decisión puede ser dirigido por:

1. falta de respuesta del grupo,
2. regla de autoridad,
3. regla de minoría,
4. regla de mayoría,
5. y por consenso o por
6. Unanimidad.

Es importante que el grupo sé de cuenta de estos diferentes métodos de tomar decisiones y aprenda a elegir un método apropiado para la clase de tarea o decisión en que trabaja.

CAPÍTULO 6

NORMAS DE GRUPO Y DESARROLLO DEL GRUPO

NORMAS DE GRUPO

Un área importante para la observación de procesos es la clase de normas que se desarrollan en un grupo y los incidentes en torno a los cuales se desarrollan las normas. Las normas no son fáciles de definir ni de identificar en el proceso del grupo, pero influyen mucho en la determinación del comportamiento y los sentimientos de los miembros; parte de esta influencia deriva de su relativa "invisibilidad". Se puede definir una norma como un conjunto de suposiciones o expectativas de los miembros de un grupo o una organización acerca de qué clase de comportamiento es acertado o desacertado, bueno o malo, apropiado o inapropiado, permitido o no permitido. Las normas no suelen ser expresadas espontáneamente, pero los miembros pueden enunciarlas si se les pide que lo hagan. Por ejemplo, se podrían enunciar algunas normas así:

"No debemos jurar ni usar un lenguaje indecoroso en este grupo".

"Debemos llegar a las reuniones con puntualidad".

"No debemos contradecir o poner en tela de juicio las afirmaciones del presidente del grupo".

"Debemos tratarnos informalmente".

"Todos debemos participar en la labor del grupo y contribuir a ella".

"Debemos lograr el consenso y no recurrir a la votación".

"No debemos empezar la reunión hasta que todos los miembros estén presentes".

Las normas que son manifiestas, expresadas con palabras o incluso por escrito funcionan como reglamento del grupo y pueden, para este propósito, llamarse normas *explícitas*. Las que no son expresadas se pueden considerar como normas *implícitas*. Sabemos que existen por las reacciones que observamos en los miembros cuando se violan: silencio absoluto, reprobación, críticas o admoniciones severas, etc.

Las normas son controles poderosos de nuestro comportamiento. Sí se violan, los miembros son reprendidos, castigados de modos sutiles y finalmente expulsados del grupo.

¿Cómo se producen las normas? Una de las fuentes principales de normas es la experiencia adquirida en grupos anteriores. Traemos esta experiencia del pasado

al presente y suponemos que los grupos actuales deben funcionar más o menos bajo las mismas reglas que rigieron en los grupos previos. Si esta experiencia no ofrece una guía para la situación presente, las normas tienden a formarse en torno al manejo de incidentes críticos. Por ejemplo, supongamos que uno de los miembros se opone con vigor a la autoridad del presidente, quejándose de su manera de dirigir el grupo. Se ha producido un incidente. Lo que el grupo haga inmediatamente determinará en gran medida sus futuras normas sobre el manejo de la autoridad. Si el presidente contraataca y el grupo le apoya, uniéndose a la reprensión al retador o permaneciendo en silencio, se ha creado la norma de que "no nos oponemos a la autoridad del presidente". En cambio, si el presidente permite el reto y alienta a otros a manifestar sus opiniones, se habrá formado la norma de que "en el grupo hablamos abierta y libremente sobre cuestiones de autoridad".

El consultor de procesos puede ayudar al grupo observando con gran atención cómo se manejan los incidentes críticos y tratando de inferir de esto las clases de normas que el grupo produce para sí mismo. Si el grupo emprende luego por su cuenta un análisis de su propio proceso, el consultor puede ayudarle a identificar y reconstruir sus propias normas y a comprobar si éstas son útiles o constituyen una barrera para la acción efectiva. Por ejemplo, un grupo puede descubrir que ha formado la norma de que nadie hable si no se le pide su opinión. El grupo puede sentir que este modo formal de actuar impide una buena producción de ideas. Habiendo identificado la norma, el grupo puede dedicarse a cambiarla para que explícitamente armonice con su criterio sobre cómo debe actuar el grupo.

El grupo puede también descubrir que las normas explícitas y las implícitas tienden a neutralizarse. Por ejemplo, puede existir la norma explícita de que cada uno diga exactamente lo que piensa, pero puede haber también la norma implícita de que uno no debe contradecir las ideas de ciertos miembros poderosos del grupo puede existir la norma explícita de que todos los miembros del grupo son iguales y tienen igual voz en la discusión, pero también puede haber la norma implícita de que las personas de posición más elevada en el grupo deben hablar primero y las otras deben tratar de seguir el punto de vista de aquéllas. Normas como ésta pueden actuar de modo muy sutil y el consultor de procesos debe ser capaz de señalar ejemplos concretos si el grupo ha de aprender a observar los efectos de tales normas sobre sí mismo.

CRITERIOS PARA JUZGAR EL DESARROLLO DEL GRUPO

Las relaciones y los grupos se desarrollan y crecen desde las primeras etapas de "llegar a conocerse" hasta las etapas maduras de funcionamiento efectivo y sin fricciones. Sin embargo, con frecuencia es difícil para el grupo darse cuenta de que se ha desarrollado y ha crecido, porque los criterios para juzgar el desarrollo no suelen estar bien definidos. El observador-consultor puede ser sumamente útil

para identificar ante el grupo algunas de las formas como se ha desarrollado y madurado.

No hay un solo criterio que se pueda aplicar en general para comprobar el grado de madurez de un grupo pero hay diversas pruebas que pueden permitirle al grupo evaluarse a fin ver dónde ha crecido y dónde necesita desarrollarse todavía más. Estos criterios pueden recogerse en un cuestionario sencillo de autocalificación, que los miembros llenarán periódicamente para determinar cuál es su opinión acerca de cada una de tales cualidades y cómo cambian estas opiniones en el transcurso del tiempo. Un modelo de tal cuestionario aparece en la figura 6-1.

Las medidas que aparecen en el cuestionario, derivan de algunos criterios básicos para juzgar la madurez del grupo, paralelos a los criterios desarrollados para juzgar la madurez de una persona. Estos criterios se pueden enunciar así:

1. ¿Tiene el grupo la capacidad para tratar de modo realista con su ambiente y es independiente de éste en grado óptimo?
2. ¿Existe en el grupo un acuerdo básico acerca de las metas y valores fundamentales?
3. ¿Tiene el grupo capacidad de autoconocimiento? ¿Comprende el grupo por qué hace lo que hace?
4. ¿Hay un uso óptimo de los recursos disponibles dentro del grupo?
5. ¿Tiene el grupo capacidad para aprender de su propia experiencia? ¿Puede asimilar nueva información y responder con flexibilidad a ella?
6. ¿Hay una integración de los procesos internos del grupo comunicación, toma de decisiones, distribución de la autoridad y la influencia y normas?

UN GRUPO MADURO POSEE:

1. Mecanismos adecuados para obtener retroinformación:

Malos mecanismos de retroinformación	<u>1 2 3 4 5</u> Promedio	Excelentes mecanismos de retroinformación
--------------------------------------	------------------------------	---

2. Adecuado procedimiento para tomar decisiones:

Mal procedimiento para tomar decisiones.	<u>1 2 3 4 5</u> Promedio	Toma de decisiones muy adecuada.
--	------------------------------	----------------------------------

3. Cohesión óptima:

Poca cohesión	<u>1 2 3 4 5</u> Promedio	Cohesión óptima.
---------------	------------------------------	------------------

4. Organización y procedimientos flexibles:
- | | | |
|-----------------|-------------------------|---------------|
| Muy inflexibles | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Muy flexibles |
| | Promedio | |
5. Mas uso de los recursos de los miembros:
- | | | |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Escaso uso de los recursos | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Excelente uso de los recursos |
| | Promedio | |
6. Claras comunicaciones:
- | | | |
|-------------------|-------------------------|------------------------|
| Mala comunicación | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Excelente Comunicación |
| | Promedio | |
7. Metas claras aceptadas por los miembros:
- | | | |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Metas oscuras No aceptadas | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Metas muy claras aceptadas |
| | Promedio | |
8. Sentimientos de interdependencia con personas de autoridad:
- | | | |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Ninguna Interdependencia | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Alta Interdependencia |
| | Promedio | |
9. Funciones de liderazgo compartidas:
- | | | |
|----------------|-------------------------|-----------------|
| No compartidas | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Muy compartidas |
| | Promedio | |
10. Aceptación de opiniones y personas de la minoría:
- | | | |
|--------------------|-------------------------|-----------------|
| Ninguna Aceptación | <u>1</u> 2 3 4 <u>5</u> | Alta aceptación |
| | Promedio | |

Fig. 6-1 Criterios para juzgar la madurez de un grupo.

Ningún grupo puede alcanzar un nivel perfecto en todas estas dimensiones. La mayor utilidad de éstas es que permiten al grupo estudiar su propio progreso en el transcurso del tiempo y descubrir puntos débiles en su actuación. También permiten al grupo adquirir confianza, notando su progreso en una o más direcciones. Como ya dije arriba, es frecuente que el consultor de procesos pueda prestar su mejor contribución, señalando e informando al grupo sobre su progreso.

RESUMEN

Se discutió el origen, la función y el significado de las normas de los grupos. Traté de realzar la importancia que tienen las normas en la vida del grupo, éstas y su formación constituyen algo que el consultor de procesos ha de observar muy de cerca. Se discutieron también algunas dimensiones o criterios para juzgar el crecimiento y desarrollo de un grupo y se señaló como ha crecido, ya que este proceso es, con frecuencia, invisible para los miembros de los grupos.

CAPÍTULO 7

LIDERAZGO Y AUTORIDAD

El área de liderazgo y autoridad sirve como una especie de puente entre los procesos de grupo y los procesos entre grupos u organizacionales. Los gerentes tienen el poder, no solo de influir en sus inmediatos alrededores interpersonales, sino también de establecer estructuras organizacionales y sistemas de recompensa que determinaran toda una variedad de otros acontecimientos, como quien se comunica con quien, quien se siente inclinado a la competencia, que tan motivados están los subordinados a través de toda la escala jerárquica, etc.

SUPOSICIONES GERENCIALES

En mi libro *Organizational Psychology (Psicología organizacional)*, distinguí cuatro conjuntos básicos de suposiciones que se reflejan en la teoría de la gerencia y que determinan el comportamiento de los gerentes o líderes:

1 *El hombre racional económico.* Este conjunto de supuestos muy parecido a la Teoría X de McGregor, se funda en el concepto de que el hombre trabaja para ganar dinero, que debe ser movido y controlado por incentivos económicos y que, siendo perezoso, sin el esfuerzo gerencial básicamente no haría nada. Por tanto, el líder debe motivar, debe organizar, debe controlar y, en realidad, debe asumir la responsabilidad y la carga del desempeño de sus subordinados.

2 *El hombre social.* Este conjunto de suposiciones se funda en el concepto de que las necesidades básicas del hombre consisten en tener buenas relaciones con sus compañeros de trabajo y con sus supervisores. El líder debe, por tanto, establecer una situación de trabajo compatible, debe cuidar de sus hombres, debe

comprender sus necesidades, volver por ellos y debe establecer relaciones estrechas y armoniosas con ellos.

3 *El hombre autorrealizador.* Este conjunto de suposiciones se funda en el concepto de que el hombre tiene una serie de necesidades jerarquizadas y, a medida que se satisfacen las de orden inferior, entran en juego las de orden superior, proceso que culmina en la necesidad de usar toda su capacidad y, así, "realizarse". El líder, por tanto, debe proporcionar adecuado reto, una situación de trabajo que permita a sus subordinados usar plenamente sus capacidades y comprender suficientemente a sus hombres para saber cuando y como retarlos. No hay necesidad de controlar y motivar a los hombres. La motivación existe ya, esperando ser liberada, y la capacidad de autocontrol también existe ya dentro del hombre. Este conjunto de suposiciones es muy parecido a la Teoría Y de McGregor.

4 *El hombre complejo.* Este conjunto de suposiciones se funda en el concepto de que cada hombre es diferente de los demás y que cambian y crecen tanto en lo que respecta a sus motivos como a sus conocimientos y a sus habilidades. Por tanto, un hombre puede comenzar siendo racional económico, pero puede aprender a ser autorrealizador. Dependerá de la organización, de su personalidad y de muchísimos otros factores. El líder debe tener capacidad para diagnosticar bien, a fin de conocer cuales son realmente las motivaciones y habilidades de sus subordinados y debe ser bastante flexible para proporcionar a diferentes personas diferentes clases de liderazgo.

El consultor de procesos tiene con frecuencia oportunidad para observar al gerente en acción. Puede verle manejando personas dirigiendo grupos, expidiendo memorandos y pensando en voz alta. Una manera como el consultor puede tratar de interpretar lo que oye y observa es preguntándose cuales son los supuestos básicos del gerente sobre las personas y como estos, a su vez, influyen en el estilo de liderazgo del gerente. Cuando surjan oportunidades para discutir problemas, el consultor puede dirigir el pensamiento del gerente hacia sus supuestos. El consultor puede proporcionar observaciones y ayudar al gerente a interpretar las implicaciones de su propio comportamiento.

Por ejemplo, he pasado mucho tiempo con un gerente que me decía que decía que sus subordinados inmediatos tuvieran mas iniciativa en el manejo de sus propios asuntos. Poco después, me mostró una lista de diez y nueve (!) preguntas que le había hecho a uno de estos subordinados sobre una propuesta hecha por tal subordinado. Le pregunte al gerente si no creía que había una inconsecuencia entre los mensajes que enviaba a su subordinado: "tenga mas iniciativa" y, al mismo tiempo, "aquí tiene diez y nueve cosas sobre las que sería mejor que pensara antes de actuar".

Después de alguna exploración ulterior, resultó que el gerente no confiaba en sus subordinados tanto como decía. Su actitud de interrogar detalladamente era una señal clara de su desconfianza. En consecuencia, los subordinados actuaban con mucha cautela. Sólo después de alguna exploración real de su propio comportamiento se dio cuenta el gerente de que, en un plano ideal, deseaba la iniciativa de sus subordinados, pero, en la práctica, quería un control bastante severo. Una vez que reconoció estos sentimientos en sí mismo, le inquietó menos el comportamiento cauteloso de sus subordinados.

Otro ejemplo ilustra un fenómeno organizacional de alcance mucho mayor. Al presidente de una compañía, quien se gloriaba de haber creado un clima en el que ingenieros y otros profesionales se sentían realmente estimulados en su trabajo, se le dijo que el sistema interno de comunicaciones de la compañía se usaba en exceso y costaba demasiado. Verificó el hecho del alto costo y, entonces, ordenó al director de su oficina que expidiera un memorando que resultó ser muy punitivo y de tono bastante altanero. Parecía redactado para personas muy estúpidas o muy malcriadas. Antes de enviar este memorando, el presidente me preguntó qué opinaba.

La discusión que siguió, se encaminó a tratar de ayudar a este hombre a que viera la contradicción entre un clima en el que las personas eran tratadas como profesionales y un memorando en el que se las trataba como si fueran niños malcriados. Alegué que si expedía el memorando en su forma original, el sistema de comunicaciones podría, sin duda, ser menos usado, pero el clima profesional podría sufrir un daño irreparable. El presidente iba a enviar un mensaje que implicaba desconfianza en sus hombres. Lo que era completamente contrario a sus verdaderos sentimientos. No acostumbrado a considerar todos los efectos organizacionales de las comunicaciones de la gerencia, no vio al principio la contradicción. Una vez que la vio, pudo escoger la clase de mensaje que deseaba comunicar a su organización.

Muchos gerentes son, por supuesto, verdaderamente ambivalentes. Quieren confiar en las personas y envían señales acordes con este deseo; al mismo tiempo, temen confiar en ellas e, inconscientemente, envían otras señales que implican desconfianza. El consultor de procesos puede ayudar del mejor modo alentando al autoexamen, de tal manera que la ambivalencia misma llegue a ser reconocida como un sentimiento real. El gerente puede, entonces, elegir entre inclinarse en una dirección, inclinarse en la otra o seguir siendo ambivalente. Pero, cualquiera que sea el curso que escoja entonces, lo elegirá con algún conocimiento de los efectos probables de su comportamiento en las personas que se hallan a su alrededor.

ESTILOS PARA TOMAR DECISIONES

Nos hemos referido antes a los diferentes medios que usan los *grupos* para tomar decisiones. Considerando este proceso desde el punto de vista del gerente, podemos ahora analizar qué opciones puede hacer cuando ha de estructurar inicialmente una situación interpersonal.

Esta cuestión se aplica a las reuniones del cuerpo de asesoría, a las fuerzas de trabajo o a cualquiera situación en la que se reúnen varias personas para solucionar un problema. La formulación más útil de las distintas posibilidades de acción que tiene el gerente la han proporcionado Tannenbaum y Schmidt (1958).

Estos indican una cualidad o dimensión básica que va, desde la *autocracia total del líder*, en un extremo, hasta la *total autonomía del grupo*, en el otro extremo (véase la figura 7-1). En un extremo, el líder toma la decisión y se limita a comunicársela a las otras personas involucradas en el asunto; en el otro extremo, el líder anuncia el objetivo final que ha de alcanzarse, pero concede al grupo completa libertad en cuanto a cómo alcanzar tal objetivo.

La mayoría de los gerentes reconocen estos extremos sin dificultad. Pero es menos probable que reconozcan que hay una serie de posiciones intermedias entre tales extremos y que el líder puede elegir diferentes posiciones en momentos diferentes. Por ejemplo, el líder puede tomar la decisión, pero hacer un verdadero esfuerzo para explicársela a los otros y convencerles de que la acepten.

Puede conservar el poder de tomar la decisión, pero manifestar al grupo cuáles son sus ideas e invitarle a que las discuta, antes de tomar él la decisión. Aún más, durante el continuo puede presentar el problema e invitar al grupo a que aporte ideas y posibles soluciones, antes de tomar la decisión, o puede dar a conocer al grupo diversas alternativas entre las cuales puede escoger.

Puede trazar unos límites que no podrá traspasar el grupo, pero permitir que decida dentro de tales límites. Y puede variar su comportamiento de una decisión a la siguiente.

¿Qué factores determinan la posición apropiada para una determinada situación gerencial? Tannenbaum y Schmidt indican tres conjuntos de fuerzas que deben ser consideradas:

1. fuerzas del líder mismo,
2. fuerzas de los subordinados y,
3. fuerzas de la situación.

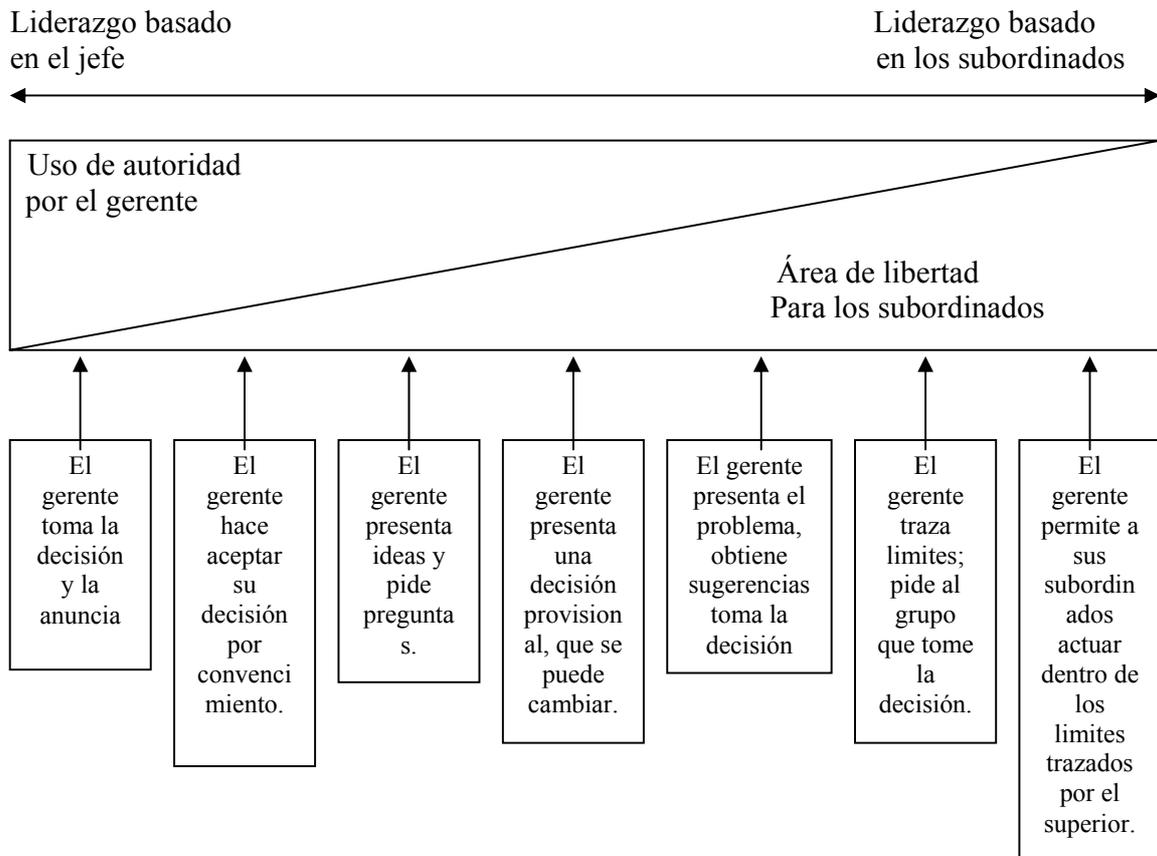


Fig. 7-1 Un continuo de comportamiento en el liderazgo*

Las fuerzas del líder son cosas como su sistema de valores, su confianza en el grupo, su propio estilo o sus inclinaciones naturales y la seguridad que sienta en la situación. Fuerzas del grupo serian cosas como su experiencia en la toma de decisiones, su verdadera competencia, su tolerancia de la ambigüedad, su capacidad para llegar a participar del problema y sus esperanzas y necesidad de desarrollo. Fuerzas de la situación serian cosas como el grado de apremio o urgencia, el tipo de problema que ha de resolverse y el tipo de organización en que ocurre el proceso.

El consultor de procesos puede ser muy útil para ayudar al gerente a ver las alternativas disponibles y ayudarle a hacer un diagnóstico de las varias fuerzas que han sido bosquejadas. No hay suposiciones acertadas o erróneas, en abstracto o equivocado. El problema del gerente es hacer un diagnóstico exacto y elegir el curso de acción apropiado de acuerdo con este diagnóstico.

Debe notarse que la clase de teoría del liderazgo o gerencia que estoy exponiendo dice relativamente poco sobre los rasgos o características del líder. No creo que

haya un conjunto mágico de características que pueda encontrarse en todos los líderes, ni creo que todas las situaciones de liderazgo o gerencia requieran la misma combinación de características. Los requisitos singulares para ser un buen presidente pueden ser bastante diferentes de los requisitos para ser un buen vicepresidente.

Con frecuencia, el gerente de producción ha de ser un tipo de persona muy diferente del tipo apropiado para gerente de ventas o gerente de investigación. Cada uno de ellos ha de ser un líder, pero lo que debe hacer para dirigir efectivamente varía de acuerdo con la tarea y la situación.

De acuerdo con las ideas que acabamos de exponer, el consultor de procesos no puede, en realidad, ayudar a la compañía a determinar el empleo de las personas o quienes deben ser ascendidos. De hecho, su contrato psicológico inicial con la organización excluirá probablemente su participación en tales actividades. Por otro lado, el consultor puede ser muy útil en ayudar al gerente a considerar a fondo si sus propios valores, cualidades, motivos y temperamento son adecuados para la particular posición de liderazgo en que se halla o a la que aspira.

Si el consultor ha observado al gerente actuando, puede, sin duda, proporcionarle observaciones que pueden ayudarle a considerar más claramente su propio estilo y a seleccionar el tipo de liderazgo más adecuado para él. Si encuentra incompatibilidad entre las exigencias del empleo y su estilo personal, puede buscar, por su propia cuenta, un puesto en el que su estilo concuerde mejor con los requisitos del empleo.

RESUMEN

El Liderazgo o gerencia se ha identificado como una clase de comportamiento muy variable, que depende de la persona, de sus subordinados, de la naturaleza de los requisitos del empleo y de la clase de situaciones que se han de tratar. Por tanto, no pueden hacerse fáciles generalizaciones sobre el liderazgo. Se discutieron dos maneras de incrementar la comprensión sobre el comportamiento del líder. Uno, las clases de suposiciones fundamentales que el líder o gerente haga sobre las personas, determinará como dirigir las o manejarlas. Por esto, es crucial llegar a darse cuenta de las propias suposiciones. Segundo, el líder tiene diversas posibilidades de elección en lo que se refiere a que tan estrechamente centralizar el control y que tan flexible debe ser de una decisión a otra. Examinando sus propias fuerzas, las de sus subordinados y de la situación, puede incrementar su flexibilidad y, por consiguiente, su eficiencia.

CAPÍTULO 8

PROCESOS DE RELACION ENTRE GRUPOS

Uno de los aspectos más importantes y menos estudiados del proceso organizacional es el de las relaciones entre grupos dentro de la organización. Ya no es problema si se forman o no grupos en las organizaciones. La prueba de que si se forman es aplastante: se forman con base en la división departamental formal, en las divisiones geográficas y en las interacciones producidas en la realización del trabajo. Es también bien sabido que los grupos crean normas, que los miembros de grupos se sienten leales al suyo y adoptan normas y que las metas de diferentes grupos están, a veces, en oposición unas con otras.

Las consecuencias de tal comportamiento de los grupos en relación con los costos o beneficios para la organización son menos conocidos. Por ejemplo, muchos gerentes argumentan que quieren la competencia de varios departamentos entre si porque se mejora el nivel de la motivación de cada grupo para trabajar. Otros gerentes argumentan que no pueden permitir la competencia de los departamentos entre si porque no producirán entonces el mejor producto que podrían producir cooperando unos con otros. He oído también a otros gerentes argumentar que los grupos no producen ningún efecto importante sobre la motivación, la productividad o la moral y, por tanto, se puede hacer caso omiso de ellos.

ESTUDIO DE PROCESOS DE GRUPO

En parte, el problema de entender esta área deriva de que los procesos claves son relativamente invisibles. Si el departamento de ingeniería tiene malas relaciones con el departamento de producción, los hombres de este podrían sentirse movidos a *no* corregir los errores que encontraran en los planos o dibujos que les dieran, sin la excusa de la ignorancia, por tanto, producen deliberadamente malos productos. El mal producto final es bastante visible, pero la falta de interés del trabajador del departamento de producción (que dejó de corregir lo que el sabia que era un defecto) es difícil de observar, es la decisión privada del trabajador de *no* hacer algo. De modo semejante, el dar información falsa o retenerla, resultados usuales del hecho de que dos grupos compitan en una situación de ganar o perder, son difíciles de observar, incluso cuando uno sospecha fuertemente que ocurre.

El consultor de procesos puede usar diversas técnicas en un esfuerzo para conocer tales procesos de relación entre grupos.

1. Puede entrevistar a los miembros de cada grupo para enterarse de sus sentimientos relativos al otro grupo y puede examinar cómo manifiestan estos sentimientos en su comportamiento abierto.
2. Puede tratar de observar reuniones o situaciones en las que se hallen presentes los miembros de ambos grupos y evaluar el grado de franqueza de sus comunicaciones, espíritu de cooperación, etc.
3. Puede tratar de elaborar teorías sobre lo que debe ocurrir entre los grupos y comprobar sus teorías observando situaciones reales específicas. Por ejemplo, si las relaciones son buenas, consideraría teóricamente que los errores de un grupo los tratará el otro con benevolencia y con deseo de ayudar. Entonces, puede tratar de encontrar un caso en el que ocurra un error y ver qué sucede o si es un caso pasado y preguntar qué sucedió entonces.
4. Finalmente, un método más complicado para evaluar procesos de relación entre grupos y trabajar sobre ellos es arreglar un ejercicio determinado entre grupos. Un modelo elaborado por Robert Blake comprende los siguientes pasos:
 - a) cada grupo, por separado, expone la idea que tiene de sí mismo y la idea que tiene del otro grupo,
 - b) cada grupo informa al otro, por medio de representantes suyos, de estas ideas, ambos grupos tienen entonces algunos datos nuevos sobre cómo es percibido cada uno de ellos por el otro,
 - c) la próxima etapa no consiste en una reacción, sino en reunirse de nuevo, por separado, para considerar qué clase de comportamiento suyo puede haber llevado al otro grupo a tener la idea que tiene sobre ellos,
 - d) estas hipótesis sobre el comportamiento son compartidas entonces por los grupos y ambos las discuten francamente,
 - e) en la etapa final, los grupos trabajan juntos para reducir la discrepancia entre la autoimagen y la imagen que cada uno tiene del otro, planeando como relacionarse entre sí de modo diferente en futuros contactos.

Si se usa este procedimiento, se lleva a los dos grupos a realizar la común tarea de explorar por qué existen discrepancias entre sus respectivas percepciones, así, se reduce la tarea de competencia que cada grupo enfrenta al tratar de superar al

otro y mostrar un buen aspecto al resto de la organización o a las autoridades de nivel más alto.

Es particularmente importante para el gerente de alto nivel comprender los procesos de relación entre grupos, porque, con frecuencia, tiene que decidir si debe recompensar a la competencia, a la colaboración o a la completa independencia. Puesto que la tendencia más común parece ser la de arreglar estados o situaciones de competencia, el consultor de procesos debe, con frecuencia, tratar de convencer a su cliente de algunas de las posibles consecuencias de la competencia, antes de que surja la situación de vencer-perder. Estas consecuencias han sido deducidas de experimentos realizados en laboratorios y organizaciones y se pueden reproducir exactamente en ejercicios con dos grupos en competencia por el triunfo.

Antes de llegar a una decisión, ¿qué ocurre dentro de los grupos competidores y entre ellos?

¿ Qué ocurre dentro de cada grupo competidor?

1. Cada grupo se une más estrechamente y aumenta la lealtad a él de sus miembros, estos estrechan su unión y entierran algunas de sus diferencias internas.
2. El clima del grupo cambia de informal, indiferente y festivo a la preocupación sobre todo por el trabajo y la realización de la tarea, la preocupación por las necesidades psicológicas de los miembros disminuye, mientras aumenta la preocupación por el cumplimiento de la tarea.
3. Los patrones de liderazgo tienden a cambiar de más democráticos a más autocráticos, el grupo está más dispuesto a tolerar el liderazgo autocrático.
4. Cada grupo se estructura y se organiza mejor.
5. Cada grupo demanda de sus miembros más lealtad y acatamiento, a fin de ser capaz de presentar un "frente sólido".

¿ Qué ocurre entre los grupos competidores?

1. Cada grupo empieza a considerar a los otros grupos como el enemigo, en vez de considerarlos meramente como objetos neutrales.
2. Cada grupo comienza a sufrir deformaciones en su percepción: tiende a percibir solo las mejores partes de sí mismo y negar sus debilidades; tiende a percibir solo las peores partes del otro grupo y negar las fuerzas de este. Lo probable es que cada grupo cree una idea estereotipada negativa del otro ("no juegan limpio como nosotros").

3. Aumenta la hostilidad de cada grupo hacia el otro, mientras disminuyen la interacción y la comunicación entre ambos, así se hace más fácil mantener ideas estereotipadas negativas y más difícil corregir las deformaciones de percepción.
4. Si se fuerza a los grupos a la interacción - por ejemplo, si se les obliga a que escuchen a los representantes de uno y otro defendiendo sus respectivas causas en relación con una tarea - probable es que cada grupo escuche con más atención a sus representantes y no escuche a los representantes del otro grupo, salvo para hacer reparos a lo que digan, en otras palabras, los miembros de los grupos tienden a escuchar solo lo que apoya su propia posición y su idea estereotipada.

Después de adoptar una decisión, ¿ qué le ocurre al vencedor y al perdedor?

¿Que le sucede al vencedor?

1. El vencedor conserva su cohesión y puede incrementarla.
2. El vencedor tiende a aflojar la tensión, pierde su espíritu combativo y se hace complaciente, casual y festivo (el estado de "satisfacción y felicidad").
3. El vencedor tiende a una mayor cooperación dentro del grupo, a mayor preocupación por las necesidades de los miembros y a una menor preocupación por el trabajo y el cumplimiento de la tarea.
4. El vencedor tiende a sentirse satisfecho y a creer que la victoria ha confirmado la idea estereotipada positiva que tiene de si mismo y la idea estereotipada negativa que tiene del grupo "enemigo" hay poca base para evaluar de nuevo las percepciones o examinar de nuevo las actuaciones del grupo a fin de ver como se pueden mejorar.

¿Que le sucede al perdedor?

1. Si la situación lo permite por alguna ambigüedad sobre la decisión (por ejemplo, si los jueces han dado su fallo o el juego fue muy parejo), hay una intensa tendencia del perdedor a negar o deformar la realidad de la derrota, en vez de aceptarla, el perdedor encontrara escapatorias psicológicas como "los jueces fueron parciales", "los jueces no entendieron realmente nuestra solución", "a nosotros no nos explicaron con claridad las reglas del juego ", "si no hubiera estado la suerte contra nosotros en el momento decisivo, habríamos ganado", etc.

2. Si la derrota es aceptada, el grupo perdedor tiende a dividirse, se manifiestan conflictos no resueltos que estaban latentes, estallan peleas, todo en un esfuerzo por encontrar la causa de la derrota.
3. El perdedor experimenta mas tensión, esta dispuesto a trabajar duramente y se desespera por encontrar alguien o algo a quien atribuir el fracaso: el líder, el grupo mismo, los jueces que decidieron contra ellos, las reglas del juego (el estado de "desesperación y hambre").
4. El perdedor tiende a una menor cooperación dentro del grupo, menor preocupación por las necesidades de los miembros y mayor preocupación por recuperarse trabajando con ahínco.
5. El perdedor tiende a aprender mucho sobre el mismo como grupo, porque su idea estereotipada positiva de si mismo y su idea estereotipada negativa del otro grupo son invalidadas por la derrota, lo que fuerza a una nueva evaluación de las percepciones, en consecuencia, lo probable es que el perdedor se reorganice y se haga mas cohesivo y eficaz, una vez que la derrota ha sido aceptada con realismo.

Es mucho más fácil prevenir reacciones y sentimientos como estos, si no se dispone, en primer lugar, de una estructura de recompensas basada en la competencia, que anularlos una vez que se han producido.

El consultor de procesos debe encontrar modos de hacer que el gerente preste atención a los datos pertinentes, de modo que pueda ver el mismo que un sistema de motivación que parece bueno, puede entrañar peligros. Si la situación ha llegado a ser competitiva y destructiva, se pueden probar medidas correctivas como las mencionadas al principio de este capítulo.

OTROS PROCESOS ORGANIZACIONALES

El consultor de procesos, a través de su observación del comportamiento gerencial, presencia una variedad de procesos organizacionales distintos de los que hemos considerado. Por ejemplo, ve cómo las decisiones gerenciales en las áreas de la contabilidad, el presupuesto y el control indican a la organización el grado de confianza o desconfianza que se tiene en los subordinados.

El modo de administrar los gerentes planes de ejecución-evaluación o planes de primas también comunica mucho sobre las suposiciones del gerente y, por tanto, tiene un efecto inmediato y de larga duración en la organización. La clase de planeación de cursos que se haga, el uso de actividades de entrenamiento o desarrollo y la política de selección de trabajadores y asignación de empleos, todo ello influye en cómo se sientan las personas, cómo se relacionen unas con otras y cómo lleven a cabo su labor.

Cae fuera de los límites de este libro tratar cada una de estas áreas de procesos detalladamente. Aquí sólo deseo notar que hay diversos procesos a los que debe prestar atención el consultor y que éste debe evaluar si ha de ayudar a la organización a ser más eficiente. Deliberadamente he concentrado mi atención en la clase de procesos que uno ve primero en las relaciones personales inmediatas, porque son los más accesibles y los que más probablemente produzcan cambios importantes de comportamiento. Si los miembros de la organización pueden cambiar su comportamiento en sus relaciones inmediatas, esto producirá inevitablemente efectos organizacionales de más larga duración. Y lo que es todavía más importante, si los gerentes pueden aprender a diagnosticar mejor los procesos organizacionales, podrán continuar modificando su comportamiento después de que el consultor haya dejado de estar presente.

RESUMEN

Hemos considerado brevemente algunos procesos de relación entre grupos y algunos procesos que abarcan toda la organización. Especial importancia tienen las condiciones establecidas para los grupos en las organizaciones que llevan a aquellos a la competencia o a la colaboración. Estudiamos los problemas de la competencia interna y notamos cuánto más difícil es eliminar estos efectos que prevenirlos. El consultor de procesos debe desempeñar un papel activo, alentando a los gerentes a considerar a fondo su modo de enfocar y tratar las relaciones entre grupos.

TEMA IV

LECTURA II

Consultoría de procesos,
Edgar H. Schein,
Cap. 7, 8, 9 y 10
Editorial SITESA.

CAPÍTULO 7

¿Quién es el cliente?

Todo proceso de ayuda o de cambio tiene siempre un objetivo o un cliente. Hasta ahora me he referido a los clientes como si fueran siempre fácilmente identificables, pero, en la práctica, este asunto puede resultar ambiguo y problemático. Es posible que no sepamos para quién estamos trabajando o que lo hagamos con varios clientes cuyas metas estén en conflicto. Y, a medida que el proceso gerencial o de consultoría evoluciona, la pregunta de quién es *realmente* el cliente se vuelve más complicada.

Durante la relación de consultoría este punto se hace evidente en el sentido de que el cliente contacto, la persona que inicialmente llama al consultor, presenta a éste a otras personas dentro de la organización, quienes, a su vez, pueden trabajar con él para planear actividades destinadas a otras personas. Por tanto, debemos pensar en una clasificación.

- *Los clientes contacto* son los que inicialmente se acercan al consultor o al gerente.
- *Los clientes intermedios* son los que participan en las primeras reuniones o en la planeación de los siguientes pasos.
- *Los clientes principales* tienen un problema para el cual desean ayuda.
- *Los clientes últimos* pueden, o no, estar directamente involucrados con el consultor o el gerente, pero su bienestar e intereses deben tomarse en cuenta al planear intervenciones posteriores.

Aunque no resulta tan obvio en la situación gerencial, es importante reconocer que los gerentes se enfrentan ante los superiores, los compañeros, los subordinados y cualquier otra persona ajena a su organización inmediata, con la misma serie de ambigüedades en relación con el "cliente" cuando tratan de ayudar. El gerente

puede definir a cualquier subordinado como cliente de contacto al trabajar con él, pero muchas veces planeará actividades que incluyan a otras personas dentro de la organización para beneficio de otras más que pueden ser empleados o gente ajena a la empresa, como clientes o proveedores.

Uno de los dilemas éticos de la actividad gerencial se deriva del hecho de que el gerente siempre trata con más de un sistema cliente, y unos pueden no tener las mismas necesidades o expectativas que otros (Schein, 1996). En el contexto gerencial pensamos en ellos como "los interesados" y reconocemos que es fundamental para el gerente equilibrar los objetivos de los distintos grupos. Por tanto, los consultores y los gerentes tienen algo que aprender unos de otros sobre la manera en que dichas relaciones múltiples pueden definirse y dirigirse.

También cabe señalar que, inicialmente, puede parecer inapropiado el hecho de que los gerentes piensen en los miembros de la red que conforma sus funciones, sus superiores, subordinados y compañeros como "clientes", debido a la implicación de que debe existir cierta distancia profesional entre el cliente y el que lo ayuda. Esta distancia es difícil de mantener cuando pensamos en el poder directo del gerente y el indirecto del consultor pero, en ambos casos, la ayuda es posible si la relación se estructura de acuerdo con las ideas de la consultoría de procesos. Lo que el gerente general eficaz hace es emplear su propio poder con el fin de crear procesos para solucionar problemas y tomar decisiones que habiliten al subordinado.

LOS CLIENTES CONTACTO

El proceso de ayuda se inicia siempre con un cliente "contacto", es decir, la primera persona con quien se reúne el consultor o el gerente para tratar el problema, independientemente de que este último admita que lo tiene. Si deseo ser útil en función de las ideas de la consultoría de procesos, necesito saber, lo antes posible, cuáles son las percepciones y los estereotipos que este cliente contacto y otras personas de *su* organización tienen sobre mí y mi filosofía de la consultoría. En particular, no deseo que me encasillen prematuramente en el papel de experto o de médico; por tanto, debo comenzar con preguntas generales: ¿Por qué ha venido o me ha llamado esta persona? ¿Por qué en este preciso momento?

Las razones que los clientes contacto ofrezcan en ese momento me darán indicios sobre sus percepciones, las cuales podré ratificar o "rectificar":

- El cliente contacto ha leído un libro o un artículo sobre mi estilo de consultoría.
- Un cliente antiguo o actual lo recomendó conmigo.
- Un colega que conoce mi estilo y mis áreas de interés me recomendó.

- Me conoció en un curso en el que impartí algunas clases.
- Escuchó una conferencia mía o leyó un libro o un artículo sobre un tema acerca del cual he escrito (como: *Dinámica de la carrera empresarial* o *Cultura organizacional*) y considera que existe cierta relación entre ese tema y el área en que tiene problemas.

Al escuchar las respuestas evalúo lo mejor que puedo si la situación justifica continuar la relación, es decir, si finalmente podré o no ayudar en la situación. Tengo que descubrir si el cliente contacto y las demás personas de su organización que puedan resultar involucradas están favorablemente dispuestas y listas para participar en el modelo de proceso que yo apoyo. Debo saber si su intención es constructiva o no, para no convertirme involuntariamente en rehén del juego político de alguien. Como explicaré con detalle en los siguientes capítulos, sólo podré descubrir las respuestas a estas preguntas por medio de un cuidadoso proceso de interrogación, que sea así mismo tiempo exploratorio y provechoso.

Siempre debo basarme en el principio general de que, independientemente de lo que diga o haga, ello debe percibirse, en la medida de lo posible, como una actitud de *ayuda* en cuanto a la situación inmediata. Mi objetivo es hacer que el cliente sienta que no sólo recibió la información que buscaba, sino también obtuvo alguna ayuda al pensar él mismo en el problema. En la mayoría de los casos esta ayuda se ofrece mediante la sugerencia de maneras para que el cliente de contacto regrese a su organización con sus propias intervenciones y sugerencias. Una de esas maneras podría ser señalar que, si otros clientes potenciales dentro de la organización desean analizar más a fondo la situación, yo podría reunirlos con ellos durante aproximadamente una hora para ver si tendría sentido involucrarse más y cuanto les cobraría por esa entrevista.

Cobrar por dichas reuniones exploratorias se justifica porque, normalmente, de ellas surgen ideas útiles y muchas veces no se requiere una participación posterior. El cliente contacto y quienes tomen parte en esa reunión pueden descubrir en ella qué es lo que necesitan hacer a continuación y a menudo esos pasos subsecuentes no requieren de la ayuda de un consultor ajeno a la empresa. Cobrar por la reunión de exploración tiene la función adicional de poner a prueba la motivación del cliente para obtener ayuda y, en tercer lugar, transmite el mensaje de que dicha ayuda puede obtenerse "por hora" y no implica proyectos largos o contratos formales complicados.

La creación de clientes desde adentro

Normalmente, los gerentes y los consultores internos no se encuentran en la posición antes mencionada. Existen más probabilidades de que el jefe, un compañero o un subordinado se les acerque directamente para pedir información o ayuda específicas y de que deban descifrar inmediatamente el tipo de relación

por medio de las preguntas adecuadas. Con frecuencia el consultor interno tiene el problema de "crear" al cliente en el sentido de que puede encontrar un problema en alguna parte de la organización, pero nadie se acerca a él para solicitar ayuda. Así pues, ambos desempeñan la difícil función de mostrar la invalidación durante el proceso de descongelamiento, a la vez que intentan ayudar y brindar apoyo para crear la seguridad psicológica necesaria.

Para complicar las cosas aún más, el gerente tiene acceso a la situación debido a su posición formal, pero el consultor interno muchas veces no puede encontrar la manera de llegar al cliente potencial para iniciar el proceso de descongelamiento. ¿Es válido que quien va a ayudar comience el proceso incluso si quien requiere ayuda no percibe su propia necesidad? En el caso del gerente, es obvio que la respuesta es sí, pues una de sus funciones principales consiste en identificar las situaciones que deben mejorarse y trabajar en ellas. Pero incluso en el caso del consultor interno puede ser válido "crear" clientes debido al compromiso que éste puede tener con el cliente último, la organización en su conjunto, la comunidad, los empleados, o los clientes en general.

¿Cómo, entonces, puede manejarse la "creación de clientes"? He encontrado que la clave es atraer al contacto potencial en forma auténtica con algún problema o asunto que el consultor o el gerente estén experimentando. Para establecer la relación, la persona que ayuda debe primero buscar ayuda. El gerente debe dirigirse a su subordinado y pedirle ayuda para tratar de entender el motivo por el cual éste no está alcanzando ciertos objetivos o estándares. Debe aclarar que se preocupa por el desempeño de toda la unidad y le gustaría ayudarlo a alcanzar el éxito, pero que necesita ayuda para comprender lo que anda mal. Al hacerse vulnerable, el gerente aumenta la posibilidad de que el subordinado adopte una actitud recíproca y busque su ayuda.

En una ocasión en que trabajaba como presidente de un departamento universitario, descubrí un problema en la manera en que un miembro joven del cuerpo docente impartía su curso y, en lugar de adoptar una actitud correctiva hacia él (el papel de médico o de experto), encontré que resultaba más provechoso pedirle que me pusiera al tanto de lo que estaba enseñando, del motivo por el cual escogía los Temas y los métodos que empleaba, e intenté interesarme auténticamente en comprender el curso desde su punto de vista. Si él estaba obteniendo una calificación de enseñanza baja, juntos podríamos descubrir la razón. La mayor parte del tiempo me pareció que la persona se sentía ayudada al resolver lo que ya consideraba un problema, aunque no se le hubiera ocurrido acudir a mi para solicitar ayuda. En otras palabras, aunque el subordinado nunca se hubiera definido a sí mismo como cliente, como gerente estaba en mis manos considerarlo como subordinado o como cliente y estructurar la relación de acuerdo con ello.

El consultor interno no cuenta con el mismo grado de acceso que el gerente, pero puede abordar la situación acercándose a los gerentes del departamento que parezcan estar en problemas y preguntar sinceramente si sería provechoso o no que trabajara con ellos. También podría concentrarse en su propia necesidad de saber más sobre lo que el departamento está haciendo y evitar emitir un juicio acerca de si existe o no un problema real que requiere ayuda. En todo caso, evitaría enfrentarlos con su percepción de que la necesitan. Si durante las conversaciones con los gerentes del departamento el consultor aparece como una persona útil, es probable que se le pida una mayor participación. La clave es interesarse en saber qué es lo que está sucediendo y aparecer, con cada contacto, como una persona servicial.

El poder de una pregunta honesta

En todas estas situaciones no hay nada más poderoso que una pregunta sincera en la que se indique algo como: "Realmente no entiendo lo que sucede aquí ni el motivo". Cuando el gerente o el consultor se encuentran ante una situación nueva, lo único que observan realmente son los hechos mecánicos: resultados deficientes, objetivos sin alcanzar, pérdidas, conflicto, baja calidad y bajo nivel de espíritu; pero no saben *por que* está sucediendo todo esto. Si la persona que presta ayuda puede evitar la trampa psicológica de pensar que es el experto o el médico, y que ya conoce los motivos y lo que debe hacerse al respecto, puede formular preguntas honestas sobre las razones de los resultados deficientes, ayudando así a los subordinados a pensar y, a la larga, a solucionar el problema.

Sabemos que dichos procesos de indagación auténtica funcionan, porque, muchas veces, los investigadores organizacionales que no tienen ninguna intención de involucrarse en la consultoría se ven presionados por los miembros de la empresa que se está estudiando para que proporcionen ayuda. Si el investigador aparece como una persona servicial, incluso si no se le ha pedido que participe en los problemas, se le pedirá ayuda. En otras palabras, el gerente o el consultor interno que deseen crear un cliente deben, en primer lugar, formular preguntas honestas, como lo haría el investigador y, a través de ellas, generar cierto nivel de confianza. Lo que normalmente no funciona es el concepto de tratar de "vender" la consultoría de procesos a alguien que no sepa lo que es o que no esté interesado, o tratar de explicar cómo funciona fuera del contexto de una situación problemática real.

LOS CLIENTES INTERMEDIOS

El cliente contacto no necesariamente es la persona que tiene un problema sobre el cual se debe trabajar; puede ser incluso sólo un agente que otro miembro de la organización que no desea o está demasiado apenado o preocupado para solicitar

ayuda directamente. El cliente contacto muchas veces da acceso a otros que pueden ser, o no, quienes tienen el problema. Estos "clientes intermedios", a su vez, nos ponen en contacto con la persona que se convierte en el cliente principal o bien ellos mismos resultan ser ese cliente, pero al principio no es posible saberlo.

Por ejemplo, con frecuencia recibo llamadas de los departamentos de personal o de capacitación de algunas compañías en las que me preguntan, en nombre de los gerentes de línea, si realizo cierto tipo de consultoría. La persona que llama admite que tiene una lista de nombres y que nos hace las mismas preguntas a todos.

Si yo tomara esto simplemente como una búsqueda de información no podría responder a las preguntas porque no sabría qué tipo de problema motivó la indagación o cómo fue que me incluyeron en la lista. Tendría que saber qué tipo de organización y qué clase de gerente de línea asignó tal tarea a un miembro del *staff* cual fue la razón para hacerlo. Por tanto, definiría a la persona que llama como el cliente contacto e intentaría diferentes intervenciones exploratorias con el fin de determinar si debo seguir adelante para identificar al cliente intermedio:

"¿Podría hablarme un poco más sobre este gerente y la situación que constituye el problema?"

"¿Qué es lo que está sucediendo en este momento que hace necesaria la presencia de un consultor externo?"

"¿Qué relación tiene con usted este gerente dentro de la organización?"

"¿Podría decirme cómo obtuvo mi nombre o por qué me llama a mí en particular?"

Formular estas preguntas tiene un doble objetivo. En primer lugar, necesito obtener información para proceder y, en segundo, deseo ser servicial con el cliente contacto para crear la impresión inicial correcta de la manera en que mi consultoría se llevará a cabo. Además, las preguntas sugieren también algunos caminos que el cliente contacto puede explorar por sí mismo y que le ayudarán a estructurar los siguientes pasos con el cliente intermedio.

A medida que se desarrolla la conversación puedo sugerir otros pasos que la persona que llama puede transmitir al cliente intermedio: una reunión entre el gerente interesado y yo, una conversación telefónica directa con él o quizá simplemente otras preguntas que se le pueden formular en relación con lo que tenga en mente.

La versión más común de esta táctica es pedir al cliente contacto que especule sobre las razones del gerente para pedir ayuda y hacer que otra persona recopile los nombres de los consultores potenciales. Esto lo conduce a hacer diagnósticos y lo ayuda a asumir su parte del problema.

Si el cliente contacto y yo acordamos que el siguiente paso es hacer que el cliente intermedio me llame directamente o preparar una reunión, mi atención se dirige entonces hacia el manejo de la relación con él. Esto implica establecer un programa, una hora para la llamada o la reunión, la decisión sobre dónde realizarla, quien debe participar en ella, cuánto tiempo debe durar y cuál debe ser el objetivo. Lo ideal es tomar todas estas decisiones con el cliente intermedio, que es quien parece tener el problema.

Normalmente, tomar estas decisiones durante la llamada telefónica tiene nuevamente un doble fin: primero, dirigir el proceso de manera que el cliente tenga las expectativas correctas con respecto a la forma en que ayudaré y, segundo, poder ayudar durante la conversación formulando preguntas de averiguación y, en general brindar apoyo para seguir adelante, pero sin ofrecer quitarle al cliente el problema de encima. Parte de la estrategia general consiste en hacer que el cliente se haga cargo de los siguientes pasos que puedan decidirse.

Los pasos acordados conjuntamente crean una serie de relaciones con clientes intermedios de las cuales surge un cliente primario

Desde el punto de vista de la persona perteneciente a la empresa, la decisión, de nuevo, corresponde al gerente. Muchas veces me han pedido en mi papel de colega o antes, como presidente de departamento, que asista a una reunión para dar ayuda a "otro grupo" que no sabe que la necesita. Entonces fue decisión mía aparecer en la reunión como experto o médico o bien desempeñar el papel de consultor de procesos formulando el tipo adecuado de preguntas esclarecedoras, resumiendo, verificando el consenso, etc. Los gerentes y los consultores internos constantemente se encuentran en situaciones en las que pueden funcionar como consultores de procesos útiles en la rutina laboral normal y establecer así su credibilidad como personas a quien conviene recurrir.

LOS CLIENTES PRIMARIOS

Un cliente primario es una persona o grupo con un problema determinado sobre el cual hemos acordado concentrarnos y cuyo presupuesto cubrirá, en última instancia, mis honorarios. Los clientes contacto y los intermedios pueden convertirse, o no, en clientes primarios.

LOS CLIENTES ÚLTIMOS

Éstos son aquellas personas cuyos intereses deben protegerse finalmente, incluso si no están en contacto directo con el consultor o el gerente. En otras palabras, el proceso de ayuda no debe favorecer al cliente primario si resulta evidente que dañará a algún otro grupo por el que el consultor o el gerente deban preocuparse. Si me piden ayudar a un gerente a ganarle una batalla política a otro, debo preguntarme qué será, finalmente, lo mejor para el departamento o la organización (el

cliente último). Solamente si puedo justificar ante mí mismo que esto será lo mejor, será adecuado ayudar al gerente.

Desde un punto de vista práctico siempre considero a la organización total como mi cliente último si esta involucrada en un proyecto que no se oponga a mis propios valores. De modo que cualquier intervención que realicemos debe regirse por las evaluaciones que podamos hacer con respecto al impacto que tendrán sobre la organización en general. En consecuencia, esto convierte a la sociedad y a la comunidad en otro nivel de cliente último. Considero que no trabajaría con una empresa cuya función u objetivo dentro de la sociedad fuera destructivo o poco ético según mis valores.

Los clientes primarios pagan directamente los servicios. A los clientes últimos pueden afectarles los resultados, pero es probable que ni siquiera sepan que algo está sucediendo. Por tanto, el consultor o el gerente deben definir a éstos últimos en función de su propio criterio profesional. Por ejemplo, ¿debe un gerente de segundo nivel ayudar a un gerente subordinado a explotar a los trabajadores que están bajo sus órdenes? ¿Debe un gerente de ventas ayudar a sus vendedores a realizar mejores tratos a expensas del cliente? ¿Debe un consultor interno (o externo) ayudar a una compañía a cerrar una planta en una comunidad que claramente resultaría perjudicada con dicha acción?

No existen respuestas fáciles para dichas preguntas, pero es importante reconocerlas en todas las relaciones de ayuda. Es decir, cuando ayudamos a alguien, de hecho estamos aliándonos con los objetivos y los valores que esa persona representa. Después no podremos deshacernos de la responsabilidad de la ayuda que proporcionamos si sus efectos resultan negativos para otra área de la organización o para otros grupos.

En mi papel directivo como presidente de un departamento, estos problemas surgieron con frecuencia en relación con los intereses del cuerpo docente y de los estudiantes. Si los primeros me pedían ayuda para organizar proyectos, programas de enseñanza o viajes de consulta que en mi opinión resultaran dañinos para los intereses de los estudiantes, tenía que decidir en qué momento éstos, como clientes últimos, eran más importantes que el colega que era el cliente primario. Ante las dudas que me ocasionaban tales asuntos, consideraba que la mejor intervención consistía siempre en compartirlas inmediatamente para que el cliente también se responsabilizara del problema. En seguida podríamos encontrar juntos la manera de satisfacer las necesidades del cliente último.

La complejidad de los clientes en la compañía Multi

Las complejidades con respecto a los clientes pueden ilustrarse mejor revisando algunos aspectos de mi trabajo con la compañía Multi (Schein, 1985a).

Inicialmente me llamó John Walker, el director de desarrollo gerencial, y me invitó a considerar la posibilidad de impartir un seminario para los cuarenta y cinco gerentes principales de la empresa, una gran compañía multinacional, durante la reunión anual que tendría en seis meses. En principio estuve de acuerdo porque había conocido a Walker en un seminario anterior que impartí y al cual él había asistido. Me indicó que una presentación similar sería muy importante para su compañía y yo me interesé por la oportunidad de entrar en contacto con un grupo gerencial de alto nivel de una gran empresa multinacional.

Sin embargo, antes de concluir la tarea tuve que conocer a Richards, el presidente, para ver si podíamos ponernos de acuerdo sobre el objetivo de las presentaciones y para verificar si estaba satisfecho con el enfoque que yo daría a la reunión. Se confirmó un viaje especial para conocerlo y entonces se convirtió en el cliente intermedio. Nos reunimos, llegamos a un acuerdo sobre los objetivos, y confirmamos que ambos estábamos en la mejor disposición, por lo que decidimos seguir adelante.

El siguiente paso fue conocer, un mes después, al director de capacitación que organiza y dirige las reuniones anuales. Entonces él se convirtió en el cliente *primario* para elaborar un plan detallado sobre cuándo y cómo dar mis presentaciones y sobre la manera en que esto se adaptaría a la estructura de la reunión anual. Al mismo tiempo fungió como consultor mío al ayudarme a diseñar mis sesiones de manera que fueran importantes para los problemas principales de Multi en ese momento.

En la reunión anual conocí a muchos otros gerentes. Los miembros del comité ejecutivo eran, evidentemente, clientes primarios potenciales, al igual que algunos Jefes regionales o de división. En cada una de estas relaciones mi criterio sobre cómo interactuar con cada una de las personas que conocí se basó en el doble objetivo de indagar y, a la vez, ser de ayuda.

Durante la reunión anual, el grupo de planeación que Walker dirigía y que incluía al presidente y a algunos otros miembros del comité ejecutivo supervisó la reunión y replaneó los eventos según se necesitaba. Me pidieron que los ayudara con este proceso y, así, se convirtieron en el cliente primario para ese fin.

En cuanto a mi presentación, el grupo de cuarenta y cinco personas fue mi cliente primario en el sentido de que ellos tenían los problemas a los que mi seminario iba dirigido. Algunas personas me buscaron individualmente durante la reunión y más tarde se convirtieron en clientes primarios en relación con problemas particulares. Después de la reunión, Richards me pidió que siguiera trabajando con la compañía para hacerla más Innovadora. Se definió a sí mismo, así como al comité ejecutivo y a Walker, como clientes primarios y pidió a este que organizara mi tiempo durante las visitas, lo cual de nuevo convirtió a Walker en el cliente contacto.

Con el tiempo acabé trabajando con el grupo de más alto rango, con varios miembros del comité ejecutivo y con quienes participarían en las dos siguientes reuniones anuales. Evidentemente, la compañía en su conjunto constituía el cliente último.

Walker y el director de capacitación continuaron en el doble papel de clientes contacto y primarios, pues los problemas de desarrollo gerencial y capacitación se convirtieron en uno de los puntos centrales principales de los esfuerzos de consultoría posteriores; pero también hubo otros gerentes que tuvieron ese doble papel, pues comenzaron a comunicarse conmigo directamente para que asistiera a reuniones o los ayudara con problemas específicos.

La consultoría para los consultores:

Los consultores estratégicos de la compañía Jackson

Un ejemplo interesante del problema del cliente último surgió durante un proyecto en el cual yo formaba parte de un grupo docente que ayudaba a una agencia de consultoría estratégica a ser más eficaz en su área por medio de su participación en seminarios de desarrollo para consultores. Varios miembros del cuerpo docente trabajaron con consultores de alto nivel en problemas de mercadotecnia, finanzas, recursos humanos y técnicas de consultoría. El papel de los miembros del cuerpo docente era proporcionar información de investigación y ayudar al grupo a emplearla para mejorar las herramientas que utilizaban para analizar los problemas de los clientes.

En mi caso, la investigación se centró más en el método y el proceso. Durante mis sesiones con los miembros de esta compañía y en los seminarios para el grupo discutíamos problemas tales como la manera de descubrir lo que el cliente desea en realidad, cuál es la cultura de su organización y la forma óptima en que el consultor puede manejar las relaciones. Yo les proporcionaba esquemas conceptuales y ellos ofrecían ejemplos que entonces se usaban para discutir nuevas herramientas analíticas que podrían desarrollarse para trabajar con los clientes.

Las reglas básicas determinaban con claridad que los miembros del cuerpo docente no se involucrarían directamente con los clientes, a menos que existiera una razón muy específica para hacerlo, de modo que la ayuda que se proporcionara a los clientes últimos (las compañías con las que trabaja la empresa Jackson) se ofrecía a través de los clientes intermedios, es decir, los consultores de esta compañía. Superficialmente esto parecía un caso muy claro, pero el dilema que no se había resuelto era si los miembros del cuerpo docente que

capacitaban a los consultores podrían opinar sobre el tipo de clientes que en última instancia debería aceptar la compañía Jackson, y si debíamos dar esa opinión. Yo supervisaba este proceso analizando mis propias reacciones ante los casos que los consultores de Jackson habían presentado.

En general, los casos y los enfoques adoptados se ajustaban a mis propios criterios sobre lo que constituía una ayuda válida, de modo que el problema se resolvió sin conflictos.

Este caso difiere de la situación común de funcionar como consultor de capacitación o "consultor sombra" en el sentido de que el grupo docente se contrató para ayudar a toda la agencia consultora a ser más eficaz. Si después ésta reclutaba personas cuyos valores no compartíamos o aceptaba clientes que nosotros no hubiéramos aprobado, dichas acciones estaban completamente fuera de nuestro control.

CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES GERENCIALES

El punto más importante sobre los clientes es que el consultor siempre debe tener claro quiénes son en un momento determinado y debe distinguir con precisión a los clientes contacto, a los intermedios, a los primarios y a los últimos. Especialmente cuando el consultor ha estado trabajando en una organización durante algún tiempo con diferentes unidades, resulta fácil olvidar quién es el cliente.

El equivalente gerencial de este tipo de situación se presenta durante el proceso que se ha denominado "gerencia en movimiento" (Mintzberg, 1973; Kotter, 1982; Peters y Waterman, 1982). El gerente que recorre sus dominios se encontrará con diferentes tipos de situaciones y clientes.

Algunos le pedirán ayuda directamente, otros identificarán un problema que requiere análisis en otra área y algunos más esperarán en forma pasiva sus preguntas. En cada uno de los casos, el gerente debe decidir mentalmente el papel que desempeñará y, si desea adoptar el de consultor de procesos, tendrá que definir quien es el cliente primario.

Los gerentes que no puedan o no quieran desempeñarlo quizás no deban adoptar la "gerencia en movimiento", porque se verán tentados a convertirse en policías o espías en lugar de ser ayudantes, y esto empeorará las cosas. Quienes traten de ayudar a su organización deberán tener claro a quién irá dirigida la ayuda y de qué manera se proporcionará.

CAPÍTULO 8

Estrategia de intervención

El proceso de ayuda/consultoría comienza con la primera respuesta que demos a cualquier pregunta que nos formulen. Imagine que usted es gerente y un subordinado lo llama o llega a su oficina para hablar con usted sobre algún asunto, o bien que es el consultor, el teléfono suena y la persona que lo llama desea saber si estaría dispuesto a ayudarla con un problema.

En ambos casos, lo primero que diga constituirá su primera intervención y necesita pensar en las diferentes opciones con que cuenta en ese momento. Lo que diga o haga de hecho comienza a estructurar la situación, establece ciertas expectativas y transmite la imagen que usted tiene de sí mismo y de la otra persona. Una vez que la situación se haya estructurado, la otra persona se regirá por medio de las reglas que perciba para poder adaptarse a aquélla. Por tanto, debe usted estar seguro de que esta estructuración es congruente con sus propios objetivos, valores e ideas estratégicos.

Por ejemplo, si usted se considera un experto para resolver cierto tipo de problemas y previamente se ha dado a conocer como tal, le convendrá discernir rápidamente si su experiencia servirá para atender las necesidades del cliente potencial o del subordinado. De lo contrario, deberá concluir la conversación o remitir a la persona con otra que pueda ayudarla. Si se considera a sí mismo el médico que puede hacer un diagnóstico y encontrar el remedio, escuchará a ambos y procederá a formular una serie de preguntas de diagnóstico, con lo cual transmitirá el mensaje de que está dispuesto a ayudar y de que se cree capaz de hacerlo. También dejará ver que está dispuesto a abordar el problema y a quitárselo de encima a la otra persona.

Si se considera un consultor de procesos que puede ayudar al cliente a ayudarse, que puede facilitar las cosas o ser un catalizador, su enfoque será muy distinto. Durante la interacción inicial usted no sabe en realidad si podrá ayudar, no conoce la intención del cliente ni su grado de disposición para recibir ayuda, no sabe la medida en que él desea depender de usted ni si usted estará dispuesto a aceptar esta dependencia. La misma ambigüedad se aplica a los superiores ante sus subordinados ¿Cuales son entonces los criterios en que debe uno basarse para decidir la manera de responder a la indagación inicial?

OBJETIVOS ESTRATEGICOS DE LAS PRIMERAS INTERVENCIONES

El dilema de la consultoría de procesos consiste en que intentamos alcanzar varios objetivos estratégicos simultáneamente; por este motivo, debemos concebir

intervenciones que nos permitan lograrlos todos. Como veremos en la tabla 8.1, los objetivos pueden clasificarse en tres categorías básicas.

En esencia, lo que se debe hacer es formular preguntas o hacer comentarios que:

- Ayuden a estructurar más el pensamiento del cliente
- *Revelen información* sobre lo que en realidad está sucediendo, con el fin de enseñar al cliente a obtener y a analizar su propia información de diagnóstico
- Transmitan claramente el mensaje de que estamos dispuestos a ayudar pero *sin apropiarnos del problema*

Lo difícil de todo esto reside en cómo estructurar la situación para dejar abiertas nuestras opciones, ya que inicialmente no sabemos lo que en realidad está sucediendo o si lo que realmente desea el cliente es compatible con la ayuda que podemos dar. Tampoco sabemos lo que pensaremos sobre las ideas implícitas que el cliente pueda comunicarnos con respecto a lo que espera. Pueden surgir diferentes sentimientos cuando un subordinado entra en nuestra oficina o un cliente nos llama para pedirnos consejo. Es probable que nos sintamos molestos por la interrupción u orgullosamente expertos porque alguien nos está pidiendo ayuda.

Tabla 8.1 Objetivos estratégicos de las primeras intervenciones.

1. PROPORCIONAR AYUDA. Independientemente de lo que el gerente o el consultor haga al principio, el subordinado o el cliente debe percibirlo como "provechoso".

2 REALIZAR UN DIAGNOSTICO. Las primeras intervenciones deben crear las condiciones que permitan al consultor de procesos saber "qué es lo que sucede en realidad" obteniendo más información sobre lo que el cliente inicial desea de él, el motivo por el cual llama en ese momento, cuáles son los problemas de su organización, cuales son los individuos o grupos que pueden llegar a formar parte del sistema de clientes, y que se espera finalmente de él. Además, esta actividad debe manejarse de tal manera que el propio cliente desarrolle la visión y las habilidades necesarias para realizar un diagnóstico

3 FORMAR UN EQUIPO DE INTERVENCIÓN. Debido a que el consultor no se apropiará del problema del cliente, las primeras intervenciones deben dejar claro que en los siguientes pasos existirá una responsabilidad compartida entre el consultor y el cliente contacto. A medida que la consultoría evolucione y otras personas se conviertan en clientes, las intervenciones deberán manejarse de tal manera que se continúe con la responsabilidad compartida con respecto a todo el proceso de cambio.

Con estas consideraciones en mente, es importante comenzar con una actitud positiva pero bastante neutral, y no dejar que nuestros sentimientos influyan en el

tono de voz o en lo que decimos. Debemos desarrollar inmediatamente el "espíritu de indagación" y formular preguntas o hacer comentarios que alcancen, simultáneamente, los tres objetivos estratégicos.

Muchas veces lo que mejor funciona es concentrarse en lo más inmediato, y recurrir a preguntas que ayuden al cliente a explicar mejor lo que desea, el motivo por el cual llamó y la razón para pedir ayuda en ese preciso momento. En casos así yo hago comentarios muy generales como:

"Hábleme un poco más sobre lo que tiene en mente."

"¿Cómo considera usted que podría ayudarlos en esta situación?"

"¿Podría indicarme los motivos por los que me llamó?"

"¿A qué se debe su llamada? ¿Está sucediendo algo en particular para comunicarse conmigo en este momento?"

Lo que debo evitar son los juicios a priori, los estereotipos sobre el cliente o el problema, los prejuicios de percepción al escuchar y las respuestas emocionales a las ideas que el cliente pueda concebir. Esta última categoría es la más peligrosa, ya que muchas veces éste dice cosas que implican algo sobre mí que no es cierto y puedo ponerme a la defensiva.

Por ejemplo, alguien me llama de una compañía y dice: "Doctor Schein, entiendo que usted imparte seminarios sobre comunicación. Estamos planeando, para el mes que entra, un seminario para la gerencia media y el segundo día, por la tarde, necesitamos un conferencista que hable durante dos horas sobre el tema. ¿Está interesado? De ser así, ¿a cuánto ascenderían sus honorarios?"

Al escuchar esto puedo experimentar determinados sentimientos que me hacen pensar:

1. No soy un conferencista del área de seminarios gerenciales y no he dirigido cursos de comunicación. ¿Cómo se lo digo sin desalentarlo?
2. No quiero desanimarlo prematuramente porque quizás esté buscando algo referente a la organización del seminario o a un área que pudiera interesarme.
3. La compañía o el departamento al que pertenece pueden resultar potencialmente interesantes para mí.
4. Resiento el hecho de que me estén estereotipando, pero considero que siempre debo ser de ayuda si me es posible, de modo que debo tratar de no mostrar este sentimiento.

Mi respuesta debe dejar la puerta abierta incluso si de antemano sé que no haré exactamente lo que me están pidiendo. Puedo decir:

"Ocasionalmente imparto seminarios para compañías, pero necesitaría saber un poco más sobre su programa, los otros puntos que se cubrirán y cómo obtuvo mi

nombre para este tema en particular. ¿Podría hablarme un poco más sobre lo que tiene en mente?"

Deliberadamente no responderé a la pregunta directa ni mencionaré mis honorarios, pues eso reforzaría el estereotipo que el cliente tiene en cuanto a mí y cerraría cualquier otra opción que no fueran las de impartir el seminario o no hacerlo. A medida que obtenga más información, si decido que trabajar con la organización puede resultar productivo tanto para ellos como para mí, proporcionaré información sobre los temas que estaría dispuesto a tratar, el tiempo que necesitaría para cada uno de ellos e indicaría que cobro por hora o por día dependiendo de la preparación que requiera el tema, el tiempo de viaje, el número de participantes, etc.

La decisión de trabajar con una compañía debe basarse en varios criterios. El primero es mi impresión de que el cliente contacto está en una posición con suficiente poder o autonomía para poder cambiar las cosas, o que por lo menos está vinculado con quienes los tienen. No deseo involucrarme en una situación en la que, incluso tras recibir ayuda, el cliente no tenga la posibilidad de implantar un proceso de solución. Segundo, quiero que comprenda que mi área general de competencia y experiencia se encuentra en el ámbito de la psicología organizacional y de grupo. No deseo participar en situaciones en las que desde el inicio me consideren un experto en mercadotecnia, producción o cualquier otra área funcional.

Tercero, deseo que al tocar diferentes tipos de problemas relacionados con el proceso, incluso durante el contacto telefónico inicial, exista cierta disposición a tratarlos. Si es evidente que el cliente desea simples datos o la evaluación de un programa, estaré más renuente a involucrarme. Cuarto, debo saber si el proyecto está dentro de mis limitaciones de horarios. Puesto que no soy consultor de tiempo completo, sólo puedo aceptar proyectos que no tomen, en promedio, más de un día a la semana.

Si más o menos se cumplen los cuatro criterios participaré, aun si a fin de cuentas el problema no es exactamente el que en un principio me plantearon. Por ejemplo, puede resultar que lo que la persona quiere o necesita en realidad es ayuda para organizar todo el programa gerencial; esta necesidad habría surgido a través de mis preguntas sobre los otros temas y sobre el momento en que se tocarían durante el seminario. Podemos acordar reunimos para discutir la estructura del seminario cancelando la cuestión de si participaré en él o no, y es probable que mi actuación resulte más provechosa estructurándolo que pronunciando una conferencia. Con el fin de ampliar la visión del cliente, puedo hablarle sobre otros seminarios que haya dirigido o sobre la manera en que otras compañías manejaron un problema similar. Durante dicha conversación puedo cambiar varias veces entre el papel de experto y el de consultor de procesos.

Si en realidad el cliente sólo desea una presentación de dos horas esto se hará evidente muy pronto y entonces podremos ponernos de acuerdo sobre el tema, el

horario y los honorarios, pero desde el punto de vista de la consultoría de procesos es básico no suponer, inmediatamente, que lo que el cliente pidió es, de hecho, lo que más desea o necesita. Los ejemplos que aparecen a continuación aclararan e indicaran la manera de establecer los diagnósticos y la responsabilidad compartidos.

Cancelación de la formación de equipo en la compañía manufacturera Ellison

En este caso, una intervención no intencional ayudó en un área completamente inesperada. Yo había estado trabajando con el gerente de una planta local durante algunos meses en una relación de consultoría. Éste deseaba encontrar una estrategia para desarrollar una mayor confianza entre éstos y los trabajadores. Consideró que el siguiente paso lógico sería realizar una reunión de dos días, lejos de la compañía, dirigida al equipo gerencia de más alto nivel (sus subordinados inmediatos) para infundir en ellos el espíritu de equipo, por lo que programó una sesión conmigo y con el asesor de desarrollo organizacional.

Mi función consistía en ayudar a organizar la reunión de dos días y planear mi participación en ella. Al principio de la sesión consideré que necesitaba información general sobre el lugar y las personas que participarían, de modo que pregunté: "¿Quiénes asistirán a la reunión y cuáles serán sus papeles?" El gerente comenzó a leer la lista de subordinados, pero al llegar al tercer nombre, vaciló y dijo: "Joe está en finanzas, pero no estoy seguro de que salga airoso; tengo algunas reservas con respecto a su capacidad y aún no he decidido si debo dejarlo con nosotros o transferirlo". Pregunté si había algún otro miembro del grupo sobre el cual pensara algo similar y me indicó que había otra persona que todavía no había demostrado su capacidad y quizá no estuviera en el equipo.

En ese momento, los tres participantes tuvimos la misma visión, pero el gerente la definió: "Me pregunto si debería realizar esta reunión de formación de equipo, dado que no estoy seguro de incluir a dos de los integrantes". Le pregunté qué sucedería si seguía adelante y después despedía a una de esas personas o las dos, y llegó a la conclusión de que minaría al equipo y en realidad no sería justo para esas dos personas.

Discutimos los pros y los contras de realizar la reunión mientras él no tomara una decisión sobre el asunto, acordamos posponerla hasta que la tomara y todos nos sentimos aliviados de que el problema hubiera surgido en ese momento y no después.

Obsérvese que la información crucial surgió como respuesta a una pregunta inocente y que el proceso permitió al gerente llegar a la conclusión de cancelar la reunión basándose en su propio análisis del problema. Él consideró que nuestra sesión había constituido una intervención provechosa, pese a que al final se

pospuso la reunión original por un tiempo. Los objetivos del proceso de consultaría se cumplieron.

Una reunión gerencial innecesaria en Global Electric

Una situación similar se presentó en una gran organización multinacional que deseaba que asistiera a su conferencia gerencial anual para ayudar al presidente a formar un comité con la gerencia de alto nivel. Las divisiones funcionaban de manera muy aislada y, sí podíamos emplear mi información educativa como pretexto para reunir regularmente a un pequeño grupo, poco a poco éste comenzaría a abordar problemas relacionados con la empresa.

El cliente contacto era el director de desarrollo gerencial y capacitación, quien durante varias reuniones me puso al tanto de la situación de la compañía. Necesitaban urgentemente encontrar un medio para hacer que los independientes gerentes de división comenzaran a reunirse, pero consideraban que dichas reuniones no funcionarían si no había un agente ajeno a la empresa que diera motivo para ello (el seminario planeado), y que además facilitara las cosas. De manera que tenía sentido realizar una intervención educacional incluso si la meta real era formar un equipo gerencial que colaborara más.

Una vez que planeamos todo y fijamos una fecha, preparamos una reunión con el presidente en la oficina principal en Europa con el fin de discutir los detalles del proyecto y durante ésta surgió un problema diferente. El presidente estaba preocupado porque dos de sus principales gerentes divisionales peleaban todo el tiempo y se rebajaban mutuamente.

Uno era muy dominante y el otro muy servil, por lo que esperábamos reunirlos en una situación de grupo en la que se les proporcionara retroalimentación para "corregir" sus debilidades. Yo dudaba un poco del potencial del grupo para lograrlo, pero el presidente estaba preparado para tornar las cosas con calma. Concluimos que un seminario sobre las anclas de carrera y los diferentes estilos gerenciales, como el que se realizó en Multi, podría satisfacer sus necesidades (Schein, 1985b).

Dos meses antes del seminario recibí una llamada del cliente contacto en la que se mostraba muy apenado porque la reunión se había cancelado y dijo que después me explicaría. Me pagarían por el tiempo perdido y no sabían si realizarían el seminario más tarde. Me enteré de lo que realmente había sucedido cuando visité a otro cliente que conocía bien a la gente de Global. Lo sucedido en esta compañía se había convertido en tema de discusión en otras empresas.

Supe que el presidente estaba tan molesto con el gerente "débil", que lo reemplazo; y con ello desaparecieron la mayor parte de las dificultades que requerían un trabajo en grupo. Supe también que la larga entrevista que tuve con

el presidente había precipitado, en parte, su decisión, ya que lo llevó a pensar nuevamente y con mucho cuidado en lo que hacía y en los motivos. Había notado mi escepticismo sobre lo que el grupo podía hacer y escogió una solución diferente.

En este ejemplo vemos nuevamente que el proceso de consultoría fue breve y aparentemente concluyó antes de empezar; sin embargo, los objetivos estratégicos se alcanzaron. El caso debe considerarse como un éxito, pues proporcionó el tipo de ayuda que el cliente primario (el presidente) necesitaba.

Mi negativa a ser el médico en los Laboratorios Hansen

Este caso ilustra un conflicto obvio en cuanto a las expectativas. Lo que yo estaba dispuesto a aceptar como los objetivos estratégicos del proyecto evidentemente no concordaba con lo que el cliente esperaba de mí, de ahí que la consultoría terminará prematuramente.

Uno de mis ex-alumnos era gerente de alto nivel en una compañía pequeña que realizaba reuniones anuales con su grupo gerencial clave en nivel mundial. Su tío y el hermano de éste, el presidente, guían la compañía y mi alumno indicó al primero que un consultor como yo debería asistir a la siguiente reunión anual para facilitar su desarrollo durante los periodos de discusión. También habló conmigo y me dijo que esperaba que tuviera tiempo para hacerlo.

Mi trabajo consistiría en "animar" a los miembros silenciosos del grupo a que se expresaran empleando preguntas de confrontación con respecto a las presentaciones de la estrategia futura que la alta gerencia debía hacer. Consideraron que un "experto en el proceso" como yo podría lograr lo que ellos no habían podido hacer.

Formulé una pregunta general: "¿Por qué piensan que necesitan a *alguien ajeno a la empresa* para encargarse de esto?" La respuesta fue que durante los últimos años las reuniones habían resultado "malas" en cuanto a que los gerentes del extranjero generalmente no participaban en la forma en que se esperaba. Pedí que me explicaran lo que sucedía en ellas. Esta pregunta general obligó a mi cliente contacto a hacer diagnósticos.

Supe que la alta gerencia hacía presentaciones de la estrategia futura y esperaba diferentes reacciones, pero que el ambiente que creaba producía solamente acatamiento. Además, muchos de los gerentes que debían responder a las presentaciones y criticarlas tenían problemas con el idioma y competían entre sí en distintos grados. Sospeché que para ellos podría no resultar seguro hablar durante la reunión anual porque podían dar una mala impresión ante los propios compañeros y ante la alta gerencia. Por otra parte, no estaba claro si ésta realmente deseaba escuchar lo que los demás tenían que decir.

En ese momento consideré que podría ayudar más haciendo que el cliente contacto reconociera por sí mismo que las condiciones para la participación quizá no eran las adecuadas, y que contratar a una persona ajena a la empresa no solucionaría el problema. En consecuencia, formulé una serie de preguntas de confrontación sobre el grado real de disposición de la alta gerencia para aceptar la participación y sobre la naturaleza del ambiente que creaban durante la reunión. Pensé que, en primer lugar, debían analizar su propio compromiso hacia la participación y después, encontrar los mecanismos para obtenerla. Indiqué que si realmente la deseaban, seguramente podrían comunicarlo y establecer sus propios mecanismos para animar a hablar a los gerentes silenciosos. Ofrecí ayudar a encontrarlos, pero no estuve de acuerdo en que una persona externa pudiera ayudar en esta situación.

el cliente contacto, mi ex alumno, consideraba que su tío no quería la responsabilidad y que el presidente no era muy bueno para lograr la participación, por lo cual deseaban apoyarse en un consultor externo. Sin embargo, pensaba que ambos estaban comprometidos con dicha participación.

Al pensar en esto llegué a la conclusión de que no deseaba involucrarme en la reunión porque no estaba muy claro lo que podía suceder en ella. Consideré que para ayudar tenía que lograr que la familia viera el problema con más claridad. Pedí a mi ex alumno informar a su tío que estaba dispuesto a reunirme con él para discutir la estructura de la reunión y si la presencia de un extraño tendría sentido o no pero que esta sería una visita de consultoría y que cobraría por hora. Mis objetivos eran saber si realmente estaban ellos motivados para trabajar con este problema y conocer más al tío.

Éste me llamó y acordó celebrar una reunión de dos horas. Durante ella reiteró todo lo que su sobrino había dicho y me exhortó a asistir a la reunión anual. Viajaríamos en autobús hacia un hotel en el campo, nos quedaríamos tres días y después regresaríamos en el mismo vehículo. Yo haría que el grupo se relajara durante el viaje, interrogaría a los miembros durante la reunión si no hablaban y facilitaría aún más el proceso en el trayecto de regreso. Cuando pregunté el motivo por el cual no podían crear ellos mismos un ambiente más propicio para la participación, el tío vaciló e indicó que no tenían la habilidad necesaria y de nuevo se refirió específicamente a su hermano.

Mi respuesta emocional fue de creciente tensión y resistencia. Pensaba que algo estaba mal en la situación, pues los motivos no concordaban con los mecanismos propuestos. Mi juicio, basado en la conversación con el tío, fue que en realidad no sabían lo que querían, que probablemente estaban transmitiendo mensajes confusos —o quizá muy precisos— de que sólo deseaban el acatamiento, y en esta situación el consultor solo empeoraría las cosas estimulando una participación que no sería bien recibida. En forma moderada lo confronté con estas

ideas y mostró un nivel sorprendente de negación y de actitudes defensivas. Estaba convencido de que una persona ajena a la empresa era la respuesta. Le indique que consideraba que no podía hacerlo y que esperaba que intentaran resolver el problema internamente.

Hasta donde podía ver, dado lo que en realidad sucedía, hubiera sido poco acertado, y posiblemente incluso perjudicial, aceptar los pasos que el cliente proponía. De hecho deseaban tener un medico que solucionara un problema que habían diagnosticado mal y no estaban dispuestos a compartir la responsabilidad por la intervención propuesta participando más en el proceso. No era posible saber si la alta gerencia aceptaría la "apertura" de los gerentes o si favorecería los intereses de éstos.

En este caso mi ayuda consistió en tratar de ventilar todo esto para que el sobrino y su tío pudieran llegar por sí mismos a una visión real del problema. Reforcé mi análisis verbal con una carta muy extensa en la que reiteraba y explicaba mis preocupaciones. Recibí un cheque como pago por las dos horas de consultoría, pero no supe más, de modo que no sé si mis intervenciones finalmente resultaron provechosas.

Organización y participación en la reunión anual de International Oil

En este ejemplo, los tres objetivos estratégicos se cumplen con claridad, pero el proceso para alcanzarlos ilustra las complejidades tácticas de permanecer en el papel de consultor de procesos. Se trataba de una gran compañía multinacional relacionada con el petróleo y los petroquímicos, con sede en Europa. Yo conocía a varios integrantes del grupo de desarrollo gerencial corporativo y a uno de los altos ejecutivos, Steve Sprague, con quien había tenido contacto hacia unos años en un programa para ejecutivos del MIT.

Mi participación fue el resultado del interés de la compañía por estudiar su propia cultura corporativa y la manera en que esta se ajustaría a las realidades estratégicas de la próxima década. Varios miembros del personal de desarrollo gerencial corporativo estaban enterados de que había publicado algunos artículos y un libro sobre cultura organizacional.

Recibí una llamada telefónica de un integrante del grupo de personal corporativo que ayudaba a organizar la reunión anual de tres días, fuera de la compañía, para los cuarenta ejecutivos principales. Se trataba de estar con ellos durante dos días, escuchar sus discusiones internas, y posteriormente hablar sobre la cultura y proporcionar ejemplos tomados de la discusión para ofrecerles retroalimentación. No participaría ni al inicio ni al final de la reunión de modo que mi presencia se definió como una intervención estrictamente educativa durante el segundo día de la sesión .

Me interesaba esta compañía y deseaba saber más sobre las culturas de las diferentes empresas, por lo que me pareció la combinación ideal. Estuve de acuerdo con las condiciones originales, y me indicaron que Sprague, que se había convertido en el vicepresidente ejecutivo bajo las ordenes directas del presidente, me proporcionaría más información sobre la reunión. Concertamos una cita para la siguiente ocasión en que estuviera en los Estados Unidos.

Durante nuestra reunión, Sprague habló ampliamente sobre la situación estratégica de la compañía e indicó que era fundamental analizar si el rumbo que llevaba la empresa aún tenía sentido, si debería detenerse o acelerarse y la manera de lograr el compromiso del grupo principal con la decisión que se tomara. También supe que estaba a cargo de la organización general de la reunión de tres días y no sólo deseaba poner al tanto, sino que revisáramos juntos toda su estructura.

La llamada inicial fue para que diera la conferencia sobre cultura, pero Sprague me estaba pidiendo que me convirtiera en un recurso experto para ayudarlo a organizar la reunión anual, con lo cual se transformaba en cliente primario. Constantemente pasé del papel de consultor al de experto porque discutíamos la organización de una reunión, tema sobre el cual era evidente que yo sabía más que él; ambos comprendimos estos cambios de papel y lo hicimos explícito.

Analizamos cada uno de los componentes de la reunión en función de los objetivos de Sprague y surgió la idea de que la presencia de un consultor de procesos resultaría provechosa. Puesto que mi horario permitía que asistiera a toda la reunión, Sprague decidió (con mi consentimiento) que desempeñaría varios papeles en ella. Daría una breve charla sobre *cultura* y *estrategia* al principio e intentaría encontrar la manera en que estos temas se relacionaran entre sí a medida que se desarrollara la reunión.

El segundo día hablaría sobre la cultura y, más importante aún, el tercer día dirigiría la sesión en la cual el grupo definiría los acuerdos a los que llegara. Éstos tendrían que ver con la estrategia de la empresa, pero para mí resultaría más sencillo verificar el consenso que para alguien perteneciente a ella, y evitaría que el presidente tuviera que desempeñar un papel poco imparcial.

Por tanto, el papel que me correspondía tenía sentido y consideré que Sprague conocía lo suficientemente bien la personalidad del presidente como para que el hecho de que yo asumiera dicho papel también resultara aceptable para él. La visión de Sprague a lo largo de la discusión me dio la seguridad de que comprendía los problemas y conocía bien el ambiente de la organización. En todo caso, no había tiempo para conocer al presidente, de modo que tuve que aceptar el papel confiando en él.

Mi participación resultó como se había planeado. El presidente se sentía cómodo con mi presencia como recurso externo para el proceso, porque pensaba que esto le permitiría concentrarse más en el contenido, es decir, en los problemas estratégicos con los que el grupo trataba; contaba con una libertad que normalmente no tenía, pues en reuniones anteriores había desempeñado los papeles de consultor y de presidente.

Mis intervenciones se concentraron sobre todo en el proceso de las tareas. En ocasiones intenté aclarar un punto exponiendo lo que creía haber escuchado, formulaba preguntas esclarecedoras, confirmaba objetivos, verificaba el consenso cuando parecía que se había llegado a una conclusión y llevaba un control de las áreas de consenso para emplearlas en mis sesiones formales.

Cuando llegó el momento de proporcionar retroalimentación sobre la cultura, ofrecí algunas definiciones y descripciones formales de ésta como ideas básicas, pero en seguida pedí al grupo que indicara el contenido.

Algunos preguntaron en forma más directa la manera en que yo percibía su cultura, pero por experiencia sabía que lo mejor era simplemente especular sobre el tema porque, incluso si proporcionaba una respuesta técnicamente "correcta", podría hacer surgir actitudes defensivas o de negación. Constantemente recalqué que sólo ellos podían entender las ideas culturales clave y los invité a que ofrecieran respuestas.

El último día verifiqué formalmente el consenso estructurando las áreas de discusión cubiertas y animé al grupo a llegar a conclusiones, que en seguida anoté en forma de diagrama con el fin de que estuvieran claras para todos. Debido al papel que desempeñé, el presidente pudo actuar en forma mucho más activa al ofrecer sus propias conclusiones sin usar su poder formal para anular las de los demás.

Subraye muchos de los problemas tomando como base lo que había escuchado durante los tres días y de alguna manera los enfrenté más en las áreas en las que parecían evitar ser claros. Algunas veces fui consultor de procesos y en ocasiones un "experto" en la actividad gerencial, pues de vez en cuando hacía comentarios de fondo sobre las conclusiones alcanzadas.

Por ejemplo, el grupo habló sobre descentralizarse para formar unidades comerciales, pero ello restaría poder a las unidades de diferentes regiones. La sede de las unidades comerciales estaba en la ciudad de origen, de modo que en realidad se estaban centralizando y descentralizando a la vez. Señalé las implicaciones que esto tendría en otro tipo de políticas, como el desplazamiento de los recursos humanos a través de divisiones y líneas geográficas.

El evento terminó con éxito y se tomó la decisión de verificar los resultados algunos meses después. Me reuní con Sprague para ello y supe que tanto el como el presidente pensaban que todo se había dado como lo esperaban. Consideraron que mi presencia como recurso externo había ayudado mucho tanto en el nivel de proceso como en el de contenido.

CONCLUSIONES: LAS COMPLEJIDADES DE LA ESTRATEGIA Y EL MANEJO DE LOS CLIENTES

Lo que espero que estos ejemplos hayan puesto en claro es la complejidad del manejo de los múltiples objetivos estratégicos de las intervenciones como consultor de procesos. El cliente no sólo cambia en forma imprevisible, sino que con cada intervención surgen nuevos datos que modifican el sentido del concepto de ayuda. Con frecuencia debemos convertirnos en el experto, pero debemos ser capaces de regresar sin problemas al papel de consultor.

Muchas descripciones del proceso de consultoría la definen en función de un contrato que se establece con claridad desde el principio. He observado que la naturaleza de éste y del cliente con quien lo establecemos cambia constantemente, de manera que se trata de un proceso perpetuo y no de algo que se determina directamente antes de iniciar la consultoría.

Muchos modelos señalan que también es necesario tener claro quién es exactamente el cliente. Como indiqué en el capítulo anterior, éstos deben clasificarse, y sus papeles pueden cambiar. Siempre defino muy bien quién es el cliente contacto cuando me llaman o me visitan por vez primera, pero en cuanto empiezo a trabajar con él y definimos el siguiente paso, la base de clientes se amplía en forma imprevisible.

El principio más importante es nunca definir a un cliente primario en forma unilateral o sin cierto nivel de comprensión y consentimiento por parte de dicho cliente. La aceptación unilateral podría violar el objetivo estratégico de hacer que el cliente siga siendo el poseedor del problema.

Por tanto, estoy dispuesto a entrar en contacto con nuevos clientes primarios siempre y cuando aquel con quien estoy trabajando asuma conmigo la responsabilidad por la decisión, y que los mecanismos que encontremos y que involucren al nuevo cliente tengan sentido para ambos.

CAPÍTULO 9

Las tácticas y el estilo de intervención

OBJETIVOS TÁCTICOS

¿De que manera conciben los gerentes o los consultores su comportamiento?
¿Con qué opciones cuentan en este sentido? ¿Cuáles son las consecuencias de las diferentes formas de intervención? Todo esto se relaciona con la *táctica y el estilo*.

La estructuración de la relación con el cliente o el subordinado comienza con la primera respuesta que el consultor o el gerente ofrezcan. Las más grandes trampas del proceso de consultoría se derivan de no reconocer que nuestras respuestas iniciales envían señales importantes al cliente, en especial si concuerdan con sus ideas preconcebidas y estereotipos en relación con lo que haremos.

Las respuestas de éste confirman entonces, en forma sutil, un papel inicial que podemos no habernos propuesto pero que tiene efectos coercitivos. Inadvertidamente ambos nos involucramos en una situación imprevista y probablemente indeseable.

Como se muestra en la tabla 9.1, seleccionar la respuesta correcta implica decidir entre varias alternativas tácticas. El consultor puede intentar recalcar al máximo: 1) la exploración, 2) el diagnóstico, 3) las alternativas de acción y 4) la confrontación.

Las intervenciones *exploratorias* reflejan mi intención de hacer el menor número posible de suposiciones sobre lo que pueda estar sucediendo para que el cliente contacto explique la situación de la manera en que sea necesario. Mi objetivo táctico es obtener información sin parecer experto o médico.

Es mucho más sencillo lograrlo en el papel de consultor que en el de gerente, porque muchas veces éste inmediatamente forma opiniones firmes sobre lo que puede estar sucediendo y lo que debe hacerse al respecto.

Al recordar la época de mi trabajo administrativo, si un estudiante o un colega recurría a mí para solucionar un problema, pienso que la intervención inicial más difícil era simplemente escuchar y propiciar la exploración diciendo: "Continúe; dígame un poco más."

Tabla 9.1 Tipos de intervenciones en función de sus objetivos tácticos.

1. INTERVENCIONES EXPLORATORIAS: "Continúe." "¿Puede hablarme un poco más sobre el motivo por el cual me llama?" "¿Podría describir la situación?" "¿Qué es lo que tiene en mente?"
 2. INTERVENCIONES DE DIAGNÓSTICO: "¿Cómo ve usted el problema?" "¿Qué es lo que sucede en estas reuniones?" "¿De qué manera cree usted que yo podría ayudar en esta situación?" "¿Cómo puedo ayudar?" "¿Por qué motivo esto es ahora un problema?" "¿Por qué se necesita un consultor externo?"
 3. INTERVENCIONES DE ALTERNATIVA DE ACCIÓN: "¿Qué es lo que usted ha intentado hacer?" "¿Ha considerado alguna de estas alternativas?" "Quizás necesitamos descubrir lo que en realidad usted intenta hacer en esta situación". "¿Cuáles serían las ventajas y las desventajas de hacer lo siguiente?"
 4. INTERVENCIONES DE CONFRONTACIÓN: "Debería intentar el siguiente curso de acción." "¿Por qué no. . .?" "Usted parece estar bloqueado y necesita cambiar eso." "Debe definir sus metas con más claridad para que pueda ayudarlo." "Me parece que está usted disgustado con esta persona, ¿estoy en lo correcto?" "¿No están interfiriendo sus propios sentimientos con la solución del problema?" "¿No debería resolver el problema usted mismo?" "¿Por qué recurrió a mí para esto?" "¿Qué es lo que le impide resolver el problema?"
-

Al pasar de las intervenciones exploratorias a las *de diagnóstico*, la atención se dirige, de simplemente tratar de descubrir lo que el cliente quiere, hacia *hacer que empiece a pensar en lo que realmente puede estar sucediendo*, lo cual constituye un paso esencial para que éste adquiera las habilidades necesarias para hacer diagnósticos y asuma la responsabilidad de las etapas siguientes. Sin embargo, debe observarse que los ejemplos que aparecen en la tabla no ofrecen ideas de diagnóstico. (Dichas intervenciones se definirían aquí como de confrontación.) Por el contrario, animan al cliente a pensar de tal manera que pueda realizar sus propios diagnósticos.

Aquí, nuevamente, el gerente que desee funcionar como consultor de procesos debe suprimir el impulso de dar consejos y animar al subordinado o al colega a que piensen en el problema por sí mismos. El objetivo de la intervención debe ser la actividad del cliente o su proceso de pensamiento, no los de la persona que ayuda: "¿Qué es lo que *usted* cree que está sucediendo?" y no: "Esto es lo *que yo* creo que está sucediendo."

Si un miembro joven del cuerpo docente estuviera obteniendo bajas calificaciones en cuanto a su actividad de enseñanza, de ninguna manera sería lo mismo decirle: "¿Qué es lo que *usted* piensa que puede estar haciendo en el salón de clases para obtener esta calificación?" que decirle: "*Yo pienso* que hace demasiadas disertaciones y que quizás no esté ofreciendo ejemplos muy concretos." Incluso si lo que indico es correcto, siempre he considerado que la persona aprende menos recibiendo críticas y sugerencias que obligándola a pensar en el asunto por sí misma.

Al pasar de las intervenciones de diagnóstico a las de *alternativas de acción*, la atención se dirige hacia *la nueva conducta real que el cliente puede desear tomar en cuenta*, basándose en que si éste puede empezar a resolver su propio problema, también habrá aprendido algo sobre el proceso de cómo solucionarlo.

En este tipo de intervención, el consultor o el gerente puede empezar a compartir sus propias percepciones de lo que quizá esté sucediendo, pero sólo por implicación y siempre expresadas como posibilidades múltiples.

Como se muestra en los ejemplos de la tabla, podemos simplemente pedir al cliente que especule sobre las opciones de comportamiento o sugerir algunas otras. Podría pedir al colega del cuerpo docente que pensara en otras alternativas para impartir sus clases o de hecho sugerirle varias opciones como: "Bueno, podría tratar de adoptar una actitud más personal y ofrecer ejemplos tomados de su propia experiencia, o bien pedir a los estudiantes que den ejemplos de los puntos generales que usted explica."

La intervención de *confrontación* dirige la atención hacia *las posibles áreas de resistencia* del cliente, en el sentido de que aquí el consultor combina algunas ideas de diagnóstico que pudiera tener con *la concentración en la conducta de aquél*. Esto constituye una confrontación porque el consultor indica lo que puede estar sucediendo en realidad, antes de que el cliente esté preparado para entenderlo y aceptarlo. Por tanto, este tipo de intervención normalmente se emplea sólo cuando las otras tres no generan una nueva visión ni alternativas de acción en él. La confrontación se vuelve necesaria entonces tanto para activar al cliente como para obtener información de diagnóstico adicional.

Por ejemplo, si éste reacciona con actitudes defensivas y de negación, el consultor sabrá que debe volver a la táctica exploratoria o de diagnóstico para mantener la relación de ayuda. Al mismo tiempo puede comprender algo sobre lo que en realidad está sucediendo analizando con atención dichas actitudes. ¿Qué comentarios del consultor hicieron surgir estos sentimientos? ¿Qué fue exactamente lo que el cliente negaba y por qué? ¿Qué sentimientos surgieron en él y por qué?

Como señaló Kurt Lewin hace mucho tiempo, al tratar con sistemas humanos, sólo al intentar cambiarlos aprendemos cómo funciona en realidad. Esto es lo que "acción de investigación" significa en su sentido último: muchas veces la información válida no sale a la superficie hasta que el sistema se perturba de algún modo. Sin embargo, el problema es cómo intervenir (perturbar el sistema) sin crear una actitud defensiva tan fuerte que ya no se considere conveniente recurrir al consultor. En el modelo de la consultoría de procesos, ser de ayuda constituye el principio básico y el objetivo estratégico fundamental para que la relación siga existiendo. Las intervenciones de confrontación deben intentarse en el marco de este objetivo estratégico, pero con muchísimo cuidado.

Aquí el consultor y el gerente se encuentran en situaciones distintas. Si el consultor comete el grave error de provocar una confrontación prematura o inadecuada, pronto se dará cuenta porque lo descartarán. Si el gerente que está tratando con un subordinado hace esto mismo, el subordinado no podrá deshacerse físicamente de su jefe, pero psicológicamente puede "no escuchar" lo que se le dice. Por tanto, para el jefe es más difícil saber cuándo se deshacen de él desde el punto de vista psicológico; de ahí que acaso sea más importante para él tener cuidado al emplear prematuramente la confrontación como táctica de intervención.

Estoy consciente de que cuando hice comentarios de confrontación inadecuados a miembros jóvenes del cuerpo docente, a menudo sonreían educadamente; descartaban lo que les estaba diciendo y probablemente se decían a sí mismos que no volverían a solicitar mi ayuda. Cuando esto sucede, el problema es que la relación en sí sufre un revés y se dificulta su recuperación, así como la posibilidad de intentar otras tácticas.

Otra manera de plantear este problema es relacionándolo con la teoría del cambio. La táctica de intervención que se emplee durante la consultoría depende del grado de descongelamiento del cliente. Si este ha tenido experiencias de invalidación previas y ya se siente angustiado o culpable, el consultor sólo tendrá que preocuparse por crear la seguridad psicológica. Si siente sólo un vago malestar pero no lo ha relacionado en forma específica con sus propios objetivos e ideales, el consultor debe actuar con más cautela para ayudarlo a dirigir su atención hacia la información de invalidación. Muchas veces ésta debe ser de confrontación, pero tiene el efecto constructivo de lograr el descongelamiento sólo si simultáneamente existe la seguridad psicológica necesaria para aceptarla.

En la práctica he encontrado que recorro a la confrontación tomando como base mi percepción inmediata de cuán útil cree el cliente que soy y el grado de confianza que tenga en que no voy a herirlo o a hacerlo perder prestigio. Por ello, necesito recopilar cierta información, por medio de las intervenciones exploratorias, de diagnóstico y de alternativas de acción, sobre su disposición para ser confrontado y su capacidad para escuchar y aceptar cierto tipo de

observaciones y preguntas que yo le haga, y estar preparado para retroceder rápidamente si descubro que juzgué mal la situación.

La táctica cambiará también a medida que el consultor se familiarice más con la cultura de la organización del cliente y pueda evaluar aquello para lo cual el cliente esté preparado. Una intervención de confrontación que se considere inconcebible en las etapas iniciales puede volverse rutinaria más tarde. Sin embargo, el consultor debe tener cuidado de no ir más allá de su propio grado de comprensión de la cultura y la idiosincrasia del cliente, porque actuar con precipitación y ofender o crear actitudes muy defensivas suele ser irreversible.

Sí el cliente está descongelado y motivado para el cambio, y se siente seguro psicológicamente, las intervenciones de diagnóstico y de alternativas de acción pueden resultar muy útiles para ayudarlo a reestructurar sus pensamientos y proporcionarle bases cognoscitivas y alternativas de conducta nuevas. Las intervenciones de confrontación no serán necesarias porque ya está motivado a explorar el problema por sí mismo y debe considerar el punto de vista del consultor simplemente como una alternativa adicional que puede tomar en cuenta.

Si surge una resistencia repentina, el consultor debe preguntarse si juzgó erróneamente el grado de descongelamiento del cliente y estar preparado para regresar a la primera etapa del proceso de cambio.

Los ejemplos que aparecen a continuación enfocan principalmente los dilemas y problemas que surgen alrededor de la táctica de confrontación. A menudo, la exploración, el diagnóstico y las alternativas de acción no presentan dificultades, pero inevitablemente surge la tentación de confrontar, y muchas veces es en ese momento cuando el consultor se da cuenta de la profunda dinámica de la relación entre el cliente y él.

Confrontación de la gerencia con el análisis de la cultura: revisión del caso Multi

Como vimos en el capítulo 7, la empresa me pidió que asistiera a la reunión anual de cuatro días para los cuarenta y cinco gerentes principales, con el fin de impartir un seminario sobre liderazgo, innovación y desarrollo gerencial. Éste llevó a los participantes a realizar diferentes tipos de ejercicios sobre las anclas de la carrera y planeación de los papeles en los diferentes puestos (Schein, 1978, 1985b) y se consideró estimulante y provechoso. En consecuencia, me pidieron que trabajara con la compañía en el proceso total de cambio e innovación y el presidente me invitó a participar de nuevo en la reunión anual, pero con una función más compleja que incluía realizar algunas presentaciones y una consultoría de procesos para contribuir a que la reunión en sí fuera más eficaz. El papel resultaba

difícil de comprender para ellos porque su cultura estaba fuertemente orientada hacia el empleo de consultores externos en el papel de expertos, pero se acordó que si también daba algunas charlas, dicha información acreditaría lo suficiente mi papel como para justificar mi asistencia al resto de la reunión.

Trabajé estrechamente con el director de capacitación en la organización de la reunión, lo cual resultó complicado porque la compañía tenía que iniciar un proyecto de reorientación que implicaría la reducción de las oficinas centrales y de algunas divisiones y, en general, algunos años de reestructuración para hacerla más lucrativa. También se invitó a un miembro de la junta directiva de la compañía, que además era profesor de política comercial, para que ayudara a transmitir el mensaje financiero.

La reunión anual se convirtió en un gigantesco acontecimiento de descongelamiento. Después de un infructuoso esfuerzo por parte del vicepresidente de finanzas para convencer a los gerentes divisionales y de los diferentes países de que la crisis era inminente, el profesor y la junta directiva condujeron al grupo a un ejercicio de gran confrontación que los "obligó" a encarar las pruebas de invalidación en el sentido de que su panorama financiero sería sombrío si no iniciaban el importante proyecto de reorientación.

En esta etapa el grupo se mostró extremadamente angustiado y deprimido, de modo que él profesor y yo salimos a dar un paseo para pensar en lo que debíamos hacer a continuación. Consideramos necesario que el grupo viera los pasos siguientes en forma positiva y asegurarle que la situación tenía remedio, es decir, debíamos crear cierta seguridad psicológica.

Decidimos que mi papel consistiría en intentar crear dicha seguridad ofreciendo charlas sobre la teoría del cambio que dieran validez a los sentimientos que el grupo estaba experimentando y proporcionar otras herramientas de cambio, como el análisis, para mostrarles el camino hacia la solución del problema.

Después de la charla se formaron grupos pequeños que examinaron los diferentes elementos que ayudarían u obstaculizarían el proyecto de reorientación, y posteriormente presentaron sus conclusiones.

Entre los elementos principales que se propusieron como una ayuda y a la vez como un impedimento para el cambio estaba la "cultura de la compañía", de modo que me correspondía lograr una mejor comprensión de ésta y realizar un informe durante la tercera reunión anual. Mientras tanto, el grupo organizó un gran número de fuerzas de trabajo y de proyectos para iniciar el proyecto originalmente planeado. Me pidieron que ayudara, durante mis visitas trimestrales del siguiente año, a estas fuerzas de trabajo cuando fuera necesario.

Entre tanto, yo debía recopilar información sobre la cultura de la compañía y preparar una presentación sobre la manera en que ésta favorecía u obstaculizaba el programa de cambio.

La complejidad de definir al cliente. El trabajo durante la reunión anual estaba relativamente bien definido, pero a medida que empecé a realizar visitas regulares entre cada una de dichas reuniones resultó menos claro quién era el cliente. Esta complejidad provino, en parte, de la manera en que la compañía estaba estructurada.

Un comité ejecutivo de nueve personas dirigía Multi y el presidente era la cabeza de éste; dicho comité era legalmente responsable de todas las decisiones y, por tanto, funcionaba por consenso. Conocí a todos sus integrantes, pero observé durante las reuniones que sus reacciones en cuanto a mi presencia iban desde el entusiasmo de unos cuantos hasta el escepticismo absoluto de otros. Durante mis visitas a la compañía, el presidente animó a los miembros del comité ejecutivo a que sostuvieran sesiones individuales conmigo, pero sólo tres o cuatro aprovecharon la oportunidad.

Por tal motivo, definir "quién era el cliente" resultaba complicado. Mis clientes contacto, los directores de desarrollo gerencial y de capacitación, siguieron siendo los organizadores principales de mis visitas y las personas a quienes me dirigía directamente para cobros, arreglos de viaje, etc. También eran clientes primarios puesto que eran responsables de la organización de las reuniones anuales y necesitaban mi ayuda y consejo para el programa de desarrollo gerencial general.

El presidente también era mi cliente primario, pues realmente quería generar cambios en la organización y me consideraba un medio para ello. Sin embargo, estaba extremadamente ocupado y enfermó durante el segundo año de la consultoría, de modo que lo vi cada vez menos. Tres miembros del comité ejecutivo y varios gerentes divisionales se convirtieron en clientes primarios porque deseaban asesoría sobre diferentes aspectos del proyecto de reorientación, y otros gerentes de nivel más bajo pertenecientes a capacitación y desarrollo de la organización recurrieron a mí como recurso externo.

La presentación de la cultura. A fin de preparar mi presentación durante la tercera reunión anual, verifiqué mis percepciones de la cultura con diferentes miembros de la organización y consideré que lo que diría sería acertado. No obstante, durante ésta mencioné que algunos aspectos de la cultura se parecían a la milicia (término que usé en forma neutral, no peyorativa). Inmediatamente surgió una discusión y una reacción defensiva en dos miembros clave del comité ejecutivo. De hecho consideraron que lo que había dicho era incorrecto e impropio y que yo "no comprendía *ni* a la milicia, *ni* a la compañía". Y lo que fue aún más importante, a pesar del apoyo posterior que otros me brindaron por haber acertado, estas dos personas y un número indefinido de gerentes indicaron

más tarde, de muchas maneras, que sin actividad como consultor de la empresa debía abreviarse, pues era evidente que no la "comprendía".

Esta intervención de confrontación (hablarles sobre su cultura) polarizó la situación de manera indeseable; algunos gerentes salían en mi defensa y otros deseaban alejarse de mí por completo. El presidente había sido el apoyo principal para mantener mi papel, pero a causa de su enfermedad se vio forzado a retirarse cada vez más de la gerencia activa. Con su partida, la división de opiniones dentro del comité ejecutivo sobre si yo sería de utilidad en el programa de cambio se hizo más evidente y condujo a que me pidieran que limitara mis actividades futuras a trabajar con el grupo de desarrollo gerencial.

La intención principal del presidente había sido que yo lograra una buena posición ante el comité ejecutivo para desempeñar un papel continuo de ayuda con el fin de que la compañía fuera más innovadora, de modo que la decisión de limitar mi participación al desarrollo gerencial resultó muy costosa en función de los objetivos estratégicos originales del cliente primario principal.

Lecciones. Es posible aprender varias lecciones de estos hechos. En primer lugar aprendí que una confrontación prematura puede tener consecuencias negativas muy graves, especialmente con la parte del sistema de clientes que no ha desarrollado una relación de confianza firme con el consultor. La mayoría de mis intervenciones previas resultaron más congruentes con su cultura: di charlas e introduje nuevos conceptos; desempeñé el papel de experto ayudando a organizar las reuniones, convirtiéndome en parte del grupo de planeación en el cual fungí como experto y como consultor; facilité las cosas aclarando conceptos durante la reunión misma y asesoré a varias personas sobre cómo manejar las partes críticas de la reunión y los siguientes proyectos de reorientación. Cuando hablé de la cultura no sólo algunas personas consideraron que estaba equivocado con respecto al contenido, sino que el simple hecho de hablar sobre ella constituyó una violación de la cultura en sí y una demostración, a través de mi conducta, de que en realidad no la entendía.

Fácilmente podría haber planteado mi presentación sobre la cultura de manera diferente haciendo que los miembros de la compañía definieran su propio contenido en categorías de análisis que yo les habría sugerido, pero caí en la trampa de creer que en verdad contaba con algunas ideas de diagnóstico importantes con las cuales confrontarlos. La ironía de la situación es que al hablar públicamente sobre partes de la cultura de Multi estaba de hecho violándola, pues en la organización existe un profundo sentido de la privacidad y la idea de que los asuntos relacionados con la cultura deben quedar implícitos. Este aspecto sólo se hizo visible cuando surgió la perturbación. Los medios de la empresa no estuvieron conscientes de sus propias ideas hasta que éstas se confrontaron.

Si hubiera tenido una mejor relación con algunos de estos individuos hubiéramos podido enmendar mi error, pero puesto que algunos de ellos dudaban de la necesidad de tener un consultor externo cuando el proyecto de reorientación ya estaba en marcha, y dadas sus ideas de que éste era un signo de debilidad, no había forma de salvar la situación.

La segunda lección se relaciona con la confrontación que tuvo lugar en la reunión anual con respecto al problema financiero de Multi. La presentación en dos etapas del jefe de finanzas y del profesor/miembro de la Junta directiva fue un ejemplo claro de una intervención de invalidación realizada para descongelar a fondo.

Después de que fallaron algunos esfuerzos débiles para hacer que la gerencia aceptara la crisis financiera, el grupo de planeación decidió, con la ayuda del miembro externo de la junta, realizar una confrontación más directa y enérgica. La reacción psicológica negativa se predijo, se consideró necesaria y tuvo que tratarse en forma terapéutica durante la reunión ofreciendo cierta seguridad psicológica a través de una serie de conceptos nuevos para enfrentar el cambio.

Confrontación de un grupo con los datos de su propio proceso: la División Manufacturera Kolson

Hace algunos años, el gerente de un grupo manufacturero me pidió asistir a las reuniones que tenía con su personal para ayudarlos a diagnosticar el motivo por el cual el grupo tenía dificultades. La opinión del grupo era que siempre tenían un trabajo excesivo y que las decisiones no se basaban en la mejor información. El gerente y el grupo estaban dispuestos a aceptarme, de modo que comencé a asistir a las reuniones. Acordamos que al final de cada una de ellas tomaríamos algún tiempo para analizar su proceso y yo haría las observaciones que considerara pertinentes.

Una de las primeras cosas que observé fue que siempre se interrumpía y se ignoraba a uno de los miembros más viejos del grupo cuando trataba de establecer un argumento. Después de observar esto durante un par de reuniones decidí confrontarlos con lo que yo consideraba una conducta potencialmente destructiva. Inmediatamente después de hacer el comentario de que el grupo parecía ignorar siempre a este miembro, noté un agudo aumento en la tensión, algunas observaciones colaterales de desconcierto, algunos intentos por hacer bromas y un esfuerzo inmediato para cambiar de tema.

Me di cuenta de que "había puesto el dedo en la llaga" y por tanto, no seguí en esta línea de intervención. Más tarde supe por el jefe del grupo qué era lo que había pasado. El integrante de edad avanzada había hecho contribuciones importantes cuando se fundó la compañía, pero poco a poco se había vuelto obsoleto. La empresa no quería deshacerse de él debido a su actividad pasada,

de modo que lo incluyeron en un área en la que aún podría contribuir. Con el tiempo, el grupo se dio cuenta de que sus ideas eran anticuadas y permitieron que asistiera a las reuniones solamente por educación. Él parecía darse cuenta de su papel marginal y aceptaba que lo interrumpieran e ignoraran. El hecho de que yo tocara el tema lo hizo perder prestigio y apenó al grupo.

Lecciones. Hay dos lecciones críticas en este ejemplo. Primero, me di cuenta, después del hecho, de que había intervenido en el aspecto *interpersonal* y no de *tareas* del grupo (lo cual se opone a los consejos del capítulo 3), sin realmente saber si la conducta interpersonal aparentemente destructiva de hecho interfería o no con las tareas. Segundo, confronté prematuramente al grupo con algunos datos sobre él mismo que yo no comprendía por completo.

Podría haber alcanzado más fácilmente mis objetivos de ayuda permaneciendo en un nivel de indagación y preguntando si el grupo estaba satisfecho con su patrón de participación y con el uso que hacía de sus recursos humanos. Debí haber limitado mi indagación a problemas relacionados con el contenido y el proceso de las tareas.

No era necesario señalar lo que yo consideraba un mal uso de dichos recursos. Caí en la trampa de imponer mis ideas preconcebidas sobre la manera en que un grupo debe funcionar sin contar con la información suficiente sobre su historia (véase la sección sobre trampas del capítulo 4).

Confrontación de un gerente con un diagnóstico: la División de Investigación Lorton

Una de mis primeras y más problemáticas experiencias de consultoría fue reunirme con un grupo de ingenieros de un laboratorio con el fin de informar al director de éste y al vicepresidente de investigación sobre el estado de la moral del grupo. Esta tarea recayó en mí y en un colega porque el vicepresidente se había acercado a un miembro importante de nuestro cuerpo docente que había trabajado durante muchos años con esta compañía. Él estaba demasiado ocupado como para encargarse del asunto, de modo que obtuvo el permiso del vicepresidente para asignarlo a nosotros. Nos informaron que tanto él como el director deseaban una encuesta y que debíamos proceder con las entrevistas.

Mi colega y yo encontramos que en el laboratorio había cosas que funcionaban bien y otras que fallaban, pero un elemento constante fue cierta insatisfacción con la manera autocrática en la cual el director del laboratorio establecía los objetivos e instituía el control administrativo. Nuestras conclusiones debían incluirse en un informe final por escrito que revisaríamos junto con el director. En él incluimos el

problema de su estilo gerencial, pero tuvimos cuidado de intercalarlo entre muchos otros temas para reducir al máximo una actitud defensiva potencial de su parte.

Concertamos una cita con él para proporcionarle retroalimentación y para explicar y detallar lo que el informe mencionaba. Poco después de entregarle su copia observamos que la hojeó rápidamente y se concentró en la sección que trataba sobre su estilo gerencial. Se mostró visiblemente enojado, nos dio las gracias y ¡nos despidió!. No pudimos saber por él ni por el vicepresidente qué fue lo que sucedió ni por qué.

Lecciones. Al repasar esta experiencia se pueden aprender dos lecciones. Primera, no debimos realizar la encuesta sin antes hablar personalmente tanto con el vicepresidente como con el director del laboratorio. En realidad no teníamos una idea lo suficientemente clara sobre quién quería qué ni sobre el grado de disposición que existía para escuchar los resultados. En otras palabras, el cliente contacto había sido nuestro compañero de docencia y nunca desarrollamos un verdadero cliente primario dentro de la organización.

Si hubiéramos hablado con el director del laboratorio, habríamos tenido la oportunidad de preguntarle cómo reaccionaría si los ingenieros comentaban su estilo gerencial. Si hubiéramos notado que estaría a la defensiva, no habríamos incluido esa sección en el informe o podríamos habernos dado cuenta de que no debíamos hacernos cargo del proyecto debido a su sensibilidad. Llegamos a la intervención de confrontación sin indagaciones ni diagnóstico sobre lo que podía estar sucediendo en quien supusimos que era nuestro cliente primario.

Segundo, aprendí a no aceptar la retroalimentación por escrito sin saber con exactitud lo que el cliente busca y lo que puede estar anticipando. Una vez que las cosas están por escrito se vuelven más públicas y, por tanto, mucho más amenazadoras. En muchos casos el cliente aceptará la retroalimentación y la encarará si se mantiene en privado. A pesar de estos errores habríamos podido salvar la situación si no hubiéramos incluido la crítica sobre el estilo gerencial del director en el documento escrito.

Por supuesto, es posible que el vicepresidente estuviera buscando precisamente lo que encontramos, en cuyo caso nos convertimos, inadvertidamente, en un instrumento de su juego y precipitamos un grado desconocido de problemas tanto para el director como para los ingenieros porque era posible que ahora su conducta fuera muy punitiva hacia ellos por criticar su estilo gerencial.

En resumen, la táctica de intervención debe concentrarse inicialmente en la exploración, la indagación y el diagnóstico. Sólo cuando el consultor considere que el cliente está listo para pensar en los siguientes pasos opcionales resultará apropiado pasar a las intervenciones de alternativas de acción y de confrontación.

Como lo demuestran los casos anteriores, es fácil emitir juicios equivocados con respecto a esta disposición y realizar confrontaciones prematuras. Puesto que los objetivos estratégicos generales consisten en ser siempre de ayuda, descubrir lo que realmente está sucediendo y crear una relación en la que el cliente se haga cargo de su propio problema, es recomendable ser conservador al considerar una intervención de confrontación.

ALTERNATIVAS TÁCTICAS EN EL ESTILO DE LAS FORMAS DE INTERVENCIÓN

¿Pregunta o afirmación?

He encontrado que la decisión principal con la que cuento (en cuanto a estilo) al intervenir, es si debo plantear mi argumento como afirmación, como declaración de algún tipo, o si debo incluir el mismo material de contenido en una pregunta. De acuerdo con mi experiencia, generalmente la pregunta constituye la intervención más provechosa, pues anima e incluso obliga al cliente a mantener la iniciativa.

Si deseo dejar el papel de consultor de procesos y tomar la iniciativa, entonces la afirmación puede resultar más positiva. Sin embargo, si el objetivo de la consultoría de procesos es ayudar al cliente a que solucione su problema y a que asuma su responsabilidad, entonces la pregunta es la mejor manera de comunicar estas expectativas.

Las preguntas no necesariamente implican pasividad por parte del consultor, pues pueden provocar una gran confrontación o ser muy agresivas como cuando se dice: "¿Por qué no hizo nada al respecto?" "¿Por qué no intenta lo siguiente?" "¿No cree que ya debería haber solucionado el problema?" Pero observemos que la pregunta permite obtener más información de diagnóstico, mientras que la afirmación no da lugar a la indagación, sino simplemente a la acción o a la defensa. Por esta razón, la mayoría de los ejemplos concretos de intervenciones que aparecen en la tabla 9.1 se presentan como preguntas, incluso en el área de las intervenciones de confrontación.

“Diagnósticos o alternativas de acción únicos o múltiples.”

Ya sea que la intervención se realice como pregunta o como afirmación, ¿cuáles son los pros y los contras de ofrecer una sola sugerencia o recomendación de diagnóstico o una alternativa de acción *versus* proporcionar dos o más opciones? Gran parte de la literatura sobre consultoría señala que los consultores *deben* ofrecer una sola recomendación específica pues de lo contrario no estarán

haciendo bien su trabajo. Considero que existen por lo menos dos razones por las cuales esto constituye una falacia.

En primer lugar, si tratamos con sistemas humanos abiertos y dinámicos rara vez sabemos lo suficiente como para encontrar una sola idea de diagnóstico o una única recomendación de acción. Solamente el cliente cuenta con la información suficiente para saber con certeza si la opción recomendada funcionará en su situación. En segundo lugar, incluso si el consultor está seguro de la alternativa de acción única que ofrece, como puede ser el caso si se trata de dirigir ciertos procesos, la filosofía de la consultoría indica que es mejor ayudar al cliente a encontrar la respuesta correcta entre dos o más alternativas que ofrecerle una sola. Aquí la lógica es, de nuevo, ayudar al cliente a mantener el control, a conservar la iniciativa y a aprender a encontrar sus propias soluciones.

El consultor puede apoyar una de varias opciones, pero considero que siempre resulta provechoso que existan varias de ellas como contraste y como recordatorios de que existen otras alternativas. Si el cliente fuerza la situación y pregunta directamente: "¿Qué es lo que *usted* haría?" el consultor puede indicarlo, pero recordándole que no se trata de él y que, por tanto, no necesariamente resultará válido para el cliente.

CONCLUSIÓN

La estrategia y la táctica de intervención deben regirse por las ideas que sostienen el proceso de ayuda. Si los conceptos de la consultoría de procesos son los que mejor se aplican a la situación, entonces el consultor debe actuar de acuerdo con ellos, lo cual significa ayudar al cliente a enfrentar sus propios problemas, a mantener la iniciativa, a ayudarlo a realizar sus propios diagnósticos y a seleccionar sus propias intervenciones finales.

Dentro de estos amplios objetivos estratégicos, el consultor debe elegir entre: la *indagación* abierta, las preguntas *de diagnóstico* que comienzan a estimular al cliente para que piense en sus problemas, las intervenciones de *alternativas de acción*, que le indican lo que podría hacer, y las intervenciones *de confrontación*, que ponen a prueba su grado de visión, motivación y disposición para actuar.

Si el cliente está descongelado y ya se ha establecido cierto nivel de confianza, el consultor puede emplear con tranquilidad los diferentes tipos de intervención; de lo contrario, debe tener cuidado de no precipitarse. En esta etapa será fundamental permanecer en el nivel de indagación y diagnóstico hasta que el estado de disposición y motivación del cliente sea evidente.

CAPÍTULO 10

Hacia una clasificación de las intervenciones

En los dos capítulos anteriores nos concentramos en las cuestiones generales de la estrategia y la táctica en la consultoría de procesos. Estas categorías generales se concibieron para destacar que dicha actividad constituye una manera de pensar: una filosofía sobre cómo proporcionar ayuda. Si el gerente o el consultor la tienen presente, es posible ir más allá de dichas categorías generales e intentar crear una clasificación de las intervenciones que se apliquen a los diferentes tipos de situaciones con las que ambos se encuentran.

El lector habrá observado que, en los ejemplos descritos, mostré todo tipo de conductas como: dar conferencias, entrevistas, aconsejar y hacer sugerencias, pero que todo ello se basó en conocer mi papel y en mantener una perspectiva de consultoría de procesos cuando lo consideré adecuado. En otras palabras, si tenemos claras las ideas fundamentales es posible crear una clasificación más concreta de las intervenciones.

Tanto el consultor como el gerente se encuentran, todos los días y en todos los proyectos, con innumerables situaciones y relaciones. Algunas veces están solos reflexionando sobre algo; a veces telefonean a alguien por iniciativa propia o como respuesta a una llamada previa; en ocasiones conversan personalmente con alguien, ya sea en un ambiente formal o durante un encuentro informal; dirigen una reunión o participan en ella; o bien planean y organizan actividades con grupos más grandes tanto dentro como fuera del departamento.

Algunas de estas relaciones implican la creación de nuevos medios y expectativas y una atención mucho mayor a las intervenciones , de diagnóstico. Otras han sido operativas durante periodos prolongados y pueden implicar confrontaciones más íntimas, pues el consultor o el gerente conocen la esencia del diagnóstico, pero la realización del del cambio se topa con muchos tipos de dificultades que es necesario manejar.

En la mayoría de los modelos de consultoría estos asuntos se tratan cronológicamente, lo cual significa que la mejor base para clasificar las intervenciones es considerar que están vinculadas con ciertas “etapas” del proceso de consultoría como, por ejemplo, la exploración, la introducción, el diagnóstico, la intervención y la conclusión. Muchas de las clasificaciones que se han propuesto también se inclinan fuertemente hacia las intervenciones en situaciones en las cuales se trata el asunto frente a frente o con grupos pequeños, lo cual es paralelo a algunas clasificaciones de la conducta gerencial.

De hecho, uno de los malentendidos, en relación con la consultoría de procesos, es que se considera una actividad realizada *exclusivamente* en reuniones con grupos pequeños como parte de situaciones encaminadas a crear el espíritu de equipo o a mejorar dichas reuniones (véase, por ejemplo, Dyer, 1977). Como espero haber demostrado con mis ejemplos, el trabajo con grupos es solamente una categoría de Las muchas con las que pueden trabajar el consultor o el gerente. La consultoría de procesos es una manera de representar el proceso de ayuda y el papel de la persona que ayuda, y puede aplicarse por igual a:

- Un solo gerente o consultor que trabaje con un solo cliente o subordinado.
- Un gerente o un consultor que trabaje con un grupo pequeño o como parte de una reunión.
- Un grupo de gerentes o de consultores, como sería un equipo para definir estrategias, que trabajen con un sistema de clientes completo formado por la alta gerencia.
- Un consultor individual o un equipo que trabaje con un departamento o con toda la organización en la planeación de importantes reuniones estructurales, encuestas y otras intervenciones relacionadas con el sistema.

Las diferentes intervenciones que aparecen en este capítulo se concentran más en la estructura de la intervención en sí que en sus objetivos estratégicos, sus tácticas o la situación en la que ocurre. Estas diez categorías se comentarán más adelante y aparecen en la lista de la tabla 10.1

Tabla 10.1 Tipos de intervenciones

1. Brindar atención activa e interesada (exploratoria)
2. Obligar a la reconstrucción histórica (de diagnóstico)
3. Forzar a concretar (de diagnóstico)
4. Obligar a hacer énfasis en el proceso (de diagnóstico)
5. Realizar preguntas y sondeos de diagnóstico (de diagnóstico orientada hacia la acción).
6. Manejar el proceso y establecer la agenda (de confrontación).
7. Proporcionar retroalimentación (de confrontación).
8. Ofrecer sugerencias y recomendaciones sobre el contenido (de confrontación)
9. Manejo de la estructura (de confrontación).
10. Proporcionar nuevos conceptos (potencial de confrontación).

Las cinco primeras se concentran sobre todo en el cliente; las dos siguientes en éste y en la persona que lo ayuda, y las tres últimas en el consultor; comienzan

con indagaciones orientadas hacia el diagnóstico y llegan a ser de confrontación (véase la Tabla 9.1).

TIPOS DE INTERVENCIÓN EN EL PLANO INDIVIDUAL

El principio clave de la filosofía de la consultoría de procesos es que los clientes son los poseedores del problema y deben seguir siéndolo. El objetivo de los consultores o de los gerentes debe ser proporcionar ayuda sin apropiarse del problema. Aunque resulte tentador percibir similitudes entre lo que el cliente dice y lo que el consultor ya ha experimentado cientos de veces y deducir de ello lo que probablemente el cliente debe hacer, se debe evitar con firmeza ofrecer consejos prematuros. ¿Qué tipo de intervención será la más provechosa dada esta limitación forzosa y los objetivos tácticos y estratégicos mencionados en los capítulos anteriores?

1. Brindar atención activa e interesada. El consultor o gerente debe desarrollar la habilidad y la actitud indispensables para ver la singularidad de lo que el cliente está diciendo, tratar de establecer una empatía y comprender el problema desde el punto de vista de éste. Independientemente de lo que construye su intervención, pronto se darán cuenta de que sin una atención activa, interesada y constante, el proceso de ayuda se deteriorará.

2. Obligar a la reconstrucción histórica. Muchas veces los clientes descargan un problema en forma abreviada y esperan rígidamente el consejo. ¿Cómo puede el consultor "abrir" la situación para tener algo que escuchar? Lo que funciona mejor para mí es pedirle que reconstruya algunos de los hechos que condujeron al problema.

Dicha reconstrucción histórica puede tratarse del puesto o la situación profesional del cliente, los hechos que rodean al problema, la organización en la cual trabaja o cualquier otra cosa que resulte útil. El objetivo es encontrar algo con lo que el cliente se sienta cómodo de modo que pueda hablar libremente y con naturalidad.

3. Forzar a concretar. Normalmente, los problemas se explican en forma muy general. John, un subordinado, se dirige a su jefe y dice: "¿Qué voy a hacer con Joe que sigue estropeándolo todo? Siempre llega tarde y generalmente parece no sentirse motivado, a pesar de los incentivos que le ofrezco". Esto parece concreto en el sentido de que trata de Joe, pero de hecho el problema se expuso en términos muy vagos y generales.

En este tipo de situación intento saber en forma concreta qué sucede en realidad, por lo cual formulo preguntas como: "¿Cuándo fue la última vez que se presentó un incidente que lo hiciera pensar eso respecto a Joe?", "Déme detalles, ¿qué sucedió?, ¿qué fue lo que condujo a esto?, ¿cómo lo manejó usted?", "¿Puede darme algunos ejemplos de lo que quiere decir cuando indica que Joe no está motivado?, ¿de qué manera se manifiesta?"

El objetivo de concretar es acumular suficientes ejemplos precisos para empezar a ver el *patrón* de cómo se manifiesta el problema, cómo lo percibe el cliente, cuál es el papel que adopta en él, cuáles son sus ideas de diagnóstico, etc.

4. *Obligar u poner énfasis en el proceso.* Muchas veces los pro se exponen en función del contenido y el consultor o el gerente deben encontrar la manera de hacer que el cliente los explique en función del proceso, para poder ubicar el sitio donde puedan haberse desarrollado. Empleando el ejemplo anterior, obsérvese que uno de los efectos de concretar y de la reconstrucción histórica forzada es que el cliente debe traducir sus vagas dificultades con Joe a relatos que revelen lo que ambos hicieron.

Si el proceso no se hace suficientemente claro, el consultor puede concentrarse más en el problema con preguntas como: "Dígame exactamente, paso por paso, lo que condujo a esto o lo que sucedió." "¿Qué fue lo que usted hizo después?" "¿Qué hizo Joe en respuesta a esto?" Obligando a una reconstrucción del proceso, el consultor no sólo conoce los detalles de lo sucedido, sino que enseña al cliente el valor de pensar en el proceso y a realizar diagnósticos por sí mismo.

5. *Realizar preguntas y sondeos de diagnóstico.* Si el consultor comienza a entender y desea poner su comprensión a prueba, puede plantear sus ideas tentativas en forma de preguntas: "¿Podría ser que esto esté sucediendo debido a...?" "¿Ha pensado en la siguiente posibilidad?" "En realidad no entiendo por qué se siente así con respecto a esta situación." "¿Qué más puede decirme sobre lo que sucedió?" "¿Cuál es su teoría sobre las causas de este problema?"

Dichas preguntas y sondeos forman parte, tácticamente, de la categoría de intervenciones de confrontación, por lo que deben usarse sólo cuando ésta sea necesaria. Existen, de hecho, "preguntas de insinuación" que se formulan para transmitir ciertas ideas y contenidos, animar al cliente a hacer un diagnóstico y verificar las posibilidades en las que había pensado el consultor. Sin embargo, no deben ser más que preguntas para dar al cliente la posibilidad de rechazar la idea y en consecuencia, obtener más información y corregir cualquier diagnóstico que el consultor pudiera haber hecho.

6. *Manejar el proceso y establecer la agenda.* A medida que el consultor o el gerente considere que la relación tolera o requiere un manejo más activo, puede sugerir, proponer o de hecho ordenar que se cubran determinadas agendas. Por definición, dichas intervenciones son de confrontación, pues llevan en sí mismas ideas de diagnóstico. Las agendas pueden concentrarse en el proceso o en el contenido. Por ejemplo, el consultor puede solicitar información sobre el contenido: "John, quiero que me diga más sobre la personalidad de Joe", o bien puede sugerir un ejercicio sobre el proceso: "John, cambiemos de papeles. Usted será Joe y yo seré usted."

El consultor puede pedir que Joe asista a alguna reunión futura, que se discutan ciertos temas o, de algún otro modo, hacerse cargo de la relación y de aquello en lo cual se trabajará. Obsérvese que encargarse del proceso puede ser bastante autocrático, pero que esto no significa, de ninguna manera, apropiarse del problema. Lo que el consultor hace es manejar el proceso de ayuda cuando lo considera adecuado.

7. Proporcionar retroalimentación. Una vez que el consultor o el gerente pueda comprender a dónde desea llegar el cliente, será capaz de proporcionarle retroalimentación para indicarle su posición con respecto a los objetivos. Es importante hacer notar que retroalimentación es "la información sobre cómo evoluciona alguien en relación con *sus propios objetivos*", no las reacciones del consultor ante el cliente.

Por ejemplo, si John señala que en general está tratando de ser más firme en sus relaciones para, en consecuencia, tener un mayor control de la situación con Joe, y si el consultor observa que su comportamiento efectivamente se vuelve más o menos firme, entonces puede resultar adecuado para él compartir sus ideas con John. Pero la retroalimentación tendrá un efecto beneficioso sólo si se solicita, si es oportuna, concreta e importante para las metas que el cliente estableció.

8. Ofrecer sugerencias y recomendaciones sobre el contenido. Si el consultor confía en su comprensión del problema y evalúa con precisión la disposición del cliente para escuchar una sugerencia o una recomendación, podrá proporcionar ayuda específica relacionada con el contenido. Puede preguntar a John: "¿Por qué no trata de reunirse con Joe una vez cada ocho días, para que señalen objetivos de rendimiento específicos y los revisen juntos al finalizar la semana?", "¿Por qué no se reúne con Joe y comparte con él sus diferentes frustraciones con respecto a su conducta y lo invita a informarle sobre su punto de vista?", o bien puede sugerirle: "Deje tranquilo a Joe durante algunas semanas y vea qué sucede".

De acuerdo con mi experiencia, dichas intervenciones rara vez resultan adecuadas si no se realiza previamente la indagación conjunta. Generalmente, ésta conduce al cliente a una solución relacionada con el contenido o con el proceso sin que el consultor tenga que ofrecer sugerencias o recomendaciones específicas, pero éste puede ayudar mucho exponiendo diferentes posibilidades de las cuales el cliente puede elegir la que tenga sentido para él.

9. Manejar la estructura. El consultor o el gerente puede pensar que la intervención más provechosa es la que modifica la estructura de la situación.

Dependiendo de su propia capacidad para controlar dicha estructura, puede manejarla directamente o bien sugerir o recomendar al cliente que la modifique.

Por ejemplo, la persona que ayuda puede decidir que Joe no debe trabajar para John y, si se trata del jefe, simplemente puede asignar a Joe a otro puesto. Sí el

jefe no forma parte del sistema, puede sugerir a John que cambie a Joe de unidad o que ambos asistan a la siguiente reunión para trabajar directamente en el problema.

Obviamente, dichas intervenciones implican que el consultor ha llegado a una conclusión definitiva sobre la naturaleza del problema y que está listo para intervenir en forma tajante, por lo cual es de esperar que dichas intervenciones sean poco comunes.

10. *Proporcionar nuevos conceptos.* Este tipo de intervención abarca un conjunto de actividades que con frecuencia se denominan "intervenciones educativas". El consultor o el gerente escucha lo suficiente como para tener una idea sobre la clase de conceptos e información que puedan ser de interés para el problema que el cliente experimenta, y los conceptos generales que no necesariamente deben relacionarse en forma directa con el cliente. La relación entre el problema y los conceptos se deja al cliente, a menos, por supuesto, que éste pida al consultor que los asocie más directamente.

El jefe de John, en este ejemplo, puede pedirle que lea un libro sobre supervisión en el que se traten conceptos importantes, preguntarle si le gustaría asistir a un seminario sobre temas con un contenido similar, dar una breve charla sobre los problemas generales acerca de manejar a los subordinados difíciles, o bien emplear sus propias experiencias como base para dar ejemplos de cómo manejó problemas como éste.

El problema de emplear esta intervención es que puede no dar en el blanco y constituir, por tanto, una pérdida de tiempo. También puede hacer que el cliente se sienta menospreciado si las ideas parecen demasiado elementales o si se trata de cosas en las que éste ya había pensado.

Resumen. Esta clasificación preliminar de los tipos de intervención no pretende ser exhaustiva y, en la práctica, dichas intervenciones se superponen. El punto importante que se debe destacar es que todas tienen una gran tendencia a mantener al cliente como poseedor del problema y al consultor en la posición de intentar ayudarlo a ayudarse a sí mismo. Si el consultor es un experto en cuanto a ayudar y en cuanto al proceso, por supuesto, debe emplear dicha experiencia; sin embargo, generalmente puede hacerlo sin convertirse en experto en el contenido sobre cómo debe el cliente en realidad solucionar su problema.

En el resto de este capítulo mostraré la manera en que algunos de estos tipos de intervención se aplican a grupos y a sistemas mayores. Como se verá, la intención básica será siempre la misma, independientemente del lugar en que se empleen, aunque la táctica sobre cómo intervenir varíe drásticamente con la situación.

INTERVENCIONES EN UN GRUPO Y ENTRE GRUPOS

Cada uno de los diez tipos de intervenciones tienen su contraparte cuando se realizan con un grupo o entre dos de ellos. Sin embargo, existe una diferencia importante en relación con la situación individual que tiene que ver con las normas culturales de interacción. Si estoy tratando cara a cara con una persona e intento concretar las cosas, será difícil hacerlo sin provocar cierta confrontación; esta persona tendrá que hablar por sí misma y exponerse.

Por otra parte, con los grupos se pueden plantear problemas en forma general sin obligar a nadie en particular a enfrentarlos, permitiendo con ello que quienes estén menos a la defensiva encaren la intervención. Por ejemplo, si pido al subordinado mencionado en la sección anterior que reconstruya algún proceso, no tendrá más opción que encarar su participación en él, pero si pido al grupo que haga lo mismo en relación con una decisión previa, cualquiera de sus integrantes puede aceptar el desafío sin que ningún miembro en particular se sienta presionado para contestar.

Al realizar intervenciones de diagnóstico o de contenido, el consultor puede referirse a "algunos integrantes" o a "el grupo" sin nombrar a nadie en especial, permitiendo con ello que "el saco se lo ponga la persona a quien le quede". El consultor puede preguntar si "alguien siente determinada cosa" o si "alguno" desea proporcionar los datos o la retroalimentación que el grupo necesita. En consecuencia, en las situaciones de grupo existe una opción adicional para cada uno de los tipos de intervención: hacerla personal o mantenerla deliberadamente abstracta.

1. *Brindar atención activa e interesada.* El gerente o el consultor pasará gran parte de su tiempo en reuniones de grupo, sesiones de negociación y presentaciones de diversos tipos en las que diferentes departamentos defienden distintos temas. Si el objetivo es ser de ayuda, el consultor debe mantenerse en una posición de atención activa e interesada y estar alerta a las múltiples fuerzas del proceso que puedan presentarse.

La clave es atender al *proceso*. A medida que el grupo trabaja y la reunión evoluciona, el consultor puede observar quién habla, quien habla con quién, qué estilo de comunicación se está empleando, quién interrumpe a quién, cómo reaccionan las personas a las interrupciones, qué tipo de mecanismos de proceso y decisión se emplean para solucionar los problemas del grupo, etc. (Schein 1969).

Las intervenciones importantes que resultan de dicha atención son el esclarecimiento, los resúmenes y la verificación del consenso. Si el consultor observa que las personas no se entienden, puede aclarar las cosas preguntando

qué fue lo que se quiso decir y si todos comprendieron, o bien pidiendo una nueva explicación. Si considera que el grupo está confundido con respecto a sus objetivos u orientación, puede resumir lo que ha escuchado hasta el momento y verificar el grado de consenso en relación con los puntos que mencione. Cada una de estas intervenciones ayudará evidentemente al proceso de las tareas, y ahí es donde debe ponerse el énfasis.

Cuando se trata de *dos grupos* es especialmente importante aprender a escuchar con atención ambas partes del conflicto para poder realizar una intervención adecuada, en cuanto al tiempo y a la organización de la agenda, que permita obtener una mejor perspectiva de los diferentes puntos de vista. El consultor de procesos debe estar especialmente atento a sus propias inclinaciones y mantener una posición neutral si es posible.

2. Obligar a la reconstrucción histórica. Este tipo de intervención resulta importante cuando un grupo o una unidad organizacional está confundido debido a resultados inesperados o indeseables: se han pasado varias horas en una reunión y no han llegado a una decisión, o bien la tomaron, pero los miembros del grupo no se sienten cómodos al respecto, han surgido conflictos entre ellos y nadie sabe exactamente por qué, los niveles de participación se han vuelto muy desiguales y el grupo no puede determinar si se debe a que algunas personalidades son más dominantes que otras.

En todos estos ejemplos, la intervención inicial más provechosa (siempre y cuando haya tiempo para ella) es decir: "Bien, repasemos la reunión y veamos si podemos reconstruir lo que hicimos en las últimas dos horas. . . ¿Cómo establecimos los objetivos? ¿Cómo decidimos la manera de trabajar en el problema? ¿Qué recuerdan que pasó al principio de la reunión?. . ."El objetivo es reconstruir, concretar y concentrarse en el proceso para que el grupo pueda descubrir por sí mismo cuándo y cómo llegó a resultados que después consideró deseables o indeseables.

3. Forzar a concretar. Obligar al grupo a ser específico y concreto se deriva, casi automáticamente, de la reconstrucción, pero el gerente o el consultor no debe dejar que las generalizaciones pasen sin explicación. Si alguien dice: "La reunión comenzó en forma muy autocrática", o "Al principio todos hablaban al mismo tiempo", el consultor debe intervenir y preguntar: "¿Qué quiere decir con autocrática? ¿Qué pasó exactamente que lo hizo usar ese calificativo? ¿Quién específicamente hizo qué?" O bien, en el segundo ejemplo, el consultor podría decir: "¿Todos? ¿Podríamos ser más específicos con respecto a quién de hecho alzó la voz?"

La misma lógica se aplica tanto a los grupos como a la situación organizacional. Si ciertas partes del sistema cliente están intentando descubrir algo, el consultor o el gerente puede obligarlas a la reconstrucción y hacer hincapié en la necesidad de ser específico y concreto durante ella.

4. *Obligar a poner énfasis en el proceso.* A medida que avance la reconstrucción, el consultor o el gerente puede formular constantemente preguntas sobre el proceso si el grupo se concentra demasiado en el contenido. Si alguien dice: "Bueno, lo primero que decidimos fue lanzar la nueva campaña publicitaria y en seguida pasamos a lo que pediríamos a la fuerza de trabajo", el consultor puede preguntar: "¿Cómo tomamos esa primera decisión y qué opinamos sobre el proceso de decisión empleado?"

5. *Realizar preguntas y sondeos de diagnóstico.* Este tipo de preguntas puede ser de confrontación, como en la situación individual; sin embargo, el contexto de grupo también permite poner a prueba las ideas de diagnóstico provocando una confrontación menor al incluirlas en observaciones generales dirigidas a todos como parte de una sesión de retroalimentación o de una charla educativa.

Por ejemplo, trabajo como consultor para una compañía y me piden que dé una conferencia general para la alta gerencia sobre un tema como la cultura organizacional. Puedo haber observado que los problemas del grupo, en cuanto al proceso, tienen relación con sus ideas culturales sobre cómo tomar decisiones y, sin embargo, considerar que no puedo compartir dicha observación sin correr el riesgo de provocar una confrontación excesiva. No obstante, puedo mencionar en mi conferencia varios ejemplos generales sobre procesos de decisión que incluyan los que observé y preguntar si alguno de ellos se aplica al grupo al cual me estoy dirigiendo.

6. *Manejar el proceso y establecer la agenda.* Esta área es la más difícil de describir y analizar porque gran parte de la tecnología del desarrollo organizacional surgida en los últimos treinta años se ajusta a esta amplia categoría de intervenciones. Técnicas tales como las reuniones de confrontación, los ejercicios entre grupos o para reducir el conflicto, los cambios de papeles, los procesos de retroalimentación y sondeo basados en entrevistas y cuestionarios, las intervenciones educativas de varios tipos diseñadas para acercar a los grupos que deben trabajar juntos, las reuniones para definir responsabilidades, la planeación de sistemas abiertos y otro tipo de procesos de cambio planeados, tienen en común que el consultor los organiza con algunos miembros clave del grupo de clientes primarios y en seguida "maneja", administra y supervisa el proceso según se requiera (Beckhard, 1969; Reckhard y Harris, 1987; Burke, 1978; French : 1978.)

Para ser coherente con la filosofía de la consultoría de procesos la organización de dichas actividades debe subrayar que el consultor está manejando solamente el proceso, no la solución. Ayuda al cliente a encontrar una solución que su propio proceso no había sido capaz de generar. El siguiente ejemplo es excelente.

El empleo del proceso Delfi para tomar una decisión estratégica en la Compañía Alimentaria Wilson. Ésta era una gran empresa multinacional que había

experimentado, durante algunos años, un crecimiento reducido y una disminución en las ganancias. El presidente y su comité ejecutivo compuesto por cuatro personas, decidieron revitalizarse examinando sus opciones estratégicas principales, eligiendo una de ellas y haciendo su mejor esfuerzo para llevarla a cabo.

Había cuatro opciones: 1) más dedicación a la investigación y al desarrollo de nuevos productos, 2) una expansión agresiva en los mercados nacionales para lograr una mayor participación en ellos, 3) la expansión de las empresas en el extranjero, y 4) agresivos programas de productividad en los que simultáneamente mejorara la mercadotecnia y se redujeran los costos de fabricación y de otro tipo.

Cada una de estas opciones estaba relacionada con uno de los miembros del comité ejecutivo que la defendía; como era de esperarse, después de meses de debates, el grupo no podía llegar a un acuerdo sobre la opción que debía elegir.

El presidente llamó a un consultor de estrategias orientado hacia el proceso para ver lo que se podía hacer. Éste se entrevistó con todos los miembros del grupo y concluyó que el problema básico era que cada uno de ellos comprendía muy bien los matices de su opción preferida, pero en realidad no entendía las demás lo suficientemente bien como para elegir inteligentemente entre ellas. Era necesario desarrollar un proceso para que todos estuvieran igualmente familiarizados con las demás opciones de manera que el grupo pudiera analizar en forma colectiva todos los pros y los contras.

Yo participé como parte del equipo que formó el consultor. Él propuso someter al grupo ejecutivo a un ejercicio Delfi. Cada opción se presentaría en una serie de cuestionarios en los que se pediría a cada uno de los participantes que predijera las consecuencias de elegirla. Se hicieron comentarios de retroalimentación sobre las predicciones y en seguida se pidió una segunda ronda de ellas, tomando como base lo que cada uno sabía que los otros habían dicho. Después de esto se preparó un resumen de las consecuencias tal y como ellos las percibían y se sometió la siguiente opción al mismo proceso.

Los consultores y los miembros clave del personal de planeación de la compañía Wilson concibieron juntos dicho proceso. Se sentían frustrados porque se prestaba muy poca atención a la información que tenían sobre las consecuencias potenciales. Dada su visión sobre las opciones, resultaba bastante fácil elaborar una serie de cuestionarios para los integrantes del comité y lograr la aceptación de todo el proceso porque éstos sentían cierta necesidad de emplear su propio personal de planeación. De manera que, aunque dicho proceso durara dos meses, se consideró que la inversión de tiempo y energía valían la pena, pues se trataba de una orientación estratégica importante para la compañía.

Después de un par de meses de trabajo con el proceso Delfi, el comité ejecutivo se volvió a reunir durante dos días, lejos de la compañía, para ver si podían llegar a un acuerdo con el consultor sobre estrategia y conmigo, que asistía para ayudar en algunos otros problemas de proceso en caso de que surgieran. El ambiente resultó completamente diferente. Los integrantes del grupo reconocieron lo poco que entendían las opciones que no defendían y que ahora podían discutir cada una de ellas con una comprensión total. El proceso Delfi les había proporcionado algo que no se había podido obtener en las reuniones. En efecto, los llevó a escuchar a los demás y una vez que llegaron a esta etapa les resultó bastante fácil lograr un acuerdo sobre la opción que se adoptaría y apoyar por completo la decisión.

Reducción del conflicto entre ventas y líneas de productos en la compañía Chilton. Los consultores constantemente diseñan procesos organizacionales y de grupo para ayudar a las personas a encontrar soluciones sin involucrarse directamente en ellas. Por ejemplo, en Chilton High Tech surgió un conflicto importante entre los gerentes de líneas de productos (a quienes se calificaba según las ventas particulares) y los gerentes de ventas regionales (cuya labor se evaluaba según el total de ventas). Los gerentes regionales apoyaban todo lo que pareciera venderse bien, muchas veces ignorando los productos que los otros gerentes apoyaban y en los cuales habían invertido recursos y mercadotecnia de su propio presupuesto.

La compañía no deseaba organizarse en forma diferente: deseaba que estos grupos encontraran una solución. El gerente de personal, que tenía una marcada orientación hacia la consultoría de procesos, decidió celebrar una reunión de dos días, lejos de la compañía, con los percutes de ambos grupos y les preparó un ejercicio. Cada uno debía analizar su propia imagen y la del otro grupo y debía compartir estas impresiones escuchando a los demás. A continuación, cada grupo debía analizar los puntos de vista que el otro tenía sobre sí mismo y elaborar hipótesis para explicarlos. Entonces se les animó a que compartieran directamente la información que tenían sobre el otro para que pudieran verificarse las hipótesis que cada uno tenía sobre sí mismo.

El efecto de este proceso fue deshacerse de las ideas preconcebidas, reconstruir, acabar con los estereotipos y las enemistades históricas a las que habían llegado y comenzar de nuevo a desarrollar un sistema para trabajar juntos. Una vez que ambos grupos pasaron por esta reconstrucción histórica, el segundo día pudieron elaborar una serie de procesos para manejar el esfuerzo de ventas de tal manera que no se tratara injustamente a ninguna línea de productos. Crearon un equipo de vendedores especializados, decidieron celebrar reuniones trimestrales para verificar el desarrollo de la situación y, básicamente, se comprometieron a ser "un solo grupo" en lugar de dos facciones contrarias.

El gerente de personal "resolvió" el problema sin afectar de ninguna manera la nueva relación de trabajo. Creó un proceso que les permitió solucionar las cosas por sí mismos.

7. *Proporcionar retroalimentación.* La retroalimentación es información importante para el logro de los objetivos que ha establecido el cliente. Desgraciadamente, el término ha adquirido un significado mucho más amplio y vago en el contexto del trabajo de desarrollo organizacional con el uso frecuente de los métodos de "encuestas de retroalimentación". El consultor decide, junto con el cliente primario, recopilar información de otras partes de la organización por medio de algún método de encuesta, y en seguida "retroalimenta" a diferentes grupos con esta información (Nadler, 1977). Retroalimentar al sistema de clientes con dicha información involucra al cliente en el proceso de diagnóstico y dicha indagación conjunta se denomina entonces "investigación de acción".

Desde mi punto de vista, lo importante es el tipo de preguntas que se formulan inicialmente, la participación de la gente interrogada en el diseño del proceso y a quién se ofrece primero la retroalimentación. En la mayoría de los modelos de encuestas de retroalimentación se entrevista a empleados de varios niveles, o bien se les reparten cuestionarios para determinar la moral, los problemas que perciben en la organización y sus reacciones frente a los programas que ésta puede haber instituido. Por lo general, los datos obtenidos se resumen y se entregan primero a la alta gerencia; posteriormente se desciende, nivel por nivel y departamento por departamento, y se pide a cada supervisor que comparta la información de su grupo y fomente una discusión para resolver problemas con respecto a los puntos que los empleados hayan mencionado. La idea es que éstos proporcionen retroalimentación a la gerencia para que después ésta responda a los problemas de los empleados.

Este modelo "en cascada" viola el principio básico de que un problema se solucionará con mayor facilidad si la persona que lo posee se responsabiliza de él. Animar a los empleados a "decir" a la gerencia lo que está mal, contribuye a que no asuman su responsabilidad. Ahora la gerencia tiene que "solucionar" lo que a los empleados les disgusta.

Si, por el contrario, consideramos a los empleados como clientes primarios en una encuesta (pues se les está animando a ventilar sus problemas), el proceso de retroalimentación los debe alentar a asumir dichos problemas. De este modo, el modelo de la consultoría de procesos afirma que la información debe tomarse solamente de asuntos en los que los mismos empleados estén involucrados (de lo contrario, la retroalimentación no tendrá sentido) y los datos que se obtengan de cualquier grupo de empleados deben retroalimentar *a dicho grupo antes de que alguien más tenga acceso a ellos*. La alta gerencia no debe ver primero la información, pues muchos de los problemas identificados no tendrán relación alguna con ésta.

Proporcionar a los empleados su propia información durante una reunión y antes de que alguien más la obtenga tiene varias ventajas:

1. Puede verificarse la precisión de los datos: "Aquí está lo que ustedes dijeron en la encuesta. ¿Es eso lo que querían decir? ¿Hay algo que corregir? ¿Algo que destacar?"
2. Se puede pedir al grupo que separe los problemas que pueden afrontar de aquellos que deben turnarse a niveles más altos dentro de la organización, con lo cual se logra que cada problema se encuentre en donde sea más sencillo resolverlo.
3. Los puntos anteriores hacen que los empleados, como grupo, encaren sus propios problemas, y constituyen un paso importante hacia el trabajo en equipo para la solución de éstos. Después de juntas como éstas por lo común, los empleados responden que se sienten genuinamente comprometidos y que participan relamente en el esfuerzo de la organización por mejorar. Por otro lado, el modelo de jerarquía vertical hace que el empleado se sienta dependiente y poco comprometido, porque está claro que la iniciativa se encuentra en manos de los niveles más altos de gerencia.

Al identificar los problemas que deben pasar al nivel superior siguiente, la gerencia de este nivel se involucra de la misma manera, analiza su propia información y lo que proviene de niveles inferiores. Después de separar los problemas, pasan al nivel siguiente aquellos que se consideren pertinentes hasta que, al final, la alta gerencia se encuentra con los asuntos sobre los cuales sólo ésta puede hacer algo. Mientras tanto, los niveles inferiores tienen energía para trabajar en la solución de los conflictos que les competen, en lugar de simplemente esperar que la alta gerencia "responda" a sus "quejas" y "sugerencias".

Este proceso requiere mucha más paciencia por parte de la gerencia, así como la supresión de la curiosidad de saberlo todo. Cuanto más involucrados estén los gerentes en conocer todos los datos, tanto más tentados estarán a adoptar los papeles de médico y de experto que pueden minar sus propios objetivos en el sentido de lograr que los empleados participen en el programa de desarrollo organizacional.

8. Manejar la estructura. Este tipo de intervención es relativamente poco común para el consultor de procesos, a menos que sea un experto en los problemas estructurales que afectan directamente el desempeño de la organización. En tal caso, participará en la planeación de reuniones, procesos de retroalimentación para encuestas, intervenciones educativas, eventos de capacitación y otros asuntos en los que el proceso resulte básico, como en el caso de International Oil un ejemplo anterior.

El consultor o el gerente orientado hacia el proceso rara vez se involucrará en la decisión de quién debe estar bajo las órdenes de quién y cómo debe organizarse determinado proyecto o departamento. Por el contrario, debe ser muy activo en la formulación de preguntas que aclaren diferentes opciones estructurales, que

obliguen a pensar a fondo en las consecuencias de cada una de ellas y, en general, enseñen al cliente o al subordinado las implicaciones de las decisiones de tipo estructural.

9. Ofrecer sugerencias y recomendaciones sobre el contenido. Al igual que en el caso anterior, el consultor de procesos sólo debe sugerir opciones y ayudar a pensar a fondo en las consecuencias.

10. Proporcionar nuevos conceptos. Ofrecer conceptos nuevos y realizar diferentes tipos de intervenciones educativas puede constituir una herramienta poderosa para el consultor de procesos, especialmente cuando la utiliza con grupos en donde la amenaza a la autoestima individual puede reducirse al máximo dirigiéndose a sus integrantes en general. Así, los seminarios, las conferencias en los programas de desarrollo para ejecutivos y los eventos de capacitación especiales sobre procesos específicos, como la evaluación del desempeño, pueden planearse de tal manera que no sólo se aproveche al máximo el aprendizaje del contenido, sino que faciliten la solución de los problemas fundamentales para los cuales se contrató al consultor.

Por ejemplo, he utilizado las intervenciones educativas para reducir el conflicto o la tensión entre dos grupos, haciendo que ambos asistan a un seminario en el cual se planeen discusiones o soluciones de problemas con grupos pequeños, la mitad de los cuales se constituye con integrantes de uno de los dos grupos originales. El objetivo del proceso es lograr que las personas se conozcan en un nivel más personal e informal como requisito para establecer la confianza y poder resolver problemas más formales.

Estas intervenciones funcionan porque las normas culturales de interacción dificultan a las personas admitir y enfrentar directamente el conflicto, pues corren el riesgo de perder prestigio. Sin embargo, ambos grupos se prestarán a participar en un evento neutral como el seminario y empezarán a solucionar sus problemas informalmente (aunque nieguen en público que éstos existen).

Otro ejemplo es el de la conferencia sobre cultura organizacional para lograr que la alta gerencia de la compañía aeroespacial Delta analizara la relación entre la cultura de su empresa y algunas de las necesidades estratégicas a las que se estaban enfrentando. Lo que el consultor debe hacer en estos casos es prepararse para pasar del papel educativo al de ayudar al grupo a resolver el problema real.

Finalmente, las intervenciones educativas tienen un gran poder de descongelamiento, pues permiten a la organización del cliente reconocer algunos de sus problemas en un ambiente libre de confrontaciones y psicológicamente seguro. El consultor puede especular sobre diferentes posibilidades de diagnóstico

y dejar que cada quien las considere sin que nadie se sienta personalmente amenazado.

Resumen

He tratado de ilustrar la manera en que cada tipo de intervención puede emplearse en la situación de grupo o en el contexto de una organización. Dar una lista completa de todos los usos posibles estaría fuera del alcance de este libro, pero lo que el lector debe tener claro es que la consultoría de procesos constituye una filosofía que puede aplicarse a todo tipo de intervenciones y situaciones, y que no son éstas las que la definen, sino los principios que sostienen la intervención, su estructura y su oportunidad.

CONCLUSIÓN: EL CONCEPTO DE LA INTERVENCIÓN FACILITADORA

La eficacia de una determinada intervención se asocia, en primer lugar, al grado en que facilite el movimiento hacia adelante en el sistema de clientes, en función del cliente mismo. Por tanto, el consultor o el gerente que desee ayudar debe descubrir a dónde trata de llegar el cliente y elegir el tipo de intervención que más facilite el movimiento en ese sentido.

Lo peor que puede hacer es intervenir de tal manera que se perturbe, retrase o interfiera la agenda y el sentido de orientación del cliente, a menos que lo intente en forma deliberada, lo cual rara vez resulta pertinente en el modelo de consultoría de procesos.

Facilitar las cosas en forma adecuada resulta difícil, ya que las propias necesidades del consultor de demostrar sus conocimientos, habilidades y visión con frecuencia obscurecen lo que resultaría apropiado en una situación determinada. El ejemplo más común que he encontrado y experimentado es ofrecer observaciones sobre el proceso, así como retroalimentación, en un momento en que el grupo no tiene ni el tiempo ni la energía necesarios para atender a ellas.

Por ejemplo, puedo observar (después de sólo diez minutos de estar en una reunión) que el grupo lucha con tres alternativas diferentes y que una persona fuerte defiende cada una de éstas. En ese momento podría realizar una observación de diagnóstico diciendo: "Quizá tenemos dificultades para tomar una decisión debido a que existe una lucha de poder entre los integrantes **"A, B y C"**". Esto puede resultar acertado y puede valer la pena ponerlo a prueba, pero perturba completamente el proceso del grupo.

Sí estoy tratando de facilitar las cosas y considero que el grupo realmente desea tomar una decisión en los diez minutos restantes, en lugar de una intervención de diagnóstico puedo hacer una sugerencia sobre el proceso: "¿Por qué no tomamos las tres alternativas que hemos identificado y hacemos un sondeo de grupo para

determinar hacia cuál de ellas se inclinan?" Incluso puedo percibir que existe cierto acuerdo con respecto a una de las decisiones y decir, como intervención de contenido: "Me parece que nos inclinamos por la decisión X". ¿Estoy en lo correcto?"

Muchas veces los consultores están habituados a hacer observaciones de diagnóstico y a evitar las sugerencias sobre el contenido o el proceso, pero si dichas observaciones son perturbadoras o provocan demoras, puede resultar mejor orientarse más hacia la acción y ayudar al grupo a avanzar. De cualquier forma, la observación es conveniente porque indica al consultor lo que debe hacer, pero no es necesario que la revele al sistema cliente en ese momento.

Lo importante para el consultor o el gerente es saber si la intervención realmente ayudó a alcanzar las metas compartidas y no si se ajustó a alguna teoría sobre lo que es apropiado en determinado momento. Las habilidades de intervención deben concordar con lo que sucede y nuestro sentido de lo adecuado debe basarse en hechos externos, no en suposiciones internas o en teorías.

TEMA V

ANÁLISIS DE CASOS MEXICANOS Y DISEÑO DE PROYECTOS APLICADOS A ORGANIZACIONES FAMILIARES, PEQUEÑAS, MEDIANAS O GRANDES.

MARCO DE REFERENCIA DE LOS CASOS

Estos casos han sido realizados para una organización cuya misión es administrar y operar sistemas de agua en una entidad de la República.

Se incluye el proyecto de mejora o cambio a procesos humanos.

En las dos situaciones la solicitud original o necesidad sentidas del organismo cliente al consultor; fue establecer: mejorar procesos humanos, uno para integrar al equipo directivo y otro para revisar actitudes de ese mismo equipo posteriormente.

El proyecto presentado por el consultor se dividió en varias etapas, en este caso se presenta la referida a procesos humanos.

El proyecto que contiene la introducción, propuesta de taller de equipo directivo. Y en la otra situación es un reporte de un diagnóstico de ambiente grupal.

Esta información es confidencial y deberá manejarse con cuidado y discreción, ya que son casos reales realizados por el profesor y este los desarrolló en su ejercicio profesional independiente de la UAM; por lo tanto algunos datos no aparecen ni serán dados a los participantes del curso.

Se utilizarán estos casos prácticos que se encuentran en el cuaderno de ejercicios; ya que es un material estructurado con el único objetivo de ayudar a la docencia y que servira como apoyo didáctico para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

Contenido del Cuaderno de Ejercicios.

TEMA	EJERCICIO
I. Teoría, Naturaleza, Componentes, Características, Fundamentos y Aplicación del D.O.	1
	2
	3
	4
II. El especialista en D.O. y su quehacer como agente de cambio y/o consultor de procesos.	5
	6
III. Los Procesos Humanos en la Organización y modelos de Diagnóstico.	7
	8
	9
	10
	11
IV. Metodología de Intervención para Procesos Humanos.	12
	13
	14
V.- Análisis de casos mexicanos y diseño de proyectos aplicados a organizaciones	15

CUADERNO DE EJERCICIOS

UEA

SEMINARIO DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL I.

TEMA I

Naturaleza, componentes, características, fundamentos y aplicación del D.O.

EJERCICIO 1

OBJETIVO DE TEMA ESPECIFICO:

Identificarán:

⇒ Los antecedentes, enfoques, objetivos, elementos y fundamentos del D.O.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

Identificarán:

⇒ La naturaleza del D.O.

Diferenciarán:

⇒ Período de existencia de una organización con el desarrollo

Ubicarán:

⇒ Los elementos del diagnóstico y acción y del D.O.

Identificarán:

⇒ Los conceptos brecha, nivel ideal-actual.

RECURSOS MATERIALES

- ⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles
- ⇒ Hojas de rotafolios
- ⇒ Maskin tape, marcadores

DURACION:

⇒ Aproximada de 45 min. a 120 min. (Variada dependiendo del tamaño del grupo)

TAMAÑO DEL GRUPO

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ Dispuestos en forma de herradura o U inicialmente, posteriormente distribución en pequeños grupos para recopilación de información en forma técnica cibernética (ANEXO 1)

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de 3 etapas; 1ª. Individual: el contestado de cuestionario anexo. 2ª. Ampliación técnica sesión cibernética (ANEXO 1). 3ª. Conclusiones en plenaria.

DESARROLLO:

1a. Etapa

⇒ Se dictan las preguntas a los participantes o se entrega el cuestionario impreso, se contesta individualmente.

2a. Etapa.

⇒ Se organizan las estaciones y la distribución para recopilar informar en hojas de rotafolios.

3a. Etapa

⇒ Los grupos constituidos en el último periodo hacen conclusiones de la estación en la que quedaron asignados y exponen en plenaria.

4a. Etapa

⇒ El profesor relaciona resultados y conclusiones con la teoría 6 y conceptos básicos, enunciados en el objetivo específicos y lecturas. Antología tema 1.

CUESTIONARIO EJERCICIO 1

1. Diseñe y ubique en una línea continua la antigüedad de la UAM y que tiempo sobrevivirá.

_____ Por años
Desarrollo
_____ 100%

2. En la misma línea marque, si calificará en (Porcentaje de tiempo) años de su sobrevivencia en donde se ubicara.

3. Marque en una línea su edad aproximadamente la que cree alcanzará

_____ Por años de
desarrollo
_____ 100%

Marque el (%) porcentaje de desarrollo que cree haber alcanzado en su vida.

4. Identifique la diferencia entre el % de desarrollo actual y el 100% tanto en el caso de la UAM como en el de su persona (A esta diferencia se le denominará brecha de desempeño entre nivel actual e ideal) A la acción completa diagnóstico.
5. Enuncie 2 fortalezas (Puntos fuertes) y 2 debilidades (Obstáculos) que considere que tiene actualmente la UAM.
6. Enuncie lo mismo para el aspecto personal.

TARJETAS DEL PARTICIPANTE No.

PERIODO

1.A
2.B
3.C
4.D

INSTRUCCIONES:

EN EL PRIMER PERIODO DEDIQUE 20 MINUTOS A ANALIZAR UNA CAUSA DEL PROBLEMA Y A ELABORAR UNA SUGERENCIA ESPECIFICA PARA SU SOLUCION.

EN LOS SIGUIENTES PERIODOS DEDIQUE 5 MINUTOS A ESCUCHAR AL SECRETARIO DE CADA ESTACION Y DESPUES CONTINUE CON LA TAREA ANTERIOR DURANTE LOS 15 MINUTOS RESTANTES.

PARTICIPANTE NUMERO

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23
24

PERIODO	ESTACIONES
1	A B C D A D B C B C A D C B A D D A C B B A D C
2	B C D A D B C A A D C B B A D C A C B D D B C A
3	C D A B B C A D C B D A A D C B C B D A C D A B
4	D A B C C A D B S A B C D C B A B D A C A C B D

FIGURAS 13-1 Y 13-2

TEMA I

Naturaleza, componentes, características fundamentos y aplicación del D.O.

EJERCICIO 2

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

Identificaran:

⇒ Los antecedentes, enfoques, objetivos, elementos y fundamentos del D.O.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

Identificaran:

⇒ Los objetivos y fundamentos del D.O.

RECURSOS MATERIALES

⇒ Un salón

⇒ Mesas de trabajo

⇒ Un rompecabezas grande de plástico o madera (Con suficientes piezas par repartir a la mayoría de los miembros del grupo) Sin ninguna forma o diseño específico.

DURACION:

⇒ 60 Minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

- ⇒ En forma de herradura o U, mesas y sillas o sillas de paleta.
- ⇒ En el caso de sillas de paleta se deberá contar con una mesa grande o escritorio donde se montara el rompecabezas.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

- ⇒ El profesor debe repartir piezas al azar del rompecabezas conforme lleguen los participantes omitiendo algunos propositivamente.

DESARROLLO:

- ⇒ El profesor reparte piezas del rompecabezas a los participantes antes de iniciar la sesión sin indicar específicamente el objetivo o uso de estas.
- ⇒ Algunos participantes deberán tener muchas piezas, otros ninguna o al menos una.
- ⇒ Al estar integrado el grupo y dar inicio a la sesión se dan instrucciones de que todo el grupo deberá construir un rompecabezas en su conjunto en una mesa o escritorio designado para ello.
- ⇒ Si hubiera desconcierto o preguntaran quienes no tienen piezas del rompecabezas, no se haga ninguna aclaración en especial.
- ⇒ Una vez que el grupo diga que el rompecabezas esta terminado preguntar si tiene algún objetivo o si representa algo especial.
- ⇒ Se preguntará que experimentaron a lo largo del ejercicio y que mencionen la experiencia.
- ⇒ Se relacionarán las conclusiones con los fundamentos del D.O.
- ⇒ Se revisarán las lecturas conforme a la antología correspondiente durante los 60 minutos siguientes en forma libre como el profesor o instructor lo decida.

TEMA I

Naturaleza, componentes, características, fundamentos y aplicación del D.O.

EJERCICIO 3

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

⇒ Diferencia procesos Humanos de Recursos de Trabajo o tareas organizacionales.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Analizarán las variables que determinan las actividades de los individuos en las organizaciones y básicamente como estas sustentan los procesos humanos objeto de estudio del agente de cambio.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.

DURACION:

⇒ 30 Minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO

⇒ Dispuestos en forma de círculo.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de una etapa y conclusiones.

DESARROLLO:

⇒ Se pide al grupo forme un círculo grande de pie

⇒ Todos los participantes deberán tomarse de la mano.

⇒ Se explica el concepto de percepción y sensación.

⇒ Se pide a algunos participantes comenten la sensación e interpreten la percepción.

⇒ Se comenta el concepto de valores o creencias.

⇒ Se recomienda el concepto de motivo.

⇒ Se evalúa la participación y se sacan conclusiones.

TEMA I

Naturaleza, componentes, características, fundamentos y aplicación del D.O.

EJERCICIO 4

OBJETIVO DEL TEMA:

⇒ Diferenciará procesos humanos de procesos de trabajo o a tareas organizacionales.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

Identificarán:

⇒ Las diferencias entre tareas y procesos en las organizaciones con la finalidad de definir el campo de intervención del consultor en esta parte del curso.

RECURSOS MATERIALES

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles

⇒ Instrucciones para el grupo conforme guía adjunta.

⇒ Guía de análisis y observación

DURACION:

⇒ 60 Minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ Dispuestos en forma de acuario (Dos círculos concéntricos)

⇒ Posteriormente se conformará para análisis y conclusiones un solo círculo.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de dos etapas 1ª. círculos concéntricos.

EJECUCION:

⇒ Retroalimentación de observador general.

⇒ Retroalimentación de todos y cada uno de los participantes.

DESARROLLO:

1ª. Etapa

⇒ Se solicita al grupo haga dos círculos concéntricos

⇒ Se nombra un observador general.

⇒ Identificar a los participantes círculo interno, se dan las instrucciones y se coloca la hoja en el centro del círculo en el piso

⇒ Nombrar a los observadores círculo afuera.

⇒ Se dan 6 minutos para realización de la tarea A al círculo interno.

⇒ Invertir el círculo

⇒ Colocar la hoja de tarea B en el piso al centro.

⇒ Se ejecuta la tarea.

2ª. Etapa

- ⇒ Configurar el círculo total, observado junto a observador.
- ⇒ El observador general retroalimenta a los grupos.
- ⇒ Cada participante se retroalimenta y ubica el tipo de comportamiento presentado en el ejercicio sea este auto orientado de tarea o mantenimiento.
- ⇒ Se revisa la teoría acerca del concepto de tarea y proceso.
- ⇒ Las conclusiones se desarrollan sobre los resultados de la conducta del grupo.

TAREA A

Ponga los puntos siguientes según su importancia en cuanto a la eficiencia de las empresas.

Ponga el número 1 junto al punto más importante, el 2 junto al que le sigue en importancia y así sucesivamente hasta el 10, que corresponde a lo menos importante. Ordénelas de acuerdo con los organismos en general.

Crear condiciones para que los empleados participen en la toma de decisiones que los afectan vitalmente.

Crear programas de jubilación a temprana edad para eliminar a las personas de más edad por no ser productivas.

Ofrecer adiestramiento social, artístico o técnico para mejorar la aptitud en todos los niveles.

Fomentar el trato personal entre los principales dirigentes y el resto de la empresa.

Discernir los cargos por calificación antes que por antigüedad.

Mejorar el sistema de incentivos para el personal ajeno a la supervisión.

Instituir un programa regular de sustitución del personal interno con selección externa.

Despedir a todo el personal de escaso rendimiento, incluyendo a los supervisores.

Poner énfasis en el empleo de retroacción en los programas de comunicación.

Establecer categorías claves de personal a sueldo según el mérito.

TAREA B

Coloque los requisitos siguientes según su importancia para la elección de un jefe corriente, como un director de departamento, capaz de tomar decisiones y llevarlas a cabo. Ponga el número 1 junto al punto más importante, el 2 junto al que le sigue en importancia y así sucesivamente hasta el 10, que es el de menor importancia.

Capaz de captar rápidamente y usar con acierto la estructura de la empresa.

Capaz de mantener debidamente informadas a todas las partes que tienen que ver con la decisión acerca del proceso y las resoluciones finales que se adopte.

Capaz de cambiar sus propias conclusiones cuando estas estén equivocadas.

Capaz de dar instrucciones claras.

Capaz de analizar las decisiones planteando diversas alternativas antes de tomar una resolución final.

Capaz de tomar decisiones rápidas bajo presión del tiempo y otras.

Capaz de delegar funciones.

Capaz de observar la coordinación de un conjunto.

Capaz de abstenerse de externar opinión si no cuenta con la información pertinente.

TEMA II

El especialista en D.O. su quehacer como agente de cambio y/o consultor de procesos

EJERCICIO 5

OBJETIVO DEL TEMA:

⇒ Ubicará el quehacer del agente de cambio o especialista en D.O.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Identificará las habilidades de un consultor y revisará un modelo para manejar sus propios procesos al realizar su quehacer de agente de cambio.

RECURSOS MATERIALES:

- ⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.
- ⇒ Un instructivo para cada participante.
- ⇒ Duración 60 Min. Ejercicio 60 Min. análisis teoría.

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ Equipos de 4 personas si sobra o faltara pueden ser observadores generales o un participante puede desempeñar 2 roles.

DISPOSICIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio se divide en dos etapas la 1ª. De ejecución; la 2ª. Evaluación, análisis de roles habilidades y revisión de modelo y teoría.

DESARROLLO:

1ª. Etapa*

⇒ Integrar equipos de cuatro participantes.

⇒ Asignar roles a cada participante.

1. Planteará un problema relacionado con algún proceso humano al realizar alguna tarea en grupo.
2. Hará preguntas que intenten ayudar a redefinir o replantear el problema.
3. Planteará un problema similar y como lo resolvió.
4. Observará el proceso, controlará el tiempo 4 o 5 minutos por cada participante y dará retroalimentación al final a cada uno.

* Es importante que se vigile y cumplan tiempos y tareas de cada participante.

2ª. Etapa

⇒ Cada grupo evaluará sus habilidades para desempeñar cada rol.

⇒ Habrán leído el modelo y la teoría y serán comentados.

⇒ Ubicarán el qué hacer del agente de cambio y su metodología.

⇒ Conclusiones y comentarios.

TEMA II

El especialista en D.O. su quehacer como agente de cambio y/o consultor de procesos

EJERCICIO 6

OBJETIVO DEL TEMA:

⇒ Ubicará el quehacer del agente de cambio o especialista en D.O.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Identificar las limitaciones u obstáculos para desempeñar intervenciones de cambio en procesos humanos a través de un simulador de trabajo grupal para realizar una tarea.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.

⇒ Hojas de instrucciones para los equipos.

⇒ Hojas de instrucciones para los que desempeñen el rol de agentes de cambio.

⇒ Hojas de instrucciones para los observadores.

⇒ Formatos de matrices.

⇒ Respuestas concretas.

DURACION:

⇒ 60 minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ 4 o 5 equipos de 5 a 8 personas aproximadamente.

⇒ De cada equipo deben separarse 2 participantes para recibir instrucciones independientes.

1. Como observador

2. Como agente de cambio y consultor en procesos humanos.

⇒ Por último sesión plenaria.

DESARROLLO:

⇒ Integrar equipos

⇒ Separar 2 personas de cada equipo.

⇒ Se reparten las instrucciones de equipo audaz o tema base adjuntas.

⇒ Mientras los grupos resuelven su problema, se darán las siguientes instrucciones a las personas que fueron separadas.

1º. Una persona regresará al grupo como observador únicamente con las siguientes instrucciones:

1ª. Etapa de observación:

¿Anoté como se organizó el grupo, alguien dio una manera o forma para resolver el problema?

¿FUE ACEPTADO?

¿SI?

¿NO?

¿POR QUÉ?

- ¿Alguien ejerce liderazgo en el grupo?
- ¿Se han formado alianzas?
- ¿Se han dado conflictos?
- ¿Se está trabajando en equipo?
- ¿Se asignaron roles?

2ª. Etapa de observación:

Cuándo llega el agente de cambio o consultor ¿cómo se presenta?

¿Es aceptado por el grupo?

SI

NO

¿POR QUÉ?

¿Cómo reacciona el que este ejerciendo liderazgo?

¿Cómo reacciona el agente de cambio?

¿Logra el objetivo de ser escuchado, aceptado y finalmente intervenir para que acepten su metodología?

2º. Una persona hace el rol de agente de cambio o consultor con las siguientes instrucciones.

“Usted dentro de 10 minutos aproximadamente se integrará al grupo que está trabajando a cada uno se le da un rol distinto”

- a) Jefe
- b) Consultor externo
- c) Compañero de trabajo

Todos con la consigna de apoyar al grupo con metodología para que el propio grupo resuelva el problema. “Sin resolver el consultor dicho problema” solo con consejos técnicos dados después de observar como está trabajando el grupo.

- a) Se debe utilizar la lógica de eliminación.

b) La información debe reunirse en un cuadro o matriz

EL EQUIPO AUDAZ

Instrucciones:

Con esta información determine las posiciones que ocupan los once jugadores del equipo audaz.

López y el Gorras son medios. Pérez no es amigo del extremo derecho. Salcedo es el más alto y es defensa. El pirata y el defensa lateral derecho armaron una bronca en la Feria Regional. Kaliman es más alto que Reynoso. Arlindo se pasa los sábados jugando en casa con sus niños. La hermana del Jamaicón es la novia del defensa lateral izquierdo y el delantero centro, fueron amonestados el domingo.

El extremo izquierdo es más alto que los otros tres delanteros. Bianchini y el delantero centro están nerviosos porque no han recibido cartas de sus esposas.

Todos los delanteros, excepto Kalimán y Reynoso son chaparros.

Pérez está tramitando su divorcio y se está enamorando de la hermana del delantero enlace. De los cinco hombres que forman el cuadro bajo, todos son solteros, excepto el portero y el defensa central izquierdo. El Jamaicón y los dos defensas centrales han sido suspendidos dos veces. Uno de los defensas centrales es Salcedo.

Todos los que no son casados, son solteros felices;

Bianchini metió auto gol a su portero el domingo. Tanto Alvarez como López tienen función de enlace. El más alto de los delanteros tiene la banda izquierda.

El Gorras tiene función de atención. Arlindo y el portero son ya compadres.

TEAM – BASE

Instrucciones:

Con esta información, determine la alineación.

- ⇒ Paredes juega en el cuadro.
- ⇒ Kisel y Paredes son amigos del catcher.
- ⇒ La hermana de Flores es novia del segunda base.
- ⇒ El jardinero central es más alto que el jardinero derecho.
- ⇒ Marcovich y el tercera base viven en el mismo edificio.
- ⇒ Davis y Paredes le ganaron \$20.00 al pitcher en una quiniela.
- ⇒ Flores y dos jardineros juegan a las cartas en sus ratos libres.
- ⇒ La esposa del pitcher es hermana del tercera base.
- ⇒ Todo el cuadro, excepto Paredes, marcovich y Kisel, son más bajos de estatura que Plata.
- ⇒ Davis, Kisel y el parador corto perdieron \$50.00 en el hipódromo
- ⇒ El primera base es el más alto de todos
- ⇒ Davis, Marcovich Cervantes y el catcher fueron ridiculizados por el segunda base, jugando billar.
- ⇒ Plata está tramitando su divorcio.
- ⇒ El catcher y el tercera base tienen cada uno dos niños.
- ⇒ Osorio, el jardinero central y el jardinero derecho, son solteros.
- ⇒ Davis es más alto que Flores. Ambos son solteros.
- ⇒ El parador corto, el tercera base y Cervantes, ganaron \$100.00 apostando al box.
- ⇒ Uno de los jardineros es Portugal y Kisel.
- ⇒ Osorio es más alto que Cervantes.

- ⇒ Cada uno de ellos es más pesado que el tercera base.
- ⇒ Paredes es más alto que Marcovich y Kisel
- ⇒ Todos los demás que no son solteros, son casados.
- ⇒ Davis es más bajo que plata.

Consejos Técnicos

Estos consejos no deben ser comunicados al grupo. Representan una guía para que el coordinador demuestre a los participantes como se llegue a obtener la respuesta correcta.

- 1) Se debe utilizar la lógica de eliminación. Por ejemplo. Si Pérez no es amigo del extremo derecho. Lugo Pérez no puede tener la posición de medio derecho; si Paredes juega en el cuadro, luego no puede ser jardinero, etc.
- 2) La información debe reunirse en un cuadro o matriz. En la columna vertical de la izquierda se anotan los nombres de los jugadores, estado civil, altura. En la hilera horizontal superior se anotan posiciones, estado civil y altura.

En la cuadrícula restante se anotan con una "X" al jugador o posición eliminados (Ver los dibujos).

RESPUESTAS CORRECTAS

Equipo Team-Base

Paredes	1ª. Base
Kisel	3ª. Base
Marcovich	Parador corto
Davis	Jardinero central
Flores	Jardinero derecho
Plata	Catcher
Osorio	2ª. Base
Portugal	Jardinero izquierdo

Equipo Audaz

López	Medio
Gorras	Medio
Pérez	Portero
Salcedo	Defensa central
Pirata	Defensa lateral izquierdo
Kaliman	Extremo izquierdo
Reynoso	Delantero centro
Arlindo	Extremo derecho
Jamaicón	Defensa lateral derecho
Bianchini	Defensa central izquierdo
Alvarez	Delantero de enlace

Posición	NOMBRE	LOPEZ	GORRAS	PEREZ	SALCEDO	PIRATA	KALIMAN	REYNOSO	ARLINDO	JAMAICON	BIANCHINI	ALVAREZ
Medio		O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Medio		X	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Extremo Derecho		X	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X
Defensa Lateral Izquierdo		X	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X
Defensa Lateral Derecho		X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	X
Defensa Central		X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X
Delantero		X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Extremo Izquierdo		X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	X
Delantero de enlace		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
Portero		X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X
Defensa Central Izquierdo		X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X

Posición	NOMBRE	PAREDES	KISEL	MARKOVICH	DAVIS	FLORES	PLATA	CERVANTES	OSORIO	PORTUGAL
1ª. Base		O	X	X	X	X	X	X	X	X
2ª. Base		X	X	X	X	X	X	X	O	X
Parador corto		X	X	O	X	X	X	X	X	X
3ª. Base		X	O	X	X	X	X	X	X	X
Jardinero central		X	X	X	O	X	X	X	X	X
Jardinero izquierdo		X	X	X	X	X	X	X	X	O
Jardinero derecho		X	X	X	X	O	X	X	X	X
Pitcher		X	X	X	X	X	X	O	X	X
Catcher		X	X	X	X	X	O	X	X	X

EJERCICIO 7

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS

El ejercicio consta de 3 etapas:

- 1ª. Elaboración gráfica de la vida de cada participante.
- 2ª. Construcción de collage representativo de pasado, presente, futuro de cada participante.
- 3ª. Evaluación, análisis de gráfica y collage.

DESARROLLO

1ª. Etapa.

Se solicita a cada participante, representen su vida mediante una línea, marque en donde se encuentra en este momento y cuanto falta para que termine.

2ª. Etapa.

Con recortes de las imágenes de las revistas representan pasado, presente y futuro, pegándolas en la hoja de cartoncillo, manila o cartulina.

3ª. Etapa.

Presenta cada participante en equipos de 5 a 8 personas su gráfica y su collage, comenta:

¿Qué dice de si mismo c/dibujo?

¿Qué dice mi actitud hacia la vida y hacia el trabajo o la escuela?

¿Qué ha tenido sentido y que no?

¿A que aspiro?

NOTA: Este ejercicio continuará en el siguiente; sobre planeación de vida y carrera, así como plan de cambio personal.

TEMA II

El especialista en D.O. su quehacer como agente de cambio y/o consultor de procesos.

EJERCICIO 7

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA

Contrastara sus conductas o habilidades personales con las de un consultor o agente de cambio.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO

Diseñar un plan de vida y carrera conforme al análisis del collage hecho en el ejercicio anterior y las habilidades que un agente de cambio debe desarrollar.

RECURSOS MATERIALES

- Guía para el plan de carrera
- Perfil del consultor o agente de cambio
- Salón con sillas y mesas móviles
- Duración: 60 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO

- Ilimitado

DISPOSICIÓN DEL GRUPO

- Cuatro o cinco equipos dependiendo del tamaño del grupo.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS

El ejercicio consiste en comparar el perfil ideal del consultor con plan de vida como base de diagnóstico para el plan de cambio o mejoramiento personal.

DESARROLLO

Utilizando como base el collage y gráfica hecha en el ejercicio anterior contestar en forma individual la guía de plan de vida y carrera que aparece a continuación.

1. ¿Qué elementos aprecio de mi mismo y cuales necesito cambiar?
2. ¿Quién he sido? (Quien quiero ser)
3. ¿Cuándo me he sentido más yo mismo? (Eventos concretos, etapas, situaciones)
4. ¿Cuándo me he sentido menos yo mismo? (Eventos, etapas, situaciones)
5. ¿Qué es lo que más y menos me gusta de mí? (Cualidades, habilidades, valores, actitudes, fuerzas, potencias, etc.)

En mi mundo de trabajo o escuela tengo miedo que me pueda suceder.

En mi mundo familiar o personal tengo miedo que me pueda suceder.

1. ¿Las 10 actividades que más me gustan hacer?
2. Las 10 cosas, objetos materiales tangibles para mi vida o trabajo. No es necesario que las tenga sino que para usted son muy importantes en su vida o trabajo futuros y los desearía tener.
3. Las 10 situaciones o medios ambientes que son más significativos en su vida y/o trabajo.
4. Hacer un análisis cualitativo de su situación actual, integrando un perfil de uno mismo en las 4 áreas de contacto.
 - 5) ¿Conmigo mismo?
 - 6) ¿En relación con mi familia?
 - 7) ¿En relación con mi trabajo o escuela?
 - 8) ¿En relación con el mundo?

INTERRELACIÓN DE LAS 4 AREAS

9. Proyección futura.

Proyéctese en el día de su muerte, considere las siguientes preguntas:

- a) Me sentiré en plenitud conmigo mismo el día de muerte si he logrado dar:
- b) Si he logrado hacer
- c) He dejado o permitido recibir de los demás.

10. Examine las prioridades que tiene en su vida señalando del uno al trece de la más importante a la menos importante.

- | | | |
|--------------------------|------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | AFFECTO | Obtener y compartir compañía y afecto. |
| <input type="checkbox"/> | DEBER | Dedicarme a cumplir mi deber. |
| <input type="checkbox"/> | SER EXPERTO | Ser una autoridad en la materia. |
| <input type="checkbox"/> | INDEPENDENCIA | Libertad de pensamiento y acción. |
| <input type="checkbox"/> | SER LIDER | Influir en los demás. |
| <input type="checkbox"/> | PATERNIDAD | Procrear una familia sana y feliz. |
| <input type="checkbox"/> | PLACER | Gozar la vida, ser feliz, estar contento. |
| <input type="checkbox"/> | PODER | Controlar a otros. |
| <input type="checkbox"/> | PRESTIGIO | Llegar a ser bien conocido. |
| <input type="checkbox"/> | SEGURIDAD | Posición estable y segura. |
| <input type="checkbox"/> | AUTORREALIZACIÓN | Cada vez ser más como persona. |
| <input type="checkbox"/> | SERVICIO | Contribuir a la satisfacción de otros. |
| <input type="checkbox"/> | RIQUEZA | Ganar mucho dinero. |

11. Enumere las habilidades, destrezas como agente de cambio.

12. Enumere una lista de 10 que hace mal o necesita mejorar.

13. Cosas que le gustaría aprender hacer.

14. Cosas que ya no quiere hacer o sufrirlas.

15. Diseñe su plan de vida.

Quien soy	Que quiero llegar a ser
Mis fuerzas	Mis limites, miedos, debilidades.
Lo que debo aprender	Lo que debo aprender académicamente.

OBJETIVOS Y NECESIDADES

CONMIGO MISMO OBJETIVO

1.

2.

3.

NECESIDADES

1.

2.

3.

CON MI TRABAJO O ESCUELA

1.

2.

3.

NECESIDADES

1.

2.

3.

CON MI FAMILIA OBJETIVO

1.

2.

3.

NECESIDADES

1.

2.

3.

CON EL MUNDO

1.

2.

3.

NECESIDADES

1.

2.

3.

TEMA III

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

EJERCICIO 8

OBJETIVO DEL TEMA:

Identificarán:

⇒ Cuales son los procesos humanos.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Analizarán las variables, tipos y convergencias del conflicto en la organización; así como, la forma de evaluar dicho proceso e intervenir para su cambio.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.

⇒ Material para construir la tarea enunciada en el punto correspondiente distribuido arbitrariamente en 4 o 5 grupos según duración.

DURACION:

⇒ 120 Min. Aproximadamente.

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ Dispuestos en forma de herradura o inicialmente.

⇒ Posteriormente distribución en 4 o 5 equipos.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de 3 etapas:

1ª. Grupal Elección Juez evaluador

2ª. Integración de equipos y ejecución.

3ª. Evaluación y conclusiones.

DESARROLLO:

1ª. Etapa

⇒ El grupo elige un juez – Evaluador – Observador del grupo. Recibe instrucciones para integrarse en equipos.

2ª. Etapa

⇒ Se integran 4 o 5 grupos dependiendo del tamaño del grupo.

⇒ Se nombran representantes – negociadores de cada equipo.

⇒ Se pide a los grupos evaluar la capacidad de todo y cada uno de los equipos para trabajar en grupo en una escala de 1 a 10. Así como a los representantes y al juez evaluador.

⇒ Una vez hecha la 1ª. Evaluación se informa a los equipos la tarea a realizar las reglas y la distribución de los recursos.

TAREA

Cada grupo debe hacer lo siguiente:

- ⇒ Un cuadrado de 7.5 cm. De lado en papel amarillo.
- ⇒ Una cadena de papel de cuatro eslabones, cada uno de diferente color.
- ⇒ Una pieza en forma de T de 7.5 cm. De papel verde y blanco.
- ⇒ Una bandera de 10x10 cm. De tres colores cualquiera.

REGLAS:

1. Cada equipo contará con material para realizar las figuras pero no el suficiente por lo que tendrán que obtenerlo con los otros equipos.
2. El intercambio se realizará por medio de los representantes elegidos en cada equipo.
3. Solamente podrá hacerse intercambio con un solo representante por vez y todas las necesarias hasta lograr el objetivo.
4. No podrán hacer intercambio en pasillos u otro lugar que no sea la mesa de c/equipo.
5. Al terminar entregarán al evaluador sus piezas.
6. Se evaluará:
 - a) Trabajo del equipo
 - b) Calidad
 - c) Tiempo
7. La evaluación del juez será irrefutable.

Se solicita a los equipos hacer una 2da. Evaluación de todos y cada uno de los equipos representantes y juez, antes de iniciar la tarea.

3ra. Etapa.

- ⇒ Los equipos deberán haber entregado sus materiales.
- ⇒ En tanto que el juez evalúa y toma la decisión del equipo ganador.
- ⇒ Los equipos califican de nuevo en una 3ra. Evaluación el trabajo ya ejecutado por todos y cada uno de los equipos representantes y juez.
- ⇒ El juez anuncia el equipo ganador y forma de evaluar el conflicto.
- ⇒ Los equipos leen sus evaluaciones.
- ⇒ Se comentan las conclusiones acerca de la competencia, los prejuicios.

Se evalúa la actuación del grupo.

TEMA III

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

EJERCICIO 9

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

Identificarán:

⇒ Los procesos humanos.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Analizarán las variables que intervienen en la toma de decisiones en los grupos, así como la forma de intervenir para su cambio.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.

⇒ Hoja de instrucciones anexa.

⇒ Reglas del ejercicio.

DURACION:

⇒ 90 minutos aproximadamente

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ Distribuidos en 4 equipos

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de 2 etapas; 1ª. Equipos, 2ª. Evaluación y Conclusiones.

DESARROLLO:

1ª. Etapa

- ⇒ El grupo se divide en 4 grupos
- ⇒ Cada grupo nombra un representante
- ⇒ Se señala la hoja de datos para control de puntuación.
- ⇒ Se dan a conocer las instrucciones y las reglas.
- ⇒ Se hacen las 10 elecciones

2ª. Etapa

- ⇒ Recuento de puntos
- ⇒ Análisis y conclusiones
- ⇒ Autoevaluación

RELACIONES Y CONFLICTOS INTERGRUPALES

HOJA DE INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES.

Procedimiento:

Fase 1: Cada equipo lee las reglas y procedimientos.

Fase 2: El grupo procede a tomar decisiones. En cada decisión, los equipos disponen de un minuto para hacer su elección (más abajo se indican procedimientos y reglas).

Duración: 60 minutos como máximo.

Fase 3: En la hoja generalmente de datos se hace el conteo. El grupo comenta los resultados, analiza la experiencia y extrae las conclusiones pertinentes al tema de competencia-colaboración.

Reglas Del Ejercicio:

- 1) El título del ejercicio es “Gane el máximo posible”. Recuérdese esta meta durante todo el ejercicio.
- 2) Se puede discutir en su equipo (pero no con los demás).
- 3) Entre los integrantes del equipo hacen una sola elección.
- 4) No se puede comunicar de ninguna forma la elección a los demás equipos.
- 5) Hay que seguir las instrucciones específicas de cada decisión tal como se describen más abajo.
- 6) Las ganancias o las pérdidas de cada vuelta son las siguientes:

Si la elección global de los 4 equipos es...

.....4X cada X pierde 1000 dólares.
.....3X+1Y cada X gana 1000 dólares., y cada Y pierde 3000 dólares.
 Gane el máximo posible (6-1)

.....2X + 2Y cada X gana 2000 dólares., y cada Y pierde 2000 dólares.
.....1X + 3Y cada X gana 3000 dólares., y cada Y pierde 1000 dólares.
.....4Y cada Y gana 1000 dólares.

7) Las votaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9 se realizan de la siguiente forma:

- a) Disposición entre los miembros del equipo sobre la elección hay que efectuar (X o Y), durante un minuto.
- b) Transcurrido el minuto, cada equipo elige un cartón señalado con una X o una Y, y levanta el brazo para indicar que ya ha realizado la elección cuando el profesor lo indique.
- c) El profesor o instructor anota en la hoja general para saber el resultado.

8) Las elecciones 5, 8 y 10 son vueltas especiales: en efecto las ganancias o las pérdidas se multiplican por un coeficiente 5, 8 o 10 (véase la hoja de respuesta). Antes de empezar la vuelta los equipos tienen derecho a discutir a través de sus representantes durante 3 minutos justos, una vez transcurridos estos tres minutos, el procedimiento es exactamente el mismo que en las otras vueltas descritas precedentes.

NOTA: No esta permitido modificar el procedimiento o las reglas durante el ejercicio.

INSTRUMENTO

THOMAS KILMAN

ESTILO DE MANEJO DE CONFLICTO

Instrucciones:

Considere las situaciones en las que encuentre que sus deseos difieren de los de otra persona. ¿Cómo responde usted generalmente a dichas situaciones?

En las páginas siguientes encontrará usted varias afirmaciones que describen posibles comportamientos al reaccionar ante estas diferencias. Para cada par de enunciados, favor de circular UNA SOLA LETRA (1ª. A o 1ª. B) que corresponda a la afirmación que sea más característica de su comportamiento o creencia.

En muchos casos, ni el enunciado A ni el B serían muy representativas de su comportamiento pero en este caso, favor de escoger el que describa mejor la reacción que más probablemente tendría usted.

- 1) A. En ocasiones dejo a otros la responsabilidad de resolver el problema.
B. En lugar de negociar sobre los aspectos que no estamos de acuerdo, yo trato de enfatizar los puntos en los que si estamos de acuerdo.

- 2) A. Trato de encontrar una solución en que ambos cedamos.
B. Intento manejar todos los intereses de la otra persona.

- 3) A. Habitualmente intento alcanzar mis metas con firmeza.

- B. Intento apaciguar los sentimientos de la otra persona y conservar nuestra relación.
- 4) A. Trato de encontrar una solución en que ambos cedamos.
B. Algunas veces sacrifico mis propios deseos por los deseos de la otra persona.
- 5) A. Conscientemente busco la ayuda de la otra persona para encontrar una solución.
B. Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles.
- 6) A. Trato de evitar crearme una situación desagradable.
B. Trato de triunfar en mi postura.
- 7) A. Trato de posponer el asunto hasta que tenga tiempo para pensarlo.
B. Renuncio en ciertos puntos para ganar en otros.
- 8) A. Generalmente soy firme en la persecución de mis metas.
B. Intento expresar abiertamente todas las preocupaciones y problemas de inmediato.
- 9) A. Siento que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias.
B. Me esfuerzo por ganar el argumento.
- 10) A. Soy firme para lograr mis metas.
B. Intento encontrar una solución en que ambos cedamos.
- 11) A. De inmediato intento sacar a luz todos los intereses y problemas.
B. Intento apaciguar los sentimientos de la persona y conservar nuestra relación.
- 12) A. En ocasiones evito expresar opiniones que puedan crear controversia.
B. Intento encontrar una solución en que ambos cedamos.
- 13) A. Propongo transigir.

- B. Presiono para dejar bien clara mi opinión.
- 14) A. Le explico mis ideas a la otra persona y le pido que explique las suyas.
B. Intento demostrar a la persona la lógica y beneficios de mi postura.
- 15) A. Intento apaciguar los sentimientos de la otra persona y conservar nuestra relación.
B. Intento hacer lo que sea necesario para evitar tensiones.
- 16) A. Trato de no lastimar los sentimientos de la otra persona.
B. Intento convencer a la otra persona de los méritos de mi postura.
- 17) A. Usualmente persigo mis metas con firmeza.
B. Intento hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles.
- 18) A. Dejo que la otra persona sostenga su punto de vista, si esto la hace feliz.
B. Dejo que la otra persona gane algunos argumentos si me permite ganar a mi en los míos.
- 19) A. De inmediato intento sacar a la luz todos los intereses y problemas.
B. Intento posponer los problemas hasta que he tenido tiempo para pensar.
- 20) A. De inmediato intento tratar nuestras diferencias.
B. Intento encontrar una justa combinación de puntos ganados y perdidos para ambos.
- 21) A. Al abordar las negociaciones intento ser considerado hacia los deseos de la otra persona.
B. Siempre me inclino a tener una abierta discusión del problema.
- 22) A. Intento encontrar una postura intermedia entre su opinión y la mía.
B. Afirmando mis deseos.
- 23) A. Con frecuencia me interesa satisfacer todos nuestros deseos.

- B. En ocasiones dejo que otros asuman la responsabilidad de resolver el problema.
- 24) A. Si la opinión de la otra persona parece ser muy importante para el, intentaría cumplir con sus deseos.
B. Intento hacerlo transigir.
- 25) A. Intento mostrarle la lógica y beneficios de mi persona.
B. Al abordar las negociaciones, intento ser considerado hacia los deseos de la otra persona.
- 26) A. Propongo que ambos transijamos.
B. Casi siempre me interesa satisfacer todos nuestros deseos.
- 27) A. En ocasiones evito asumir posturas que pueden crear controversia.
B. Dejo que la otra persona sostenga sus puntos de vista, si esto la hace feliz.
- 28) A. Usualmente persigo mis metas con firmeza.
B. Usualmente busco la ayuda de la otra persona para encontrar una solución.
- 29) A. Propongo que ambos transijamos.
B. Siento que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias.
- 30) A. Intento no lastimar los sentimientos de la otra persona.
B. Siempre comparto el problema con la otra persona con el fin de llegar a una solución.

TABULACION DEL CUESTIONARIO T.K.

NUMERO	COMPETIR	INTEGRAR	TRANSIGIR	EVADIR	COMPLACER
1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.			A		B
5.		A		B	
6.	B			A	
7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B				
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A
22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A

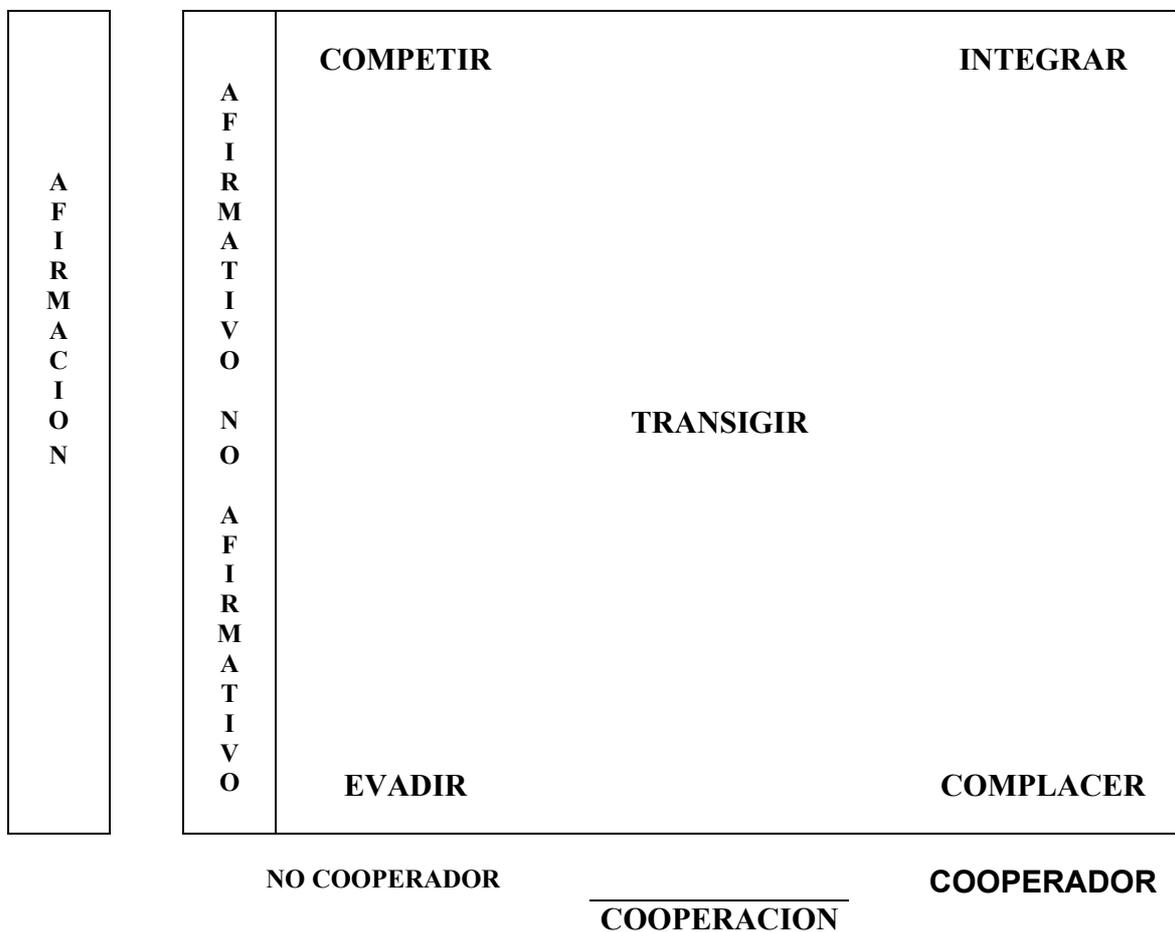
TABULACION DEL CUESTIONARIO T.K. 2

		COMPETIR	INTEGRAR	TRANSIGIR	EVADIR	COMPLACER
A L T O		12	12	12	12	12
	100%	11	11	11	11	11
		10		10	10	10
					9	9
						8
	90%	9	10			
				9	8	7
	80%	8	9			
		70%	7		8	
M E D I O					7	
	60%	6	8		6	
				7		5
	50%	5				
			7			
	40%					4
			7		6	5
	30%			6	5	
		20%	3			4
B A J O			5	4		
		2				
	10%		4			
			3	3		
			2	2	2	2
			1	1	1	1
	0%		0	0	0	0

Los Cinco Estilos De Manejo Del Conflicto

El instrumento de manejo del conflicto está diseñado para evaluar el comportamiento de una persona en situaciones de conflicto. “Las situaciones de conflicto” son situaciones en las que los intereses de dos personas parecen ser incompatibles. En dichas situaciones podemos describir el comportamiento de una persona con base en dos dimensiones: A) afirmación: el grado hasta el cual una persona intenta satisfacer sus propios intereses, y 2) cooperación: el grado hasta el cual la persona intenta satisfacer los intereses de la otra persona.

Estados dos dimensiones básicas de comportamiento pueden usarse para definir cinco métodos específicos de manejar el conflicto. Estos cinco métodos específicos de manejar el conflicto que se muestran en la siguiente gráfica:



La Interpretación De Sus Puntuaciones

Habitualmente después de recibir los resultados de cualquier prueba, la gente primero desea saber ¿cuáles son las respuestas correctas?. En el caso del comportamiento para manejar conflictos no existe ninguna respuesta correcta y universal. Los cinco estilos son útiles.

Nuestra guía interior o sentido común reconoce con frecuencia: “dos cabezas piensan mejor que una” (integración.). Pero también nos dice “hay que matar al enemigo con amabilidad (complacer). Dividan las diferencias (transigir) “No hay que involucrarse” (evadir), “la fuerza vencerá” (competir). La efectividad de un estilo dado depende de la situación específica y la habilidad con la cual se utilice el estilo.

Cada uno de nosotros es capaz de aplicar los cinco estilos de manejar el conflicto, ninguno de nosotros puede decir que tiene solamente un único rígido estilo para manejar el conflicto.

Sin embargo, cualquier persona emplea algunos estilos mejor que otros y, por lo tanto, tiende a depender de aquellos que maneja mejor, ya sea debido a su temperatura o a su experiencia.

Por lo tanto, el comportamiento que una persona manifiesta ante el conflicto, es el resultado tanto de su predisposición personal como de las necesidades de la situación en la que se encuentra. El instrumento de estilos para Manejo del Conflicto está diseñado para evaluar esta combinación de estilos.

Con el fin de evaluar qué tan apropiado es el uso de estos cinco estilos en sus situaciones, hemos preparado una lista de varias aplicaciones para cada estilo con base en listas que han sido elaboradas por Presidentes de Empresas. Su puntuación, ya sea alta o baja, puede simplemente indicar la utilidad de ese comportamiento en su situación. Sin embargo, también existe la posibilidad de que su habilidad social le conduzca a depender de algún manejo de conflicto más allá de lo necesario. Con el fin ayudarlo a tomar esta determinación, también hemos listado algunas preguntas de diagnóstico que presentan señales de advertencia sobre el uso excesivo o insuficiente de cada estilo.

A. COMPETIR

<p>APLICACIONES.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cuando es de vital importancia una acción rápida y decidida; por ejemplo en emergencias. 2) En problemas importantes en donde debe implementarse alguna acción impopular; por ejemplo reducción de costos, aplicación de reglamentos desagradables, disciplina. 3) En asuntos vitales para el bienestar de la empresa cuando usted sabe que tiene la razón. 4) Para protegerse a usted mismo contra personas que se aprovechan de su comportamiento no-competitivo.
<p>SI LA PUNTUACION FUE ALTA:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Está usted rodeado de hombres conformistas? (En caso afirmativo, quizá se debe a que han aprendido que no es muy conveniente para ellos estar en desacuerdo con usted o han renunciado a intentar influir en usted. Esto puede aislarlo de la información). 2) ¿Tienen temor sus subordinados de admitir su ignorancia o inseguridad ante usted? (En la atmósfera competitiva uno debe luchar por influencia y respeto lo que significa actuar con más seguridad y confianza de la que uno siente. El resultado final es que la gente se vuelve menos capaz de pedir información u opiniones) (menos capaces de aprender).
<p>SI SU PUNTUACION FUE BAJA:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Con frecuencia se siente impotente para manejar situaciones? (Esto quizá se deba a que no esta consciente del poder que tiene, o es inepto en su aplicación o se siente incomodo con la idea de usarlo. Esto puede obstaculizar su efectividad limitando su influencia). 2) ¿Tiene usted dificultad para asumir una postura firme, aun y cuando sabe que es necesario? (algunas veces nuestra consideración por los sentimientos y ansiedades de los demás respecto al uso del poder nos hace vacilar, lo que puede significar posponer la decisión y aumentar el sufrimiento y/o resentimiento de los demás).

B. INTEGRAR

<u>APLICACIONES</u>	<ol style="list-style-type: none">1) Encontrar una solución integral, cuando los intereses de ambas partes son demasiado importantes como para transigir.2) Cuando su objetivo es aprender por ejemplo: probando sus propias creencias comprendiendo el punto de vista de los demás.3) Fundir ideas de varias personas con diferentes perspectivas para solucionar un problema.4) Obtener el comportamiento de los demás incorporando sus intereses en una decisión común.5) Trabajar para superar resentimientos que hayan estado interfiriendo con una relación interpersonal.
SI SU PUNTUACION FUE ALTA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Se pasa usted el tiempo discutiendo CON PROFUNDIDAD asuntos, cuando no es necesario hacerlo tan a fondo? La colaboración se lleva tiempo y energía y estos son –quizá– los recursos organizacionales más escasos entre todos los demás. Los problemas triviales no requieren de soluciones óptimas y no todas las diferencias personales necesitan discutirse. El exceso de colaboración y toma de decisiones comunes en ocasiones representa un deseo de minimizar los riesgos, al repartir la responsabilidad de una decisión y al posponer alguna acción.2) ¿El comportamiento integrado de usted no produce una respuesta de integración de parte de los demás? (el comportamiento de la colaboración que se manifieste en forma exploratoria y tentativa puede facilitar que los demás ignoren las solicitudes de integración o se aprovechen de la confianza y la apertura. (Quizá esta usted ignorando señales que indican la presencia de actitudes defensivas. Competencia e intereses conflictivos).
SI SU PUNTUACION FUE BAJA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Es difícil para usted percibir las diferencias como oportunidades de obtener ganancias mutuas como oportunidades para aprender y resolver problemas? (Aunque con frecuencia existen aspectos amenazadores e improductivos del conflicto, un pesimismo indiscriminado puede evitar que usted vea posibilidades integración colaboración y así, privarse de alcanzar las ganancias mutuas que acompañan a la integración colaboración amistosa.2) ¿Sus subordinados no se comprometen con sus decisiones o políticas? (Quizá sus propios intereses no se están tomando en cuenta en dichas decisiones o políticas).

C. TRANSIGIR

APLICACIONES	<ol style="list-style-type: none">1) Cuando las metas son moderadamente importantes pero no valen el esfuerzo o la posible alteración de algunos estilos afirmativos.2) Cuando dos oponentes con igual poder están firmemente comprometidos a metas mutuamente excluyentes como en las negociaciones sindicales.3) Para obtener un arreglo temporal a problemas complejos.4) Para llegar a soluciones rápidas cuando existen presiones de tiempo.5) Como un estilo de reserva, cuando la competencia o la integración colaboración no tienen éxito.
SI SU PUNTUACION FUE ALTA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Se concentra usted tanto en las tácticas y aspectos prácticos del transigir que algunas veces pierde de vista problemas más importantes de principio, valores, objetivos a largo plazo o bienestar de la empresa?2) ¿Las negociaciones y transacciones se enfatizan tanto que crea una atmósfera de juego cuestionable? (Dicho clima podría debilitar la confianza interpersonal y desviar la atención de los méritos del asunto que se discute).
SI SU PUNTUACION FUE BAJA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Se siente usted demasiado sensible o perturbado para ser efectivo en una situación de negociación?2) ¿Se le dificulta a usted hacer concesiones? (Sin esta válvula de seguridad, puede tener problemas para retirarse con gracia de argumentos mutuamente destructivos, luchas de poder, etc.).

D. EVADIR

APLICACIONES	<ol style="list-style-type: none">1) Cuando un problema es trivial o de importancia solamente pasajera, o cuando otros asuntos más importantes están presionando.2) Cuando no perciba probabilidad de satisfacer sus intereses por ejemplo: cuando tiene poco poder o se siente frustrado por asuntos o circunstancias que serían difíciles de cambiar (políticas nacionales, la personalidad de otra persona, etc.)3) Cuando el daño potencial de confrontar un conflicto excede los beneficios de su solución.4) Para dejar que la gente se calme para reducir tensiones hasta un nivel productivo y para recuperar la perspectiva y la ecuanimidad.5) Cuando la reconciliación de la información excede a las ventajas de tomar una decisión inmediata.6) Cuando otros puedan resolver el conflicto más efectivamente.7) Cuando el problema parezca periférico o sintomático de otro problema más básico.
SU PUNTUACIÓN FUE ALTA:	<ol style="list-style-type: none">1) Sufre la coordinación con los demás debido a que la gente no puede fácilmente recibir sus opiniones respecto a los problemas.2) ¿Parece con frecuencia que la gente anda con demasiada cautela? (En ocasiones una cantidad excesiva de energía se dedica a la cautela y a la evasión de problemas, indicando la necesidad de que se confronten y se resuelvan).3) ¿Se toman las decisiones respecto a problemas importantes en forma descuidada?.
SI SU PUNTUACION FUE BAJA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Lastima usted los sentimientos de otras personas y crea hostilidad? (Quizá necesita más discreción al confrontar problemas o más tacto al plantear problemas en forma que no sea amenazadora. El tacto es parcialmente el arte de evitar aspectos potencialmente perturbadores de un asunto.2) ¿Con frecuencia se siente agotado o abrumado por varios problemas? (Quizá necesite dedicar más tiempo o establecer sus prioridades: decidir cuales asuntos son relativamente poco importantes y quizá delegarlos a otras personas).

E. COMPLACER

APLICACIONES:	<ol style="list-style-type: none">1) Cuando comprende usted que está equivocado para permitir que se escuche una mejor opinión, para aprender de los demás y para mostrar que es usted razonable.2) Cuando el asunto es mucho más importante para la otra persona que para usted, para satisfacer las necesidades de los demás y, como voluntad para ayudar a mantener una relación de cooperación.3) Para acumular créditos sociales para problemas posteriores que sean importantes para usted.4) Cuando una competencia continua solamente dañaría su causa cuando su oponente es superior y está perdiendo.5) Cuando sea especialmente importante conservar la armonía y evitar rupturas.6) Para ayudar en el desarrollo administrativo de los subordinados permitiéndoles que experimenten y que aprendan de errores.
SI SU PUNTUACION FUE ALTA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Siente usted que sus ideas e intereses no reciben la atención que merecen? (Someterse demasiado a los intereses de los demás puede privarlo a usted de su influencia, respeto y reconocimiento. También priva a su organización de sus contribuyentes potenciales).2) ¿Se descuida la disciplina? (Aunque la disciplina por disciplinar nada más puede ser de poco valor, la implantación de ciertas reglas, procedimientos y asignaturas puede ser de importancia para su organización).
SI SU PUNTUACION FUE BAJA:	<ol style="list-style-type: none">1) ¿Tiene dificultad para crear buena voluntad por parte de los demás? (El complacer en asuntos menores que son importantes para los demás es un gesto de buena voluntad).2) ¿Con frecuencia otras personas lo consideran poco razonable?3) ¿Es difícil para usted admitir que está equivocado?4) ¿Reconoce usted excepciones legítimas a los reglamentos?5) ¿Sabe usted cuando darse por vencido?

TEMA III

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

EJERCICIO 10

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

⇒ Identificará los procesos humanos.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Analizará las variables que intervienen en los diferentes estilos de liderazgo y que conductas producen en los grupos de trabajo.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.

⇒ Instrucciones para cada participante – líder de equipo (5)

⇒ Material para cada líder.

DURACION:

⇒ 120 minutos aproximadamente.

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ Distribución en 5 equipos.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de 3 etapas:

1) Nombramiento de los líderes

a) Integración de 5 equipos

b) Instrucciones

2) Ejecución del ejercicio

3) Conclusiones por equipo y autoevaluación.

INSTRUCCIONES PARA LIDERES

(Una hoja por equipo)

EQUIPO 1

COUNTRY CLUB

Usted tratará de hacer un gran ambiente en su equipo, se dedicará a crear un buen ánimo en el grupo. No mencionará que tengan que hacer ningún trabajo específico, si lo menciona les comentará que lo más importante es armar un gran equipo y que la integración es lo que caracteriza a su equipo, (si existiera demasiada presión les da parte del material pero nunca habla de trabajo).

✂

INSTRUCCIONES PARA LIDERES

(Una hoja por equipo)

EQUIPO 2

INDECISO

Usted tratará de dar instrucciones a su equipo de tal forma que cree confusión, cambiando constantemente de parecer acerca de cómo y quien debe hacer el trabajo. Ejemplo: sentará a todos de un lado y en círculo después dirá que es mejor en línea; después dirá que es mejor dos o tres de un lado de la mesa y los demás del otro.

Asignará a un responsable de realizar una actividad y lo cambiará constantemente.

✂

INSTRUCCIONES PARA LIDERES

(Una hoja por equipo)

EQUIPO 3

ADMINISTRADOR DEL TRABAJO

Usted tratará de ser un líder o jefe autoritario, organizará el trabajo en forma de línea de producción, asignará a cada participante una tarea, no permitirá que se comuniquen unos con otros, no permitirá que elijan posiciones o actitudes, será exigente y llamará la atención a todos y nada le parecerá correcto.

INSTRUCCIONES PARA LIDERES
(Una hoja por equipo)

EQUIPO 4 ADMINISTRADOR DE EQUIPO

Usted tratará de ser democrático durante el ejercicio, apoyando al equipo en todas las actividades, comentará el objetivo a cumplir. Lo acordará con el grupo, les pedirá su opinión acerca de la mejor manera de lograrlo solicitará que cada uno decida que actividad realizar según sus habilidades personales, decidan el tiempo, etc.

Si es necesario también realiza algún trabajo y coopera.

✂ -----

INSTRUCCIONES PARA LIDERES
(Una hoja por equipo)

EQUIPO 5 ADMINISTRADOR SIN MOTIVACION

Usted intentará hacer una serie de actividades alejado del grupo. Una vez que se acerquen al grupo dirá que le han llamado y se retira sin dar ninguna explicación, ni material. Cuando regrese si lo presionan, da alguna información poco clara de la actividad ha realizar y se vuelve a retirar.

Si la presión es mayor les da algunos materiales pero nunca define el objetivo.

DIAGNOSTICO DEL ESTILO DE LIDERAZGO
(CUESTIONARIO)

INSTRUCCIONES:

Presuponga que está involucrado en cada una de las siguientes doce situaciones. **LEA** cuidadosamente cada reactivo y **PIENSE** en lo que haría usted en cada una de las circunstancias descritas; enseguida ponga un círculo alrededor de la letra correspondiente a la alternativa que considere que describiría más cercanamente su comportamiento en la situación que se le presenta. Elija únicamente una alternativa y circule sólo una letra.

En cada situación interprete los conceptos clave en función del ambiente y circunstancias en que más frecuentemente considere que usted asumiría un rol de liderazgo.

Así, por ejemplo, si un reactivo menciona a subordinados y usted piensa que su ejercicio del liderazgo es más frecuente como objetivo industrial, entonces considere su "STAFF" como subordinados. Sin embargo, si piensa que asume más claramente un rol de líder en sus funciones de padre, entonces piense en sus hijos como subordinados.

Si es maestro considere a sus alumnos como si fueran sus subordinados.

No cambie su marco de referencia de un reactivo a otro. Si desea examinar su comportamiento como líder de diferentes contextos utilice diferentes ejemplares del **IDEAL**.

- 1)** Sus subordinados no han respondido conversaciones amistosas y su evidente preocupación por el bienestar de ellos.
La productividad está bajando vertiginosamente.
 - a) Enfatiza el uso de procedimientos uniformes y la necesidad de que se ejecuten las tareas.
 - b) Está disponible para entablar el diálogo pero no ejerce presión para ello.
 - c) Dialoga primero con sus subordinados y luego fija metas.
 - d) Evita intencionalmente el intervenir.
- 2)** La eficiencia observable de su grupo se ha incrementado. Usted se ha cerciorado de que todos los miembros del mismo conozcan bien sus roles y normas de trabajo.
 - a) No toma ninguna acción definitiva.
 - b) Hace lo posible para que el grupo se sienta importante.
 - c) Entabla una interacción amistosa pero continúa asegurando de que todos los miembros conozcan bien sus roles y normas de trabajo.
 - d) Enfatiza la importancia de las fechas límite y las tareas.
- 3)** Algunos miembros del grupo son incapaces de resolver un problema por sí mismos. Normalmente, usted los ha dejado solos.
El desempeño del grupo y las relaciones interpersonales han sido buenas.
 - a) Interesa al grupo y juntos se dedican a la solución de problemas
 - b) Deja al grupo que lo resuelva por si solo.
 - c) Actúa con rapidez y firmeza para corregirlo y dirigirlo.
 - d) Anima al grupo a trabajar sobre el problema y se muestra accesible para el diálogo.
- 4)** Usted está considerando realizar un cambio importante, sus subordinados tienen un magnífico historial de logros y respetan la necesidad del cambio.
 - a) Permite que el grupo se involucre en el desarrollo del cambio, pero no presiona.
 - b) Anuncia cambios y los implementa con una supervisión estricta.
 - c) Permite al grupo formular su propia directriz.
Incorpora las recomendaciones del grupo pero dirige el cambio.
- 5)** El desempeño de su grupo ha venido decayendo los últimos meses. Los miembros no se han preocupado por cumplir con los objetivos. Continuamente necesitan recordatorios para efectuar sus tareas a tiempo. La redefinición de roles ha ayudado en el pasado.
 - a) Permite al grupo formular su propia directriz.
 - b) Incorpora las recomendaciones del grupo pero se cerciora de que se cumplan los objetivos.
 - c) Redefine metas y supervisa cuidadosamente su realización.
 - d) Permite la participación del grupo para fijar las metas pero no presiona.
- 6)** Se enfrenta a una situación que funciona eficientemente. Su predecesor fue un administrador que dirigía con mucha firmeza. Usted desea mantener la productividad pero querría comenzar a humanizar el ambiente.
 - a) Hace todo lo posible para que el grupo se sienta interesado e importante.
 - b) Enfatiza la importancia de la fecha límite y las tareas.
 - c) Evita intencionalmente intervenir.
 - d) Consigue que el grupo participe en la toma de decisiones pero se cerciora de que los objetivos se cumplan.
- 7)** Usted está considerando el realizar cambios importantes en la estructura de su organización. Los miembros del grupo han hecho sugerencias acerca de los cambios necesarios. El grupo ha demostrado flexibilidad en su situación diaria.
 - a) Define el cambio y supervisa cuidadosamente.
 - b) Adquiere la aprobación el grupo respecto al cambio permite que sus integrantes

- organicen su implantación.
- c) Está dispuesto a realizar los cambios recomendados pero mantiene el control de su implementación.
- d) Evita la confrontación y deja las cosas como están.
- 8)** La productividad y las relaciones de grupo son buenas. Usted experimenta cierta inseguridad ante su falta de dirección del grupo.
- a) Deja al grupo tranquilo.
- b) Discute la situación con el grupo y luego inicia los cambios necesarios.
- c) Toma las decisiones necesarias para encaminar a sus subordinados a trabajar en un sistema bien definido.
- d) Cuida de no perjudicar las relaciones jefe – subordinados haciendo excesivo uso de autoridad.
- 9)** Su superior le ha designado para encabezar un comité de trabajo, que está muy atrasado en presentar las recomendaciones de cambio solicitadas. El grupo no tiene un concepto claro de sus metas. La asistencia a las sesiones ha sido mediocre. Sus reuniones se han convertido en eventos sociales. Potencialmente tienen el talento necesario para ayudar.
- a) Deja que el grupo lo resuelva.
- b) Incorpora las recomendaciones del grupo pero se cerciora de que los objetivos se cumplan.
- c) Redefine metas y supervisa cuidadosamente su ejecución.
- d) Permite que el grupo se involucre en la fijación de las metas pero no lo presiona.
- 10)** Sus subordinados, de ordinario, capaces de asumir responsabilidades, no están respondiendo favorablemente a su reciente redefinición de las normas.
- a) Permite que el grupo participe en la redefinición de metas pero no lo PRESIONA.
- b) Redefine Normas y supervisa cuidadosamente su aplicación.
- c) Evita la confrontación al no ejercer presión alguna.
- Incorpora las recomendaciones del grupo pero se cerciora de que se cumplan las normas.
- 11.** Se le ha ascendido a un nuevo cargo. El supervisor anterior no se involucraba en los asuntos de su grupo. El grupo ha manejado adecuadamente las tareas y su propia dirección. Las interrelaciones del grupo son buenas.
- a) Toma medidas necesarias para orientar a sus subordinados a trabajar en un sistema bien definido.
- b) Involucra a sus subordinados en la toma de decisiones y apoya las contribuciones valiosas.
- c) Analiza el rendimiento previo al grupo y luego examina la necesidad de aplicar nuevos procedimientos.
- d) Continúa sin ocuparse del grupo.
- 12.** Informaciones reciente indican la presencia de algunas dificultades internas entre sus subordinados, el grupo cuenta con un historial admirable de logros. Sus integrantes han cumplido eficientemente con las metas a largo plazo y han trabajado en armonía durante el pasado año. Todos están bien calificados para sus tareas.
- a) Ensayo su solución con los subordinados y analiza la necesidad de nuevos métodos.
- b) Permite que los integrantes lo resuelvan por sí mismos.
- c) Actúa rápida y firmemente para corregir y reorientar.
- d) Está disponible para el diálogo cuidando de no dañar las relaciones entre jefe y subordinado.

SITUACIÓN:

Información reciente, indica que existen algunas dificultades internas entre los subordinados. El grupo tiene antecedentes notables por sus logros. Los miembros han logrado efectivamente objetivos de largo alcance. Han trabajado en armonía durante el año anterior. Todos están bien capacitados para la tarea.

ACCIONES ALTERNATIVAS. Este líder haría lo siguiente:

- A) Intentar con los subordinados la solución propuesta por el líder mismo y examinar la necesidad de nuevas prácticas.
- B) Permitir que los miembros del grupo encuentren solos las soluciones.
- C) Actuar rápida y firmemente para corregir y dirigir.
- D) Participar en la discusión del problema proporcionando apoyo a los subordinados.

Escalas de madurez en el trabajo. Esta persona...para lograr este objetivo									
ESCALAS	ALTA 8 M4		MODERADA 7 6 5 M3			4 3 M2		BAJA 2 1 M1	
1.Experiencia en el trabajo	Tiene experiencia necesaria 8 7 6 5					No tiene experiencia necesaria 4 3 2 1			
2.Conocimiento del trabajo	Posee conocimientos necesarios 8 7 6 5					No posee conocimientos necesarios 4 3 2 1			
3.Entendimiento de los requerimientos del trabajo	Entendimiento total de los requerimientos del trabajo 8 7 6 5					Algún entendimiento de los requerimientos del trabajo 4 3 2 1			

Escalas de madurez psicológica. Esta persona...para lograr este objetivo									
ESCALAS	ALTA 8 M4		MODERADA 7 6 5 M3			4 3 M2		BAJA 2 1 M1	
1.Voluntad para tomar responsabilidad	Vehemente 8 7 6 5					Sin gas 4 3 2 1			
2.Motivación de logro	Deseoso 8 7 6 5					Pocos deseos 4 3 2 1			
3.Voluntad para comprometerse	Es muy dedicado 8 7 6 5					No se preocupa 4 3 2 1			

DETERMINACIÓN DE ESTILOS DE DIRECCIÓN				
Alternativas de Acción				
	(1)	(2)	(3)	(4)
1	A	C	B	D
2	D	A	C	B
3	C	A	D	B
4	B	D	A	C
5	C	B	D	A
6	B	D	A	C
7	A	C	B	D
8	C	B	D	A
9	C	B	D	A
10	B	D	A	C
11	A	C	B	D
12	C	A	D	B
	(1)	(2)	(3)	(4)

DETERMINACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE ADAPTACIÓN DEL ESTILO DE DIRECCIÓN				
Alternativas de Acción				
	A	B	C	D
1	+2	-1	+1	-2
2	+2	-2	+1	-1
3	+1	-1	-2	+2
4	+1	-2	+2	-1
5	-2	+1	-2	-1
6	-1	+1	-2	+2
7	-2	+2	+1	-1
8	+2	-1	-2	+2
9	-2	+1	+2	-1
10	+1	-2	-1	+2
11	-2	+2	-1	+1
12	-1	+2	-2	+1
SUBTOTAL				
	TOTAL			

LIDERAZGO SITUACIONAL

Estilo del líder

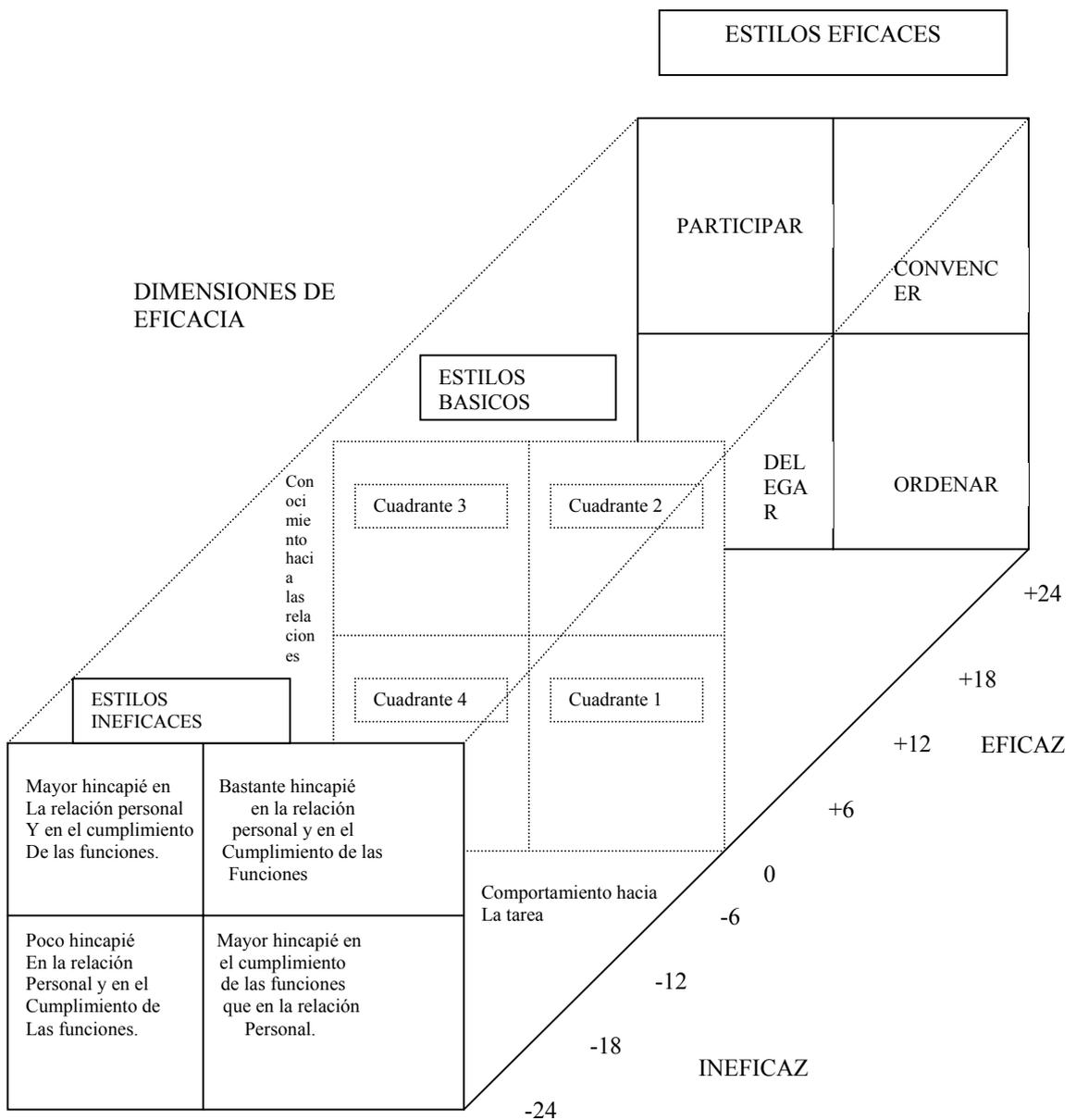
(ALTA) ↑ C O N D U C T A ↓ DE R E L A C I Ó N (BAJA)	Alta relación /Baja Tarea	PARTICIPAR S3	PERSUADIR S2	Alta tarea/Alta Relación
	DELEGAR S4	Baja Relación/Baja tarea	Alta Tarea/ Baja Relación	

←————— **CONDUCTA DE TAREA** —————→ (Alta)
 (CONDUCTA DE DIRECCIÓN)

ALTA	MODERADA		BAJA
M4	M3	M2	M1

Madurez de los seguidores

EL MODELO TRIDIMENSIONAL DE EFICACIA EN EL DIRIGENTE



CUESTIONARIO DE CLIMA DE LA ORGANIZACION

INTRODUCCION

Ponga una (A) sobre el número que indica en la serie de siete dimensiones de clima de la organización que aparece más abajo su estimación de la posición actual de la organización respecto de esa dimensión, y una (I) sobre el número que indica su opción de donde debería estar idealmente la organización en esta dimensión.

1. **CONFORMIDAD.** El sentido de que hay muchas restricciones impuestas desde afuera en la organización; el grado en que los miembros sienten que hay muchas normas, procedimientos y prácticas a las que deben avenirse en lugar de poder hacer el trabajo como lo consideren conveniente.

La conformidad es muy 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 La conformidad no
característica es
de esta organización

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 característica de
esta
organización.

2. **RESPONSABILIDAD.** Se da a los miembros de la organización responsabilidad personal para alcanzar su parte de las metas de organización: el grado en que los miembros sienten que pueden tomar decisiones y solucionar problemas sin consultar con sus superiores a cada paso.

No se da ninguna 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Se pone gran
responsabilidad énfasis en
en la organización

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 la responsabilidad
personal en la
organización

3. **NORMAS.** El énfasis que pone la organización en el buen desempeño y la producción destacada, incluyendo el grado en que los miembros sienten que la organización establece metas que son un reto para ella y comunica a los miembros el compromiso con ellas.

Las normas son muy bajas o no existen en la organización 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Se establecen en la Organización normas que Son todo un reto.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. **RECOMPENSAS.** El grado en que los miembros sienten que se les reconoce el trabajo bien hecho y se les recompensa por ello en lugar de ignorarlos, criticarlos o castigarlos cuando algo sale mal.

Se ignora, castiga o critica a los miembros. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Se reconoce el trabajo de los miembros y se les recompensa positivamente

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5. **CLARIDAD DE LA ORGANIZACIÓN.** El sentimiento entre los miembros de que las cosas están bien organizadas y las metas definidas con claridad suficiente en lugar de ser desordenadas, confusas o caóticas.

La organización es desordenada confusa y caótica 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 La organización está bien organizada, tiene metas definidas con claridad.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6. **CORDIALIDAD Y APOYO.** El sentimiento de que la afabilidad es una norma de valor en la organización; de que los miembros confían los unos en los otros y se ofrecen apoyo. El sentimiento de que prevalecen las buenas relaciones en el ambiente laboral.

No hay cordialidad ni apoyo en la organización

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

La cordialidad y el apoyo son características de la organización.

7. **LIDERAZGO.** La disposición por parte de los miembros de la organización para aceptar el liderazgo y la dirección de los calificados. A medida que aparecen necesidades de liderazgo, los miembros se sienten en libertad de asumir funciones de liderazgo y se les recompensa por su eficacia. Este se basa en la destreza. La organización no está dominada por uno o dos individuos, ni depende de ellos.

No se recompensa al liderazgo; los miembros están dominados por éste, dependen de él o lo rechazan.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Los miembros aceptan al liderazgo que se basa en la destreza.

LAS DIMENSIONES DEL CLIMA DE ORGANIZACION

FACTORES DINAMICOS RESTRICTIVOS (PROBLEMAS O IMPEDIMENTOS)

5	
4	
3	
2	
1	



1	
2	
3	
4	
5	

NIVEL DE
EFICIENCIA

FACTORES DINAMICOS (CONDICIONES FAVORABLES QUE EXISTEN DENTRO DE LA ORGANIZACIÓN)

ESTILOS DE COMUNICACION

INTRODUCCION:

Considere las situaciones en las que encuentre que sus deseos difieren de los de otra persona. ¿Cómo responde usted generalmente a dichas situaciones?

En las páginas siguientes encontrará usted varias afirmaciones que describen posibles comportamientos al reaccionar ante estas diferencias. Para cada enunciado, favor de circular UNA SOLA LETRA (1 a A ó 1 a B) que corresponda a la afirmación que sea más característica de su comportamiento o creencia.

En muchos casos, ni el enunciado A ni el B serían muy representativos de su comportamiento, pero en este caso, favor de escoger aquél que describa la reacción que más probablemente tendría usted.

1. Me gusta la acción
2. Trato los problemas metódicamente.

3. Pienso que el trabajo de equipo es más eficaz que el trabajo individual.
4. Me gusta mucho la novedad.

5. Me interesa más el futuro que el pasado.
6. Me gusta trabajar con otras personas.

7. Me gusta asistir a las reuniones de grupo bien organizadas.
8. Atribuyo una gran importancia a los plazos establecidos.

9. No soporto dejar las cosas para mañana o para más tarde.
10. Pienso que las nuevas ideas deben ser probadas antes de aplicarlas.

11. Me gusta la emulación que crean las relaciones con otros colegas.
12. Estoy siempre a la búsqueda de nuevas posibilidades.

13. Me interesa fijar mis propios objetivos.
14. Cuando emprendo una tarea, me gusta llevarla a término.

15. Trato de comprender lo mejor posible las emociones de la gente.
16. Cuando estoy en desacuerdo con mi entorno, no dudo en hacerlo saber.

17. Me gusta recibir apreciaciones sobre mi trabajo.
18. Encuentro el método del paso a paso muy eficaz.

19. Pienso que percibo bastante bien la psicología de las personas.
20. Me gusta la búsqueda de soluciones creativas a los problemas.

21. Hago constantemente extrapolaciones y proyecciones.
22. Soy sensible a las necesidades de los otros.

23. La planificación es la clave del éxito.
24. Me pongo impaciente cuando las deliberaciones duran mucho tiempo.

25. Sé permanecer en calma cuando estoy bajo presión.
26. Atribuyo un gran valor a la experiencia.

27. Escucho a la gente.
28. Dicen que reacciono rápidamente.

29. Atribuyo una importancia capital a la cooperación.
30. Hago uso de la lógica para juzgar diferentes posibilidades.

31. Me gusta hacer varios trabajos simultáneamente.
32. Me interrogo siempre.

33. Aprendo por experiencia.
34. Pienso que sé dominar mis emociones.

35. Sé prever las reacciones eventuales a ciertas decisiones.
36. No me gustan los detalles.

37. El análisis debe siempre preceder a la acción.
38. Soy capaz de juzgar el ambiente que reina en el seno de un grupo.

39. Tengo tendencia a emprender los trabajos y a no terminarlos.
40. Me siento capaz de tomar decisiones.

41. Busco las tareas difíciles.
42. Tengo muy en cuenta la observación y los datos.

43. Expreso francamente mis sentimientos.
44. Me gusta concebir nuevos proyectos.

45. Me gusta mucho leer.
46. Creo poder “aceitar los engranajes”.

47. Me gusta no tener que ocuparme de más de una cuestión a la vez.
48. Me gusta obtener resultados.

49. Me alegra aprender a conocer mejor a otras personas.
50. Me gusta la variedad.
51. Los hechos hablan por ellos mismos.
52. Utilizo lo más posible mi imaginación.
53. Los trabajos de largo aliento me impacientan.
54. Mi pensamiento está siempre en actividad.
55. Las grandes decisiones deben ser tomadas con prudencia.
56. Creo firmemente que la colaboración se impone para la ejecución de un trabajo.
57. En general, tomo las decisiones sin reflexionar demasiado.
58. Las emociones son fuente de problemas.
59. Me gusta tener el afecto de mis colegas.
60. Veo rápidamente las vinculaciones lógicas.
61. Pruebo mis ideas nuevas sobre otras personas.
62. Creo en los métodos científicos.
63. Me gusta que las cosas se hagan.
64. Las buenas relaciones son indispensables.
65. Soy impulsivo.
66. Acepto que las personas sean diferentes unas de otras.
67. La comunicación es, en sí misma, un fin.
68. Me gusta la competencia intelectual.
69. Me gusta organizar.
70. Paso, a menudo, de una tarea a otra.
71. Resulta creativo hablar y trabajar con otras personas.
72. En esencial afirmarse.
73. Me gusta jugar con las ideas.
74. No me gusta perder mi tiempo.
75. Me gusta hacer aquello que sé hacer bien.
76. Aprendo estando en contacto con otros.
77. Encuentro los principios abstractos interesantes y agradables.

78. Tengo la paciencia de ocuparme de los detalles.

79. Me gustan las declaraciones breves, que van directamente al punto.

80. Tengo confianza en mí mismo.

RESUMEN DE LOS CUATRO GRANDES SISTEMAS DE VALORES:

Hacer los comentarios siguientes en este momento del ejercicio.

- Cada uno lleva en sí los cuatro sistemas de valores (verificar si ningún estudiante registró alguna puntuación nula en el test de autoanálisis).
- Cada uno tiene un estilo dominante y un estilo con el cual no se siente cómodo (solicitar a cada estudiante de tomar conciencia de su resultado más elevado, el cual refleja su estilo dominante por el momento).
- La importancia de los sistemas de valor varía en función de las situaciones en las que estamos implicados.
- Los sistemas de valor son el resultado de los siguientes cuatro principales factores:
 - ⇒ de la personalidad del individuo
 - ⇒ de su patrimonio cultural
 - ⇒ de sus experiencias pasadas
 - ⇒ de las situaciones presentes

Estilo 1.- Es el de la gente de acción. A las personas que tienden hacia este estilo les gusta la acción, el éxito, las tareas a ejecutar, la progresión, la resolución de problemas.

Estilo 2.- Es el de la gente de método. Les gustan los hechos, la organización, la estructuración, las estrategias, las tácticas.

Estilo 3.- Es el de aquellos que están más cerca de las relaciones humanas. Les interesan los problemas de la sociedad, las interacciones, la comunicación, el trabajo en grupo, la motivación, los sistemas sociales.

Estilo 4.- Es el de la gente de ideas. Les gustan los conceptos, las teorías, los intercambios de ideas, la innovación, la creatividad, la novedad.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Marque con un círculo los números correspondientes a las características que usted ha elegido y cuéntelas. El máximo es de 20 características por estilo y su total para los cuatro estilos debe ser de 40.

ESTILO 1: 1 – 8 – 9 – 13 – 17 – 24 – 26 – 31 – 33 – 40 – 41 – 48 – 50 – 53 – 57
 – 63 – 65 – 70 – 74 – 79

ESTILO 2: 2 – 7 – 10 – 14 – 18 – 23 – 25 – 30 – 34 – 37 – 42 – 47 – 51 55 – 58 – 62 – 66
 – 69 – 75 – 78

ESTILO 3: 3 – 6 – 11 – 15 – 19 – 22 – 27 – 29 – 35 – 38 – 43 – 46 – 49 56 – 59 – 61 – 64
 – 67 – 71 – 76 – 80

ESTILO 4: 4 – 5 – 12 – 16 – 20 – 21 – 28 – 32 – 36 – 39 – 44 – 45 – 52 – 54 – 60 – 68
 – 72 – 73 – 77

DESCRIPCION DE LOS SISTEMAS DE VALORES:

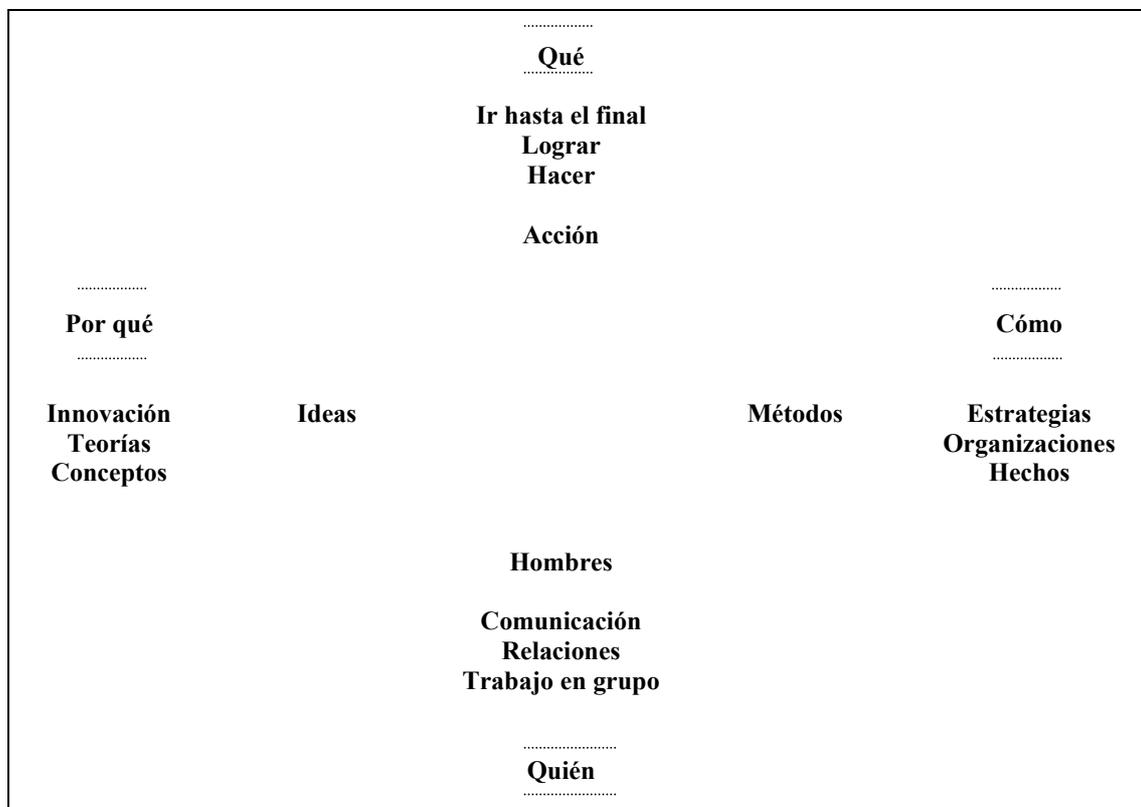
Cuatro sistemas de valores han sido utilizados para construir este test de autoanálisis. Dos hipótesis aparecen como base de la teoría:

- Estos cuatro sistemas de valores se encuentran en toda cultura y en todo individuo;
- Esos valores influyen nuestros modos de comunicación.

CUADRO DE LOS ESTILOS DE COMUNICACION
(Descripción de las principales características)

Características Estilos	Manifestaciones	Método
Inclinación hacia la acción	<p>Hablan de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Resultados -Objetivos -Performance -Productividad -Eficacia -Progreso <ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad -Retroacción -Experiencia -Desafíos -Realizaciones -Cambios -Decisiones 	<p>Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programáticos (realistas) -Directos (van directo al punto) -Impatientes -Decididos -Rápidos (pasan de una idea a otra) -Energéticos (lanzando desafíos a los otros)
Los métodos (aspecto racional)	<p>Hablan de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hechos -Procedimientos -Planificación -Control -Ensayos <ul style="list-style-type: none"> -Puesta a prueba -Análisis -Observaciones -Prueba -Detalles 	<p>Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistemáticos (proceden paso a paso) -Lógicos (se interesan por las causas y los efectos) -Concretos -Verbales -Poco emotivos -Prudentes -Pacientes
Los hombres (las relaciones humanas)	<p>Hablan de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gente -Necesidades -Motivaciones -Trabajo en equipo -Comunicación -Sentimientos -Espíritu de equipo -Comprensión <ul style="list-style-type: none"> -Plenitud -Sensibilidad -Toma de conciencia -Cooperación -Creencias -Valores -Aspiraciones -Relaciones 	<p>Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espontáneos -Comprensivos -Cálidos -Subjetivos -Emotivos -Perspicaces -Sensibles
Las ideas (aspecto conceptual)	<p>Hablan de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conceptos -Innovaciones -Creatividad -Ocasiones -Posibilidades -Grandes propósitos -Novedades en sus dominios de actividad <ul style="list-style-type: none"> -Interdependencia -Nuevos medios -Nuevos métodos -Problemas -Perspectivas -Soluciones de recambio 	<p>Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imaginativos -Carismáticos -Difíciles de comprender -Egocéntricos -Irrealistas -Creativos -Plenos de ideas -Provocantes

RESUMEN DE LOS CUATRO GRANDES SISTEMAS DE VALORES



TEMA III

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

EJERCICIO 11

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

Identificaran:

⇒ Los procesos humanos.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Analizarán las variables, que intervienen en la comunicación en los grupos, así como la forma de intervenir para su cambio.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.

DURACION:

⇒ 90 minutos aproximadamente.

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ En forma de herradura.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de dos etapas:

- 1ª. Instrucciones
- 2ª. Ejecución y retroalimentación.

INSTRUCCIONES

- 1) Se coloca al grupo en forma de U o herradura.
- 2) Se pide a c/participante anote su nombre en un pequeño pedazo de papel, lo doble y entregue.
- 3) En otro pedazo de papel se pide que c/participante anote una actividad que considere pueda realizar en un máximo de 3 minutos dentro del salón y el grupo en su totalidad.
- 4) Se integran los trozos de papel en su conjunto.
- 5) Se va tomando un papel con nombre y se pide al participante nombrado pase al frente y tome un papel con una actividad y de instrucciones en un máximo de 3 minutos.
- 6) Al término de cada uno no se deberá dar retroalimentación respecto a los tres niveles de comunicación.
 - Atender
 - Aceptar
 - Hacer
 - Claridad del mensaje
 - Tono de voz
 - Actitud
 - Aceptación del grupo
 - Comunicación no verbal
- 7) Se solicita que el grupo elija a alguien para que pase al frente y se repiten los puntos 5 y 6.
- 8) Se pregunta al grupo si hay alguien que quiera pasar al frente por su voluntad se repiten los puntos 5 y 6.
- 9) Se eligen 3 o 4 papeles con nombre y se pide pasen al frente y tomen uno solo de actividad y den entre todos las instrucciones.
- 10) En el caso 7, 8 y 9 se solicitan comentarios acerca de la diferencia con respecto a los otros casos.

INVENTARIO DE ESTILOS DE COMUNICACION

Este inventario le ofrece una oportunidad para hacer un estudio objetivo del grado y estilo de comunicación en sus relaciones interpersonales. Le ayudara a comprender mejor el como presenta y usa usted instrumentalmente su comunicación con las personas, en su contactos y actividades diarias. Encontrará, que hacer este estudio, no solo es interesante, sino de gran ayuda para usted mismo.

INSTRUCCIONES

Las preguntas se refieren a personas que son miembros de su equipo de trabajo.

Por favor, conteste cada pregunta tan rápido como pueda de acuerdo con lo que siente en el momento que responde (no de la manera que sentía la semana pasada o como solía sentir antes).

No consulte a nadie mientras responde este inventario. Puede discutirlo con alguien después de que lo haya completado. Recuerde que el valor de este formulario perderá si usted cambia cualquier respuesta durante o después de la discusión con otra persona.

Son necesarias sus respuestas sinceras. Por favor sea franco en sus contestaciones, ya que sus respuestas serán confidenciales.

Use los siguientes ejemplos como práctica. Dibuje una marca (x) en una de las tres líneas de la derecha para mostrar como esta pregunta se aplica a su situación.

	SI (Usualmente)	NO (Muy raras veces)	A VECES
¿Le es fácil expresar sus puntos de vista?	_____	_____	_____
¿Escuchan los otros su punto de vista?	_____	_____	_____

La columna de SI debe usarse cuando la pregunta acontece la mayoría de las veces o usualmente.

La columna del NO debe usarse cuando la pregunta puede responderse cuando acontece raras veces o nunca. La columna A VECES debe usarse solo cuando usted definitivamente no responde SI o NO. Use esta columna lo menos posible.

Lea cuidadosamente cada pregunta. Si no puede dar la respuesta exacta a la pregunta, conteste lo mejor que pueda pero este seguro de contestar cada pregunta. No existen respuestas correctas o equivocadas. Conteste de acuerdo al modo como usted sienta en el momento presente.

Recuerde que al contestar que las preguntas, estas no se refieren a los miembros de su familia.

	SI (Usualmente)	NO (Muy raras veces)	A VECES
1) En la conversaci3n surgen sus palabras de la manera como usted quisiera.			
2) ¿Cuándo se le pregunta algo que no esta claro pide a su interlocutor que explique lo que quiso decir?			
3) ¿Cuándo se trata de explicar algo las otras personas tienen la tendencia a “poner en su boca”, es decir, a explicar lo que usted dijo?			
4) ¿Asume simplemente que las			

<p>otras personas conozcan lo que usted trata de decir sin que usted explique lo que realmente quiso decir?</p>
<p>5) ¿Pide siempre a la otra persona que le diga a usted como siente o que piensa ella del asunto que usted trata de exponerle?</p>
<p>6) ¿Le es difícil hablar con otras gentes?</p>
<p>7) ¿En la conversación, habla de las cosas que son de interés para ambos (Usted y la otra persona)?</p>
<p>8) ¿Encuentra difícil expresar sus ideas cuando difieren de las que tienen los que lo rodean?</p>
<p>9) ¿En la conversación, trata de ponerse “los</p>

<p>zapatos de la otra persona”, es decir, en el lugar de ella?</p>			
<p>10) ¿En la conversación, tiene la tendencia a hablar más que la otra persona?</p>			
<p>11) ¿Está consiente de cómo su tono de voz puede afectar a otros?</p>			
<p>12) ¿Se reprime de decir algo que sabe que solo heriría a los otros, o hará el asunto peor?</p>			
<p>13) ¿Le es difícil aceptar críticas constructivas de parte de los demás?</p>			
<p>14) ¿Cuándo alguien ha herido sus sentimientos, discute el asunto con él (ella)?</p>			
<p>15) ¿Pide excusas posteriormente al otro, cuando pudiera haber herido los</p>			

sentimiento s de él (ella)?			
16) ¿Le incomoda mucho que alguien este en desacuerdo con usted?			
17) ¿Le es difícil pensar lucidamente cuando está enojado con alguien?			
18) ¿Fracasa en mostrar su desacuerdo con otros porque se siente temeroso de que ellos se enojen?			
19) ¿Cuándo surge un problema entre usted y otra persona, puede discutirlo sin enojarse?			
20) ¿Está satisfecho de la manera como arregla sus diferencias con los otros?			
21) ¿Se enfurruña y pone mala cara cuando alguien lo molesta?			
22) ¿Se torna			

muy incómodo cuando alguien le hace un cumplido?			
23) ¿Generalmente, puede confiar en las personas?			
24) ¿Le es difícil dar cumplidos y alabanzas a los demás?			
25) ¿Trata deliberadamente de ocultar, callar, disimular, reservar sus propias faltas a los demás?			
26) ¿Ayuda a los otros para que le comprendan diciendo como piensa, siente y cree usted?			
27) ¿Le es difícil confiarse de los demás?			
28) ¿Tiene tendencia a cambiar la conversación cuando sus sentimientos se mezclan en una discusión?			
29) ¿En la conversación			

<p>n, deja que otra persona termine de hablar antes que usted intervenga en lo que está diciendo ella?</p>			
<p>30) ¿Nota que no pone atención cuando está conversando con otros?</p>			
<p>31) ¿Trata siempre de captar el significado de lo que se dice, cuando alguien está hablando?</p>			
<p>32) ¿Cuando usted habla con otros muestran que están escuchando ?</p>			
<p>33) ¿En una discusión le es difícil ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona?</p>			
<p>34) ¿En la conversación, puede notar la diferencia entre lo que una persona está diciendo y</p>			

<p>lo que ella puede estar sintiendo?</p>			
<p>35) ¿Puede estar escuchando a los otros cuando realmente no lo está?</p>			
<p>36) ¿Cuándo habla, se da cuenta de cómo los otros reaccionan a lo que usted está diciendo?</p>			
<p>37) ¿Siente que los demás quisieran que usted fuera un tipo de persona diferente de lo que es?</p>			
<p>38) ¿Comprend en los demás los sentimientos de usted?</p>			
<p>39) ¿Le hacen comentarios los demás de que usted pretende estar siempre en lo correcto?</p>			
<p>40) ¿Admite que se equivoca cuando sabe que se equivoca sobre algo?</p>			

INVENTARIO DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

NORMAS Y CLASE DE PUNTUACIÓN

INSTRUCCIONES

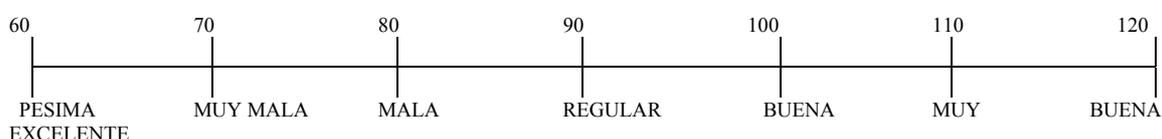
Vea como respondió cada pregunta del inventario. Enfrente de cada una escriba el peso apropiado de la tabla de esta página. Por ejemplo, si usted contestó "SI" a la pregunta No. 1, usted va a encontrar abajo que obtendrá tres puntos; escriba el número 3 enfrente de la pregunta No. 1 en el inventario y proceda a calificar la pregunta No. 2. Cuando haya terminado de calificar cada una de las 40 preguntas, sume el total de sus puntajes.

TABLA DE CALIFICACION:

	SI	NO	ALGUNAS VECES			SI	NO	ALGUNAS VECES
1.	3	0	2		21.	0	3	1
2.	3	0	2		22.	0	3	1
3.	0	3	1		23.	3	0	2
4.	0	3	1		24.	0	3	1
5.	3	0	2		25.	0	3	1
6.	0	3	1		26.	3	0	2
7.	3	0	2		27.	0	3	1
8.	0	3	1		28.	0	3	1
9.	3	0	2		29.	3	0	2
10.	0	3	1		30.	0	3	1
11.	3	0	2		31.	3	0	2
12.	3	0	2		32.	3	0	2
13.	0	3	1		33.	0	3	1
14.	3	0	2		34.	3	0	2
15.	3	0	2		35.	0	3	1
16.	0	3	1		36.	3	0	2
17.	0	3	1		37.	0	3	1
18.	0	3	1		38.	3	0	2
19.	3	0	2		39.	0	3	1
20.	3	0	2		40.	3	0	2

INVENTARIO DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL (CONOCETE A TI MISMO)

ESCALA PARA LA EVALUACION



DETERMINACION DE AREAS ESPECIFICAS EN LA COMUNICACION

PUNTUACION MÁXIMA	CLAVE	CONCEPTO	PREGUNTAS
21	C	Autopercepción (Concepto de sí mismo)	6, 16, 23, 37, 38, 39 Y 40
24	E	Escuchar (Poner atención)	2, 9, 10, 29, 30, 31, 34 Y 35
18	CE	Claridad de Expresión (Saber comunicarse)	1, 3, 4, 11, 32, 36
30	ES	Capacidad para expresar los sentimientos constructivamente.	8, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 28 Y 33
27	GA	Grado de apertura (Para los demás)	5, 7, 13, 14, 22, 24, 25, 26 Y 27

CINCO COMPONENTES DE LA COMUNICACION

1. CONCEPTO DE SI MISMO

El más importante factor en la comunicación con otros.

Lo que la persona cree de si misma es un factor determinante en la conducta de comunicación; quien es, que defiende, dónde vive, qué hace y qué no hace, qué valora y qué cree. Todo esto varía de persona a persona. Un concepto negativo de uno mismo a menudo distorsiona la percepción propia de cómo lo ven los demás generándole sentimientos de defensa e inseguridad en su relación con los demás.

Formación del concepto de si mismo:

- ⇒ La forma como uno fue tratado por la gente importante en nuestra vida.
- ⇒ De la comunicación verbal y no verbal con estas personas.
- ⇒ Aprendizaje de si cae o no cae bien, si es aceptable o no, si merece respeto o no, si es éxito o un fracaso.

Si una persona quiere desarrollar un concepto positivo de si misma, necesitará cariño, respeto y aceptación de las personas significantes en su vida.

2. ESCUCHAR

Es oír las palabras y entender su significado.

Ayuda a enriquecer las habilidades esenciales para escuchar.

1. Debo hacer una RAZON O PROPOSITO para escuchar.
2. El que escucha debe inicialmente suspender todo JUICIO.
3. Resistir la distracción (ruidos, visitas, gente, etc.) y enfocarse en el que habla.

4. Esperar antes de responder.
5. Parafrasear al que hablo.
6. Repetir en sus palabras el contenido y sentimientos de lo que hablo.
7. Buscar el tema o temas más importantes de lo que dice el comunicador.
8. Usar el diferencial de tiempo entre la velocidad al hablar (100 o 500 palabras por minuto) y la velocidad de razonamiento (400 a 500 palabras) para REFLEJAR sobre el contenido y buscar el significado.
9. Estar listo para responder a los comentarios del que habla.
10. Preguntar para aclarar.

3. CLARIDAD DE EXPRESION

- ⇒ Decir lo que uno no quiere decir.
- ⇒ Expresar lo que uno siente.
- ⇒ Cuidar: No siempre lo que está claro para mi deberá estar claro para otros.
- ⇒ El que escucha no debe adivinar lo que quiso decir el comunicador.

Una persona que comunica efectivamente debe expresar una imagen clara de la idea o pensamiento que quiere transmitir. Debe aclarar y elaborar sobre sus ideas, y ser receptivo al “feedback” que reciba del que lo escucha para utilizarlo en el encauzamiento de lo que está comunicando.

4. EXPRESION POSITIVA Y CONSTRUCTIVA DE LOS PROPIOS SENTIMIENTOS

Superación de los sentimientos de ira:

Supresión: algunas personas la suprimen temiendo una respuesta recíproca. Esto repetidamente afecta físicamente a la persona que suprime sus sentimientos de ira.

Expresión: La manifestación de los sentimientos ayuda a la relación con los demás. La gente necesita expresarlo de tal modo que influyan, afirmen, remodelen y cambien sus propias conductas y las conductas de los demás.

Guía para expresar los sentimientos:

1. Darse cuenta de sus emociones.
2. ADMITIR sus emociones. No ignorarlas ni negarlas.
3. POSEER LAS EMOCIONES. Aceptar la responsabilidad de lo que uno hace.
4. INVESTIGAR sus emociones, no busque medios para ganar el argumento.
5. REPORTE sus emociones.
6. INTEGRE sus emociones con su intelecto y su voluntad. Dese la libertad de crecer como persona aprendiendo.

5. APERTURA

Es necesario darse la libertad a uno mismo para expresar en forma veraz y completa las propias ideas, juicios, valores, miedos, frustraciones, éxitos, etc.

Un individuo no podrá realmente comunicarse con otra persona o llegar a conocerla hasta que no haya un intercambio abierto y confidencial. Un alto grado de apertura en una persona indicará síntomas de una personalidad saludable.

Bloqueos de Apertura

Estas son las dudas y temores que uno debe tener de no ser aceptado totalmente por los otros, de que haya partes de la personalidad y del ser uno mismo indignas de ser amadas o valuadas, sus resultados son una comunicación cauta y ritualizada.

La atmósfera de apertura se da cuando hay respeto mutuo, confianza, buena voluntad, correr el riesgo de abrirse para estimular en los demás también buena voluntad. La confianza genera confianza.

TEMA III

Los procesos humanos en la organización y modelos de diagnóstico.

EJERCICIO 12

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

Identificarán:

⇒ Los procesos humanos.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Analizarán las variables que intervengan en el trabajo, mantenimiento del grupo, medirán efectos del trabajo en grupo y roles.

RECURSOS MATERIALES:

⇒ Salón con mesas y sillas móviles.

SUPERVIVENCIA EN EL DESIERTO.

DURACION:

⇒ 60 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

⇒ Equipos de 7 a 10 personas.

DISPOSICION DEL GRUPO:

⇒ 4 o 5 equipos.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

- ⇒ Se repartirá una hoja de instrucciones a cada participante.
- ⇒ El instructor deberá leer la información que señala el problema al que se enfrentarán.

DESARROLLO:

- ⇒ En la siguiente hoja encontrará una lista de los quince objetos que quedaron en buenas condiciones. La tarea consiste en:

TRABAJO INDIVIDUAL:

- ⇒ Ordenarlos de acuerdo con su importancia para poder sobrevivir. Coloque el No.2 y después el siguiente, etc., y el No. 15 en el menos importante (15 minutos).

TRABAJO DE GRUPO:

⇒ Su grupo deberá tomar una decisión en equipo; es decir en colaboración. Todos los miembros del grupo deberán de tratar de llegar a una decisión de grupo. Por lo tanto la elección de cada uno de los 15 objetos deberá ser acordada por todos y cada uno de los miembros del equipo, antes de tomar la decisión definitiva. (30 minutos).

INFORMACION DEL PROBLEMA AL QUE SE ENFRENTARAN:

“Son aproximadamente las 10:00 A.M. De un día de julio y acaba de estrellarse una avioneta bimotor en el desierto de Sonora, al Noroeste de la República Mexicana.

La avioneta conteniendo los cuerpos de piloto y copiloto está completamente quemada; solo queda el armazón. Nadie del resto de los pasajeros está lastimado.

El piloto no pudo notificar a nadie la posición exactamente en que se encontraban antes de ocurrir el accidente; sin embargo, los paisajes que vieron antes de ocurrir este, suponen que están 105 Km. Fuera del curso indicado en el plan de vuelo.

Antes del accidente, el piloto les informó que se encontraban a unos 120 Km. Al sur de un pequeño poblado, el cual era el lugar habitado más cercano.

El terreno donde se encuentran es plano a excepción de unos cuantos cactus y pitahayas.

El último reporte del tiempo indica que la temperatura alcanzará 43° C. Y ustedes están vestidos con ropas ligeras, calcetines y zapatos.

Entre todos tienen un total de \$35.50 en monedas sueltas y \$950.00 en billetes; un paquete de cigarros, una pluma atómica y todos tienen pañuelo. “Ustedes han decidido quedarse a esperar ayuda”.

HOJA DE TRABAJO

	INDIVIDUAL	GRUPO	DIFERENCIA
Cuchillo (Tipo navaja)	_____	_____	_____
Mapa aéreo seccional del área.	_____	_____	_____
Impermeable de plástico grande.	_____	_____	_____
Compás magnético.	_____	_____	_____
Baumanómetro instrumento para medir la presión sanguínea.	_____	_____	_____
Pistola calibre 45 (Cargada)	_____	_____	_____
Paracaídas (Rojo y blanco).	_____	_____	_____
Botella con tabletas de sal (1000)	_____	_____	_____
1 Litro de agua por persona.	_____	_____	_____
1 Litro titulado “Animales comestibles”	_____	_____	_____
Un par de lentes para sol por persona.	_____	_____	_____
2 Litros de Vodka (18°).	_____	_____	_____
1 Abrigo por persona.	_____	_____	_____
Un espejo para cosméticos.	_____	_____	_____

EVALUACION DEL TRABAJO EN GRUPO

Instrucciones: Para cada una de las descripciones que se dan a continuación, elija en la escala individual el número que mejor represente su opinión de la forma como trabajó el grupo y usted mismo.

A) FALTO PARTICIPACION RESPONSABLE: Servimos a nuestras propias necesidades. Miramos desde "afuera" del grupo.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	EXISTIO PARTICIPACION RESPONSABLE: Respondimos a las necesidades de nuestro grupo. Todo el mundo estuvo "adentro" participando.
B) LIDERAZGO: La dirección del grupo se centro en una o dos personas, quienes controlaron a las demás.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	LIDERAZGO: Todos los miembros del grupo se auto controlaron y auto dirigieron; el liderazgo lo tuvieron varios individuos en diversas ocasiones.
C) LA COMUNICACIÓN DE IDEAS: Fue pobre. No escuchamos. Las ideas fueron ignoradas. No entendimos las ideas de otros.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	LA COMUNICACIÓN DE IDEAS: Fue buena. Escuchamos y entendimos las ideas de otros. Las ideas fueron presentadas con convicción y reconocidas por los demás.
D) CONFLICTOS: Hubo confrontaciones fuertes y nadie quiso ceder en su posición; las personas trataron de imponer sus propios puntos de vista.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	CONFLICTOS: Cuando se presentaron discrepancias en los puntos de vista, estos se analizaron honesta, sinceramente y sin temores, exponiendo argumentos razonables.
E) CRITICA: Algunas personas estuvieron criticando negativamente a los demás miembros del grupo.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	CRITICA: Cuando se presentaron discrepancias en los puntos de vista, estos se analizaron honesta, sinceramente y sin temores, exponiendo argumentos razonables.
F) AMBIENTE: Hubo tensión y ansiedad en el grupo y nos sentimos temerosos de ser atacados por los demás.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	AMBIENTE: El ambiente fue de trabajo y acción; todos interactuamos animadamente y muy interesados en la tarea y en los objetivos.
G) NO HUBO ACEPTACION DE LAS PERSONAS: Se les rechazó, ignoró y criticó.	Individual 1 2 3 4 5 6 Grupal 1 2 3 4 5 6	SE ACEPTO A LAS PERSONAS: Respetamos a cada una.

GRAFICA DE CONCENTRACION DE GRUPOS.

GRUPO	Mínima diferencia Individual (1)	Máxima diferencia Individual (2)	Diferencia de grupo (3)	Promedio de error de grupo (4)	Posibilidad de mejoría (5)	Mejoría (6)	% de Efectividad de la acción del grupo (7)
I							
II							
III							
IV							
V							

1. **Mínima Diferencia Individual.** Se saca por simple diferencia entre las respuestas correctas y las del individuo.
2. **Máxima Diferencia Individual.** Mismo procedimiento que el inciso 1.
3. **Diferencia de Grupo.** Igual procedimiento que en el inciso 1, solo que la comparación se hace con la hoja de decisión del grupo.
4. **Promedio de error de grupo.** Suma de diferencias individuales entre número de participantes.
5. **Posibilidad de mejoría.** Promedio de error de grupo menos mínima diferencia individual.
6. **Mejoría.** Promedio de error de grupo menos decisión de grupo.
7. **% de efectividad** de la acción del grupo.

TEMA IV

Metodología de intervención para procesos humanos.

EJERCICIO 13

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

- ⇒ Revisarán los pasos a seguir para una intervención organizacional, los modelos de cambio, diagnóstico y de planeación.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

- ⇒ Analizarán los pasos a seguir para una intervención aplicando análisis de campo de fuerzas en un simulador organizacional.

RECURSOS MATERIALES:

- ⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles.
- ⇒ Duración: 120 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- ⇒ Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- ⇒ Un presidente
- ⇒ Un vicepresidente
- ⇒ Los demás miembros del grupo dividido en 5 equipos
- ⇒ Un jefe de departamento de cada equipo.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

⇒ El ejercicio consta de 2 etapas.

1ª. Integración de la estructura de la organización y preparación para la junta de análisis de la organización.

2ª. Ejecución de la junta de trabajo dividida en dos sesiones y con un receso de 10 minutos.

Conclusiones.

DESARROLLO:

⇒ Se nombrarán cada uno de los miembros de la estructura.

⇒ Se da información a cada puesto o área para preparar la junta de trabajo en la 1ra. Parte de ésta se plantean sólo problemas.

⇒ Posteriormente se hace un receso de 10 minutos.

⇒ Se continúa la 2ª. Parte de la junta para resolver el problema y tomar decisiones.

⇒ Al final se hacen conclusiones y se diseña un proyecto de consultoría para la problemática de la organización.

TOMA DE DECISIONES EN LAS ORGANIZACIONES

En esta unidad, el grupo supondrá que constituye una organización llamada Juguetería Universal, S.A. Se tratará de una compañía con 53 años en el mercado, especializada en la fabricación y venta de juguetes. Los únicos años de toda su historia en que no rindió beneficios fueron 1952 y 1954.

Empezó fabricando juegos de croquet, y en los últimos años se diversificó con líneas anexas, incluyendo piletitas de natación transportables. Lo que más vende en estos momentos es su modelo profesional de plato volador que pesa 108 gramos.

Juguetería Universal S.A. tuvo durante el último ejercicio un balance desfavorable, con una pérdida de \$50,000,000.00 y ventas de poco más de \$260,000,000.00 el

giro disminuyó, aunque no considerablemente. La cuenta con que opera está alrededor de los \$100,000,000.00; los salarios ascienden a una suma mensual de \$15,000,000.00. Los accionistas y el director, así como los gerentes y los trabajadores, están muy preocupados por las pérdidas. La mayor parte de los miembros de la organización piensa que hay que poner remedio inmediato a la situación.

El presidente de la compañía no solo siente esa presión sino que, además, se cree en el compromiso de enderezar la marcha de la empresa. Sabe que la situación no puede seguir así, y pidió a los distintos encargados de los departamentos que celebren una reunión previa a la que tendrán con él mismo, en la que se tomarán decisiones precisas. El y su vicepresidente, que se ocupa de las finanzas, y trabaja de acuerdo con él en todo lo que se refiere a la compañía, recibieron del director toda la libertad de acción que necesitan para encarar los distintos problemas y formular las disposiciones que deseen.

Juguetería Universal, S.A., cuenta con los grupos funcionales siguientes, además del presidente y el vicepresidente:

1. INVESTIGACIÓN
2. PRODUCCIÓN
3. PERSONAL
4. VENTAS
5. COMERCIALIZACION

Se encontrarán a continuación bosquejos sucintos de la situación existente en cada uno de los cinco departamentos principales de juguetería universal, S.A.

Cada departamento tendrá que ser creativo e imaginativo en los supuestos adicionales que establezcan acerca de sí mismo o de otros departamentos de la empresa. La única limitación está en que todos los supuestos deben ser consecuentes con las descripciones generales que se han dado.

SITUACION EN EL DEPARTAMENTO DE COMERCIALIZACION

1. Se trata de un grupo de investigación del mercado, que ha desarrollado habilidad del equipo para mantener a la cabeza de la competencia por el desarrollo de nuevos mercados.
2. La competencia consiguió, mediante baja de precios, reducir las ventas de mercancías introducidas antes en el mercado por Juguetería Universal.
3. El departamento que se ocupa de la publicidad no ha logrado decidir donde invertirá en el futuro el dinero destinado a esta finalidad.

✂ -----

SITUACION EN EL DEPARTAMENTO DE VENTAS:

1. El departamento de ventas incluye 50 representantes de ventas, la mitad de los cuales vendían (herramientas, ropa, etc.) y la otra mitad se dedicaba a la docencia recreativa, antes de ingresar en Juguetería Universal, S.A.
2. Las ventas a las grandes tiendas han disminuido con el incremento del personal que se dedicaba antes a la docencia recreativa.
3. Las ventas a las escuelas y otras instituciones ha aumentado con el incremento del personal que se dedicaba antes a la docencia.

✂ -----

SITUACION EN EL DEPARTAMENTO DE PRODUCCION:

1. La producción aumentó un 20% en el último ejercicio, respecto al anterior.
2. Pero el costo en salarios aumentó en un 24% durante el año, debido en gran parte al aumento de las horas extras y al tiempo perdido por fallas mecánicas.
3. El promedio de rechazo de productos terminados aumentó en 14% por parte de los minoristas y 19% por parte del personal de ventas.

✂ -----

SITUACION EN EL DEPARTAMENTO DE PERSONAL:

1. Juguetería Universal S.A., ha logrado la reputación de ser un lugar excelente donde trabajar, a través del empeño de su departamento de personal.
2. La competencia por parte de otras empresas y un ligero aumento en los cambios de personal han despertado el interés del departamento para contratar personal de primera.
3. El departamento empezó hace poco a experimentar algunos programas nuevos de desarrollo administrativo; no ha transcurrido suficiente tiempo como para evaluar los resultados.

✂

SITUACION EN EL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION:

1. El departamento de investigación registró en los dos últimos años más patentes que cualquier compañía del campo de juguetes.
2. Sólo tres de un total de 56 patentes llegaron a la etapa de la producción.
3. Sólo uno de esos tres productos salió a la venta, con resultados que hasta ahora no son concluyentes ni estimulantes.

✂

INSTRUCCIONES PARA EL PRESIDENTE Y EL VICEPRESIDENTE:

Sus gerentes llegarán pronto, en respuesta a su memorándum, para tratar planes para mejorar la rentabilidad de la compañía. Ustedes dos deben emplear el tiempo hasta que ellos lleguen, planeando en general la reunión y haciendo lo que crean que deben hacer para prepararse. A mitad de la reunión habrá un receso de diez minutos para que los gerentes vuelvan a reunirse con sus respectivos. La reunión debe terminar 20 minutos después.

INSTRUCCIONES PARA LOS GERENTES Y LOS MIEMBROS DE SUS DEPARTAMENTOS

Todos los gerentes se reunirán dentro de veinte minutos con el presidente y el vicepresidente para elaborar un plan que mejore la rentabilidad de la compañía.

Para facilitar la observación y ahorrar tiempo, los miembros de los departamentos podrán OBSERVAR (Nada de interacción) esta reunión. Lo que eliminará la necesidad de que cada gerente ponga al tanto a su grupo de lo sucedido en la reunión. Habrá un breve receso (diez minutos) a mitad de la reunión. Los gerentes deben regresar a la reunión después del receso, y esta continuará hasta que transcurra el total de 20 minutos, que es el tiempo que se le asignó. Todo el grupo discutirá después el ejercicio.

3er. Paso

Mientras están reunidos el presidente, el vicepresidente y los gerentes de sección, el resto del grupo hará de observadores. Terminada la reunión del consejo, los observadores podrán reavivar sus impresiones recordando lo que estimuló o entorpeció la toma de decisiones del consejo. Tengan en mente factores como:

- a) ¿Qué atención se prestó a los puntos de vista de los demás? ¿Cómo se dio cuenta de ello?.
- b) ¿Hasta que grado aparecen las personas comprometidas con las necesidades de sus respectivos grupos en cuenta a su interés por toda la organización?.
- c) ¿Cómo se manejaron los conflictos durante la reunión?
- d) ¿En que grado prestó atención el grupo a su propio proceso (por ejemplo, quién se involucró, quien participó) durante la sesión?
- e) ¿De que manera influyeron el estilo del presidente, el del vicepresidente en el curso de la reunión?
- f) ¿Pasó el consejo mucho tiempo discutiendo una estructura para la reunión o se lanzaron inmediatamente a tratar de solucionar el problema (o establecieron un orden del día)?

4º. Paso

DISCUSION: Se sugiere que procuren manejar la discusión de este ejercicio como grupo total. La razón para ello es que todo el grupo participó y observó el ejercicio, y la totalidad de reacciones y observaciones será importante. Si, no obstante, encuentran la estructura absolutamente difícil de manejar, divídanla en dos subgrupos. Cada subgrupo deberá incluir, por lo menos, un miembro de cada uno de los departamentos funcionales (los que también hicieron de observadores). El comité ejecutivo (presidente, vicepresidente y gerentes departamentales) también deberá dividirse para asegurar la representación de las diversas experiencias y observaciones. Las preguntas siguientes están destinadas a servir de guía y estímulo a la discusión. Aquellos que observaron el proceso de toma de decisiones deben suministrar sus observaciones cuando sean pertinentes.

- a) ¿Qué fuerzas obraban y ayudaron u obstaculizaron al consejo en su propósito de tomar decisiones acerca de la rentabilidad de la compañía?
- b) ¿Qué sucedió durante el receso? ¿Cómo influyó ello sobre la toma de decisiones del consejo?
- c) ¿Cómo hizo el grupo para decidir cual era un problema importante y que problemas eran menos importantes?
- d) ¿Cómo hizo el grupo total para decidir la elección de un presidente? ¿Sobre que base se eligió al vicepresidente? ¿Sobre que base y con qué métodos se eligieron los gerentes departamentales?
- e) ¿En qué grado sentían los gerentes departamentales la cuestión de la división de lealtades – compromiso con su propio grupo contra compromiso con la organización? ¿Cuáles fueron los efectos de la división de lealtades?
- f) ¿Qué se puede hacer para reducir los efectos destructivos de la competencia entre grupos (venta contra comercialización, por ejemplo) dentro de la empresa?

TEMA IV

Metodología de intervención para procesos humanos.

EJERCICIO 14

OBJETIVO DEL TEMA:

⇒ Revisarán los pasos a seguir para una intervención organizacional los modelos de cambio de diagnóstico y de planeación.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

Aparecen enunciados en la página siguiente.

CAMBIO PLANIFICADO Y DESARROLLO DE LA ORGANIZACION

OBJETIVOS:

- a) Aumentar la comprensión del proceso de planificación e introducir cambios en el sistema.
- b) Determinar las fuentes de la resistencia al cambio.
- c) Practicar el ejercicio de consultor de una empresa.

INTRODUCCION:

El dinámico ambiente a que tienen que adaptarse la mayoría de las organizaciones de hoy ha agregado una dimensión a las funciones directivas clásicas de planificar, organizar, motivar, dirigir y controlar. El gerente de hoy tiene también que administrar el proceso de cambio; tiene que diagnosticar los problemas, planificar y poner en práctica cambios que acepte y lleve a cabo el organismo con el que trabaja. Ha de ser una solución de extrema calidad para el problema del sistema, en términos de validez técnica y lógica, y debe ser aceptable para los miembros del sistema que tiene el problema. Lamentablemente, la calidad y la aceptabilidad de una solución no van siempre juntas. La aceptabilidad de un cambio suele estar determinada menos por la calidad de la solución para el problema que por proceso mediante el cual se introduce el cambio. Por ejemplo, los cambios impuestos por decreto directivo suelen ser resentidos, activa o pasivamente, porque los miembros del sistema no tienen conciencia del problema que se propone solucionar el cambio. Por otra parte, es más probable que encuentre soluciones aceptables, sistema que activa el proceso total del diagnóstico del problema, planificación de soluciones de alternativa y puesta en práctica de la solución por la que se opta.

Al planear un cambio del status quo de una relación, un programa, un procedimiento, una pauta de comunicación, una organización o una manera de trabajar, la persona que desea iniciar dicho cambio puede mejorar su desempeño al respecto aplicando:

1. Un diagnóstico sistemático del sistema, de las personas o de la estructura a cambiar.
2. Un análisis de las posibilidades y limitaciones para el cambio.

3. La elaboración de un plan de acción para iniciar y mantener el cambio.
4. La evaluación continua y la replanificación a medida que progresa el desempeño en el cambio.

Administradores y directivos suelen tender a pasar inmediatamente de un diagnóstico superficial de un problema a la acción, cuando planifican cambios. Se lograrán mejores resultados y menos tensiones en el sistema si se hace un diagnóstico más prolijo de todos los aspectos de la situación que ha de cambiarse.

Resultan de especial importancia las relaciones de administrador o gerente, como factor de cambio.

Se cuenta con varios medios para el diagnóstico y la planificación del cambio. El empleo de esos medios debería aumentar la capacidad del administrador para lograr una mejoría eficaz en las organizaciones, los grupos y las relaciones individuales. Uno de esos medios se llama análisis de campo de fuerzas.

Según la física un cuerpo está en reposo cuando la suma de fuerzas que obran sobre él es nula. El cuerpo se moverá en una dirección dada por causa del desequilibrio de fuerzas. El concepto es aplicable a situaciones que involucran factores humanos por ejemplo: el nivel de producción de los equipos de trabajo de una fábrica, suele ser constante (dentro de escasos límites), respecto a cierto nivel. Este se mantiene más o menos constante porque las fuerzas que tienden a elevarlo reciben una acción igual de fuerzas que tienden a reducirlo.

Entre las fuerzas que tienden a elevar el nivel podrían estar:

- a) Presiones por parte de los supervisores para que se produzca más;
- b) Deseo de algunos de los miembros del grupo de ganarse incentivos salariales;
- c) El deseo del equipo de competir con otro equipo.

Estas fuerzas y otras semejantes, se llamarán fuerzas acrecentadoras.

Entre las fuerzas que tienden a reducir el nivel de producción (que se llaman fuerzas limitadoras) podrán citarse:

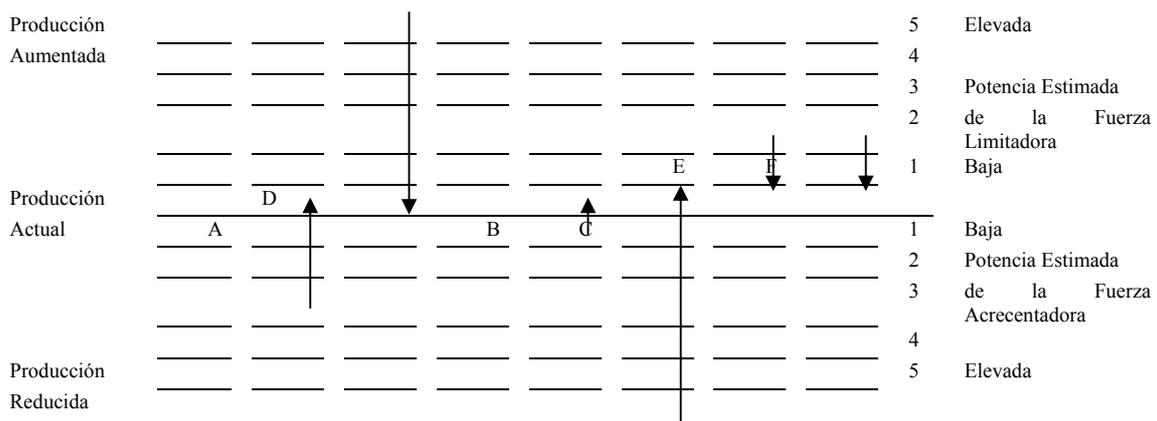
- a) Falta de interés por trabajar más;

- b) Descontento de los miembros del equipo con la supervisión;
- c) Mantenimiento descuidado de la maquinaria.

Como en el caso del ejemplo tomado de la física, el equilibrio de las fuerzas acrecentadoras y las limitadoras decide la suerte del nivel de producción de los equipos de trabajo de la fábrica, aunque los “cuerpos” sobre los que se obra en este caso son seres humanos, -o sea, el trabajo de un grupo de personas-.

Las fuerzas no tienen que ser de la misma magnitud. Tal como se advierte por el diagrama siguiente, el nivel de producción de un equipo de trabajo de alguna fábrica se puede analizar en términos de una serie de fuerzas opuestas y diversa potencia (representados por las diversas longitudes de las flechas).

Las letras corresponden a las adjudicadas a las fuerzas señaladas antes como acrecentadoras y limitadoras.



Este diagrama recibe el nombre de diagrama de campo de fuerzas. Observe que si bien no hay límite para la cantidad de fuerzas por uno y otro lado su suma algebraica tendrá que ser cero si el desempeño ha de permanecer estático, positiva (hacia arriba) si ha de aumentar el desempeño, y negativa (hacia abajo) si ha de disminuir el mismo.

Esta clase de análisis se puede aplicar a un amplio espectro de situaciones que involucran la conducta de las personas. Por ejemplo, suponga que es miembro de un grupo, y que otro de los miembros de éste se halla silencioso e incommunicativo.

Usted podría, en un intento de comprender mejor su conducta, hacer un diagrama de campo de fuerzas, que podría resultar como el de esta ilustración.

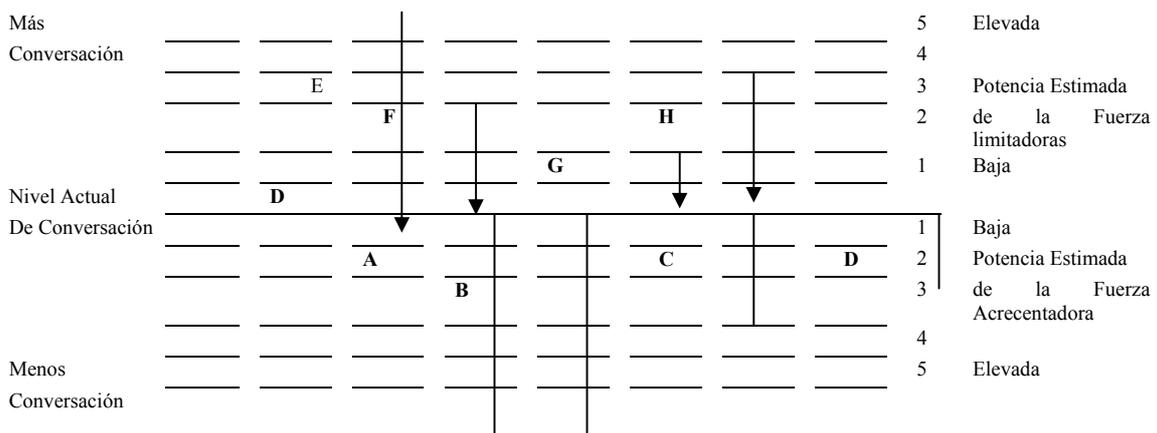
Algunas de las fuerzas acrecentadoras podrían ser:

- a) Presión por parte de los demás miembros del grupo;
- b) Recompensas otorgadas por la cantidad de participación;
- c) Temas pertinentes que conoce.

Algunas de las fuerzas limitadoras podrían ser:

- a) El deseo de no lastimar a los demás miembros;
- b) Temor a las represalias si habla;
- c) Inquietud por exponerse.

Claro está que podría haber cualquier cantidad de fuerzas, tal como en el caso de la producción, y de intensidades variadas. Mientras el total de las fuerzas limitadoras exceda el de las fuerzas acrecentadoras, el miembro del grupo reducirá la cantidad de palabras que pronuncia. Mantendrá su promedio de palabra si las fuerzas son exactamente iguales, y aumentará el promedio si las fuerzas acrecentadoras superan a las limitadoras.



ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO

Cabe emplear dos estrategias diferentes en un intento de ayudar a hablar más a la persona hipotética de la ilustración anterior; una es la de aumentar la potencia de las fuerzas acrecentadoras –por ejemplo aplicar más presión-, lo que puede elevar temporalmente el nivel de conversación. El problema de esta estrategia es que tiende a aumentar la tensión en el sistema, y hace que aparezcan nuevas fuerzas limitadoras. En consecuencia, este criterio puede resultar en cambio de índole temporal solamente.

Un segundo criterio es el de eliminar por completo, o reducir, la potencia de las fuerzas limitadoras. La cantidad de conversación se eleva de esta manera a un nivel más alto sine el consiguiente aumento de tensión. Para poder empezar a entender porque se usa con menos frecuencia este segundo criterio, tenemos que comprender ciertas características de las fuerzas que las personas suelen ver operando. La mayoría de las fuerzas caen dentro de una de las tres categorías:

1. YO: Tiene que ver conmigo en cuanto persona
2. OTROS: Las demás personas
3. EL MEDIO: Naturaleza de las instalaciones, tiempo disponible

Al diagnosticar el problema, la mayoría de las personas se ven así mismas como fuerzas acrecentadoras, y a los demás y al medio como fuerzas limitadoras; esto en el caso de que lleguen a considerarse vinculadas con el problema. Una de las razones para ello es que pueden tener implícitamente conciencia de los efectos de las dos estrategias de cambio de las que hemos hablado.

En otras palabras, si advierto el papel que puedo estar jugando (mis actitudes o mi conducta) al sostener un problema, tal vez sea yo quien deba cambiar... En el ejemplo anterior, mi tendencia a dominar puede ser la fuerza más poderosa que impide a los demás (limitada) hablar; y deberé ser menos dominante para que hablen más.

El análisis del campo de fuerzas puede ser un instrumento de diagnóstico poderoso para ayudar a descubrir posibles áreas de problemas al planificar un esfuerzo por el cambio. Desde el punto de vista de agente de cambio, puede ayudarle a diagnosticar la disposición, capacidad y potencial de cambio de un

sistema. Puede ayudarle a comprender sus propios motivos y metas para involucrarse.

El ejercicio siguiente, el juego de la adquisición, está diseñado para destacar algunos aspectos claves del proceso de cambio planificado. El análisis del campo de fuerzas constituirá una parte primordial del proceso de discusión del ejercicio.

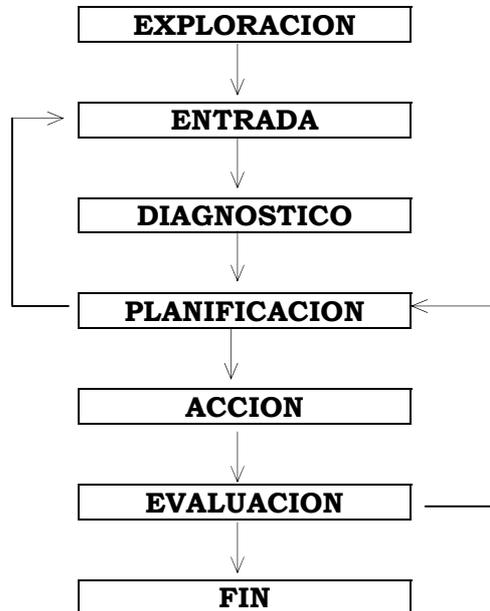
RESUMEN

El proceso del cambio planificado se puede concebir como proceso dinámico en siete etapas. Dichas etapas –exploración, entrada, diagnóstico, planificación, acción, valuación y fin- se muestran en el diagrama siguiente.

El modelo se concentra en dos cuestiones principales extremadamente relacionadas. Una concierne a la relación cliente y consultor. ¿Con quien de la organización cliente se relaciona el consultor? ¿Quién influye sobre quien? ¿Qué grado de franqueza habrá entre cliente y consultor?. La segunda se refiere a la naturaleza del trabajo. ¿Cómo se define el problema? ¿Qué soluciones se consideran?. La característica de la segunda cuestión que recibe la mayor atención de los consultores, aunque los factores de relación también influyen sobre manera en el curso y el resultado del trabajo de consulta. Las dos cuestiones se pueden considerar dentro del marco del modelo anterior en siete etapas del proceso de cambio planificado. Esas etapas pueden darse en la práctica sucesiva o simultáneamente. Sin embargo, la articulación de cada etapa ofrece al consultor una manera conveniente, de conceptualizar y reconocer las etapas en su tarea.

Las flechas que conectan en la figura las etapas, ilustran la naturaleza general del desarrollo del modelo. El primer enlace de retroinformación, de planificación a entrada, define la necesidad de negociar de continuo con el cliente a la luz de las actividades de diagnóstico y planificación. El segundo enlace, el de evaluar la planificación, define la necesidad de usar las evaluaciones de hechos anteriores, para modificar las actividades de planificación.

EL PROCESO DEL CAMBIO PLANIFICADO



EXPLORACION

- a) En la fase de exploración, ni el cliente ni el consultor se han comprometido a trabajar juntos. Ambos están en libertad de explorar la relación potencial, para obtener algunos datos preliminares el uno del otro. El sistema cliente busca recursos y soluciones para sus problemas. La invitación al consultor para que trabaje con el cliente se basa en la percepción de este último el consultor le puede ayudar de alguna manera.

ENTRADA

- b) Una vez elegido el punto e entrada, el consultor y el sistema cliente empieza a negociar un “contrato” a través del representante del punto de entrada; contrato que definirá como habrán de llevarse a cabo las etapas sucesivas del proceso de cambio planificado. Ponemos “contrato” entre comillas porque este proceso de cambio implica más que un documento legal convenido al principio de un proyecto. El énfasis se da aquí en el proceso continuo de compartir las expectativas de consultor y sistema cliente, y convenir las contribuciones que hará cada parte.

DIAGNOSTICO

- c) La fase de diagnóstico se concentra en cuatro elementos: el problema que advierte el cliente, las metas del cliente, los recursos del cliente, y los recursos del consultor. Iniciar el diagnóstico por el problema que advierte el cliente significa algo más que copiar sus palabras. Implica apreciar la cultura y el lenguaje del sistema del cliente, ver los acontecimientos como los ve el cliente. Esta empatía por parte del consultor asiste a su capacidad de atención a las necesidades del cliente y asegurar que el cliente se comprometa con el proceso de diagnóstico.

PLANIFICACION

- d) Los resultados de la fase del diagnóstico constituyen el punto de partida de la fase de planificación. Esos resultados pueden exigir según lo que se haya descubierto, la renegociación del contrato de entrada. Durante la fase de planificación debe extenderse el contrato de entrada para que incluya a aquellos miembros del sistema que serán responsables de la ejecución del cambio o que serán afectados directamente por el.

El primer paso de la planificación es el de determinar los objetivos que se propone el cambio. Una vez determinados los objetivos netos se producirán soluciones de alternativa o estrategias de cambio. Después se hará algún intento de simular las consecuencias de cada una de las alternativas. Es algo que suele hacerse sencillamente pensando en las implicaciones de cada estrategia de cambio, pero se pueden emplear métodos de simulación más elaborados, como el de la simulación por computadora. Después se opta por una estrategia de cambio de las alternativas disponibles

Los planes de intervención se pueden clasificar en dos términos: la fuente de poder empleada para poner en práctica la intervención (poder formal, poder pericial, poder coercitivo y poder confianza) y el subsistema de la organización al que está dirigida la intervención. Se listan a continuación los seis subsistemas de la empresa.

1. El subsistema de las personas.
2. El subsistema de la autoridad.
3. El subsistema de la información.
4. El subsistema de tarea.
5. El subsistema de política y cultura.
6. El subsistema ambiental.

ACCION

- e) La fase de la acción de un cambio planificado puede abarcar un extenso campo de actividades, desde adiestramiento de jefes de empresa hasta la instalación de un nuevo sistema de información, cambio de la estructura de la organización y cambios en las relaciones arquitectónicas espacial. Sean cuales fueren los cambios es muy probable que haya alguna resistencia al cambio.

Esta resistencia, cuando se da, suele tratarse como una fuerza negativa irracional que hay que vencer por cualquier medio; sin embargo, la resistencia al cambio puede ser, en algunos casos, funcional para la supervivencia de un sistema.

EVALUACION

- f) La evaluación de la estrategia de acción se realiza en términos de los objetivos específicos definidos durante la fase de planificación, así como de las metas de tareas intermedias destinadas a determinar si el cambio progresa como se esperaba. De manera que los miembros del sistema cliente saben de acuerdo con que términos se los evalúa. La parcialidad potencial creada por este conocimiento puede vencerse eligiendo índices objetivos de evaluación que no se puedan manipular.

FIN

- g) La relación consultor-cliente es por definición temporal en el proceso de cambio planificado. Sin embargo, se considera que la mayoría de las relaciones de consultoría producen alguna mejora permanente o de largo alcance en el funcionamiento del sistema cliente. De manera que debe prestarse atención a la cuestión del fin durante toda la relación. Deben tratarse las condiciones del fin en el contrato inicial de entrada para llegar a un acuerdo provisional. Estas condiciones deben mantenerse constantemente abiertas para la renegociación, y hacerse más claras a medida que progresa la relación.

EJERCICIO No. 1: Cambio planificado y desarrollo de la organización.

A. EL JUEGO DE LA ADQUISICION

Este ejercicio está diseñado para simular algunos de los procesos de organización que se dan cuando dos compañías se fusionan. El grupo se dividirá en dos empresas durante el ejercicio:

La compañía "X" que fabrica naves espaciales, y

La compañía "Y", conglomerado que acaba de adquirir la compañía "X"

El ejercicio se concentra en la visita por parte de un equipo consultor de directivos de la compañía "Y" a las instalaciones de producción de la compañía "X".

Ambas empresas han convenido que la compañía "Y" visite a la empresaria, observe su proceso de producción y le ayude a mejorar sus operaciones poniendo en práctica nuevos sistemas de dirección y producción.

1º Paso Elijan un coordinador del juego.

El grupo elegirá primero alguien que haga de coordinador del juego, hará de líder y de cronometrista del ejercicio, de inspector del gobierno y comprador de los productos de la Cía. "X", así como de líder de la discusión posterior al juego.

2º Paso Formen las compañías "X" y "Y".

El grupo se dividirá aproximadamente por la mitad para formar las dos compañías.

El coordinador del juego arrojará una moneda al aire para decidir que grupo forma la compañía "X" y cual la "Y".

3º Paso Horario y concepto general del procedimiento para el juego.

Se resumen los pasos del procedimiento para el juego.

El coordinador del juego quizá quiera copiarlos en el pizarrón para que los vea el grupo (cuadro 1.)

4º Paso Instrucciones para el coordinador del juego.

Debe leer las instrucciones para toda la unidad mientras las dos empresas se preparan para el primer periodo de producción..

Sus tareas más importantes son:

- a) Mantener el horario fijado.
- b) Vender materiales a la compañía "X" durante los periodos de producción 1 y 2.
- c) Inspeccionar y comprar materiales a la compañía "X" durante los periodos de producción 1 y 2, (Véanse los puntos para el control de calidad en los planos).
- d) Dirigir la discusión del análisis del campo de fuerzas del proceso de cambio.

B. INSTRUCCIONES PARA LA COMPAÑÍA EMPRESARIA

Por el éxito de sus experiencias en la industria espacial, le acaba de adjudicar el gobierno un contrato para producir todas las naves interplanetarias que pueda en sus instalaciones durante los dos meses siguientes (representados en el ejercicio por los dos periodos de producción de 5 minutos).

El gobierno les ha entregado un juego de planos de la nave espacial, así como una cantidad de puntos para el control de la calidad.

Deben comprar materia prima al coordinador del juego, de acuerdo con la tabla de precios que aparece más adelante. Su ganancia está determinada por la cantidad de naves espaciales que vende al gobierno, al precio de \$500,000.00 cada una, menos el costo de los materiales. Para simplificar, se han eliminado factores como gastos generales, desperdicio de material, etc. Se pueden vender únicamente vehículos terminados de calidad aceptable. No se pueden devolver materiales.

TABLA DE COSTOS DE MATERIALES PARA LA NAVE INTERPLANETARIA

Cantidades de unidades compradas	Costo por unidad
0-4	450,000,000
5-9	440,000,000
10-14	430,000,000
15-19	420,000,000
20-24	410,000,000
25-29	400,000,000
30-34	390,000,000
35-39	380,000,000
40-44	375,000,000
45-49	370,000,000
50-100	365,000,000
Más de 100	360,000,000

Pueden organizar sus miembros, durante los 20 minutos de preparación de la manera que lo deseen para tomar decisiones acerca de compras y producción permite a la compañía durante ese periodo el uso gratis de dos unidades de materiales para cada miembro con el objeto de que las emplee de la manera que le parezca para establecer técnicas de producción y cálculos de tiempo. Cualquier material de más que se use durante ese tiempo se cobrará a su precio.

El acuerdo de ustedes con la compañía "Y" establece que ésta puede observar sus actividades durante este tiempo, pero sin interferir en modo alguno.

Una vez que decidan cuantas unidades quieren producir, dirán al coordinador del juego que cantidad de materiales necesitan comprar, y registrarán la información en el formulario contable de la compañía "X".

C. INSTRUCCIONES PARA LA COMPAÑÍA "Y"

La tarea de ustedes durante los primeros veinte minutos es la de decidir como asesorar a la compañía "X" después del primer periodo de producción, a fin de ayudarlo a aumentar sus beneficios durante el periodo de producción 2.

Pueden organizarse como lo deseen para ese fin (eligiendo, por ejemplo, a uno o dos miembros para que hagan de consultores, proporcionen a la otra compañía información e ideas, y trabajen, acompañando cada uno de ustedes a un miembro de la otra empresa, o como les parezca).

Ayuden a la compañía "X" como lo crean conveniente durante los treinta minutos anteriores al periodo de producción 2. Pero, una vez iniciando el segundo periodo de producción la compañía "Y" no podrá hacer otra cosa que observar.

La compañía "X" no podrá tener durante el turno 2 más miembros que cuando el 1. Pero se permitirá el traslado de personal.

En otras palabras, la cantidad total de personas de la compañía "X" debe ser la misma durante el segundo turno, pero se puede trasladar gente de la compañía "Y" para remplazar gente de la "X".

D. ANALISIS DEL CAMPO DE FUERZAS DEL PROCESO DE CAMBIO

Primero terminen con los pasos del concepto general del procedimiento para el juego, de B A G.

La tarea del grupo durante los últimos cuarenta y cinco minutos del ejercicio es la de emplear el instrumento analítico del campo de fuerzas, para comprender el proceso de cambio tal como se dio en los intentos de la compañía unión por ayudar a la empresaria.

1º. Cada miembro del grupo, trabajando individualmente, determinará a **Paso.** continuación las fuerzas acrecentadoras y las limitadoras que vio obrar en la situación.

Fuerzas acrecentadoras que, durante el segundo periodo de producción, aumentaron los beneficios de la compañía "X".

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Fuerzas limitadoras que durante el segundo periodo de producción, disminuyeron los beneficios de la compañía "X".

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

2º. Paso. El coordinador del juego dibujara en el pizarrón dos formularios de análisis del campo de fuerzas como el siguiente. Pedirá entonces a los miembros de la compañía “X” que informen acerca de las fuerzas que vieron actuar y que estimen su intensidad. Registrará lo que se le comunique en el primer diagrama de campo de fuerzas.

Una vez hecho esto, seguirá el mismo procedimiento con los miembros de la compañía “Y”, empleando el segundo diagrama de campo de fuerzas.

FUERZAS LIMITADORAS

Fuerza elevada	5						
Mayor rentabilidad	4						
	3						
	2						
Fuerza baja	1						
Beneficio de la Cía. Empresa en el período 1	1						
	0						
	1						
Fuerza Baja	2						
Menor Rentabilidad	3						
	4						
Fuerza elevada	5						

FUERZAS ACRECENTADORAS

E. GUIA PARA LAS DISCUSIONES

El coordinador del juego dirigirá entonces una discusión acerca del análisis.

Suele resultar útil empezar la discusión detallando que cambios en particular (por ejemplo, pasar la producción individual a la línea de montaje, nuevas técnicas para el doblado) tuvieron lugar entre el periodo de producción 1 y 2.

Lo que brinda al grupo una orientación para discutir preguntas como las siguientes:

- 1.** ¿Qué diferencias hubo entre la manera de percibir la situación por parte de la compañía “X” y la compañía “Y” ?
¿Qué es lo que explica las diferencias o la ausencia de diferencias?
¿Qué efecto tuvieron las diferencias sobre el proceso de consultoría?
¿Cómo habrían podido evitarse las diferencias de percepción?
- 2.** ¿Qué clase de fuerzas acrecentadoras brindó la compañía Y” ?
¿Qué clase de fuerzas limitadoras?
¿Qué cambios de estilo de consultoría por parte de la “Y” hubieran podido aumentar las fuerzas acrecentadoras o reducir las limitadoras?
- 3.** ¿Qué supuestos de la compañía “Y”, influyeron sobre su estrategia de consultoría?
- 4.** ¿Qué fue lo que hizo la compañía “X”, si es que hizo algo al respecto, que facilitó u obstaculizó la capacidad de ayuda?
- 5.** Considere los numerosos intentos de cambio que se dan actualmente –por ejemplo, protestas estudiantiles, enfrentamientos raciales, etc.-, ¿Qué estrategias de cambio ve usted que se emplean? ¿Con qué efectos? ¿Qué alternativas advierte?
- 6.** ¿Qué aspectos de sí mismo, como persona, sería importante que advierta un agente o consultor de cambio?

EJERCICIO No. 2

PASOS DEL PROCEDIMIENTO

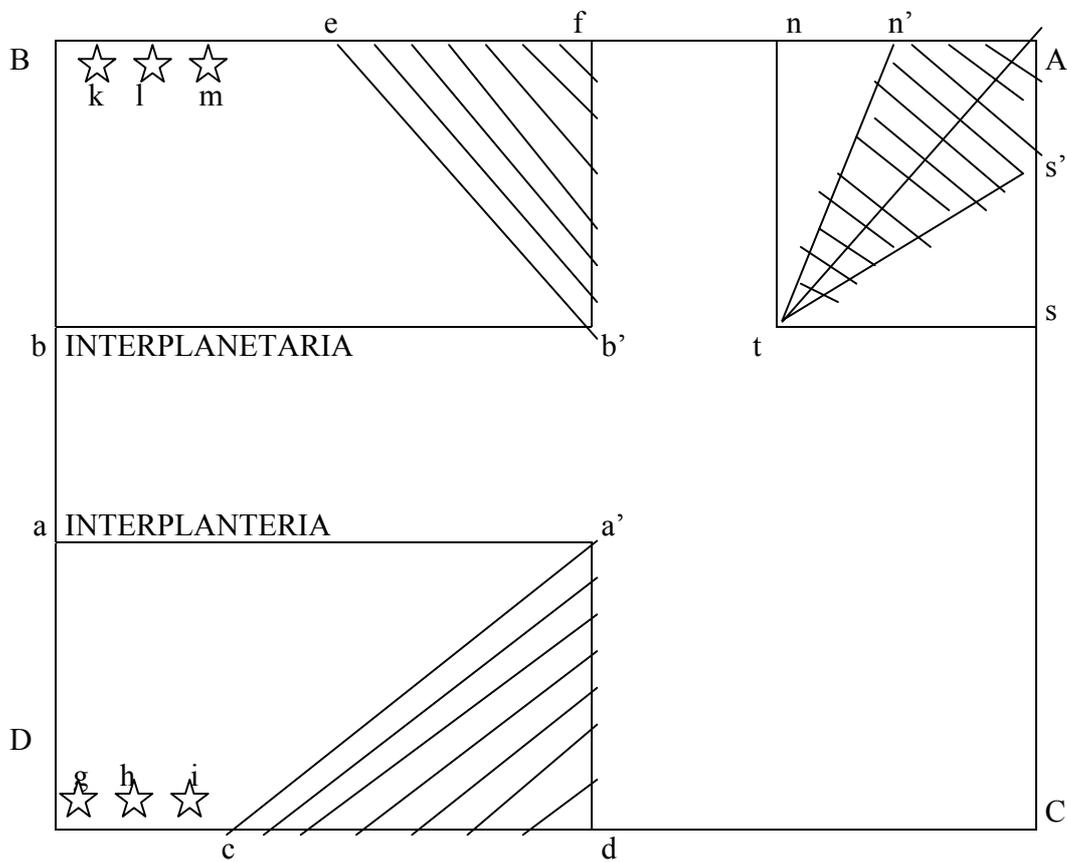
PASO	ACTIVIDAD		TIEMPO
A	Leer Introducción y Concepto General del Procedimiento		10 minutos
B	Compañía Unión Elaborar plan de consulta con la Empresa Observar la dirección y el proceso de producción de la empresa	Compañía Empresaria Organizar proceso de Dirección y Producción Construir modelos de prueba de la nave espacial Comprar materiales Prepararse para la producción	20 minutos
C	Continuar observación	Producir la “Interplanetaria”	5 minutos
D	El coordinador evalúa, compra y calcula el beneficio		2.5 minutos
E	La Compañía Unión pone en práctica nuevo Sistema de Dirección, Producción		30 minutos
F	La Unión observa	Período 2 de producción de la Cía. Empresaria	5 minutos
G	El coordinador evalúa, compra y calcula el beneficio		2.5 minutos
H	El coordinador del juego dirige el análisis del campo de fuerzas del Proceso de Cambio. Discusión.		45 minutos
	TIEMPO TOTAL		120 minutos

FORMULARIO CONTABLE DE LA COMPAÑÍA EMPRESARIA

	Juegos de Material Comprado	Costo por Juego	Cantidad Unidades Vendidas a \$5000,000,000	Pérdida o Ganancia
Período 1 De producción				
Período 2 De Producción				

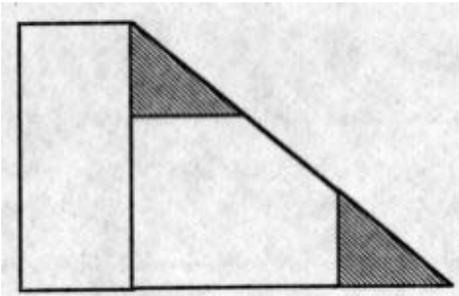
INSTRUCCIONES PARA PREPARAR LAS HOJAS DE LA NAVE INTERPLANETARIA

Tome una hoja rectangular de 28 cm de ancho por 20 cm de alto.

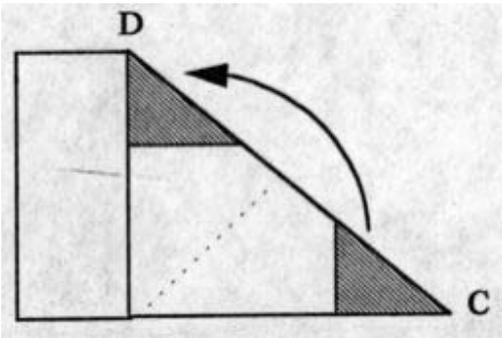


INDICACIONES PARA FABRICAR LA NAVE INTERPLANETARIA

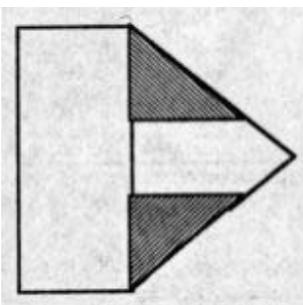
Estas son indicaciones para fabricar la nave "Interplanetaria". Hay una ilustración que muestra lo que hay que hacer en cada paso, y otra muestra como debe quedar. Los pasos son 8.



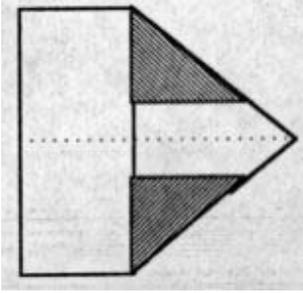
1. Debe quedar así



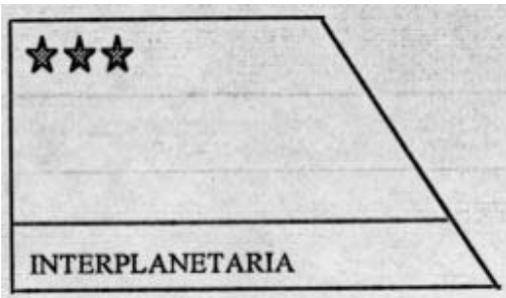
2. Doble para unir C con D



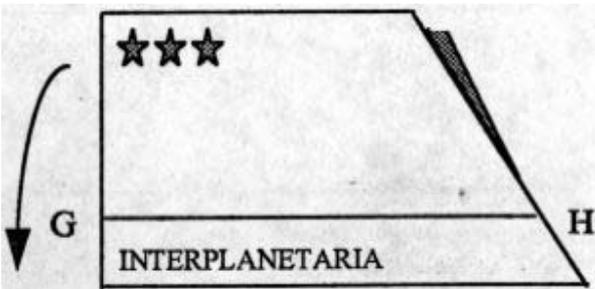
2. Debe quedar así.



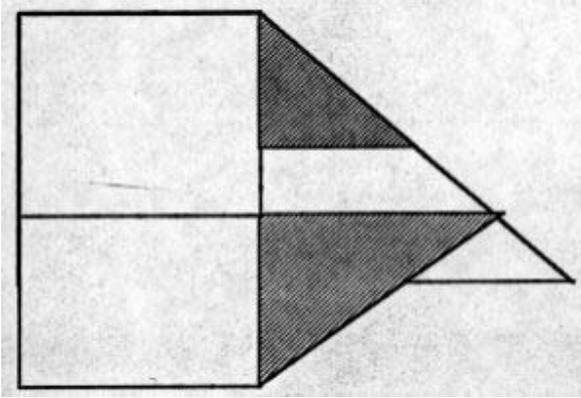
3. Doble para unir E con F.



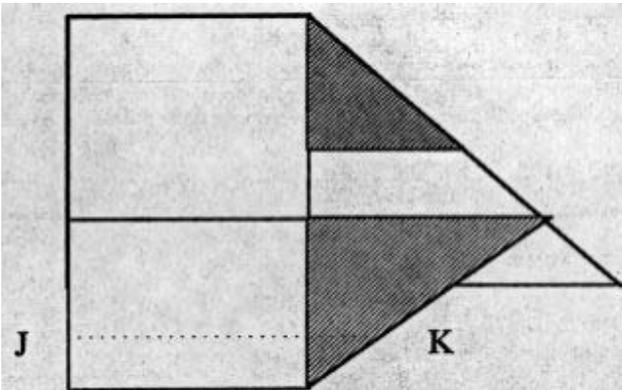
3. Debe quedar así.



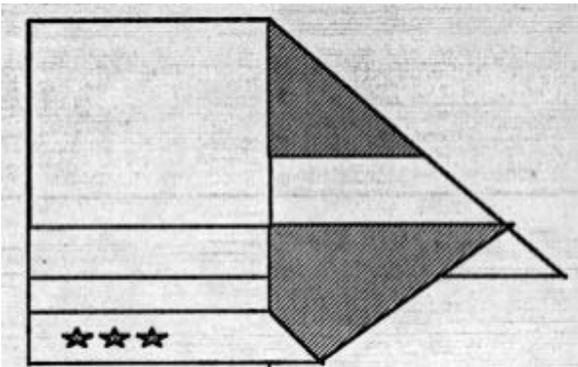
4. Doble a lo largo de G H de manera que los tres círculos queden hacia abajo. Asegúrese de que no dobla más de la primera capa de papel.



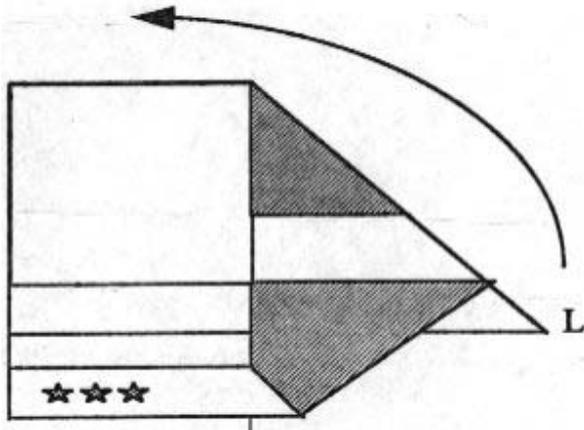
4. Debe quedar así.



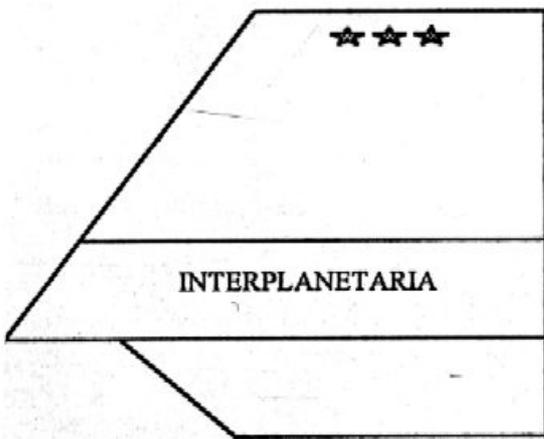
5. Doble a lo largo de J K.



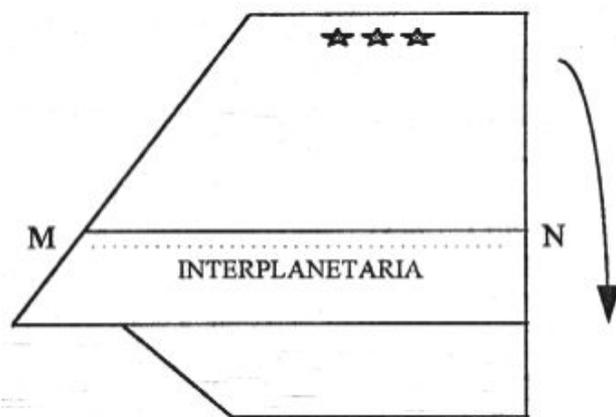
5. Debe quedar así.



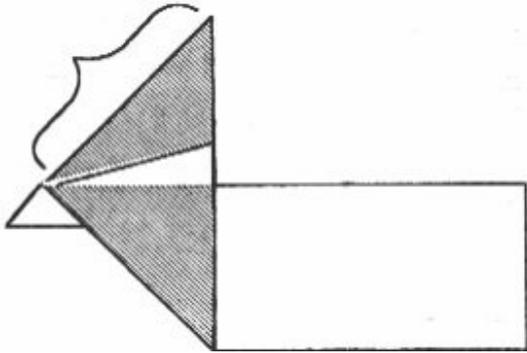
6. Dé vuelta a la nave y hágala girar de manera que L quede a la izquierda.



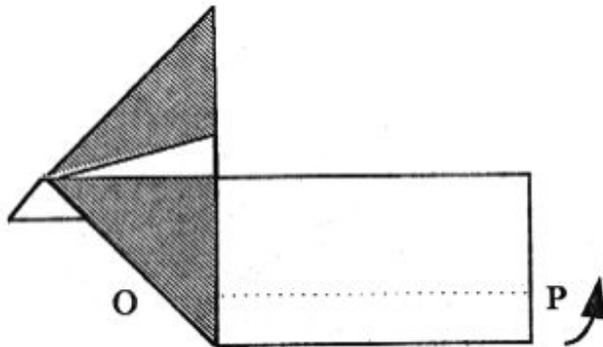
6. Debe quedar así.



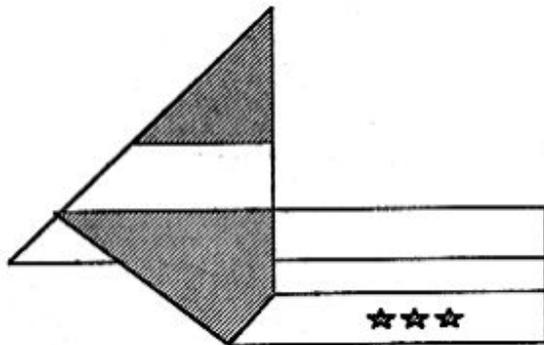
7. Doble a lo largo de M N de manera que las tres estrellas queden hacia abajo. Asegúrese de que no doble más de la primera capa de papel.



7. Debe quedar así. Asegúrese de que lo señalado en la ilustración queda parado en el medio.



8. Doble hacia abajo a lo largo de O P.



8. Debe quedar así.

TEMA IV

Metodología de intervención para procesos humanos.

EJERCICIO 15

OBJETIVO DEL TEMA:

- ⇒ Diseñar un proyecto de cambio aplicado a procesos humanos en una organización.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

Identificaran Y Diseñaran:

- ⇒ Los contenidos y características, los términos que debe contener un proyecto conforme a la metodología de consultoría de procesos I/A.

RECURSOS MATERIALES:

- ⇒ Salón iluminado amplio sillas móviles
- ⇒ Identificarán datos de una organización elegida para la aplicación del proyecto.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- ⇒ Ilimitado de preferencia organizado en equipo de entre 5 y 8 participantes.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- ⇒ Mesas redondas o equipos de entre 5 y 8 participantes

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

- ⇒ El proyecto que diseñaran será aplicado a algún grupo real basándose en la guía modelo y como producto del curso completo.

DESARROLLO:

- ⇒ A través de asesoría por equipos el profesor o instructor apoyara el diseño del proyecto conforme la guía adjunta.
- ⇒ Se presentará cada proyecto en pleno para intercambio de casos y obtener conclusiones.
- ⇒ Prediagnóstico de la organización a través de entrevistas y observación previa.
- ⇒ Resultados del establecimiento de la relación de ayuda.
- ⇒ Necesidades sentidas.

1ª. Etapa

- ⇒ El profesor explica la configuración del proyecto.

2ª. Etapa

- ⇒ Redactan su proyecto conforme a la guía

3ª. Etapa

- ⇒ Revisión y correcciones

GUIA PARA INTERVENCION ORGANIZACIONAL

(Procesos Humanos)

Etapas / aspectos	¿Para el logro de que metas?	¿Con qué herramientas?	¿Sobre que asuntos se trabaja?
Análisis de las necesidades sentidas o demanda del cliente	Diagnóstico, condiciones de contratación	Reuniones, observaciones. Análisis de documentos. Análisis de situación. Entrevistas.	Problemas, expectativas, protagonistas, destinatarios o cliente, riesgos, resultados esperados
Elaboración del proyecto	Anteproyecto, proyecto detallado. Condiciones de éxito.	Criterios de elección de los medios, cálculo de plazos, criterio de elección de los participantes.	Procesos humanos, liderazgo. Comunicación, conflicto, trabajo en equipo.
Implementación	Programación, responsables, sistemas de seguimiento y ajustes.	Area, grupo o persona que se responsabilizará del proyecto. Reuniones, encuestas, cuestionarios.	Organización de la Acción, responsabilidades, condiciones de éxito, seguimiento.
Evaluación	Ajustes, ideas para nuevos proyectos	Reuniones, cuestionarios, observaciones y tests	Resultados y efectos, condiciones de éxito.

NOTA: Tomado de cómo realizar un proyecto de capacitación, Abraham Paín.
Pág.60

PROYECTO DE CONSULTORIA PARA EL TALLER DE PLANEACION ESTRATEGICA DE LAS ORGANIZACIONES.

1. CONCEPTUALIZACION

Planeación estratégica es el porvenir de las decisiones actuales, significa por lo tanto diseñar un futuro deseado para la organización e identificar las formas para lograrlo y cuyos elementos son:

- 1) Objetivos
- 2) Oportunidades y amenazas
- 3) Fuerzas y debilidades

Concibiendo a la planeación estratégica como un proceso continuo, involucra una serie de pasos donde se hace uso de la información tanto interna como externa de la organización.

El futuro de cualquier organización o institución se enfrenta a dos situaciones, una a) la incertidumbre y otra b) la decisión.

La primera se refiere a información no certera ni completa del medio ambiente y la segunda a que los directivos de una organización finalmente tienen que decidir que hacer respecto al futuro y asumir el riesgo.

Para llegar a la planeación se debe elegir una estrategia de desarrollo basada en la relación de la organización con su ambiente.

Conocer la situación actual y las tendencias del medio ambiente es determinante en el proceso para decidir medidas, por lo consiguiente la información permite:

- 1) Una “auto-ubicación” de la organización más precisa respecto a su posición en el entorno.
- 2) El descubrimiento de oportunidades y peligros.

Un análisis de las fuerzas y debilidades de la empresa es lo imperativo para la selección de la ó de las oportunidades que deban ser explotadas.

Este análisis se realiza mediante un diagnóstico, este es un procedimiento de orden general que permite al dirigente de la organización tener una visión clara, simple y precisa sobre el conjunto de esta.

Estos pasos llegan a dar respuesta a las preguntas siguientes:

- 1) Qué hace la organización.
Definición de la misión, objetivos.
- 2) Cuáles son las oportunidades.
- 3) Qué hacer conforme a las fuerzas y debilidades de la organización.

2. JUSTIFICACION

La necesidad práctica del pensamiento estratégico no siempre es percibida claramente por los directivos de una organización debido a la multitud de problemas operativos a los cuales se encuentran confrontados de manera continua, problemas que absorben gran parte de su tiempo y de su energía.

Por lo que hacer un taller de planeación requiere apoyarse en la revisión de la conducta organizacional y métodos de trabajo de los directivos y personal que integran la Institución o Empresa, ya que estos pueden en este momento ser factores obstaculizantes o propiciatorios del cambio.

La planeación estratégica para llegar a la acción requiere que los involucrados se comprometan con el cambio para ejecutarlo. Y para esto es preciso trabajar la parte socioafectiva del grupo conjuntamente con la de trabajo del grupo, por lo tanto este proyecto hace la siguiente:

3. PROPUESTA

- 1) Organizar un grupo integrado y productivo dispuesto a la negociación y concertación para el cambio.
- 2) Diseñar el Plan Estratégico de la Organización.
- 3) Articular todas y cada una de las áreas funcionales para mejorar calidad y desempeño organizacional.
- 4) Coordinar acciones para conformar programas de trabajo integrado acordándose las necesidades del entorno operativo.

EJECUCION DEL PROYECTO

Para la realización de este proceso se propone la ejecución de un taller de planeación dividido en las siguientes etapas:

- 1) Desarrollo de habilidades para diagnóstico y planeación estratégico en grupo.
- 2) Diseño del plan estratégico
- 3) Establecimiento de un sistema integrado de gestión estratégica.

TALLER DE PLANEACION

1ª. ETAPA

Desarrollo de habilidades para el diagnostico y planeación estratégica en grupo

OBJETIVO

Los participantes identificarán aspectos individuales y grupales que obstaculizan o ayudan al logro de los objetivos de la organización para formular un plan de trabajo congruente con su situación.

RESULTADOS:

- A: Equipos reales de trabajo.
- B: Diagnóstico grupal
- C: Plan de desarrollo grupal.

TIEMPO DE TRABAJO:

16 horas que pueden ser distribuidas en 2 sesiones de 8 horas cada una, de 9:00 a 14:00 horas y de 16:00 a 19:00 horas.

CONTENIDOS:

Proceso de Grupo:

- 1) El hombre como ser social.
- 2) El grupo en la organización.
- 3) Conflicto.
- 4) Negociación.
- 5) El liderazgo para la solución de problemas.
- 6) El trabajo de grupo para la solución de problemas.
- 7) Toma de decisiones en grupo y alternativas de solución.
- 8) Diagnóstico del clima organizacional y plan de trabajo.
- 9) Planeación Estratégica.
- 10) Cambio planificado.
- 11) Desarrollo Organizacional.

TALLER DE PLANEACION

2ª. ETAPA

Diseño de plan estratégico

OBJETIVO:

Los participantes elaborarán un diagnóstico y estrategias de desarrollo institucional para establecer un modelo de organización integrado.

RESULTADOS:

- A: Mapa del entorno de la organización.
- B: Misión organizacional.
- C: Objetivos.
- D: Plan de estrategias de desarrollo institucional.
- E: Propuesta de acciones para un programa de trabajo integrado.

TIEMPO DE TRABAJO:

16 horas distribuidas en 2 sesiones de 8 horas de 09:00 a 14:00 horas y de 16:00 a 19:00 horas.

CONTENIDOS:

- 1) Sesión preparatoria
- Análisis de expectativas de los asistentes.

- Integración del equipo de trabajo.
 - Presentación de objetivos y metodología del trabajo.
- 2) Marco de referencia
- Descripción de la situación actual de la organización y del medio institucional en que opera.
- 3) Definición de la Misión y Objetivos Generales.
- Identificar, clarificar y especificar la misión y los objetivos de la organización.
- 4) Diagnóstico Organizacional
- Identificación y análisis de los factores restrictivos para el cumplimiento de la misión de la organización.
 - Generación de estrategias de cambio organizacional.
- 5) Estrategias de desarrollo institucional.
- Plan de trabajo
- 6) Evaluación del desempeño actual de la organización.
- Diagnóstico de resultados por área del año anterior.
 - Examen del entorno y resultados actuales.
- 7) Asignación de Compromisos
- Actividades que deberán realizarse por cada área funcional de la organización.
 - Necesidades requeridas por cada área para instrumentar la estrategia y los programas acordados.
 - Fechas de compromisos para entregar resultados.
- 8) Validación de resultados y conclusiones del taller.
- Revisión de expectativas y resultados obtenidos.
 - Conclusiones del taller.
 - Determinación de fechas para reuniones de seguimiento y evaluación.

TALLER DE PLANEACION

3ª. ETAPA

Establecimiento de un sistema integrado de gestión estratégica

PROPOSITO:

Facilitar la autoevaluación del desempeño para la mejora del cumplimiento de los planes estratégicos producidos en la 2ª. Etapa e instrumentar la implantación del modelo de organización integrado.

CONTENIDO:

1) Revisión de Compromisos

Compromisos contraídos en el taller anterior.
Exposición de resultados obtenidos
Diagnóstico de resultados por área a 4 meses.
Sistema de información para la evaluación del desempeño.

2) Definición de la Estrategia

- Determinación del marco de referencia
- Determinación de la Estrategia global de instrumentación e implantación para articulación inter áreas.

3) Asignación de Compromisos

- Actividades que deberán realizar cada área de la organización.
- Necesidades requeridas por cada área para instrumentar la estrategia y los programas acordados.
- Fechas de compromisos para entregar resultados.

CONCLUSIONES

- Conclusiones del taller
- Determinación de fechas para las reuniones de seguimiento y evaluación.

DURACION

16 horas efectivas de reunión, distribuidas en 2 jornadas de 8 horas.

ACTIVIDADES DE PREPARACION Y APOYO

Entrevista y análisis de información previa al taller, diseño detallado para el desarrollo de las etapas que lo integran y elaboración de materiales de apoyo; procedimiento de información y de documentos para las reuniones con el personal de la institución para recabar datos y acordar programas.

REQUISITOS PARA LA INTERVENCION

El taller deberá desarrollarse fuera del lugar de trabajo en ambientes de suficiente privacidad, libre de interferencias y con instalaciones que permitan el desarrollo de sesiones grupales.

MATERIALES DE TRABAJO

Los materiales a utilizar serán elaborados conjuntamente (consultor e institución), con base en documentos oficiales y los que se produzcan en los propios talleres.

NOTAS:

La tercera etapa se llevará a cabo mínimo 4 meses después de la segunda para verificar avances y resultados y como parte de seguimiento, por lo tanto se consideran convenientes las primeras dos con una duración de 32 horas en total.

La distribución de las hojas quedan a criterio de la institución o empresa, se sugiere se distribuyan dos fines de semana en dos jornadas de trabajo de 8 horas cada una o bien 3 días completos con las dos etapas juntas.

TEMA V

Análisis de Casos Mexicanos y diseño de proyectos aplicados a organizaciones familiares, pequeñas, medianas o grandes.

EJERCICIO 16

OBJETIVO ESPECIFICO DEL TEMA:

Identificarán:

⇒ Organizaciones donde se han aplicado proyectos de mejora o cambio a procesos humanos a través de casos.

OBJETIVO ESPECIFICO DEL EJERCICIO:

⇒ Contrastarán los casos de las organizaciones presentados en su cuaderno de ejercicios y el proyecto que están realizando para identificar contenidos términos, metodología características.

DESARROLLO:

⇒ El ejercicio consta de 4 etapas:

- 1ª. Leer los casos en forma individual
- 2ª. Discutir en grupos la lectura con la técnica que el instructor señale
- 3ª. Contrastar los proyectos de los participantes con los casos (Utilizando la técnica que el instructor o profesor determine)
- 4ª. Sesión plenaria, análisis y conclusiones de la contrastación de casos y proyectos (Técnica, propuesta por el profesor o instructor)

RECURSOS MATERIALES:

- ⇒ Un salón adecuado para trabajo grupal con sillas y mesas móviles
- ⇒ Proyectos de cambio aplicado a procesos humanos en una organización
- ⇒ Casos a discutir
- ⇒ Hojas de rotafolios
- ⇒ Marcadores

DURACION:

- ⇒ Variado, dependiendo del grupo. Aproximadamente 2 sesiones de 120 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- ⇒ Ilimitado

DISPOSICION DEL GRUPO:

- ⇒ En forma de herradura inicialmente
- ⇒ Posteriormente distribución en pequeños grupos para analizar la lectura de los casos.

CASO 1

ESTUDIO DE PLANEACION Y DESARROLLO INTEGRAL

INTRODUCCION

Toda empresa tiene una dinámica propia, porque desde su fundación y puesta en marcha, hasta cierto momento de su existencia, pasa por diversas fases de cambio si como tal empresa ha logrado un desempeño acertado en su ramo.

Estos cambios, que son sus momentos de ascenso y evolución pueden producirse mediante ajustes no programados, realizados sobre la marcha, o bien, pueden realizarse mediante el cumplimiento de un cuidadoso programa de expansión, producto de un examen reflexivo, conforme a una metodología organizacional adecuada.

De la misma forma. Las empresas en general se plantean en todo momento la necesidad de elevar su eficacia operativa, a partir de una mejor concepción de sus instancias administrativas.

Las aspiración de todo empresario y administrador, es el logro del máximo rendimiento con el esfuerzo, es decir, alcanzar la máxima eficacia posible, mediante la racionalización de todos los puntos ciegos de la administración y de la operación.

Esta realidad es válida para todo tipo de empresa, sea que produzca bienes o servicios, tangibles, esta sujeto a los mismos principios que en última instancia no es sino una comunidad trabajando concertadamente para producirlos.

Aun las empresas cuyo funcionamiento muestra resultados satisfactorios, puede y debe plantearse la necesidad de incrementar su rendimiento, que en última instancia se traducirá en mayor rentabilidad. Solo que el análisis de la organización, debe de ser hecho con el uso de herramientas probadas en su eficacia, para no incurrir en el riesgo de aventurar resultados incompletos, parciales o no deseados.

Así pues, para abordar el análisis organizacional de organismo X, recabaremos sus antecedentes en las diversas fases de su existencia y desarrollar las estrategias de evolución establecida para que la empresa se reestructure y la definición de un plan de cambio a partir del cual se redimensione su misión organizacional y establezca un programa coordinado para descentralizar en etapas a los organismos operadores del Estado y puedan consolidarse, así como

redefinir nuevamente el tipo de organización normativa y de investigación y desarrollo, que deberá de asumir.

En esta empresa, como en cualquier otra, la misión tiene que estar bien establecida y clarificada. Una empresa tiene que conocer su razón de ser para afrontar su situación en el mercado. Y aun cuando definir la misión o razón de ser de una empresa, pareciera un planteamiento obvio y elemental, en realidad la mayor parte no se hace este planteamiento y tienen por misión algo muy diferente de lo que realmente son.

Toda la estructura de la organización, la conducta gerencial, la orientación general, las políticas para alcanzar objetivos específicos, depende de un punto de partida que es la definición de la razón de ser de la empresa, que conformará la cultura organizacional y será compartida por todos los miembros de ella a todos los niveles.

Sólo que esta cultura organizacional no se alcanza con la comunicación simple de una definición de la misión o razón de ser, pues trata de que en toda la estructura se comparta el concepto y se involucre a todo el personal de tal forma, que su participación en las tareas y en el logro de objetivos no sea meramente formal, sino plenamente participativo.

Este involucramiento lleva a implementar estrategias de participación y de capacitación, de inducción y de motivación al logro de objetivos, de forma que el desarrollo no sea un fin en sí mismo, sino un resultado lógico y natural de una actitud generalizada en los participantes de la empresa en todas las tareas y en todos los niveles. Eso sería lo que conformaría una verdadera cultura organizacional.

Pero todo este esfuerzo carecería de sentido si no se orientara hacia un mejor servicio hacia la clientela, como destinataria de los bienes o servicios que una empresa genera o produce. Es la clientela de donde parten los criterios de ajuste y de superación como fin último de la empresa. Los valores institucionales que la empresa busca afirmar, son el reflejo de la necesidad captada en la clientela de una cierta naturaleza de bienes o servicios. Las necesidades de la clientela, sus deseos, explícitos, implícitos o tácitos, tienen que ser motivo de investigación, reflexión, búsqueda constante por parte de la empresa, para corregir su estructura si eso fuera necesario.

Este planteamiento del problema organizacional trata de analizar como una empresa en particular se debe considerar como un sistema integral, en el cual los subsistemas correspondientes son vitales para su funcionamiento.

El enfoque de sistemas y el desarrollo organizacional, tienden a contribuir a que el examen de la organización no sea solamente un acto reflexivo, sino que sean

parte de la dinámica de cambio que requiere la empresa. Se parte de la base de que los elementos de la cultura organizacionales encuentran concertada, la verdadera organización, que en última instancia, no son los edificios u oficina, sino los propios hombres y mujeres que han cumplido tareas, alcanzando o no ciertos objetivos y que conocen las vías de acceso para esos logros y los obstáculos a vencer.

Es decir, se exploran los sentimientos y las actitudes de los miembros de un organismo, en relación con los problemas que se observan en la organización, planteados y resueltos por ellos mismos, conforme a una metodología que es la aportación externa a su proceso de cambio. Este apoyo externo es indispensable, porque para los integrantes de la organización resulta difícil ver ciertos elementos que están acostumbrados a enfocar de una manera rutinaria acondicionando sus respuestas a estímulos que ya conocen cotidianamente. El agente externo rompe esta rutina y ayuda a ver de modo diverso el mismo problema.

Esta metodología aparece estructurada en los talleres que a continuación se describen.

DESCRIPCION DE TALLERES Y ACCIONES DE SEGUIMIENTO

1. TALLER DE ALTA GERENCIA

Objetivo

Rescatar y establecer una identidad propia como grupo de trabajo.
Integrar a sus planes de trabajo e identificar la cultura organizacional común para el logro de resultados.

Iniciar con una revisión de la conducta organizacional y métodos de trabajo, de los Directivos y Personal representativo de cada una de las áreas que la integran, para coadyuvar el ajuste o cambio de la cultura organizacional actual; en virtud de que los estilos de dirección y toma de decisiones determinan el clima o ambiente del organismo y éste puede ser en este momento obstaculizante o propiciatorio del cambio, sobre todo porque el modelo que se propone establecer es fundamentalmente de equipos de trabajo que tomen a su cargo la identificación de los problemas que en principio les conciernen y determinen los cambios necesarios para llegar al estado deseado de productividad y calidad sin perder de vista la identidad institucional o razón de ser de ésta y su contexto con todos sus componentes, como son:

Objetivos

Estructura

Normatividad

Tecnología

Recursos Humanos (funcionamiento social humano)

ESTUDIO DE PLANEACION Y DESARROLLO INTEGRAL

AGENDA PROGRAMA

TALLER DE ALTA GERENCIA

1er Día

HORARIO	ACTIVIDAD	PRODUCTO
08:00 a 15:00	Inauguración del taller	Conocerán los términos de referencia. Los participantes conocerán las expectativas de la Dirección del "organismo" y objetivos del taller.
08:00 a 09:00	Sesión de expectativas y revisión de conceptos y técnicas básicas.	Clarificar necesidades de los participantes y temario.
09:00 a 10:00	Revisión de tema Dirección del factor humano.	Identificar las variables que determinan la conducta de los individuos en el trabajo.
10:00 a 11:00	El directivo y las características personas que debe desarrollar.	Identificará las habilidades que debe desarrollar para trabajar con su equipo y manejar sus relaciones externas, sin perder de vista los objetivos institucionales.
11:00 a 11:30	RECESO	
11:30 a 12:30	El directivo y el estilo administrativo y su capacidad de liderazgo.	Identificarán los resultados que los estilos de liderazgo producen en cuanto a motivación, productividad, iniciativa y conflicto.
12:30 a 13:15	Aplicación de una técnica para diagnosticar su estilo de dirección.	Diagnóstico de su estilo de dirección y efectos en el clima de trabajo.
13:15 a 14:15	Análisis y recopilación de los estilos de dirección del grupo y propuestas de cambio.	Plan de trabajo para desarrollar estilos de dirección que propicien productividad con calidad en el "organismo".
14:15 a 15:00	Presentación del programa de acciones correctivas para mejoramiento de estilos de dirección.	Acuerdos y comentarios del plan y su seguimiento.

ESTUDIO DE PLANEACION Y DESARROLLO INTEGRAL

AGENDA PROGRAMA

TALLER DE ALTA GERENCIA

2do. Día

HORARIO	ACTIVIDAD	PRODUCTO
08:00 a 09:00	Analizarán el funcionamiento de grupos de trabajo productivos y el trabajo en grupo para la solución de problemas.	Identificarán las variables que determinan el trabajo en grupo para la solución de problemas.
09:00 a 11:30	Analizarán la toma de decisiones en una organización.	Desarrollarán habilidades para la toma de decisiones en grupo en la organización.
11:30 a 12:00	RECESO	
12:00 a 14:00	Trabajo en grupos para identificación de problemas internos e inter áreas y propuestas de solución.	Aplicarán una metodología para la toma de decisiones.
14:00 a 15:00	Presentación del plan; análisis, problemas críticos internos e inter áreas en el "organismo" y alternativas de solución.	Acuerdos y comentarios del plan y su seguimiento.

3er. Día

08:00 a 09:30	Identificar las habilidades que un directivo debe desarrollar en ventas y mercadotecnia.	Desarrollarán habilidades para la negociación, concertación y enlaces externos a la organización.
09:30 a 11:00	Resolución de conflictos y negociación.	Desarrollaran habilidades para identificar conflictos que obstaculizan una negociación.
11:00 a 11:20	R E C E S O	
11:30 a 13:00	Administración. Panorama general y la dinámica administrativa.	Identificarán las fases de la dinámica administrativa; planeación, organización, dirección y control.
13:00 a 14:00	Elaboración de objetivos por área de SAPAJAL.	Elaboración de la fase de planeación.
14:00 a 15:00	Presentación de objetivos	Acuerdos y comentarios del plan y su seguimiento.

ESTUDIO Y PROYECTO DE PLANEACION Y DESARROLLO INTEGRAL

DESGLOCE DE ACTIVIDADES, REQUISITOS, MATERIALES Y MODALIDADES DE PAGO

Actividades de preparación y apoyo

Cada taller y acciones de seguimiento, requerirá entrevistas y análisis de información previa así como diseño y materiales de apoyo.

Requisito para la ejecución de los talleres y/o reuniones.

Los talleres deberán desarrollarse fuera del lugar de trabajo, en ambiente de suficiente privacidad, libres de interferencias y con instalaciones que permitan el desarrollo de sesiones grupales.

Materiales de trabajo

Los materiales a utilizar serán elaborados conjuntamente entre el consultor, con base en documentos oficiales y los que se produzcan en los propios talleres.

Presupuesto

El estudio y proyecto consta de DOCE talleres y acciones de seguimiento presentadas en la Calendarización, distribuidas del 1º de septiembre al 31 de diciembre, con un total de 472 horas.

CASO 2

DIAGNOSTICO DE AMBIENTE GRUPAL

GRUPO COLECTIVO

Objetivo:

Clarificar actitudes con respecto al comportamiento personal hacia los demás del mismo nivel, hacia el jefe inmediato y hacia los subordinados y en referencia a situaciones externas.

Método:

Identificar las conductas que están interfiriendo con el logro de objetivos y deteriorando el ambiente laboral. Auto análisis de las propias actitudes para plantear los cambios necesarios, para representar al grupo a la consecución de sus metas.

Actitudes Analizadas:

1. Personales
2. Hacia los demás del grupo
3. Del jefe inmediato
4. De los subordinados
5. De la situación

Las actitudes determinan la conducta de la gente hacia personas, situaciones, objetos, etc. Y se componen de 3 elementos.

- 1) La información recibida y analizada por si mismo
- 2) La información recibida y transmitida por los demás
- 3) La interpretación de las dos anteriores por cada uno de nosotros.

CLASIFICACION DE ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS

CONDUCTA PERSONAL

POSITIVAS	NEGATIVAS
Visualizar y enfocar el objetivo general y particular.	Optimismo muy bajo, carácter pasivo debido a que no se cuenta normalmente con el material en laboratorio, los medios de transporte que la mayoría de las veces están descompuestos.
Interés y disponibilidad para el logro de objetivos.	Falta de experiencia.
Disponibilidad hacia los demás en la institución.	Siento que no se nos respalda adecuadamente con el equipo y material para resolver los problemas de las localidades.
Disposición inmediata a la solución del compromiso o problema. Contacto inmediato con responsable de la solución o evaluación.	No sentir confianza y estabilidad. Indecisión.
Supervisar directamente cada una de las áreas, en cuanto a cumplimiento de políticas, procedimientos y tareas definidas.	No estar dando solución inmediata a los pendientes y/o compromisos por falta de decisión.
Dedicación en el trabajo.	No he cumplido con la obligación que había contraído de reunirme por la tarde con los directores de área para el logro de acuerdo.
Planeación de Programas que se tienen que realizar en un tiempo determinado. Siempre llego con optimismo para ejecutar y cumplir objetivos.	Me escudo en excusas.
Disposición de cambio	Falta de confianza.
Pongo mi mejor esfuerzo en buscar las soluciones prontas y adecuadas a la problemática que se nos plantea.	Falta de organización interna.
Se está cumpliendo con el programa anual del departamento.	Falta de programación, demasiado tiempo de supervisión y operación directa por desconfianza.
Agradable ambiente de trabajo	Falta más comunicación con mis subordinados.

CLASIFICACION DE ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS

CONDUCTA HACIA LOS DEMAS

POSITIVAS	NEGATIVAS
La información que he requerido me la han proporcionado. Se ha tenido retroalimentación y todos los departamentos han sido bastante accesibles.	Crean saberlo todo.
Algunos consultan sobre la posibilidad de hacer o no alguna actividad que implique manejo de recursos.	Todo lo que solicitan es lo más urgente, no consideran a otras áreas, falta coordinación en acciones que involucran a más de un área.
Disposición al diálogo.	Falta de resistencia en la solución de los problemas.
Si existe colaboración de los demás departamentos.	Descontento general por la situación y comportamiento del director.
El esfuerzo por conseguir los objetivos.	Falta de respuesta ante sus peticiones.
Se tiene la voluntad para hacer un solo grupo.	Debemos ser más prácticos, es decir, no recabar tantas firmas para una simple copia.
Disposición al trabajo.	El área administrativa ha hecho que hasta un cambio de aceite a un vehículo sea problema.
Se tiene la intención y esfuerzo para salir y sacar adelante los compromisos.	No asumen su responsabilidad.
Deseos de trabajar en equipo	Intentar desviar responsabilidades.
Asesorías y apoyos.	Irresponsabilidad laboral.
Algunos nos respaldan y apoyan en busca de las soluciones.	Falta de comunicación y falta de interés por las áreas que no son las suyas.
Esfuerzo por el logro de los objetivos.	Se está dando un paso en otras, en lo que se refiere a la apertura en la comunicación. Existe mucho celo en algunas áreas.
Se están estableciendo los controles con muy buena disposición.	No existe una verdadera comunicación entre las áreas y cruzamiento de información.
	Coordina un poco más la información, falta definir procedimientos.

CLASIFICACION DE ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS

CONDUCTA DE MI JEFE INMEDIATO

POSITIVAS	NEGATIVAS
Está abierto a escucharnos en el planteamiento de nuestras proposiciones de solución.	Falta de mayor comunicación inmediata para dar solución a los problemas.
Disposición a escuchar.	Ninguna
A transmitido la idea del "SER DE ORGANISMO"	Desconfianza.
Atento y abierto al diálogo y puesto a las indicaciones.	Generalmente su agenda no contiene un lapso de tiempo para acuerdo interno, lo que muchas veces retrasa el curso de las labores en perjuicio a la imagen al exterior.
Le interesa el trabajo de todas las áreas y la equidad.	Todo es urgente o para ayer.
Disponibilidad y toma de decisiones.	Falta de definición en acciones que requieren la toma de decisiones.
Tener el apoyo y confianza en lo que se realiza en el área.	Retraso e indecisión en la toma de decisiones.
Muy dispuesto al diálogo, retroalimentación de ideas que son buenas, accesible a cualquier tipo de pregunta y resolución de las mismas.	Seca, cerrada al diálogo, a acuerdo sin apertura a la retroalimentación.
Me da todo el apoyo en mi departamento.	La espera de decisión sujeta a solución de problemas inmediata..
Responsable.	Tarda en la toma de algunas decisiones. Sugerimos que a nivel dirección de área podamos tomar nuestras decisiones en caso de urgencia.
Confianza.	No se deslinda responsabilidad para cada uno de sus subordinados.
Deseos de conocer y apoyar al organismo.	
Se preocupa por todo el personal y su bienestar, particularmente en el personal de base.	

CLASIFICACION DE ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS

CONDUCTA DE LOS SUBORDINADOS

POSITIVAS	NEGATIVAS
Disponibilidad para el cumplimiento del programa marcado anualmente.	Falta de delegación y no servimiento a los compromisos.
Toda la cooperación del personal.	Falta de compromiso con la institución, solo se limita a su tarea sin esfuerzo adicional o sugerencia para mejorar lo mal hecho o atrasado.
Son cada día más conscientes de su grado de responsabilidad, el taller recibido ha tenido como resultado el que se ubiquen en su entorno.	En algunos casos sienten que les falta conocimientos para solucionar problemas planteados.
Disponibilidad para hacer su trabajo.	Falta de aceptación de responsabilidad.
Trabajan bien como equipo.	Creo que están un poco cansados y llegan tarde en el turno vespertino.
Excelente disposición.	Se tienen pocos estímulos ante su responsabilidad.
Están abiertos a realizar los asuntos que se les turnan con la mejor disposición.	Actitud rebelde ante los demás.
El esfuerzo para intentar alcanzar metas.	Falta de creatividad.
Se tiene un mayor entendimiento y visualización del compromiso y responsabilidad del "organismo" ante las obras y los demás.	
Atenta a las indicaciones.	

CLASIFICACION DE ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS

SITUACION EXTERNA

POSITIVAS	NEGATIVAS
Se siente la presencia del organismo en las comunidades.	Falta de recursos
Fuentes de capacitación.	Problemas personales concernientes al director.
Apoyo de otras direcciones y muestra de confianza en las soluciones tomadas.	Normalmente se tienen programas, no se llevan a cabo por las urgencias y a veces por los medios disponibles.
Buena imagen como técnico de director.	Grave escasez de recursos, desconocimiento del sector por algunos niveles de decisión.
Estrecha vigilancia en el manejo de recursos.	Falta de recursos.
El cambio de secretario que es más consciente de la situación real del agua potable en el Estado.	Falta de recursos para contratar personas.
	Falta de recursos y definiciones normativas.
	Falta de recursos para cumplir los programas.
	Respaldo estatal al organismo a nivel político
	Acuerdos concertados.

AGRUPACION Y CLASIFICACION DE ACTITUDES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCION POR EL GRUPO

CONDUCTA PERSONAL

POSITIVAS	NEGATIVAS
Esfuerzo para la consecución de los objetivos	Decidía en toma de decisiones
Disposición al cambio	Falta de comunicación con subordinados.
Disposición a la planeación de programas.	Falta de organización.
Disponibilidad a la supervisión y evaluación.	Falta de confianza
	No cumplir con los compromisos, dando excusas.

ACCIONES

Se dieron dos en general, la primera etapa para la conducta positiva y la segunda para la negativa.

También sin indicar a cual de ellas.

Acción: confianza y estímulo

Fecha:

Responsable: Cada uno

Indicador:

Acción: Análisis y evaluación diaria

Fecha:

Responsable: Cada uno

Indicador:

AGRUPACION Y CLASIFICACION DE ACTITUDES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCION POR EL GRUPO

CONDUCTA HACIA LOS DEMAS

POSITIVAS	NEGATIVAS
Deseos de trabajar en equipos para lograr objetivos	Falta de responsabilidad
Disposición al diálogo	Problemática en soluciones
Establecimiento de controles.	Descontento general de nivel directivo por el comportamiento del director
	Falta de insistencia en la solución de problemas.

ALTERNATIVAS DE SOLUCION

POSITIVAS	NEGATIVAS
Acción: Reuniones internas Responsable: Todas las áreas Indicador: Alternativas de solución Fecha: Todo el tiempo	Acción: Definir estructura y dentro de esta responsabilidad. Responsable: Director General Indicador: Organigrama Fecha: Ya
Acción: Apertura a críticas Responsable: Todas las áreas Indicador: Modificador de conductas Fecha: Todo el tiempo	Acción Eficientar procedimientos Responsable: Cada área Fecha: Ya
Acción Definición de actividades a controlar Responsable: Titulares de áreas Indicador: Procedimientos de control Fecha: Todo el tiempo	Acción Seguimiento de problemas hasta su solución Responsable: Todas las áreas Indicador: Problemas solucionarlos Fecha: Ya

AGRUPACION Y CLASIFICACION DE ACTITUDES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCION POR EL GRUPO

CONDUCTA DE MI JEFE INMEDIATO

POSITIVAS	NEGATIVAS
Disponibilidad Apoyo Preocupación Confianza Responsabilidad	Indecisión Desconfianza Desinformación Falta de apoyo

ALTERNATIVAS DE SOLUCION

POSITIVAS	NEGATIVAS
Disponibilidad Acción: Que continúe manejando el dinamismo del grupo. Responsable: Jefe inmediato Indicador: Mayor unidad en el grupo Fecha: Permanente	Indecisión Acción: Toma de acuerdos periódicos, dirección o departamento. Responsable: Planeación y Director General Indicador: Toma de decisiones clara Fecha: De inmediato

AGRUPACION Y CLASIFICACION DE ACTITUDES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCION POR EL GRUPO

CONDUCTA DE LOS SUBORDINADOS

POSITIVAS	NEGATIVAS
Disponibilidad Cooperación Responsabilidad Esfuerzo	Falta delegación Falta compromiso Faltan conocimientos Están rebeldes Falta creatividad

ALTERNATIVAS DE SOLUCION

POSITIVAS	NEGATIVAS
Responsabilidad Acción: Estímulos Responsable: Jefe inmediato Indicador: Mayor rendimiento Fecha: Permanente	Falta de responsabilidad Acción: Conscientización: Responsable: Jefe inmediato Indicador: Mayor responsabilidad Fecha: Permanente Acción: Evaluación de actividades Responsable: Jefe inmediato Indicador: Información confiable Fecha: Quincenal (1er. Trimestre) y mensual (en adelante) Acción: Aplicación de normas Responsable: Jefe inmediato Indicador: Cumplimiento de las funciones Fecha: Permanente

AGRUPACION Y CLASIFICACION DE ACTITUDES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCION POR EL GRUPO

SITUACION EXTERNA

POSITIVAS DEL ORGANISMO	NEGATIVAS
Presencia en las comunidades Que continúe acrecentando su participación en el sector.	Falta de recursos

ALTERNATIVAS DE SOLUCION

POSITIVAS DEL ORGANISMO	NEGATIVAS
<p>Acción: Incrementar la presencia del organismo mediante asesorías, supervisores, apoyos técnicos, administrativos, proyectos y obras, sin descuidar la coordinación y comunicación con las autoridades municipales.</p> <p>Responsable: Todas las áreas Indicador: Grado de avance de solución de problemas. Fecha: Permanente</p>	<p>Acción: Presentación del programa de trabajo a tiempo. Responsable: Todos Indicador: programa Fecha: De inmediato</p>

CONCLUSIONES

Del análisis y reflexión de las actitudes que actualmente interfieren con el logro de los objetivos del grupo, se detectaron 3 problemas principales:

- 1) La desconfianza
- 2) La irresponsabilidad y
- 3) El retraso en la toma de decisiones.

La consecuencia de lo anterior es la no-delegación de funciones: La descarga de la responsabilidad propia en otras; la disminución de la motivación o el interés por participar en exceso de reuniones sin propósito definido.

LA CAUSA

- 1) Problemas de desinformación
- 2) Problemas de comunicación
- 3) Problemas de percepción o interpretación

El trabajo en grupo implica diferentes pasos evolutivos, que no están progresivamente secuenciales y que siempre son alterados por condiciones externas y condiciones internas.

Las externas serían las presiones, tanto de los directivos que están al mando del grupo, como de los clientes o usuarios que demandan resultados y de los proveedores que satisfacen los recursos para el trabajo. Internamente, de las actitudes de los miembros del grupo, compuestas por la información que conocen directamente, por la información que los grupos les hacen llegar y por la interpretación de los dos anteriores; la confianza en el líder o directivo; la confianza en que siguen una línea definida para el logro de sus objetivos y la certidumbre en el equilibrio y tranquilidad de su medio en el trabajo.

Por lo tanto, habría que cuidar, para que un equipo sea productivo, la moral del grupo, el mantenimiento del compromiso y la responsabilidad, que propicien un ambiente adecuado para el trabajo y el desarrollo personal.

MORAL: La disposición de los miembros del grupo a trabajar conjuntamente, obedece a la atracción del mismo (cohesión) y, en parte también a su confianza en que esfuerzo aunado contribuirá positivamente a alcanzar el objetivo que haya sido fijado.

Este sentimiento de confianza y optimismo en lo que respecta a las tareas que hay que realizar y optimizar o los problemas que deben solucionarse recibe el nombre de MORAL.

La moral del grupo es una mezcla de la de cada uno de sus miembros. En su mayor parte, depende de cohesión; cuando un grupo carece de atracción; sus metas, sus miembros o ambos, serán rechazados.

La moral también puede obedecer al sentido de responsabilidad que tenga el grupo, así como la sociedad general.

COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD: Puesto que el optimismo y la moral tienen una correlación positiva, solemos asumir que cualquier frustración o problema difícil menoscabará la moral.

Hay una relación casual circular entre la productividad y la moral, en la que la productividad dará a los trabajadores la impresión de haber cumplido con su obligación, lo que a su vez, acrecienta su esfuerzo y asimismo los trabajadores pueden enfrentarse a los problemas ajenos a su labor siempre y cuando les permitan las satisfacciones que derivan del trabajo, mantener una moral elevada.

Tanto la moral como la cohesión están relacionadas con un tercer aspecto de la vida del grupo que es su ambiente o clima emocional. Si este es positivo, la labor del grupo se hace más interesante y viceversa.

Una cuarta variable es el efecto del jefe inmediato en el clima emocional del grupo. Las pautas de conducta de los grupos, varían según el clima creado por el dirigente.

La última variable son los roles y expectativas. La conducta de los miembros que no toman la responsabilidad en sus actividades, tiene un efecto perturbador en los demás y contraria a las normas del grupo para solucionar problemas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA.

- ❖ Aguilar María José, “Cómo animar un grupo, técnicas grupales”, Editorial el Ateneo, Méx., D.F., 1991.
- ❖ Andueza María, “Dinámica de grupos en educación”, Editorial Trillas.
- ❖ Carreño H. Fernando, “Enfoques y principios teóricos de la evaluación”; Editorial Trillas, 2ª edición, Méx. D.F., 1979.
- ❖ Centro cultural América, S.C., “Elaboración de programas educativos”.
- ❖ Ensayo “Perfiles educativos”, No. 1 Nueva época, 1983.
- ❖ González Núñez José de Jesús, “Interacción grupal”, Editorial planeta mexicana, 1992.
- ❖ Hernández Sampieri Roberto, “Metodología de la Investigación”, Editorial MC Graw Hill, Segunda edición.
- ❖ Lafourcade Pedro D.; “Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”; Editorial Kapelusz.
- ❖ Lewy Arie; “Instituto Internacional de Planeamiento de la educación, UNESCO, “Manual de evaluación formativa del currículo”; Voluntad editores.
- ❖ Pain Abraham; “Cómo realizar un proyecto de capacitación, un enfoque de la ingeniería de la capacitación”; Editorial Granica, Colección Management y capacitación.

- ❖ Pain Abraham; “Cómo evaluar las acciones de capacitación guía práctica para la reflexión y la acción, Management”, Editorial Vergara.
- ❖ P. Augube David y Joseph D. Novak Helen Hanesian; “Psicología educativa”; Editorial Trillas, 2ª edición 1989.
- ❖ S. Bloom Benjamín; “Taxonomía de los objetivos de la educación”; Editorial, El Atenco, 3ª Edición, 1973.
- ❖ SEP, “Cuadernos Pedagógicos”, epoca IV año 3 Núm. 9, enero-marzo, 1998.
- ❖ Sivasailam Thiagarajan, Glenn Parker, “Equipos de trabajo, actividades y juegos e integración”, Editorial Pentrice Hall, 1º edición, México 2000.
- ❖ Webster Allen L., “Estadística aplicada a la Empresa y a la Economía” , Editorial Mc Graw Hill, pp. 390-392.
- ❖ Wooholk Anita E., “Psicología educativa” , 7a edición, Editorial Pentrice Hall, 1999.

Apéndice

A

**Programa Oficial
de la UEA de
Seminario de
Desarrollo
Organizacional I.**

PROGRAMA OFICIAL DE SEMINARIO DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL I.

El programa oficial utilizado durante el trimestre 01-O del curso de Seminario de Desarrollo organizacional I que sirvió de base para medir los objetivos de aprendizaje en los alumnos y el contenido del material estructurado (Antología y Cuadernillo de Ejercicios) es el siguiente:

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA PROGRAMA DE ESTUDIOS

UNIDAD: IZTAPALAPA

DIVISIÓN: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NIVEL: LICENCIATURA **EN:** ADMINISTRACIÓN

CLAVE: 221162

UNIDAD DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE: SEMINARIO DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL I

TRIMESTRE: XI

HORAS TEORÍA: 2.0

HORAS PRÁCTICA: 4.0

SERIACIÓN: 221155

CREDITOS: 10

OPT./OBL.: OBLIGATORIA

Objetivo:

Que el alumno conozca las bases teóricas del desarrollo organizacional y aplique por lo menos un modelo de diagnóstico organizacional.

Contenido sintético:

- I. Comportamiento organizacional. Naturaleza, componentes, características, fundamentos y aplicación.
- II. Variables individuales en la organización.
- III. Los procesos humanos de los grupos en la organización.
- IV. El consultor como facilitador del cambio y mejoramiento en los procesos individuales y grupales de la organización.
- V. Metodología para el diagnóstico, cambio y mejoramiento de los procesos humanos de la organización.
- VI. Revisión y análisis de los casos.
- VII. Autodiagnóstico y plan de cambio para el mejoramiento personal y grupal.
- VIII. El comportamiento humano, los paradigmas y técnicas actuales para la dirección y la administración de las organizaciones.

Modalidades de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Podrá realizarse por: aplicación del método de investigación – acción, dirigidas, exposiciones individuales o de grupo, dinámicas grupales y ejercicios vivenciales.

Modalidades de evaluación:

Global.

Incluirá evaluaciones periódicas y evaluación terminal. Las que podrán realizarse a través de controles de lectura, participación en clase, exámenes escritos, exposiciones individuales o de grupo y elaboración de trabajos de investigación. Los factores de ponderación será a juicio del profesor y estos serán dados a conocer a los alumnos al principio del curso.

Recuperación.

Podrá incluir un trabajo de investigación sobre algún tema del programa (que deberá entregarse en la fecha señalada en el calendario de evaluaciones de recuperación aprobado por el Consejo Académico y una evaluación escrita, que

se hará con base en los contenidos del programa y puede ser global o complementaria.

Bibliografía necesaria o recomendable:

- ❖ GIBSON J. L., (1990), “Organizaciones, conducta, estructura y procesos”, Ed. Mc. Graw-Hill.
- ❖ DAVIS Y NEWSTROM J., “Comportamiento Humano en las organizaciones”, Ed. Mc. Graw-Hill.
- ❖ ROBBINS S.P., (1993), “Comportamiento Organizacional”, Ed. Pentrice - Hall, México.
- ❖ LEWICKI, BOWEN, HALL Y OTROS, (1993), “Desarrollo Organizacional. Guía de capacitación”, Limusa Noriega, Ed. Limusa, México.
- ❖ CAMARENA A., (1994), “ABC del Desarrollo Organizacional”, Ed., Trillas, México.
- ❖ ADUNA A. P. Y SALVADOR G. S. , (1995), “Antología de motivación, liderazgo y toma de decisiones”, UAM-I.
- ❖ KILMAN T., “Cuestionarios de autodiagnóstico de liderazgo. Manejo de conflictos: clima organizacional; comunicación”, Colección Harvard Business Review. Newsweek International.
- ❖ KRAZ E., (1990), “Cultura gerencial México-Estados unidos”, Ed., Grupo Iberoamericana, ISBN 968-72-70-74-8.
- ❖ MELLO FARIA; (1994), “Desarrollo Organizacional, enfoque integral”, Ed. Limusa, México.
- ❖ MAJER N. R. F. , (1993), “Toma de decisiones de grupo”, Ed. Trillas, México.
- ❖ DIAZ GUERRERO, (1983), “El mundo subjetivo de mexicanos y norteamericanos”, Ed., Trillas.
- ❖ SOMS E. Y FOLLARI R., (1989), “El trabajo práctico en la formación profesional” UAM-A, Ed., Gerinka.

Apéndice

B

Cuestionario de conocimientos y de opinión a Alumnos.

El instrumento de medición utilizado para evaluar nuestras hipótesis de investigación fue el siguiente:

CUESTIONARIO ALUMNOS CONOCIMIENTOS

En el presente cuestionario, pretendemos evaluar los conocimientos que adquiriste en la materia de Seminario de Desarrollo Organizacional I, que sirva como apoyo en la elaboración de una Tesina propuesta para dicha materia. Gracias por tu colaboración.

A continuación elige la respuesta que consideres sea la correcta:

1. ¿Cuáles son los tres precursores principales del D.O?

- a) Grupo de sensibilización, laboratorios de entendimiento, grupos T.
- b) El entrenamiento en sensibilización, los sistemas sociotécnicos y la encuesta de retroalimentación.
- c) K. Lewin, R. Likert, Mc Gregor.

2. ¿ Que es el Desarrollo Organizacional?

- a) Es una estrategia educativa adoptada para lograr un cambio planeado de la organización, que se centra en los valores, actitudes, relaciones y clima organizacional, tomando como punto de partida a las personas y se orienta hacia las metas, estructuras o técnicas de la organización.
- b) Problemas diferentes, problemas a la orden del día, control de esfuerzo.
- c) Es un nuevo arte de perfeccionar la organización integrando a necesidades de la empresa y necesidades de las personas.

3. ¿Cuáles son los valores del D.O?

- a) Obtener la información objetiva necesaria, crear un clima de receptividad, diagnosticar problemas y situaciones insatisfactorias, establecer un clima de confianza.
- b) Filosofía, Arte, Enfoque de Administración, Tecnología.
- c) Colaboración, búsqueda de la excelencia, trabajo en equipo, punto de vista holístico, independencia e interdependencia, búsqueda de crecimiento constante, libertad, responsabilidad, confianza, toma de riesgos, calidad de vida, apertura y autenticidad.

4. ¿Cuáles son los criterios básicos y decisivos para evaluar el éxito de una empresa indicando su lado óptimo?

- a) Eficacia y salud.
- b) Adaptabilidad, sentido de identidad, capacidad para percibir la realidad, estilo de integración.
- c) Identidad, orientación, sensibilidad realista, creatividad, flexibilidad, integración.

5. ¿ Defina que es consultoría?

- a) Se le contrata para resolver una situación específica, su rol será el de ofrecer el consejo experimentado de alguien que sabe y su tarea será hacer algo para el sistema cliente.
- b) Consiste en acrecentar la aptitud del cliente para funcionar con más eficiencia, ayuda a percibir, entender y actuar sobre lo que sucede a su alrededor y dentro de él mismo.
- c) Es un proceso de ayuda que se obtiene de una relación establecida entre una persona o personas que tratan de resolver un problema o desarrollar una idea o plan, y otras que intentan ayudar en estos esfuerzos.

6. ¿ Que habilidades debe tener un consultor?

- a) Ubicación, enfoque, facilitador, experto.
- b) Escuchar, brindar apoyo, aliento y consejo en los momentos más difíciles.
- c) Escuchar, empatía, flexibilidad, confianza, objetividad, mutualidad, soporte, oportunidad, integración.

7. Es la persona que puede aportar objetividad, conocimiento de experto y nuevos enfoques:

- a) Consultor interno.
- b) Consultor externo.
- c) Interventor

8. Se le contrata para ayudar al cliente a encontrar por el mismo, una solución a su problemática facilitando el proceso.

- a) Facilitador
- b) Experto
- c) Interventor

9. Se le contrata para resolver una situación específica, su rol será el ofrecer el consejo para resolver la situación y su tarea será hacer algo para el sistema cliente generalmente son llamados para cuestiones técnicas.

- a) Agente
- b) Cliente
- c) Experto

10. ¿Cuáles son las fases de un proceso de consultoría?

- a) Flexibilidad , confianza, objetividad, mutualidad, soporte
- b) Contacto, contrato, diagnóstico, planeación, acción y evaluación
- c) Escuchar, empatía, oportunidad e integración

11. Dentro del sistema cliente son aquellos que se definen como los que en principio se acercan o llaman al consultor

- a) Clientes principales
- b) Clientes intermedios
- c) Clientes contacto

12. Dentro del sistema cliente se definen como aquellos que tienen un problema para el cual desean ayuda

- a) Clientes últimos
- b) Clientes principales
- c) Clientes esporádicos

13. Consiste en acrecentar la aptitud del cliente para funcionar con más eficacia, ayudan a percibir, entender y actuar sobre lo que sucede a su alrededor y dentro de el mismo:

- a) Consultoría externa
- b) Consultoría interna.
- c) Consultoría de proceso

14. ¿Cuál es el objetivo del diagnóstico organizacional?

- a) Es la simplificación o representación gráfica de la realidad, su objetivo es ayudar a ordenar y sistematizar la información para hacerla más comprensible.
- b) Detectar aspectos que pueden ser mejorados, áreas de oportunidad, determinar que tipo de intervenciones son las más indicadas para aplicar, sentar las bases para delimitar, esclarecer y dar prioridades a los problemas detectados, buscar la efectividad de la organización.
- c) Obtener información válida acerca de la organización, implica recolectar y analizar información sobre la cultura, los procesos, la estructura y otros elementos esenciales de la organización.

15. ¿Cómo se define el Agente de D.O.?

- a) Es un experto en procesos de cambio, en procesos de tarea y en procesos humanos dentro de la organización.
- b) Es aquel que practica la acción sistematizada.
- c) Un elemento dentro del sistema meta siempre que desea una adecuada capacitación teórica-práctica.

16. ¿Cuál es el perfil del consultor como Agente de D.O.?

- a) Conseguir el liderazgo para las dimensiones de tarea, para las dimensiones del clima y dinámica psicosocial.
- b) Autoconocimiento, comprensión de la organización, competencia interpersonal, flexibilidad de acción.
- c) Capacidad de relacionarse eficazmente con los clientes, creando un clima de confianza y ayuda mutua para sí y entre los demás.

17. ¿Cuales son las características del consultor como Agente de D.O.?

- a) Su capacitación practica, sus conocimientos teóricos, sus estilo personal, su teoría practica, sus acciones y comportamientos.
- b) Psicología en general, sociología en general, Psicología y sociología de las organizaciones.
- c) Establecer relación e inspirar confianza, saber oír, observar, mantenerse flexible y reconocer sus limitaciones.

18. Teorías y métodos de intervención, cambio planeado, la investigación de la acción son:

- a) Enfoques de intervención del D.O.
- b) Enfoques innovadores del D.O.
- c) Enfoques normativos del D.O.

19. ¿Cuáles son los principales enfoques que se utilizan para realizar una intervención de D.O.?

- a) El enfoque normativo.
- b) Enfoque de sistemas.
- c) Enfoque de proceso y de tarea.

20. ¿ Cuáles son las condiciones que favorecen las intervenciones en el D.O.?

- a) Posición jerárquica, posición funcional, liderazgo, nivel de compromiso fuerte.
- b) Planificación del cambio, enfoque de sistemas, claridad en el proceso, ambiente de confianza, etc.
- c) Buscar soluciones rápidas, conceptualizar buenas relaciones como meta final del D.O, aplicación fraccionaria de programas de D.O. que no corresponden las metas.

21. Estas intervenciones están dirigidas fundamentalmente al personal de las organizaciones, así como a procesos de interacción, tales como: comunicación, solución de problemas, liderazgo, dinámicas de grupo.

- a) Intervenciones en Administración de Recursos Humanos.
- b) Intervenciones en procesos humanos.
- c) Intervenciones estratégicas del medio ambiente.

22. Las áreas de actividad en las que incursiona la consultaría en procesos son:

- a) Comunicación funciones y roles de los miembros del grupo, solución de problemas y toma de decisiones en grupo, autoridad y liderazgo, competencia y cooperación entre grupos.
- b) Área abierta, área oculta, área ciega, área desconocida.
- c) Ninguna de las anteriores.

23. ¿ Cuales son las funciones relativas de la tarea del grupo?

- a) Búsqueda de opiniones, presentación, de opiniones, búsqueda de información, presentación de la información sobre problemas relacionados con la tarea.
- b) Identidad, control, poder e influencia, necesidades individuales y metas del grupo.
- c) Definir el problema al que se enfrenta el grupo para organizar una tormenta de ideas, para proponer alternativas de solución.

24. Es una herramienta que sirve para detectar porque el comportamiento de un individuo afecta a los demás miembros de la organización ya sea positiva o negativamente:

- a) Grupo T.
- b) Consultoría de procesos.
- c) Formación de equipos.

25. Consiste en que el consultor ayuda a su cliente a percibir, entender y tomar medidas con respecto al liderazgo y comunicación dentro de la organización:

- a) Formación de equipo.
- b) Consultoría de procesos.
- c) Intervención de la tercera parte.

26. Se enfoca en conflictos interpersonales que surgen entre dos o más miembros de una misma organización:

- a) Conflicto interpersonal.
- b) Conflicto planeado.
- c) La intervención de la tercera parte.

27. En la intervención de la tercera parte el consultor es mediador para:

- a) Mejorar las relaciones interdepartamentales e intergrupales.
- b) Problemas, choques, desavenencia, discusión, distanciamiento, etc.
- c) Aclarar malos entendidos o métodos de trabajo, aclarar malos entendidos o percepciones erróneas.

28. Tienen su antecedente inmediato en el concepto de círculos de calidad. Estos equipos además de analizar y proponer soluciones a los problemas, tienen autoadministración permanente, por lo cual conviene que no estén compuesto por mas de 15 miembros para facilitar su clara y abierta comunicación:

- a) Grupos T.
- b) Formación de equipos.
- c) Equipos de trabajo autodirigidos.

29. Es un instrumento que sirve para evaluar las actitudes de los miembros de una organización, identifica las discrepancias entre sus percepciones y las resuelve:

- a) Cuestionario breve.
- b) Encuestas sobre la eficacia del grupo.
- c) Encuestas de retroalimentación.

- 30. Es una herramienta diseñada para movilizar los recursos de toda la organización con la finalidad de identificar problemas prioritarios:**
- a) Pirámide de los conflictos.
 - b) Reuniones de confrontación.
 - c) Efecto Iceberg.
- 31. En ocasiones es necesario ayudar a dos o más grupos o departamentos a resolver conflictos que tienden a romper el equilibrio del sistema:**
- a) Relaciones intergrupo.
 - b) Relaciones grupales.
 - c) Reuniones de confrontación.
- 32. Es la capacidad basada en las cualidades personales del individuo para inducir a la aceptación voluntaria de los seguidores**
- a) Interventor
 - b) Liderazgo
 - c) Agente
- 33. ¿Cuales son los estilos de liderazgo que sirven en la toma de decisiones?**
- a) Enfoque crítico y metodológico
 - b) Enfoque autoritario y de respaldo
 - c) Enfoque de sistemas y de proceso
- 34. ¿Cuales son los mecanismos que utiliza el líder de respaldo?**
- a) Consideración por los subalternos y supervisión general
 - b) Considerar la participación y los procesos decisorios
 - c) Mayor profundidad y más cooperación
- 35. ¿Cuales son las formas que adopta la comunicación dentro de una organización?**
- a) Interpersonales, aspectos internos, vínculos externos y medio ambiente
 - b) La diversidad de sus objetivos, la centralización de la autoridad, grado de competencia
 - c) Operaciones internas, medio ambiente externo, aspectos predecibles, heterogeneidad de sus miembros
- 36. Es un proceso de relación, en donde intervienen un remitente y un receptor en un punto específico de tiempo**
- a) Proceso de consultoría
 - b) Proceso de comunicación
 - c) Proceso de intervención
- 37. ¿Cuales son los problemas más frecuentes en las comunicaciones dentro de la organización?**
- a) Redes de comunicación, conflictos interpersonales
 - b) Omisión, distorsión, sobrecarga
 - c) Error en la toma de decisiones, nivel de precisión negativo

CUESTIONARIO DE OPINION ALUMNOS

El presente cuestionario, tiene como finalidad conocer tu opinión acerca del contenido del programa del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

Por favor marca con una X la respuesta que consideres sea la adecuada y explica por qué:

1. ¿Su profesor del Seminario de Desarrollo Organizacional I, imparte su materia apegándose al programa oficial de estudios?

Sí () No () % _____

2. Las Lecturas asignadas que corresponden a cada tema del programa oficial de la materia le permiten definir y tener claros los conceptos?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

3. ¿Ha tenido problemas para conseguir las Lecturas indicadas por el profesor para el curso de seminario de Desarrollo organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué _____

4. ¿Consideras que existen Lecturas que no apoyaron en la comprensión de los temas?

Sí () No () % _____

Mencione las que no están siendo útiles para asimilar los conceptos:

5. ¿El profesor de Seminario de desarrollo Organizacional I utilizo ejercicios prácticos para hacer más comprensibles los temas del curso?

Sí () No () % _____

6. ¿Qué ejercicios aplico durante el curso, que le hayan servido para comprender los temas?

7. ¿Considera que los ejercicios que maneja su profesor fueron los adecuados para la comprensión de los temas del programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

8. ¿Considera que los ejercicios manejados durante el curso le apoyaron en la elaboración de sus trabajos?

Sí () No () % _____

9. ¿En que porcentaje los casos vistos en el curso le ayudaron a alcanzar los objetivos de aprendizaje?

% _____

10. ¿Las Lecturas le ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso de Seminario de desarrollo organizacional I?

Sí () No () % _____

11. ¿Los ejercicios le ayudaron a comprender más claramente los temas vistos en el curso de Seminario de Desarrollo organizacional I?

Sí () No () % _____

12. ¿Considera que los ejercicios asignados a cada tema fueron los adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje?

Sí () No () % _____

13. ¿Las Lecturas le apoyaron para resolver los ejercicios aplicados durante el curso?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

14. ¿Los ejercicios le permitieron vincular las Lecturas con la aplicación y de ésta manera entender los conceptos?

Sí () No () % _____

Por qué : _____

15. ¿Le parece que los ejercicios le proporcionaron una idea apegada a la realidad en las organizaciones?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

16. ¿Le gustaría poder contar con un material estructurado para el curso de Seminario de Desarrollo organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

17. ¿Considera que al disponer de este material estructurado, mejoraría su comprensión de los temas del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

¡ Gracias por tu Colaboración!

Apéndice

C

Cuestionario de opinión profesores.

También utilizamos el siguiente instrumento de medición para los profesores:

CUESTIONARIO DE OPINION PROFESORES

El presente cuestionario, tiene como finalidad conocer su opinión acerca del contenido del programa del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I.

Por favor marque con una X la respuesta que considere sea la adecuada y explique por qué:

1. **¿ Usted define las características del curso e investiga sobre el material existente y lo adapta a los objetivos de aprendizaje del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?**

Sí () No () % _____

Por qué: _____

2. ¿ Qué técnicas utiliza para alcanzar los objetivos de enseñanza aprendizaje del programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

3. ¿ Qué material didáctico utiliza, que le permita facilitar la comunicación para propiciar una mayor retención en los alumnos?

4. ¿Utiliza ejercicios prácticos apegados a la realidad, que permitan hacer más comprensibles los temas del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

5. ¿Usted aplica dinámicas grupales? Mencione algunos ejemplos.

Sí () No ()

Por qué: _____

Ejemplos:

6. ¿ Al aplicar las dinámicas grupales durante el curso, al finalizar éste, usted evalúa a los alumnos para cotejar si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

7. ¿ Al aplicar las dinámicas grupales, usted propicia un clima de confianza para el desarrollo de las dinámicas del grupo?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

8. ¿ Considera que las dinámicas grupales que aplica durante el curso, dan la oportunidad de aprender en base a experiencias de una situación ficticia, sin enfrentarse a los riesgos que se tendría al tomar una decisión de la vida real?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

9. ¿ Con las dinámicas que aplica es posible lograr una participación e integración de los alumnos del grupo?

Sí () No () % _____

10. ¿ Las dinámicas le permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

11. ¿ En que porcentaje las dinámicas realizadas le ayudaron a alcanzar los objetivos de aprendizaje?

% _____

12. ¿ Considera que las lecturas propuestas en el programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I, son las adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

13. ¿ Qué lecturas considera que no es necesario contemplarlas dentro del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo organizacional I?

14. ¿ Cree usted que existen lecturas que no apoyan en la comprensión de los temas?

Sí () No () % _____

Mencione las lecturas que no están siendo útiles para asimilar los conceptos:

15. ¿Considera que es necesario la existencia de un material estructurado, que sirva de apoyo para la impartición del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

16. ¿ Considera que este material podría hacer posible la unificación de criterios para la impartición del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

17. ¿ Sí contará usted con un material estructurado para el curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I, considera que se podrían alcanzar con mayor efectividad los objetivos del programa oficial del curso de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

18. ¿ Le gustaría contar con un cuadernillo de ejercicios que le ayudara a realizar dinámicas aplicadas a los temas del programa oficial de Seminario de Desarrollo Organizacional I?

Sí () No () % _____

Por qué: _____

¡ GRACIAS POR SU COLABORACIÓN ¡

Apéndice

D

Codificación de los resultados de los Cuestionarios de Conocimientos y Opinión de alumnos.

GRUPO EXPERIMENTAL "A" Resultados del Cuestionario de conocimientos

Tema	I	I	I	I	I	IV																							
Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12																	
Respuesta	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c								
GEa01		1	1				1	1			1	1			1			1			1	1							
GEa02	1				1	1			1			1		1			1		1			1	1						
GEa03		1	1				1			1			1	1			1		1			1	1						
GEa04			1			1			1			1		1		1		1		1			1						
GEa05	1	1	1				1	1				1		1		1		1			1	1							
GEa06	1			1			1		1		1			1		1		1		1		1	1						
GEa07		1	1				1		1		1		1		1		1		1		1	1	1						
GEa08		1	1				1		1		1		1		1		1		1		1	1	1						
GEa09		1	1				1		1		1		1		1		1		1		1	1	1						
GEa10		1	1				1	1			1		1	1		1		1		1		1	1						
GEa11		1	1				1		1		1		1	1		1		1		1		1	1						
GEa12		1	1				1		1		1		1	1		1		1		1		1	1						
GEa13		1	1				1		1		1		1	1		1		1		1		1	1						
GEa14		1	1				1		1	1		1		1		1		1		1		1	1						
GEa15		1	1				1		1	1		1		1		1		1		1		1	1						
GEa16			1				1		1		1		1		1		1		1		1		1						
GEa17	1	1	1				1		1		1			1		1		1		1			1						
GEa18	1			1					1		1		1		1		1		1		1		1						
GEa19	1			1					1		1		1		1		1		1		1		1						
GEa20		1			1	1			1		1		1		1		1		1		1		1						
Suma	3	4	13	18	2	4	16	3	4	13	3	1	16	2	1	17	18	2	10	7	3	7	13	1	19	2	18	1	19

12	1	4	11	2	4	5	1	11		5	12	6	5	6	3	5	9	1	16		7		10	3	11	3	15	2		4	12	1	6	9	2	
		1			1	1					1	1			1			1		1			1		1		1			1				1		1
1			1		1				1		1			1				1		1		1		1			1		1				1		1	
	1	1				1			1	1				1				1				1	1			1		1		1				1		1
1		1				1			1			1	1					1		1		1		1	1		1		1		1			1		1
1		1			1				1	1			1					1	1			1		1		1		1		1				1		1
	1	1				1			1	1				1				1	1			1		1		1		1		1				1		1
1		1				1			1	1			1					1	1			1		1		1		1		1				1		1
1		1			1				1	1			1					1	1			1		1		1		1		1				1		1
	1	1				1			1	1				1				1	1			1		1		1		1		1				1		1
1		1				1			1	1			1					1	1			1		1		1		1		1				1		1
6	4	7	1	2	3	1	6		3	7	9	1		7	1	2		10	6	3	1	7	3		4	1	5		10		3	6	1		1	
18	1	8	18	3	6	8	2	17	0	8	19	15	6	6	10	6	11	1	26	0	13	3	11	10	14	3	19	3	5	4	22	1	9	15	3	

GCa: Grupo Control alumno.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Correctas	0	27	18	11	10	22	20	14	9	23	22	18	12	18	26	10	9	17	15	16	10	20	8	17
Incorrectas	27	0	9	16	17	5	7	13	18	4	5	9	15	9	1	17	18	10	12	11	17	7	19	10

Pregunta	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
Correctas	19	8	6	17	19	6	10	26	3	10	19	22	15
Incorrectas	8	19	21	10	8	21	17	1	24	17	8	5	12

GRUPO CONTROL "B"

Resultados del Cuestionario de Opinión.

Pregunta	1			2			3			4			5			7			8			9			10		
Respuesta	si	no	%	si	no	%	si	no	%																		
	26	1	70	23	4	40	3	24	20	3	24	10	17	10	70	22	5	60	20	7	75			26	1	80	
			80			80			20			30			50			60			80	85				80	
			90			75			100			100			80			80			75	100				90	
			80			80			100			100			60			80			70	80				100	
			100			75									90			100			90	70				60	
			100			100									100			60			100	70				90	
			90			80									60							70				80	
			80			100									60							20				100	
			100			80																80				85	
			100																			80					
																						50					
																						85					
																						80					
																						100					
																						70					
																						80					
																						80					
																						90					
																						100					
																						75					
																						50					
																						90					
																						85					
																						60					
																						80					
Promedio			89			79			60			60			71			73			82	76				85	

11	12			13			14			15			16			17				
si	no	%																		
25	2	75	19	8	75	24	3	95	23	4	90	23	4	75	26	1	100	24	3	90
		100			85			100			80			40			100			100
		90			30			80			70			90			100			100
		90			100			90			90			90			80			100
		70			75			80			90			95			100			100
		80			60			80			50			100			100			100
		100			100			100			20			70			100			100
		60			80						100			60						
		50									80			80						
		100												50						
		82			76			89			74			75			97			99