PSICOLOGÍA del trabajo

Comportamiento humano en el ámbito laboral

Quinta edición

John Arnold, Ray Randall *et al.*

ALWAYS LEARNING

PEARSON

PSICOLOGÍA DEL TRABAJO

Comportamiento humano en el ámbito laboral

QUINTA EDICIÓN

John Arnold
Ray Randall

Con la colaboración de:
Fiona Patterson, Joanne Silvester, Ivan Robertson, Cary Cooper, Bernard Burnes, Stephen Swailes, Don Harris, Carolyn Axtell y Deanne Den Hartog

www.medilibros.com

Traducción:
Martha Leticia González Acosta
Traductora especialista en Psicología

Revisión técnica:
Emmanuel Martínez Mejía
Claustro de Psicología Organizacional
Universidad Nacional Autónoma de México

PEARSON

Datos de catalogación bibliográfica

ARNOLD, JOHN; RANDALL, RAY y cols.

Psicología del trabajo.
Quinta edición

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012

ISBN: 978-607-32-1478-0
Área: Ciencias sociales

Formato: 21 × 27 cm Páginas: 720

Dirección Educación Superior: Mario Contreras Camacho
Editor: Mónica Vega Pérez
e-mail: monica.vega@pearson.com
Editor de desarrollo: Felipe Hernández Carrasco
Supervisor de producción: José D. Hernández Garduño
Diseño de portada: Daniela Torres
Gerencia editorial
Educación Superior Latinoamérica: Marisa de Anta

© Financial Times Professional Limited 1998 © Pearson Education Limited 1991, 1995, 2005, 2010. This translation of WORK PSYCHOLOGY 05 Edition is published by arrangement with Pearson Education Limited, United Kingdom.
ISBN 0273711210

© Financial Times Professional Limited 1998 © Pearson Education Limited 1991, 1995, 2005, 2010. Traducción autorizada de WORK PSYCHOLOGY 05 Edición publicada con autorización de Pearson Education Limited, United Kingdom.

Esta edición en español es la única autorizada.

QUINTA EDICIÓN, 2012

D.R. © 2012 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Atlacomulco 500-5o. piso
Industrial Atoto, C.P. 53519
Naucalpan de Juárez, Estado de México
E-mail: editorial.universidades@pearsoned.com

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

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

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

ISBN VERSIÓN IMPRESA: 978-607-32-1478-0
ISBN E-BOOK: 978-607-32-1479-7
ISBN E-CHAPTER: 978-607-32-1480-3

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

PEARSON

CONTENIDO

Prefacio vii
Recorrido guiado xiii
Reconocimientos xvi

1 Psicología del trabajo: una guía inicial 2

Introducción • Psicología básica y psicología del trabajo • Cinco tradiciones en psicología • Orígenes de la psicología del trabajo • La psicología del trabajo actual • El cambiante mundo del trabajo • Tendencias en el lugar de trabajo y psicología del trabajo • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

2 Diferencias individuales 54

Introducción • Modelos tradicionales de capacidad cognitiva • Modelos de sistemas de inteligencia • Enfoque de rasgos de personalidad • Enfoques sociocognitivos a las diferencias individuales • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

3 Las bases de la selección de personal: Análisis de puestos de trabajo, competencias y eficacia en la selección 84

Introducción • Procesos de diseño y de validación en la selección • Análisis de puestos de trabajo • Competencias y análisis de competencias • Datos del análisis de puestos • Uso de la información del análisis de puestos de trabajo • Proceso de validación • Confiabilidad • Utilidad financiera • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

4 Selección de personal y métodos de evaluación: ¿Qué funciona? 122

Introducción • Un panorama general de los métodos de selección de personal • ¿Qué tan bien funcionan los métodos de selección? • Entrevistas • Pruebas psicométricas y mediciones de la personalidad • Centros de evaluación • Otros métodos • El efecto de los procedimientos de selección en los solicitantes • El uso de la tecnología en la selección • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

5 Evaluación del desempeño en el trabajo 166

Introducción • Definición de desempeño en el trabajo • Evaluación del desempeño en el trabajo • Evaluación del desempeño en el trabajo • Retroalimentación de diversas fuentes • Mejoramiento del desempeño • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

6 Actitudes en el trabajo y relaciones laborales 198

Introducción • ¿Qué es una actitud? • ¿Cómo se miden las actitudes? • Actitudes y comportamiento • Satisfacción laboral • Compromiso organizacional • Rotación de personal • Desempleo • El contrato psicológico • Cambio de actitudes mediante la persuasión • Negociación y conflicto en el trabajo • Relaciones laborales • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

7 Enfoques para la motivación laboral y el diseño de puestos de trabajo 258

Introducción • Panorama general de la motivación • Enfoques del sentido común en la motivación • Teorías de la necesidad • Teoría de la expectativa: ¿qué es lo que obtengo yo? • Teorías de la justicia y ciudadanía: ¿se me da un trato justo? • Teoría del establecimiento de metas: ¿cómo puedo lograr mis objetivos? • Metas y autorregulación • Autoconcepto y diferencias individuales en la motivación • Motivación intrínseca, motivación extrínseca y remuneración • Motivación a través del rediseño del puesto de trabajo • Integración de las teorías de la motivación • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

8 Diseño del trabajo 312

Introducción • Diseño en un contexto sociotécnico • Etapas en el diseño • Diseño centrado en seres humanos • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

9 Tecnología de la comunicación 336

Introducción • Características esenciales de las colaboraciones dispersas • Diseño con fines de dispersión • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

10 Capacitación y desarrollo 352

Introducción • Ciclo de capacitación • Análisis de las necesidades de capacitación • Diseño de la capacitación • Evaluación de la capacitación • Transferencia del aprendizaje • Amenazas para la evaluación precisa • Diseño para la evaluación de la capacitación • Organizaciones que aprenden y el futuro de la capacitación • Comunidades de práctica • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

11 Estrés y bienestar en el trabajo 382

Introducción • Estrés relacionado con el trabajo • Consecuencias y costos del estrés laboral • Factores relacionados con el estrés y bienestar de los empleados • Intervenciones para combatir el estrés laboral y fomentar el bienestar del personal • La organización saludable • Mejorar el bienestar psicológico en el trabajo: un enfoque de solución de problemas • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

12 Grupos, equipos y trabajo en equipo 450

Introducción • Toma de decisiones en grupo • Relaciones entre grupos en el trabajo • Equipos en los centros de trabajo del siglo XXI • ¿Cómo trabajan los equipos? • Armando un buen equipo: selección de individuos para los equipos • Equipos: una perspectiva desde el interior • Factores que influyen el desempeño del equipo • Participación en la toma de decisiones de las organizaciones • Temas para investigaciones futuras • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

13 Liderazgo 502

Introducción • Algunas preguntas importantes acerca del liderazgo • Primeros enfoques de liderazgo enfocados en el líder • Teorías de contingencia del liderazgo • Liderazgo transformacional y carisma • Críticas al liderazgo transformacional • Percepción de liderazgo • Liderazgo global • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

14 Comprensión del cambio y la cultura organizacionales 542

Introducción • La importancia del cambio administrativo • Cambio en la cultura organizacional • El enfoque planeado hacia el cambio organizacional • El enfoque emergente para el cambio organizacional • Cambio organizacional: enfoques y elecciones • Resumen • *Pruebe su aprendizaje* • *Sitios Web relevantes* • *Lecturas sugeridas*

Glosario 587
Referencias 611
Índice 693

PREFACIO

La psicología del trabajo estudia el comportamiento, los pensamientos y las emociones de los seres humanos que tienen que ver con su actividad laboral. Se utiliza para mejorar nuestra comprensión y manejo de las personas (incluyéndonos a nosotros mismos) en el centro laboral. Por trabajo, nos referimos a aquello que los individuos hacen para ganarse la vida. Sin embargo, gran parte del contenido de este libro también puede aplicarse al estudio del trabajo voluntario e incluso a las actividades del tiempo libre.

Muy a menudo, las organizaciones laborales cuentan con sistemas complejos para evaluar los costos y beneficios de todo, con excepción del manejo de las personas. La alta gerencia con frecuencia reconoce: "Nuestro mayor activo es nuestra gente" pero, en ocasiones, las personas no sienten que se les trate como si fueran activos valiosos. Los individuos son complicados y sus puntos de vista sobre sí mismos y su mundo difieren. No necesariamente hacen las cosas que los demás desean que hagan. Los gerentes reaccionan a todo ello enfocándose en cuestiones que no responden, como utilidades, cuentas incobrables o estrategias organizacionales. Otra forma de reaccionar consiste en adoptar un enfoque altamente controlador, del tipo "haz lo que digo", para tratar a la gente en el trabajo. De cualquier forma, la idea detrás de cómo funcionan las personas en el centro de trabajo, y cómo podrían manejarse, suele ser bastante descuidada o simplista. Los psicólogos del trabajo buscan contrarrestar dicha tendencia estudiando cuidadosamente la conducta, el pensamiento y los sentimientos de las personas respecto a su trabajo. Además de desarrollar conocimientos y comprensión para su propio beneficio, esto también lleva a ciertas nociones válidas acerca de la motivación, el liderazgo, la capacitación y el desarrollo, la selección y muchos otros aspectos relacionados con las personas en la administración. Los psicólogos del trabajo también se ocupan del uso ético de las teorías y técnicas psicológicas, así como de su influencia en el bienestar y la efectividad de individuos, grupos y organizaciones.

Esta obra fue diseñada para atraer a los lectores de diferentes países. A juzgar por la retroalimentación y las cifras de ventas de las ediciones anteriores, parece que hemos sido exitosos atrayendo a una diversidad de personas en diferentes lugares. Hemos tratado de que este libro sea adecuado tanto para quienes se acercan al tema por primera vez, como para quienes ya tienen cierta familiaridad con él. Específicamente y sin un orden en particular, pretendemos que este libro sea útil para:

- estudiantes de licenciatura en psicología que estén tomando uno o más cursos con nombres como psicología del trabajo, psicología del trabajo y organizacional, psicología organizacional, psicología ocupacional y psicología industrial-organizacional;
- estudiantes de licenciatura en negocios y administración que estén tomando uno o más cursos como comportamiento organizacional, manejo de personal o administración de recursos humanos;

- estudiantes de posgrados y alumnos con experiencia en las ramas de psicología, negocios o administración que estén tomando uno o más de los cursos listados anteriormente;
- estudiantes en cursos de licenciatura o posgrado en otras áreas académicas como ingeniería, cuyo currículo incluya algunos elementos que tengan que ver con el manejo de personas en el centro de trabajo.

Nuestro objetivo es dar cuenta de forma clara y sencilla —aunque no simplista— de muchas de las áreas clave en la psicología del trabajo contemporánea. Más específicamente, tratamos de alcanzar varios objetivos para hacer este libro lo más útil posible para sus lectores.

Primero, buscamos combinar la teoría y la práctica. Ambas son importantes. Sin una buena teoría, la práctica estaría ciega. Sin una buena práctica, la teoría no tendría un uso adecuado. Por lo tanto, describimos las teorías fundamentales y las evaluamos cuando sea pertinente. También analizamos cómo los conceptos descritos pueden tener una aplicación práctica. Ofrecemos estudios de caso y ejercicios donde el material del libro se aplica con facilidad; pueden utilizarse como ejercicios en el salón de clases, o bien, como tarea para estudiantes en particular. Se incluye un sitio Web para brindar alguna guía y sugerencias acerca de cómo usarlos.

Segundo, intentamos presentar el material con un nivel que el lector encuentre intelectualmente estimulante, pero no demasiado difícil. Es muy sencillo usar una presentación ingeniosa pero insustancial y brillante, a expensas de un buen contenido. Siempre existe la tentación de recurrir a una fácil "receta para el éxito" sobresimplificada, que insulte la inteligencia de los usuarios. Por otro lado, es igualmente fácil extraviar al lector con debates innecesariamente complejos. Esperamos haber evitado ese destino (y si no lo logramos, ¡háganoslo saber!).

Tercero, tratamos de ayudar al lector a obtener el máximo beneficio del libro, proporcionando varias ayudas adicionales para el aprendizaje. Cada capítulo inicia con los objetivos de aprendizaje claramente establecidos, y concluye con algunas preguntas de respuesta corta y con tareas sugeridas más largas que reflejen tales resultados. Al final de cada capítulo, incluimos un pequeño número de sugerencias para avanzar con el estudio. A lo largo del texto, especificamos puntos de aprendizaje clave que expresan brevemente el mensaje fundamental de las dos o tres páginas anteriores del texto. También incluimos varios diagramas, así como texto, reconociendo que con frecuencia las imágenes suelen expresar ideas complejas de una forma más económica y memorable. Al final del libro se encuentra un glosario abundante que explica de forma concisa el significado de muchos de los términos y las frases clave. También se incluye una lista de referencias, que permite a los lectores interesados encontrar más material, si así lo desean, para realizar un estudio más avanzado, por ejemplo.

Cuarto, hemos elegido temas que consideramos son más útiles para los lectores potenciales de este libro. Algunos aparecen comúnmente en los textos de comportamiento organizacional, en tanto que otros por lo general se encuentran en libros con una orientación psicológica más específica. Creemos haber encontrado un equilibrio útil entre esos dos mundos diferentes, pero que se entrecruzan, por lo que debería haber suficiente material relevante tanto para los estudiantes que desean ser psicólogos, como para aquellos que no buscan serlo. Los temas que cubrimos en los capítulos, o en parte de los capítulos, incluyen diferencias individuales, selección de empleados, evaluación del desempeño laboral, actitudes hacia el trabajo, capacitación y desarrollo, trabajo en equipo, motivación laboral, estrés y bienestar en el trabajo, diseño de centros de trabajo para individuos, administración de la diversidad, liderazgo, carreras, cambio organizacional, naturaleza de la psicología del trabajo como una disciplina y profesión, y cómo diseñar, conducir y entender estudios de investigación en psicología del trabajo.

Quinto, ofrecemos una cobertura actualizada de nuestro material. En nuestro tiempo vivimos avances emocionantes en muchas áreas de la psicología del trabajo y tratamos de reflejarlo. Asimismo, cuando las cosas antiguas sigan siendo mejores y aún relevantes, las incluimos. No se obtiene nada examinando trabajos recientes por el simple hecho de que sean recientes.

Sexto, intentamos usar material proveniente de muchas partes del mundo y señalar diferencias transnacionales y transculturales, cuando estas parezcan especialmente relevantes. La mayoría de las mejores

investigaciones y prácticas en la psicología del trabajo se origina en Norteamérica, pero también es posible ir demasiado lejos y suponer que ningún otro lugar ha contribuido con algo. No cabe duda de que tenemos nuestras propias nociones arraigadas, pero hemos tratado de incluir perspectivas de otros lugares además de Norteamérica, sobre todo del Reino Unido y otros países europeos. No obstante, Estados Unidos y Canadá ofrecen mucho material valioso. Por consiguiente, también usamos investigación y teorías que se originan en esos países.

Desarrollos a partir de la cuarta edición

Los lectores familiarizados con la cuarta edición de este texto, publicado en 2005, quizás encuentren útil que describamos los cambios que hemos realizado. Son bastante sustanciales, aunque son más evidentes en algunas partes del libro que en otras. Los usuarios familiarizados con ediciones previas fácilmente reconocerán este libro como descendiente directo de los otros, pero también se darán cuenta de varias diferencias. La magnitud de los cambios de la cuarta edición y el equipo ampliado de autores se encuentran entre las razones (¡o excusas!) por las que nos llevamos más tiempo del esperado en preparar esta edición. Ofrecemos disculpas por ello, no tan solo porque sabemos que algunos lectores han esperado demasiado tiempo y sería justificado que hayan perdido la paciencia con nosotros.

Los cambios a partir de la cuarta edición reflejan el hecho de que han sucedido muchas cosas en la psicología del trabajo en los últimos años. Los revisores comisionados por el editor (además de los comentarios que los usuarios nos hicieron directamente) nos ayudaron a saber qué cuestiones tenían que pensarse mejor.

Tal vez el cambio más observable sea en el autor principal. John Arnold me transfirió la responsabilidad general de este texto a mí (Ray Randall) en 2008. Usé la primera edición como estudiante y las siguientes ediciones como profesor y conferencista, por lo que sentí la presión que a menudo viene cuando se entiende la perspectiva del consumidor exigente. Por lo tanto, tomé la tarea con la misma cantidad de emoción que de inquietud. Ha sido una curva de aprendizaje muy pronunciada y se agradece mucho la paciencia del equipo en Pearson. Al igual que la cuarta edición, Fiona Patterson (capítulos 2, 3 y 4) y Joanne Silvester (capítulos 5 y 10) tuvieron una participación relevante en esta edición. Bernard Burnes ha contribuido nuevamente con un capítulo sobre cambio y cultura organizacionales. Esta edición también presenta algunos autores nuevos. Stephen Swailes y Deanne Den Hartog efectuaron aportaciones especializadas para la actualización de los capítulos sobre trabajo en equipo y liderazgo, respectivamente. Don Harris (capítulo 8) y Carolyn Axtell (Capítulo 9) elaboraron para este libro los nuevos capítulos sobre tecnología y factores humanos. Creemos que tales perspectivas nuevas y frescas han ayudado a dar vida al texto y esperamos que usted esté de acuerdo al respecto. John Arnold invitó a estos autores a que se involucraran, y yo (Ray Randall) estoy realmente agradecido de que hayan aceptado. John Arnold ahora contribuye con dos capítulos (7 y 13). Ivan Robertson y Cary Cooper asumieron esta vez un lugar de respaldo. Ray Randall es el responsable por el libro en su conjunto, por lo que cualquier error, omisión, etcétera, es básicamente responsabilidad suya.

Todos los colaboradores son excelentes investigadores con reputación internacional en su área. Y, lo más importante, también son profesionales especialistas, con una amplia experiencia en la intervención en organizaciones, lo cual les permite describir cómo es que la teoría llega a ponerse en práctica. Nuestra intención ha sido cerciorarnos de que los vínculos entre teoría y práctica sean más evidentes de lo que fueron en las ediciones anteriores. Estamos orgullosos de esta quinta edición, pero como en las ediciones precedentes, ¡su opinión es la única que realmente importa!

La retroalimentación de nuestros lectores sobre las ediciones previas indica claramente que aprecian la claridad de estilo, así como la combinación de las reflexiones teóricas y prácticas. También han valorado mucho la abundante lista de referencias, muchas de las cuales son muy recientes. Naturalmente,

hemos tratado de conservar tales características. El estilo permanece igual en tanto que las listas de referencias se revisaron y actualizaron. Agradecemos la retroalimentación que recibimos de usuarios de las ediciones anteriores y, cuando ha sido posible, las hemos reflejado en esta edición.

Entonces, además de la actualización de rutina, los ajustes y la internacionalización del material, ¿qué hay específicamente nuevo en esta quinta edición?

De la retroalimentación positiva dada por los revisores, nos hemos quedado con numerosos ejercicios y estudios de caso. La mayoría de estos últimos se actualizaron para destacar la relevancia que la psicología ha tenido al tratar temas contemporáneos en los centros de trabajo. De la cuarta edición conservamos los estudios de caso que sentimos que tienen una gran relevancia. Observará usted que también en esta edición usamos más los resultados de los metanálisis, en respuesta a los comentarios sobre la cuarta edición acerca de que concentrar la atención en algunos resultados específicos de las investigaciones originaba que los estudiantes sobrestimaran la importancia de un estudio individual. Desde luego, el riesgo ahora es que se pierda el detalle, por lo que hemos mantenido el recuento más profundo de porciones ilustrativas de investigaciones, donde sentimos que ese trozo de investigación tenía algunos puntos particularmente importantes.

También observará la inclusión de recuadros "Para reflexionar": hay de 2 a 4 de ellos en la mayoría de los capítulos y están diseñados para alentar a los estudiantes a detenerse para reflexionar sobre su aprendizaje. Su contenido dirige al lector hacia controversias o debates en la literatura, para fomentar el pensamiento crítico y reforzar el aprendizaje. Esperamos que sean útiles para los estudiantes que deseen ir más allá de la comprensión del contenido, intentando el análisis y la comprensión adicionales de los temas descritos.

El capítulo 1 conserva el material introductorio de las ediciones previas, pero da una mayor cobertura a los temas de equilibrio entre trabajo y vida familiar, diversidad y cuestiones transculturales. El primero es ciertamente un tema de interés creciente y algunas investigaciones importantes se han destacado para demostrar cómo es que los psicólogos del trabajo pueden contribuir a ayudar a las personas a equilibrar las demandas de los diferentes aspectos de sus vidas. La diversidad es un hilo conductor que corre a lo largo de este texto, y el material en el capítulo 1 está diseñado para orientar al lector sobre cómo el concepto se relaciona con temas más establecidos, como la igualdad de oportunidades. Al igual que con la diversidad, los temas transculturales se examinan a lo largo del texto y proporcionamos algunos ejemplos iniciales de qué tan importante es considerar la cultura al estudiar psicología del trabajo. Sería un descuido de nuestra parte no mencionar el impacto de la gran crisis económica mundial al describir el contexto donde se desempeñan los psicólogos del trabajo. Esto se cubre no tan solo en el capítulo 1, sino que se refleja a lo largo de todo el libro (de forma más notable en algunos de los estudios de caso nuevos). Nuestro punto de vista es que mientras que tales eventos han tenido influencia en la agenda de los psicólogos del trabajo, dándoles mayor relieve a ciertos temas, el potencial para que los psicólogos del trabajo marquen la diferencia en las organizaciones es mayor que nunca.

El capítulo 2, sobre las diferencias individuales, ha cambiado mucho y estoy muy agradecido con Fiona Patterson por su enorme esfuerzo en ello. En la cuarta edición, este capítulo estaba fuera de sintonía con el resto del libro: era demasiado técnico y no muy accesible. Aunque examinar dichos temas fue el foco de la revisión, también hay una cobertura más detallada de temas importantes como la inteligencia emocional, el potencial para innovar y la creatividad.

Los capítulos 3 y 4 sobre selección de personal fueron bien recibidos en las ediciones anteriores de este libro. Por lo que la estructura y cobertura son similares pero, como el resto del texto, muchas cosas han sucedido en cinco años de investigación, por lo que se ha actualizado significativamente. Las actualizaciones describen los debates y las controversias recientes sobre la selección y evaluación; también se cubren las técnicas emergentes como las pruebas de juicio situacional.

Asimismo, se reenfocó el capítulo 5 acerca de la evaluación de las personas en el trabajo: el énfasis está ahora en lo que es el desempeño y cómo se mide. Incluye una descripción de roles extras en el desempeño, como los comportamientos de la ciudadanía organizacional. También presenta un análisis más detallado de la retroalimentación de diversas fuentes y más acerca de las dificultades en la obten-

ción de medidas confiables y válidas del desempeño. Ahora incluimos una discusión sobre qué tan importante puede ser la contribución de la psicología del trabajo, desde la perspectiva de la administración de recursos humanos.

El capítulo 6, sobre las actitudes en el trabajo y las relaciones de los empleados, ha cambiado mucho desde la cuarta edición. El material de la psicología social básica que dominaba este capítulo en la cuarta edición ahora tiene un papel secundario (sobre todo el material de cambio de actitudes y persuasión). Se le sigue dando espacio a la teoría de formación de actitudes, aunque este rápidamente se desarrolla en una descripción y un análisis actualizados acerca de la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. El foco de atención ahora se encuentra en las relaciones entre actitudes y conducta, un tema donde hay muchas investigaciones que reportar. Este capítulo tiene ahora dos secciones nuevas sobre la rotación de personal y el desempleo. Estas secciones pretenden mostrar cómo las actitudes en el trabajo cobran vida en las situaciones donde tienen gran importancia para los individuos y las organizaciones. La sección del contrato psicológico aparece ahora en este capítulo (no en el capítulo sobre las carreras) y tiene una cobertura más amplia que en las ediciones previas: la amplitud de la cobertura refleja la importancia de este tema en la investigación de la psicología del trabajo. El material sobre negociación y relaciones entre empleados se reposicionó en este capítulo.

El capítulo 7 (que en la cuarta edición era sobre motivación y diseño de puestos de trabajo) se actualizó y revisó ampliamente. Estos son temas importantes en la psicología del trabajo y mucho del material existente de la cuarta edición ha mantenido su importancia. Lo mismo sucede con el capítulo 10 sobre capacitación y desarrollo. Sin embargo, este capítulo ahora también incluye una cobertura acerca de temas contemporáneos como el aprendizaje en línea (*e-learning*), las comunidades de práctica y el concepto de organizaciones que aprenden. En estos capítulos el desafío fue mantener la cobertura esencial, mientras se realiza un análisis suficiente de los temas que van surgiendo.

Se agregaron dos capítulos nuevos —el capítulo 8, Diseño del trabajo, y el capítulo 9, Tecnología de la comunicación. Cubren aspectos más "tradicionales" del diseño centrado en seres humanos, así como temas importantes planteados por las comunicaciones basadas en las computadoras. Los nuevos capítulos se basan en diversos estudios de caso que consideran el diseño de equipo en ambientes laborales de alto riesgo y la comunicación dentro de equipos virtuales. Creemos que esto satisface una importante necesidad del lector por comprender la manera en que los temas de diseño se integran con otros temas de la psicología del trabajo. El rediseño del centro laboral es una importante opción de intervención, al tratar con muchos de los problemas de las organizaciones; esperamos que estos capítulos ayuden a los estudiantes a apreciarlo. Estos capítulos remplazaron el capítulo 8 de la cuarta edición sobre el análisis y la modificación del comportamiento laboral (parte del cual se presenta ahora en el capítulo 5). Creemos que esto refleja uno de los usos más comunes de dichos métodos en las organizaciones actuales; no obstante, eliminar material siempre ha sido difícil, de manera que hemos puesto el capítulo 8 (en inglés) de la cuarta edición disponible para su descarga desde el sitio Web que acompaña este libro.

El capítulo 11, sobre el estrés y el bienestar en el trabajo, es aproximadamente 75 por ciento nuevo. Hemos respondido a los comentarios de los revisores de las ediciones anteriores e incluimos una cobertura mayor sobre las teorías del estrés laboral, pero conservando el análisis crítico del concepto mismo. También incluimos una discusión más amplia sobre las emociones en el trabajo, que analiza cómo el trabajo bien diseñado puede llevar a experimentar emociones positivas en el escenario laboral. También hay un recuento mucho más detallado acerca de los temas de medición que esperamos ayude a desmitificar este tema para el lector. Nuestra experiencia indica que los estudiantes aprecian ver cómo la teoría se traduce en intervención, por lo que se da una cobertura detallada a diferentes enfoques para la intervención, ilustrados con ejemplos destacados basados en la literatura reciente.

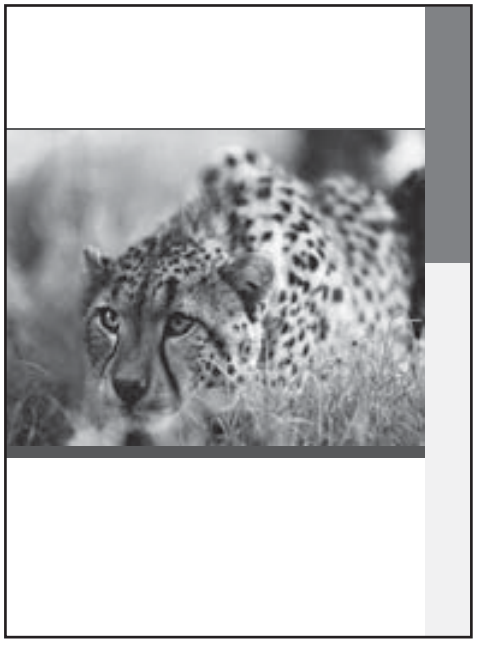
Los capítulos 12 (Grupos, equipos y trabajo en equipo), 13 (Liderazgo) y 14 (Comprensión del cambio y la cultura organizacionales) tuvieron muy buenos comentarios, por lo que sus estructuras permanecen sin modificaciones significativas. El contenido se actualizó para reflejar nuevos desarrollos y el capítulo 13 sobre liderazgo ahora incluye una cobertura más explícita sobre los temas transculturales.

En conjunto, entonces, la longitud promedio de cada capítulo es mayor y esperamos que la cobertura sea contemporánea y más integrada que antes. Los profesores que utilicen este libro quizá deseen recomendar partes de ciertos capítulos, en vez de capítulos completos, para apoyar un tema de exposición en particular, por lo que se recomienda dar una mirada profunda a las páginas del contenido para revisar lo que se incluye.

Como antes, damos la bienvenida a la retroalimentación y a los comentarios sobre este libro. Por favor, diríjalos a Ray Randall, School of Psychology, University of Leicester, LE17EA, UK (rjr15@le.ac.uk). Gracias por leer este prefacio y por favor ¡continúe leyendo el resto del libro!

RECORRIDO GUIADO

El **diseño** y las **fotografías** que inician cada capítulo estimulan la lectura. Diviértase adivinando por qué fue seleccionada cada imagen para representar el capítulo.



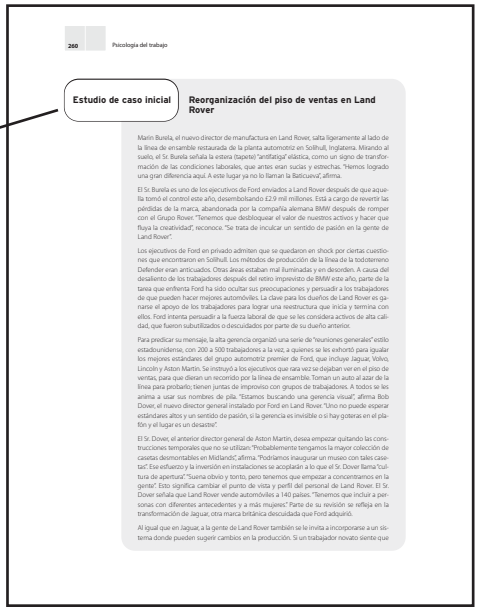
Los **objetivos de aprendizaje** abren cada capítulo y le permiten enfocarse en aquello que debería lograr al final del mismo, y lo ayudarán a estructurar su aprendizaje.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Después de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. definir los significados y componentes de la motivación;
2. describir tres enfoques del sentido común para la motivación;
3. describir la jerarquía de las necesidades de Maslow;
4. especificar las fortalezas y debilidades de las teorías de las necesidades;
5. definir la necesidad de logro y explicar por qué podría afectar la productividad en el trabajo;
6. definir valencia, instrumentalidad y expectativa;
7. definir y describir tres formas de justicia organizacional;
8. bosquejar las características de las metas que, por lo general, incrementan la motivación;
9. elaborar un diagrama que describa las características fundamentales de la teoría del establecimiento de metas;
10. sugerir cómo las recompensas materiales afectan la motivación;
11. describir la tipología de las diferencias individuales en la motivación propuesta por Leonard *et al.*;
12. listar cuatro técnicas del rediseño laboral;
13. elaborar un diagrama que ilustre el modelo de las características del puesto de trabajo (MCP);
14. sugerir cuatro formas en que la teoría y la investigación sobre las características motivacionales de los trabajos han evolucionado más allá del MCP;
15. explicar dos características del modelo de Clegg y Spencer del rediseño del trabajo, que son diferentes de otros modelos.

Los **estudios de caso iniciales** de cada capítulo establecen un contexto de la vida real con el cual puede relacionarse la teoría.



260 Psicología del trabajo

Estudio de caso inicial **Reorganización del piso de ventas en Land Rover**

Marin Burela, el nuevo director de manufactura en Land Rover, salta ligeramente al lado de la línea de ensamble restaurada de la planta automotriz en Solihull, Inglaterra. Mirando al suelo, el Sr. Burela señala la estera (tapete) "antifatiga" elástica, como un signo de tranfiormación de las condiciones laborales, que antes eran sucias y estrechas. "Hemos logrado una gran diferencia aquí. A este lugar ya no lo llaman la 'Batcueva'", afirma.

El Sr. Burela es uno de los ejecutivos de Ford enviados a Land Rover después de que aquella tomó el control este año, desembolsando £2.9 mil millones. Está a cargo de revertir las pérdidas de la marca, abandonada por la compañía alemana BMW después de romper con el Grupo Rover. "Tenemos que desbloquear el valor de nuestros activos y hacer que fluya la creatividad", reconoce. "Se trata de inculcar un sentido de pasión en la gente de Land Rover".

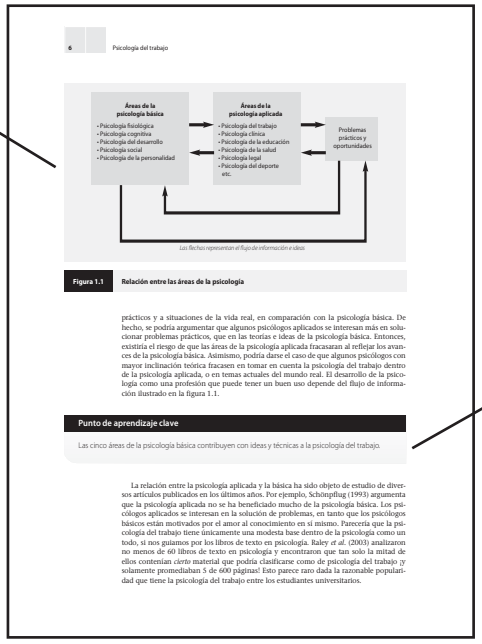
Los ejecutivos de Ford en privado admiten que se quedaron en shock por ciertas cuestiones que encontraron en Solihull. Los métodos de producción de la línea de la todoterreno Defender eran articuados. Otras áreas estaban mal iluminadas y en desorden. A causa del desaliento de los trabajadores después del retiro imprevisto de BMW este año, parte de la tarea que enfrenta Ford ha sido ocultar sus preocupaciones y persuadir a los trabajadores de que pueden hacer mejores automóviles. La clave para los dueños de Land Rover es ganarse el apoyo de los trabajadores para lograr una reestructura que inicia y termina con ellos. Ford intenta persuadir a la fuerza laboral de que se considera activos de alta calidad, que fueron subutilizados o descuidados por parte de su dueño anterior.

Para predicar su mensaje, la alta gerencia organizó una serie de "reuniones generales" estilo estadounidense, con 200 a 500 trabajadores a la vez, a quienes se les exhortó para igualar los mejores estándares del grupo automotriz premier de Ford, que incluye Jaguar, Volvo, Lincoln y Aston Martin. Se instruyó a los ejecutivos que rara vez se dejaban ver en el piso de ventas, para que dieran un recorrido por la línea de ensamble. Toman un auto al azar de la línea para probarlo; tienen juntas de improviso con grupos de trabajadores. A todos se les anima a usar sus nombres de pila. "Estamos buscando una gerencia visual", afirma Bob Dover, el nuevo director general instalado por Ford en Land Rover. "Uno no puede esperar estándares altos y un sentido de pasión, si la gerencia es invisible o si hay goteras en el piso y el lugar es un desastre".

El Sr. Dover, el anterior director general de Aston Martin, desea empezar quitando las construcciones temporales que no se utilizan. "Probablemente tengamos la mayor colección de casetas desmontables en Midlands", afirma. "Podríamos inaugurar un museo con tales casetas". Ese esfuerzo y la inversión en instalaciones se acoplarán a lo que el Sr. Dover llama "cultura de apertura". "Suena obvio y tonto, pero tenemos que empezar a concentrarnos en la gente". Esto significa cambiar el punto de vista y perfil del personal de Land Rover. El Sr. Dover señala que Land Rover vende automóviles a 140 países. "Tenemos que incluir a personas con diferentes antecedentes y a más mujeres." Parte de su revisión se refleja en la transformación de Jaguar, otra marca británica descuidada que Ford adquirió.

Al igual que en Jaguar, a la gente de Land Rover también se le invita a incorporarse a un sistema donde pueden sugerir cambios en la producción. Si un trabajador novato siente que

Donde fue posible, las ideas se ilustran con **figuras** y **tablas** para motivar todos los estilos de aprendizaje.



6 Psicología del trabajo

Figura 1.1 Relación entre las áreas de la psicología

prácticos y a situaciones de la vida real, en comparación con la psicología básica. De hecho, se podría argumentar que algunos psicólogos aplicados se interesan más en solucionar problemas prácticos, que en las teorías e ideas de la psicología básica. Entonces, existiría el riesgo de que las áreas de la psicología aplicada fracasaran al reflejar los avances de la psicología básica. Asimismo, podría darse el caso de que algunos psicólogos con mayor inclinación teórica fracasen en tomar en cuenta la psicología del trabajo dentro de la psicología aplicada, o en temas actuales del mundo real. El desarrollo de la psicología como una profesión que puede tener un buen uso depende del flujo de información ilustrado en la figura 1.1.

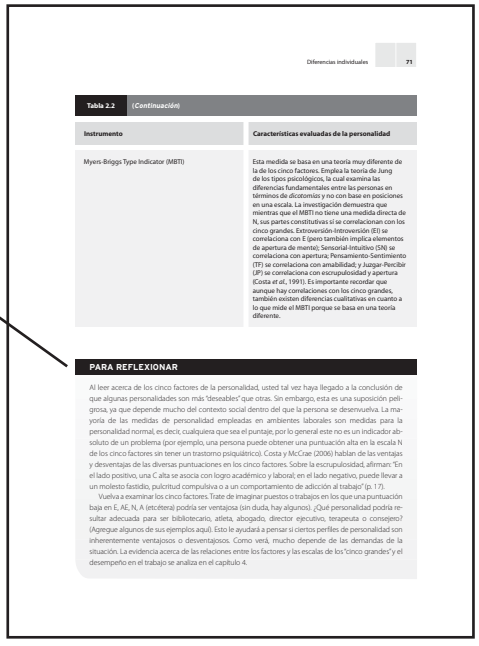
Punto de aprendizaje clave

Las cinco áreas de la psicología básica contribuyen con ideas y técnicas a la psicología del trabajo.

La relación entre la psicología aplicada y la básica ha sido objeto de estudio de diversos artículos publicados en los últimos años. Por ejemplo, Schönpflug (1993) argumenta que la psicología aplicada no se ha beneficiado mucho de la psicología básica. Los psicólogos aplicados se interesan en la solución de problemas, en tanto que los psicólogos básicos están motivados por el amor al conocimiento en sí mismo. Parecería que la psicología del trabajo tiene únicamente una modesta base dentro de la psicología como un todo, si nos guiamos por los libros de texto en psicología. Raley *et al.* (2003) analizaron no menos de 60 libros de texto en psicología y encontraron que tan solo la mitad de ellos contenían *cierto* material que podría clasificarse como de psicología del trabajo ¡y solamente promediaban 5 de 600 páginas! Esto parece raro dada la razonable popularidad que tiene la psicología del trabajo entre los estudiantes universitarios.

Los **puntos de aprendizaje clave** enfatizan los bloques de construcción importantes de la materia, en tanto que el **glosario** al final del libro es útil para fines de revisión.

El recuadro **para reflexionar** lo aleja brevemente del texto principal, para ayudarlo a repasar el capítulo, guiándolo para revisar su progreso y reexaminar los conceptos clave.



Diferencias individuales 71

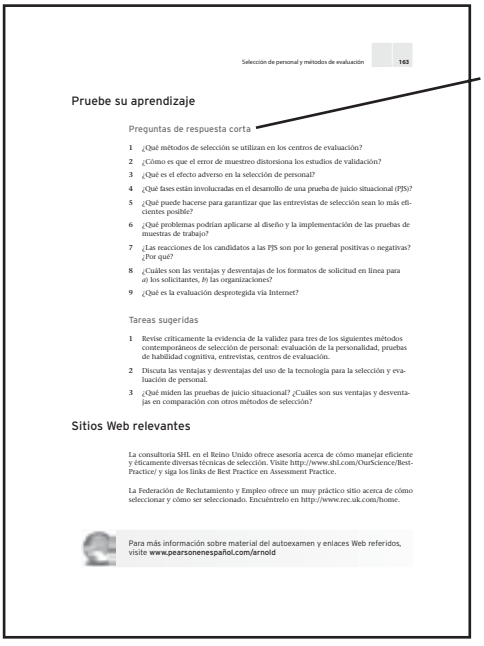
Tabla 2.2 (*Continuación*)

Instrumento	Características evaluadas de la personalidad
Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)	Esta medida se basa en una teoría muy diferente de la de los cinco factores. Emplea la teoría de Jung de los tipos psicológicos, la cual examina las diferencias fundamentales entre las personas en términos de *dicotomías* y no con base en posiciones en una escala. La investigación demuestra que mientras que el MBTI no tiene una medida directa de N, sus partes constitutivas sí se correlacionan con los cinco grandes. Extroversión-Introversión (EI) se correlaciona con E (pero también implica elementos de apertura de mente); Sensorial-Intuitivo (SN) se correlaciona con apertura; Pensamiento-Sentimiento (TF) se correlaciona con amabilidad; y *Juzgar-Percibir* (JP) se correlaciona con escrupulosidad y apertura (Costa *et al.*, 1991). Es importante recordar que aunque hay correlaciones con los cinco grandes, también existen diferencias cualitativas en cuanto a lo que mide el MBTI porque se basa en una teoría diferente.

PARA REFLEXIONAR

Al leer acerca de los cinco factores de la personalidad, usted tal vez haya llegado a la conclusión de que algunas personalidades son más 'deseables" que otras. Sin embargo, esta es una suposición peligrosa, ya que depende mucho del contexto social dentro del que la persona se desenvuelva. La mayoría de las medidas de personalidad empleadas en ambientes laborales son medidas para la personalidad normal, es decir, cualquiera que sea el puntaje, por lo general este no es un indicador absoluto de un problema (por ejemplo, una persona puede obtener una puntuación alta en la escala N de los cinco factores sin tener un trastorno psiquiátrico). Costa y McCrae (2006) hablan de las ventajas y desventajas de las diversas puntuaciones en los cinco factores. Sobre la escrupulosidad, afirman: "En el lado positivo, una C alta se asocia con logro académico y laboral; en el lado negativo, puede llevar a un molesto fastidio, pulcritud compulsiva o a un comportamiento de adicción al trabajo" (p. 17).

Vuelva a examinar los cinco factores. Trate de imaginar puestos o trabajos en los que una puntuación baja en E, AE, N, A (etcétera) podría ser ventajosa (sin duda, hay algunos). ¿Qué personalidad podría resultar adecuada para ser bibliotecario, atleta, abogado, director ejecutivo, terapeuta o consejero? (Agregue algunos de sus ejemplos aquí). Esto le ayudará a pensar si ciertos perfiles de personalidad son inherentemente ventajosos o desventajosos. Como verá, mucho depende de las demandas de la situación. La evidencia acerca de las relaciones entre los factores y las escalas de los "cinco grandes" y el desempeño en el trabajo se analiza en el capítulo 4.



Selección de personal y métodos de evaluación 163

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 ¿Qué métodos de selección se utilizan en los centros de evaluación?
2 ¿Cómo es que el error de muestreo distorsiona los estudios de validación?
3 ¿Qué es el efecto adverso en la selección de personal?
4 ¿Qué fases están involucradas en el desarrollo de una prueba de juicio situacional (PJS)?
5 ¿Qué puede hacerse para garantizar que las entrevistas de selección sean lo más eficientes posible?
6 ¿Qué problemas podrían aplicarse al diseño y la implementación de las pruebas de muestras de trabajo?
7 ¿Las reacciones de los candidatos a las PJS son por lo general positivas o negativas? ¿Por qué?
8 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los formatos de solicitud en línea para *a*) los solicitantes, *b*) las organizaciones?
9 ¿Qué es la evaluación despreotegida vía Internet?

Tareas sugeridas

1 Revise críticamente la evidencia de la validez para tres de los siguientes métodos contemporáneos de selección de personal: evaluación de la personalidad, pruebas de habilidad cognitiva, entrevistas, centros de evaluación.
2 Discuta las ventajas y desventajas del uso de la tecnología para la selección y evaluación de personal.
3 ¿Qué miden las pruebas de juicio situacional? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas en comparación con otros métodos de selección?

Sitios Web relevantes

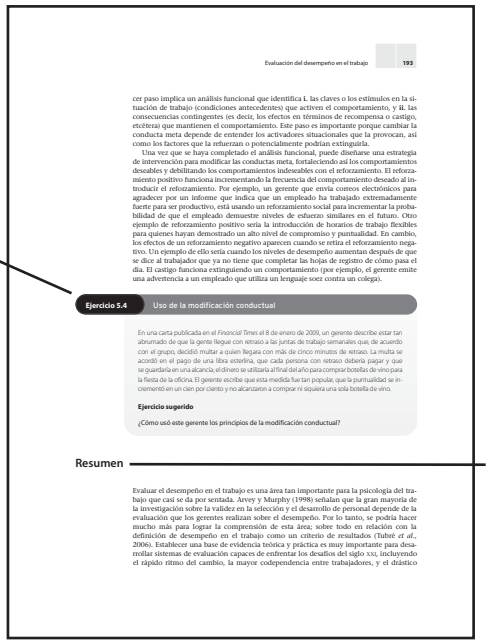
La consultoría SHL en el Reino Unido ofrece asesoría acerca de cómo manejar eficiente y éticamente diversas técnicas de selección. Visite http://www.shl.com/OurScience/BestPractice/ y siga los links de Best Practice en Assessment Practice.

La Federación de Reclutamiento y Empleo ofrece un muy práctico sitio acerca de cómo seleccionar y cómo ser seleccionado. Encuéntrelo en http://www.rec.uk.com/home.

Para más información sobre material del autoexamen y enlaces Web referidos, visite **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Las **preguntas de respuesta corta** y los **ejercicios sugeridos** prueban su comprensión y le permiten llevar un seguimiento de su progreso.

Los **ejercicios** presentados regularmente a lo largo de los capítulos permiten a los estudiantes aplicar su conocimiento y experiencia a aquello que han aprendido.



Evaluación del desempeño en el trabajo 193

cer paso implica un análisis funcional que identifica i. las claves o los estímulos en la situación de trabajo (condiciones antecedentes) que activen el comportamiento, y ii. las consecuencias contingentes (es decir, los efectos en términos de recompensa o castigo, etcétera) que mantienen el comportamiento. Este paso es importante porque cambiar la conducta meta depende de entender los activadores situacionales que la provocan, así como los factores que la refuerzan o potencialmente podrían extinguirla.

Una vez que se haya completado el análisis funcional, puede diseñarse una estrategia de intervención para modificar las conductas meta, fortaleciendo así los comportamientos deseables y debilitando los comportamientos indeseables con el reforzamiento. El reforzamiento positivo funciona incrementando la frecuencia del comportamiento deseado al introducir el reforzamiento. Por ejemplo, un gerente que envía correos electrónicos para agradecer por un informe que indica que un empleado ha trabajado extremadamente fuerte para ser productivo, está usando un reforzamiento social para incrementar la probabilidad de que el empleado demuestre niveles de esfuerzo similares en el futuro. Otro ejemplo de reforzamiento positivo sería la introducción de horarios de trabajo flexibles para quienes hayan demostrado un alto nivel de compromiso y puntualidad. En cambio, los efectos de un reforzamiento negativo aparecen cuando se retira el reforzamiento negativo. Un ejemplo de ello sería cuando los niveles de desempeño aumentan después de que se dice al trabajador que ya no tiene que completar las hojas de registro de cómo pasa el día. El castigo funciona extinguiendo un comportamiento (por ejemplo, el gerente emite una advertencia a un empleado que utiliza un lenguaje soez contra un colega).

Ejercicio 5.4 Uso de la modificación conductual

En una carta publicada en el *Financial Times* el 8 de enero de 2009, un gerente describe estar tan abrumado de que la gente llegue con retraso a las juntas de trabajo semanales que, de acuerdo con el grupo, decidió multar a quien llegara con más de cinco minutos de retraso. La multa se acordó en el pago de una libra esterlina, que cada persona con retraso debería pagar y que se guardaría en una alcancía; el dinero se utilizaría al final del año para comprar botellas de vino para la fiesta de la oficina. El gerente escribe que esta medida fue tan popular, que la puntualidad se incrementó en un cien por ciento y no alcanzaron a comprar ni siquiera una sola botella de vino.

Ejercicio sugerido

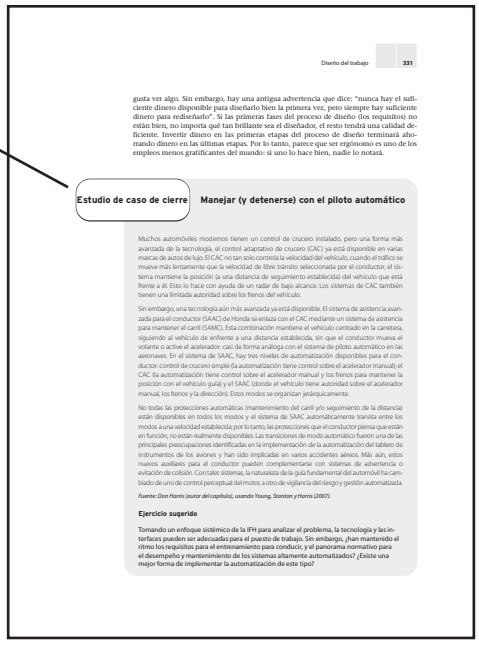
¿Cómo usó este gerente los principios de la modificación conductual?

Resumen

Evaluar el desempeño en el trabajo es una área tan importante para la psicología del trabajo que casi se da por sentada. Arvey y Murphy (1998) señalan que la gran mayoría de la investigación sobre la validez en la selección y el desarrollo de personal depende de la evaluación que los gerentes realizan sobre el desempeño. Por lo tanto, se podría hacer mucho más para lograr la comprensión de esta área; sobre todo en relación con la definición de desempeño en el trabajo como un criterio de resultados (Tubré *et al.*, 2006). Establecer una base de evidencia teórica y práctica es muy importante para desarrollar sistemas de evaluación capaces de enfrentar los desafíos del siglo xxi, incluyendo el rápido ritmo del cambio, la mayor codependencia entre trabajadores, y el drástico

Un **resumen** sucinto garantiza que los estudiantes estén conscientes de la mayoría de los puntos importantes del capítulo.

El **estudio de caso de cierre** con un ejercicio contextualiza la teoría y la, relaciona con el mundo laboral.



Diseño del trabajo 331

gusta ver algo. Sin embargo, hay una antigua advertencia que dice: "nunca hay el suficiente dinero disponible para diseñarlo bien la primera vez, pero siempre hay suficiente dinero para rediseñarlo". Si las primeras fases del proceso de diseño (los requisitos) no están bien, no importa qué tan brillante sea el diseñador, el resto tendrá una calidad deficiente. Invertir dinero en las primeras etapas del proceso de diseño terminará ahorrando dinero en las últimas etapas. Por lo tanto, parece que ser ergónomo es uno de los empleos menos gratificantes del mundo: si uno lo hace bien, nadie lo notará.

Estudio de caso de cierre **Manejar (y detenerse) con el piloto automático**

Muchos automóviles modernos tienen un control de crucero instalado, pero una forma más avanzada de la tecnología, el control adaptativo de crucero (CAC) ya está disponible en varias marcas de autos de lujo. El CAC no tan solo controla la velocidad del vehículo, cuando el tráfico se mueve más lentamente que la velocidad de libre tránsito seleccionada por el conductor, el sistema mantiene la posición (a una distancia de seguimiento establecida) del vehículo que está frente a él. Esto lo hace con ayuda de un radar de bajo alcance. Los sistemas de CAC también tienen una limitada autoridad sobre los frenos del vehículo.

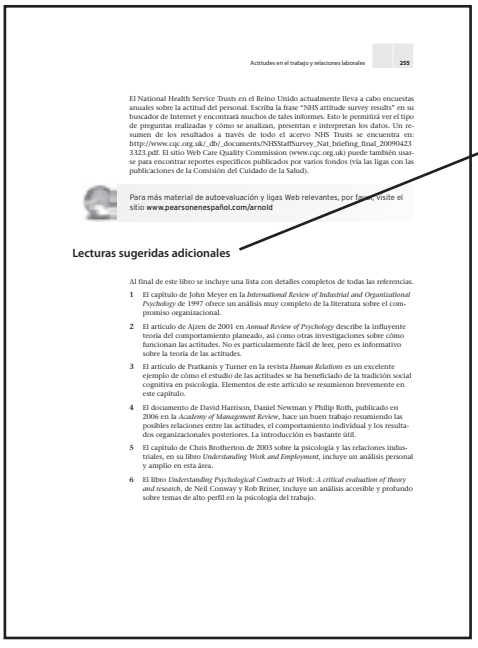
Sin embargo, una tecnología aún más avanzada ya está disponible. El sistema de asistencia avanzada para el conductor (SAAC) de Honda se enlaza con el CAC mediante un sistema de asistencia para mantener el carril (SAMC). Esta combinación mantiene el vehículo centrado en la carretera, siguiendo al vehículo de enfrente a una distancia establecida, sin que el conductor mueva el volante o active el acelerador. casi de forma análoga con el sistema de piloto automático en las aeronaves. En el sistema de SAAC, hay tres niveles de automatización disponibles para el conductor: control de crucero simple (la automatización tiene control sobre el acelerador manual); el CAC (la automatización tiene control sobre el acelerador manual y los frenos para mantener la posición con el vehículo guía) y el SAAC (donde el vehículo tiene autoridad sobre el acelerador manual, los frenos y la dirección). Estos modos se organizan jerárquicamente.

No todas las protecciones automáticas (mantenimiento del carril y/o seguimiento de la distancia) están disponibles en todos los modos y el sistema de SAAC automáticamente transita entre los modos a una velocidad establecida; por lo tanto, las protecciones que el conductor piensa que están en función, no están realmente disponibles. Las transiciones de modo automático fueron una de las principales preocupaciones identificadas en la implementación de la automatización del tablero de instrumentos de los aviones y han sido implicadas en varios accidentes aéreos. Más aún, estos nuevos auxiliares para el conductor pueden complementarse con sistemas de advertencia o evitación de colisión. Con tales sistemas, la naturaleza de la guía fundamental del automóvil ha cambiado de uno de control perceptual del motor, a otro de vigilancia del riesgo y gestión automatizada.

Fuente: Don Harris (autor del capítulo), usando Young, Stanton y Harris (2007).

Ejercicio sugerido

Tomando un enfoque sistémico de la IFH para analizar el problema, la tecnología y las interfaces pueden ser adecuadas para el puesto de trabajo. Sin embargo, ¿han mantenido el ritmo los requisitos para el entrenamiento para conducir, y el panorama normativo para el desempeño y mantenimiento de los sistemas altamente automatizados? ¿Existe una mejor forma de implementar la automatización de este tipo?



Actitudes en el trabajo y relaciones laborales 255

El National Health Service Trusts en el Reino Unido actualmente lleva a cabo encuestas anuales sobre la actitud del personal. Escriba la frase "NHS attitude survey results" en su buscador de Internet y encontrará muchos de tales informes. Esto le permitirá ver el tipo de preguntas realizadas y cómo se analizan, presentan e interpretan los datos. Un resumen de los resultados a través de todo el acervo NHS Trusts se encuentra en: http://www.cqc.org.uk/_db/_documents/NHSStaffSurvey_Nat_briefing_final_20090423 3323.pdf. El sitio Web Care Quality Commission (www.cqc.org.uk) puede también usarse para encontrar reportes específicos publicados por varios fondos (vía las ligas con las publicaciones de la Comisión del Cuidado de la Salud).

Para más material de autoevaluación y ligas Web relevantes, por favor visite el sitio **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas adicionales

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 El capítulo de John Meyer en la *International Review of Industrial and Organizational Psychology* de 1997 ofrece un análisis muy completo de la literatura sobre el compromiso organizacional.

2 El artículo de Ajzen de 2001 en *Annual Review of Psychology* describe la influyente teoría del comportamiento planeado, así como otras investigaciones sobre cómo funcionan las actitudes. No es particularmente fácil de leer, pero es informativo sobre la teoría de las actitudes.

3 El artículo de Fratkanis y Turner en la revista *Human Relations* es un excelente ejemplo de cómo el estudio de las actitudes se ha beneficiado de la tradición social cognitiva en psicología. Elementos de este artículo se resumieron brevemente en este capítulo.

4 El documento de David Harrison, Daniel Newman y Philip Roth, publicado en 2006 en la *Academy of Management Review*, hace un buen trabajo resumiendo las posibles relaciones entre las actitudes, el comportamiento individual y los resultados organizacionales posteriores. La introducción es bastante útil.

5 El capítulo de Chris Brotherton de 2003 sobre la psicología y las relaciones industriales, en su libro *Understanding Work and Employment*, incluye un análisis personal y amplio en esta área.

6 El libro *Understanding Psychological Contracts at Work: A critical evaluation of theory and research*, de Neil Conway y Rob Briner, incluye un análisis accesible y profundo sobre temas de alto perfil en la psicología del trabajo.

Las **lecturas sugeridas** ofrecen oportunidades para que usted lleve sus estudios más allá.

Visite el sitio Web que acompaña el libro en **www.pearsonenespañol.com/arnold,** donde encontrará enseñanzas y material de aprendizaje valiosos.

RECONOCIMIENTOS

Agradecemos a Gabrielle James, a Sarah Wild y a Mathew Walker de Pearson Education por su inmensa paciencia esperando el manuscrito y por hacer todo lo posible por ayudar sin poner a los autores bajo presión, aun cuando tenían todo el derecho de hacerlo. Ray Randall quisiera agradecer a su esposa Kirsty, a sus hijos Izzy y Owen y a sus padres Lal y Bob por su paciencia, consejo, comprensión y apoyo y, sobre todo a Kirsty por la corrección de estilo y de pruebas ocasional. También quisiera agradecer a Sue Harrington por su contribución con el contenido del capítulo 11 (el material sobre la intimidación en el centro de trabajo) y a Danny Sharp por su ayuda con cierto material sobre el sesgo del calificador en el capítulo 5. John Arnold quisiera también agradecer a sus padres Ann y Rev y a su esposa Helen por su amor, sabiduría y apoyo.

Reconocimientos del editor

Estamos agradecidos por los siguientes permisos para reproducir material copyright:

Figuras

Figura 3.1 adaptado de *Selection into Medical Education and Training,* ASME monographs, Edimburgo (Patterson, F. Y Ferguson, E. 2007), copyright © ASME; figuras 5.1, 5.5 de Randy Glasbergen, Glasbergen Cartoons, www.glasbergen.com; figura 5.1 de "Prediction of goal-director behaviour: attitudes, intentions, and perceived behavioural control", *Journal of Experimental Social Psychology,* vol. 22, pp.453-741 (Ajzen, I, y Madden, J.T. 1986), copyright © Elsevier Science, 1986; figura 6.2 adaptada de "Some possible relationships between job satisfaction (JS) and job performance (JP)" en "The job satisfaction –job performance relationship: a qualitative and quantitative review", *Psychological Bulletin,* 127, pp. 376-401 (Judge, T.A., Thoreson, C.J., Bono, J.E. y Patton, G.K. 2001) (figura 1,p.377), copyright© American Psychological Association; figura 7.3 de "Job satisfaction as a reflection of disposition: a multiple source causal analysis", *Organisational Behavior and Human Decision Processes,* Vol 56, pp. 388-421 (Judge, T.A. y Hulin, C.L. 1993), copyright© Elsevier Science 1993; figura 6.5 adaptada de *Psychological Contracts in Organizations* (Rousseau, D.M. 1995(p. 118, copyright © Sage Publications Inc, permiso concedido mediante Copyright Clearance Centre; figura 6.6 adaptada de "Negotiator concerns and characteristic strategies",

Annual Review of Psychology, vol. 43 (Carnevale y Pruitt 1992), copyright © Annual Reviews, Inc. concedido mediante Copyright Clearance Centre; figura 8.5, adaptada de *Work Redesign,* Pearson Education, Inc. (Hackman, J.R. y Oldham, G.R. 1980) copyright © Pearson Education, Inc.; figura 7.6 adaptada de "An elaborated model of work design", *Journal of Occupational & Organizational Psychology* (Parker S. *et al.*, 2001), British Psychology Society, copyright © Parker *et al.,* 2001; figura 7.7 de "A circular and dynamic model of the process of job design" p. 324, *Journal of Occupational & Organizational Psychology,* vol. 80, pp. 321-339 (Clegg & Spencer 2007), reproducido con autorización de Journal of Occupational & Organizational Psychology, copyright © The British Psychology Society; figura 7.8 adaptada de "What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century", p. 390, *Academy of Management Review,* vol. 29, pp. 388-403 (Locke, E.A. y Latham, G.P. 2004), copyright © Academy of Management, permiso concedido por Copyright Clearance Centre; figura 8.1 de "Evaluating the transfer of technology between application domains: a critical evaluation of the human component in the system", *Technology in Society,* vol. 26(49, pp. 551-565 (Harris, D. y Harris F.J. 2004), Copyright © 2004, Elsevier; figura 8.2 de "Using SHERPA to predict design-induced error on the flight deck", *Aerospace Science and Technology* vol. 9(6), pp.525-532 (Harris, D., Stanton, A., Marshall, A., Young, M.S., Demagalski, J.M. y Salmon, P. 2005), Copyright © Elsevier 2005; figura 10.3 de "Application of cognitive skill based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation", *Journal of Applied Psychology,* vol. 78, pp. 311-328 (Kraiger, K. Ford, J. y Salas, E. 1993), copyright © American Psychological Association; figura 11.1 de "A cybernetic framework for the study of occupational stress", *Human Relations,* vol. 32, pp. 395-419 (Cummings, T. y Cooper, C.L. 1979); figura 11.2 "Medical extension of Yerkes-Dodson law" figura 5.3, de *Executive Health,* Random House Business books (Dr. Andrew Melhuish 1978) p. 85, Reproducido con autorización de The Randon House Group Ltd; figura 11.4 adaptada de "What a mess! Participation as a Simple Managerial Rule to 'Complexify' Organizations", *Journal of Management Studies,* vol. 39(29, pp. 189-206 (Ashmos, D.P., Duchon, D. McDaniel Jr, R.R. y Huonker, J.W. 2002), John Wiley & Sons. Copyright © 2002, Blackwell Publishers Ltd; figura 12.5 adaptada de "Does decision process matter? A study of strategic decision-making effectiveness", *Academy of Management Journal*, vol. 39, pp. 368-396 (Dean, J.W. y Sharfman, M.P. 1996), copyright © Academy of Management, permiso concedido por Copyright Clearance Center.

Tablas

Tabla 2.1 de "Some questions from an intelligence test –The AH5 Test." Por Heim, A.W., Copyright © 1968 A.W. Heim. Reproducido con autorización del editor, ASE, College Lane, Hatfield, Herts, AL10 9AA, UK; tabla 6.1 adaptada de "Experiencing work: values, attitudes and moods", *Human Relations,* vol. 50 pp. 393-416 (George J.M. y Jones, G.R. 1997), copyright © the Tavistock Institute; tabla 6.3 de "A Job satisfaction measure" *Ocupational Stress Indicator* (Cooper, C.L., Soan, S. y Williams, S. 1998), Copyright © 1988 Cooper, Sloan, Williams. Reproducido con autorización del editor, ASE, College Lane, Hatfield, Herts, AL10 9AA, UK; tabla 6.2 adaptada de "Decline and stabilization of managerial motivation over a 20 year period" p. 298, *Journal of Applied Psychology,* vol. 67, pp. 297-305 (Miner & Smith 1982), copyright © American Psychological Association; tabla 7.3 adaptada de "The management of organizational justice", p. 36, *Academy of Management Perspectives,* vol. 21(4), pp. 34-48 (Cropanzano, Bowen & Gilliland 2007), copyright © Academy of Management, permiso concedido por Copyright Clearance Center; tabla 7.4 adaptada de "Integrating motivational, social and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature", *Journal of Applied Psychology,* vol. 92, pp. 1332-1356 (Humphrey, S.E. Nahrgang, J.D. y Morgeson, F.P. 2007), copyright © American Psychological Association; tablas 8.1, 8.2 de "Human factors integration: implementation in the onshore and offshore industrie" (HSE Research Report 001) por Widdowson, A. y Carr, D. (2002) http://www.hse.gov.uk/RESEARCH/rrpdf/rr001.pdf, el material de Crown Copyright se reproduce con autorización según los términos de uso de licencia; tabla 11.2 adaptada de *Stress Management Interventions. Performance and Well-being* (Randall, R. y Lewis, R. en ed. Donaldson-Feilder, E. 2007), con autorización del editor, the Chartered Institute of Personnel and

Development, London (www.cipd.co.uk); tabla 13.1 adaptada de "Measuring Group Work; Findings and Lessons from a European Survey", *New Technology, Work and Employment,* vol. 16(3), pp. 204-217 (Benders, J., Huijgen, F. y Ulrich, P. 20019, John, Wiley & Sons. Copyright © 2002, Blackwell Publishers Ltd 2001; tabla 13.3 de "Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries", *Journal of Occupational & Organizational Psychology,* vol. 73(19, pp. 1-29 (Brodbeck, F. *et al.*, 2000) copyright © Brodbeck F. et al., 2000.

Texto

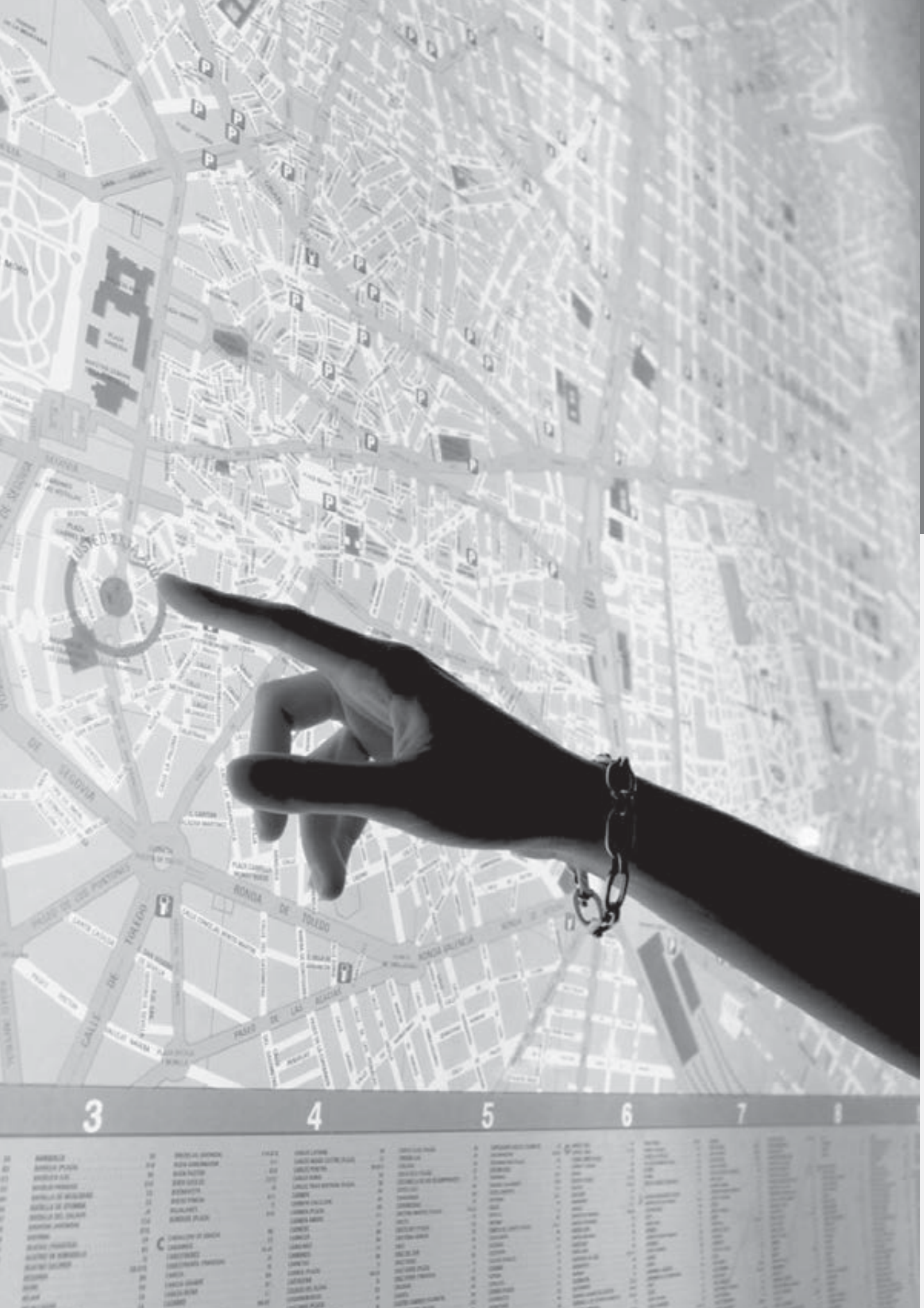
Extracto en la página 20 de "Qualifications in Occupational Psychology", British Psychological Society, www.bps.org.uk, copyright © British Psychological Society, 2006, copyright © British Psychological Society; Estudio de caso en las páginas 86-87, "Public Sector: Softer face of front office", *The Sunday Times,* 9 de febrero de 2003 (Davies G.H.) copyright © The Sunday Times, 2003, www.nisyndication.com; ejercicio 2.1 de "Creativity pays, says iPod generation", *The Times,* 13 de enero de 2005 (Bjortomt, O.), copyright © The Times, 2005, www.nysindication.com; Estudio de caso en las páginas 117-118 de "Give in to temptation and fail in life: The secret of how some of us can resist temptation can soon be unlocked", *The Sunday Times,* 2 de noviembre de 2008 (Allen-Mills, T.), copyright © The Sunday Times, 2008, www.nysindication.com; Estudio de caso en las páginas 124-125 de "Made for the job", *The Guardian,* 23 de enero de 2006 (Wignall, A.), copyright © Alice Wignall; cita en la página 155 de "Heads of Equality and Employment in the TUC" como se publicó en "Psychometric testing stays forever Jung", *The Financial Times,* 20 de junio de 2009 (Veale, S.), copyright © Trades Union Congress; Estudio de caso en la página 200 de "CIPD survey showing rise in job satisfaction suggests that worried workers' response to the recession is to grin and bear it" de CIPS comunicado de prensa, 5 de mayo de 2009, http://www.cipd.co.uk/pressoffice/_articles/EmployeeOutlook050509.htm, con autorización del editor, the Chartered Institute of Personnel and Development, London (www.cipd.co.uk); estudio de caso en las páginas 252-253, "Keep staff happy with a 'duvet day'", *The Sunday Times,* 8 de julio de 2007 (Hofkins, D.), copyright © The Sunday Times, 2007, www.nisyndication.com; ejercicio 7.5 adaptado de "However good the pay, it doesn't buy results", *The Observer,* 22 de febrero de 2009 (Caulkin, S.), Copyright © Guardian News & Media Ltd 2009; ejercicio 7.7 adaptado de "Irma: Grocery's ideas bears fruit", *The Financial Times,* 18 de mayo de 2006 (Murray, S.), copyright © Sarah Murray; estudio de caso en la página 331 adaptado de "Driving automation: Learning from aviation about design philosophies', *International Journal of Vehicle Design,* vol. 45(3), pp. 323-338 (Young, M.S., Stanton, N.A. y Harris, D.). Reproducido con autorización de Inderscience Enteprises Ltd y Michael Young; estudio de caso en las páginas 338-339 adaptado de "From a Distance", *People Management,* 25 de marzo de 2004, pp. 39-40 (Carolyn Axtell, Jo Wheeler, Malcolm Patterson y Anna Leach (Anna Meachin) 2004), copyright © People Management, reproducido con autorización de People Management y de los autores Carolyn Axtell, Jo Wheeler, Malcolm Patterson y Anna Meachin; estudio de caso en páginas 384-385 adaptado de "Workplaces cause depression in one in 20 adults", *The Times*, 1o de agosto de 2007 (Henderson, M.), copyright © The Times, 2007, www.nisyndication.com; estudio de caso en páginas 444-445 adaptado de *Case Study: Establishing the business case for investing in stress prevention activities and evaluating their impact on sickness absence levels RR295,* HSE Books (Tasho, W., Jordan, J., & Robertson, I. 2005); ejercicio 12.5 de "Minister welcomes practical help to tackle stress at work", comunicado de prensa del UK Government's Health & Safety Executive HSE, 30 de octubre de 2003 © Crown copyright; estudio de caso en páginas 535-537 adaptado de "Lion King and the Politics of Pain", *The Guardian,* 1 de septiembre de 2001 (Watts, J.), Copyright © Guardian News & Media Ltd 2001; ejercicio 14.2 adaptado de *Managing Change,* 3a.ª ed., FT/Prentice Hall (Burnes, B. 2000) copyright © Pearson Education Limited.

The Financial Times

Estudio de caso en las páginas 86-87 adaptado de "The Civil service: Ther's a Price to be paid for job security and a fat pension", *The Financial Times,* 13 de octubre de 2008 (Tieman, R.) Copyright © The Finan-

cial Times Ltd; estudio de caso en las páginas 117-118 adaptado de "Russia bids to find new elite breed", *The Financial Times,* 6 de agosto de 2008 (Clover, C.) Copyright © The Financial Times Ltd; estudio de caso en las páginas 260-261, "Inside Track: Land Rover frees its creative assets", *The Financial Times,* 27 de octubre de 2000 (Burt, T.), Copyright © The Financial Times Ltd; estudio de caso en la página 504, "Inside Track: Executive search: Corporate Leadership", *The Financial Times,* 21 de septiembre de 2001 (Maitland, A.),; estudio de caso en la página 544, "Nardelli's style helps to seal his fate", *The Financial Times,* 4 de enero de 2007, p. 22 (Ward, A. y Politi, J.), copyright © The Financial Times Ltd; ejercicio 14.1 de "Culture is key to CPA professional development", *The Financial Times,* 12 de noviembre de 2007 (Newing, R.), copyright © The Financial Times Ltd; ejercicio 14.3 adaptado de "Birth of the living company", *The Financial Times,* 21 de agosto de 2003, p. 11 (Witzel, M.), Copyright © The Financial Times Ltd.

En algunos casos hemos sido incapaces de rastrear a los propietarios de los derechos del material y agradeceríamos cualquier información al respecto que nos permita hacerlo.


3
4
5
6
7
8
RONDA DE TOLEDO
CALLE DE TOLEDO

CAPÍTULO 1

Psicología del trabajo: una guía inicial

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. describir cinco áreas de la psicología básica;
2. examinar la relación entre la psicología básica y la psicología del trabajo;
3. describir las características clave de las siguientes corrientes tradicionales en la psicología:
   - psicoanalítica
   - teoría de los rasgos
   - conductual
   - fenomenológica
   - social-cognitiva;
4. identificar las principales semejanzas y diferencias entre las corrientes tradicionales;
5. especificar cómo cada tradición contribuye con la psicología del trabajo;
6. especificar los temas cubiertos por los psicólogos del trabajo;
7. describir quiénes emplean a los psicólogos del trabajo y los roles que estos adoptan;
8. especificar la cuestión ética en la psicología del trabajo;
9. describir las principales fuentes de información sobre la investigación y la práctica de la psicología del trabajo;
10. esbozar algunos de los cambios recientes importantes en el mundo del trabajo;
11. identificar cómo los psicólogos del trabajo buscan reflejar tales cambios.

Introducción

En el presente capítulo nos enfocamos en ayudar a que el lector obtenga una amplia noción acerca de la naturaleza de la psicología del trabajo y del contexto donde se desarrolla, antes de examinar temas más específicos posteriormente en el libro. Empezaremos con una breve descripción de la psicología como un todo y analizaremos los vínculos entre lo que llamamos psicología básica y psicología aplicada, con la psicología del trabajo entendida como una rama de la psicología aplicada. Después haremos un breve análisis de las imágenes del ser humano ofrecidas por las cinco tradiciones de la psicología básica: psicoanalítica, teoría de los rasgos, fenomenológica, conductual y social-cognitiva. Cada una de ellas ha ejercido influencia sobre la psicología del trabajo; en ciertos aspectos se contradicen entre sí, aunque en otras circunstancias más bien se complementan. A medida que usted lea este texto, se dará cuenta de que algunos de los temas que más conocemos se examinaron utilizando una variedad de tradiciones y enfoques, lo cual ayudará a enriquecer significativamente nuestra comprensión. En este capítulo se revisará brevemente la naturaleza de sus contribuciones, en tanto que está identificada la parte del libro donde las contribuciones se analizan con más detalle. Más adelante se hará un somero recuento de la historia de la psicología del trabajo, antes de cubrir la psicología del trabajo en la actualidad. En este punto daremos cuenta de las diferentes denominaciones que se han asignado a la psicología del trabajo, los temas que estudia, aquello que hacen los psicólogos del trabajo y los temas éticos que surgen en su práctica. También alertaremos a los lectores acerca de las mejores fuentes de conocimiento excelente sobre la psicología del trabajo (además de este libro, ¡por supuesto!).

En la parte final de este capítulo analizaremos la forma en la cual la psicología del trabajo está cambiando. Identificaremos algunos de los temas clave surgidos gracias a dichos cambios, y señalaremos algunas formas como la gente en psicología del trabajo y disciplinas afines han tratado **i.** de investigar la influencia de tales cambios y **ii.** de reflejarlos en la forma en que realizan su propio trabajo. Mientras tanto, analizaremos cómo utilizar la psicología para enfrentar los problemas y, también, cómo ayudaría a liberar el potencial u orientar a las organizaciones para construir a partir de las cosas buenas que están haciendo. Asimismo, daremos una mirada cercana a la función que desempeña la psicología del trabajo en el entendimiento de la naturaleza de la diversidad en la fuerza de trabajo, y a cómo puede manejarse esa diversidad (este es el hilo conductor en varios capítulos del libro).

Psicología básica y psicología del trabajo

La psicología se ha definido de diferentes maneras. Quizá la definición más sencilla pero la más informativa fue la propuesta hace tiempo por Miller (1966): "la ciencia de la vida mental". La vida mental se refiere a tres fenómenos: comportamientos, pensamientos y emociones. La mayoría de los psicólogos actuales estarán de acuerdo en que la psicología incluye los tres.

La noción de que la psicología es una ciencia es quizá bastante más controversial. La ciencia implica la recolección sistemática de datos en situaciones controladas, de manera que la teoría y la práctica se basen más en evidencia comprobable que en la intuición del psicólogo. Los objetivos son describir, explicar y predecir comportamientos, pensamientos y emociones. No todos están de acuerdo en que sea adecuado estudiar los comportamientos, los pensamientos y las emociones de forma científica. Hay quien argumenta que la conducta humana es demasiado compleja para ello y que de cualquier

forma el comportamiento de los individuos cambia de forma importante cuando están siendo observados o se están sometiendo a un experimento. El enfoque científico ha ejercido una gran influencia en la mayoría de los cursos y la capacitación en psicología, y es tal vez más evidente en el énfasis dado al diseño de investigación y al análisis estadístico en muchos de los cursos universitarios de psicología.

La disciplina de la psicología se divide en varias subdisciplinas, cada una de las cuales tiene su enfoque distintivo. Colectivamente puede usarse el término *psicología básica*. Hay muchas formas de dividir la psicología. Quizá la más útil sea la siguiente:

- La *psicología fisiológica* se refiere a la relación entre mente y cuerpo. Por ejemplo, los psicólogos fisiólogos investigarían la actividad cerebral asociada con determinadas conductas, pensamientos y emociones, o bien, podrían interesarse en los cambios corporales asociados con la sensación de estrés en el trabajo.

- La *psicología cognitiva* se enfoca en nuestro funcionamiento cognoscitivo; es decir, en nuestros procesos de pensamiento, lo cual incluye temas como qué tan bien recordamos información en diferentes condiciones, cómo evaluamos la información al tomar decisiones, o qué tan rápida y precisamente manejamos las preguntas de una prueba psicométrica.

- La *psicología del desarrollo* tiene que ver con la forma en que la gente crece o cambia psicológicamente. Incluye cuestiones como cuándo y cómo los niños se vuelven capaces de entender ciertos conceptos, y cómo aprenden el lenguaje. La psicología del desarrollo también está empezando a poner más atención al cambio y al crecimiento durante la vida adulta.

- La *psicología social* se ocupa de cómo nuestros comportamientos, pensamientos y emociones afectan y se ven afectados por otros individuos. Los temas incluyen cómo grupos de personas toman decisiones, así como el grado en que las actitudes de una persona hacia grupos de individuos en específico influyen en su conducta hacia ellos.

- La *psicología de la personalidad* se enfoca en la tendencia característica del ser humano a comportarse, pensar y sentir en ciertas formas. Se interesa en cuestiones como la manera en que las personas difieren entre sí psicológicamente y cómo se miden tales diferencias. También reconoce cada vez más que tanto las situaciones como la personalidad influyen en la conducta, los pensamientos y las emociones de un individuo. Por lo tanto, también se pone cierta atención a definir cómo difieren las *situaciones* entre sí.

La *psicología del trabajo* se define en términos de su contexto de aplicación (*véase* la figura 1.1) y no es en sí misma una de las subdisciplinas de la psicología antes definidas. Es una área de la psicología aplicada. Como se verá a lo largo de esta obra, los psicólogos del trabajo utilizan conceptos, teorías y técnicas derivadas de todas las áreas de la psicología básica. Tales áreas no son mutuamente excluyentes: estudiar a los individuos en su trabajo a partir de diferentes perspectivas es a menudo necesario para lograr entender cabalmente el tema analizado. Lo mismo es válido para psicólogos que ejercen en otros contextos de aplicación como la educación y la salud.

Como se muestra en la figura 1.1, las áreas de la psicología aplicada utilizan información e ideas de la psicología básica. Sin embargo, también suelen contribuir con ideas e información al desarrollo de la psicología básica. En algunas ocasiones, la teoría de la psicología básica contribuye a la solución de problemas de la vida real y, a la inversa, estos problemas también pueden generar desarrollos en la psicología básica. La psicología aplicada ofrece más a menudo teorías y técnicas aplicables directamente a problemas

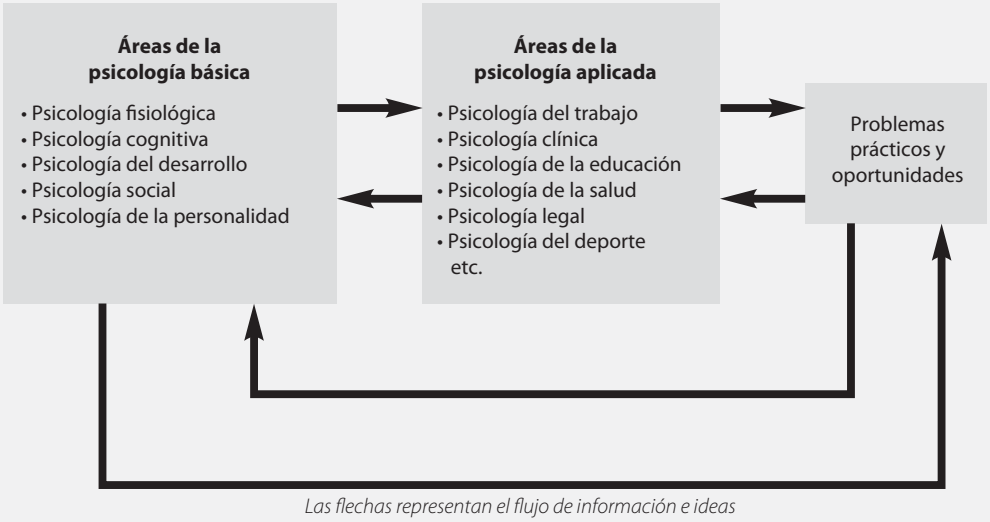


Figura 1.1 **Relación entre las áreas de la psicología**

prácticos y a situaciones de la vida real, en comparación con la psicología básica. De hecho, se podría argumentar que algunos psicólogos aplicados se interesan más en solucionar problemas prácticos, que en las teorías e ideas de la psicología básica. Entonces, existiría el riesgo de que las áreas de la psicología aplicada fracasaran al reflejar los avances de la psicología básica. Asimismo, podría darse el caso de que algunos psicólogos con mayor inclinación teórica fracasen en tomar en cuenta la psicología del trabajo dentro de la psicología aplicada, o en temas actuales del mundo real. El desarrollo de la psicología como una profesión que puede tener un buen uso depende del flujo de información ilustrado en la figura 1.1.

Punto de aprendizaje clave

Las cinco áreas de la psicología básica contribuyen con ideas y técnicas a la psicología del trabajo.

La relación entre la psicología aplicada y la básica ha sido objeto de estudio de diversos artículos publicados en los últimos años. Por ejemplo, Schönpflug (1993) argumenta que la psicología aplicada no se ha beneficiado mucho de la psicología básica. Los psicólogos aplicados se interesan en la solución de problemas, en tanto que los psicólogos básicos están motivados por el amor al conocimiento en sí mismo. Parecería que la psicología del trabajo tiene únicamente una modesta base dentro de la psicología como un todo, si nos guiamos por los libros de texto en psicología. Raley *et al*. (2003) analizaron no menos de 60 libros de texto en psicología y encontraron que tan solo la mitad de ellos contenían *cierto* material que podría clasificarse como de psicología del trabajo ¡y solamente promediaban 5 de 600 páginas! Esto parece raro dada la razonable popularidad que tiene la psicología del trabajo entre los estudiantes universitarios.

Cualquiera que sea la fortaleza de estos diferentes puntos de vista —en ocasiones contradictorios— puede decirse que la psicología del trabajo, como rama de la psicología aplicada, cuenta con sus propias teorías y técnicas. Los siguientes capítulos lo demostrarán. Algunos se basan mucho en la psicología básica aunque otros no tanto.

Sería deshonesto pretender que la psicología sea una disciplina bien integrada con principios generalmente aceptados. Varios conceptos sobre el individuo subyacen a esto, compiten entre sí y son muy diferentes. Y son mucho más evidentes en la psicología de la personalidad; no debe sorprender, ya que la psicología de la personalidad es la subdisciplina más interesada por la esencia de la individualidad humana. Examinaremos brevemente tales concepciones en competencia. Si el lector está interesado, podrá encontrar una cobertura más profunda de estos temas en obras como la de Ewen (2003) y Schultz y Schultz (2001). La tabla 1.1 resume algunas de las semejanzas y diferencias entre las cinco tradiciones revisadas en la siguiente sección.

Punto de aprendizaje clave

La psicología es una disciplina que incluye muchos puntos de vista diferentes acerca de lo que es el ser humano. Algunas de tales perspectivas se contradicen entre sí. Sin embargo, al estudiar a los individuos en el trabajo, es útil basarse en una variedad de tradiciones para incrementar la profundidad y amplitud del conocimiento sobre el tema.

Tabla 1.1 **Características fundamentales de las cinco tradiciones teóricas en psicología**

	Comportamiento	Emoción	Pensamiento/ razonamiento	Autorrealización	El inconsciente	Necesidades/impulsos determinados biológicamente	Cambio personal	Autodeterminación
Psicoanalítica (Freud)	0	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗
Teoría de los rasgos	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗
Fenomenológica (Rogers)	0	✓	0	✓	0	0	✓	✓
Conductista (Skinner)	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗
Social-cognitiva	✓	0	✓	0	0	✗	0	✓

✓ = Enfatizado 0 = Reconocido pero no enfatizado ✗ = no enfatizado o considerado sin importancia

Cinco tradiciones en psicología

Tradición psicoanalítica

Este enfoque, también conocido en ocasiones como *psicodinámico*, fue desarrollado por Sigmund Freud (1856-1939). Se trató de un acercamiento al estudio de la naturaleza humana totalmente novedoso, que ha tenido una gran influencia en muchas áreas de las ciencias sociales puras y aplicadas, de la literatura y de las artes. Quizá como reacción a la glamurosa sociedad vienesa donde vivió gran parte de su vida, Freud propuso que nuestro funcionamiento psicológico se rige por fuerzas instintivas (sobre todo sexo y agresión), que manifiestan su efecto fuera de nuestra conciencia. Desarrolló sus ideas en una serie de publicaciones famosas (como Freud, 1960).

Freud identificó tres facetas de la psique:

1. El *ello*: es la fuente de la energía instintiva. Muy importantes entre estos instintos se encuentran el sexo y la agresión. El ello opera según el *principio del placer*: busca la gratificación y la quiere ahora. No tiene inhibiciones ni sabe distinguir entre realidad y fantasía.
2. El *yo*: busca canalizar los impulsos del ello para expresarlos de formas y tiempos socialmente aceptados. Funciona según el *principio de realidad*. Puede tolerar la demora y es capaz de distinguir entre la realidad y la fantasía. Sin embargo, no puede eliminar ni bloquear los impulsos del ello, sino tan solo dirigirlos hacia determinadas direcciones.
3. El *superyó*: es la conciencia, la fuente de la moralidad. Se desarrolla durante la infancia y representa los estándares internalizados de los padres del niño. Define los estándares ideales y opera según el principio de *perfección*.

De acuerdo con Freud, estas partes de la psique se encuentran en conflicto inevitable y perpetuo. Gran parte del conflicto es inconsciente. De hecho, el concepto de psique de Freud a menudo se vincula con un iceberg, cuyas dos terceras partes se encuentran ocultas bajo el agua (inconsciente) y una tercera parte se encuentra sobre ella (consciente). Cuando los conflictos se salen de control, experimentamos ansiedad, aunque con frecuencia no seamos capaces de identificar *por qué* nos sentimos ansiosos.

Puesto que la ansiedad es desagradable, los individuos tratan de evitarla. Una forma de hacerlo es distorsionando la realidad y empujando los hechos desagradables fuera de la consciencia. Para logarlo Freud señaló varios *mecanismos de defensa*. Por ejemplo, se da la *proyección* cuando vemos en los demás aquello que no nos agrada de nosotros mismos. Es más fácil enfrentar el enojo justificado que nos causan las fallas de alguien más, que llegar a aceptar nuestras propias faltas. La *negación* surge cuando fingimos que las cosas no son como realmente son.

Los mecanismos de defensa consumen energía y afectan el realismo. Por consiguiente, niegan al ser humano la capacidad de vivir una existencia plena. Cuando se le preguntó a Freud qué es lo que "una persona psicológicamente saludable debería ser capaz de hacer, él respondió: "Amar y trabajar". Incluso mucha gente que tiene poco tiempo para dedicar a este enfoque general, consideran válido su punto de vista.

Para Freud, la clave para entender a un individuo está en hacer conscientes los conflictos inconscientes. Muchos de estos conflictos tienen su origen en la infancia y son muy difíciles de cambiar. Se revelan más claramente cuando las defensas de la persona están bajas —por ejemplo, en los sueños o en los actos fallidos supuestamente accidentales (también llamados lapsus freudianos), donde el individuo expresa lo que *verdaderamente* siente. Freud creía que casi ningún comportamiento es en verdad accidental, pero que las personas rara vez pueden explicarlos de forma precisa. Algunos psicólogos que trabajan desde

otras perspectivas psicológicas estarían de acuerdo en afirmar que la gente no puede informar de forma precisa las causas de su propia conducta (Nisbett y Wilson, 1977). De ser así, sería una burla para el trabajo actual de la psicología, ya que mucho de él se basa en los autorreportes (como el uso de cuestionarios), medios considerados con cierto valor nominal. Por fortuna, existen métodos de investigación y técnicas estadísticas que nos permiten examinar la calidad de los datos obtenidos a través de los autorreportes.

Punto de aprendizaje clave

La tradición psicoanalítica asigna gran importancia a los conflictos psicológicos inconscientes que podrían reducir la efectividad personal en el trabajo.

Algunos psicólogos que al inicio siguieron a Freud, más tarde rompieron con él, aunque permanecieron dentro de la escuela de pensamiento psicoanalítico. Sus mayores discrepancias con Freud fueron las relacionadas con los impulsos que él propuso ya que, argumentaban, eran muy pocos y demasiado negativos, así como que el yo es más poderoso de lo que él reconocía. Tendían a dar mayor énfasis de lo que hizo Freud al comportamiento social y creían que luchar por los ideales refleja algo más noble que la racionalización de los instintos. Quizás el más conocido de estos psicólogos psicoanalistas posfreudianos sea Carl Jung, quien enriqueció el concepto del inconsciente para incluir el *inconsciente colectivo* y el inconsciente personal. Jung veía al inconsciente colectivo como la base hereditaria de la personalidad. Contiene imágenes que nunca han estado en la conciencia, como Dios, la persona anciana sabia y el joven héroe. Jung (1933) también analizó las formas en que las diferentes personas se relacionan con el mundo y diferenció entre la *introversión* (tendencia a reflexionar sobre las propias experiencias) y la *extroversión* (preferencia por el contacto social). Asimismo, identificó la *sensación*, la *intuición*, los sentimientos y los *pensamientos* como otras formas de experimentar el mundo. Algunos de estos conceptos fueron adoptados por los enfoques de la personalidad basados en los rasgos (*véase* la siguiente sección y el capítulo 2).

Dentro de la psicología en su conjunto, la escuela de pensamiento psicoanalítico perdió su dominio inicial alrededor de la década de 1950 y nunca lo volvió a recuperar. Sus críticos se quejan de que es altamente interpretativa, incapaz de ser aprobada o desaprobada y, por lo tanto, no es científica. Argumentan que Freud fue un producto de su tiempo (pero, ¿acaso no lo somos todos?), y estaba sobreinfluido por sus obsesiones acerca del sexo. Muchos también afirman que no toma en cuenta el funcionamiento psicológico de las mujeres tan bien como el de los hombres.

No obstante, el enfoque psicoanalítico está muy lejos de quedar descartado. Los términos y conceptos freudianos (como los mecanismos de defensa) encontraron su lugar en el lenguaje común, e incluso algunos psicólogos introdujeron los conceptos psicoanalíticos en el mundo del trabajo. La mayoría del trabajo de este tipo busca demostrar que el comportamiento individual y colectivo en los negocios no está impulsado por una búsqueda directa de beneficios, sino por conflictos, mecanismos de defensa y preocupaciones personales de la gente involucrada. Por ejemplo, Schneider y Dunbar (1992) analizaron la cobertura periodística sobre las ofertas públicas de adquisiciones hostiles, en las cuales un negocio esté realizando un acto fallido por tomar el control de otro. Identificaron varios temas diferentes en estos eventos (como crecimiento, control, dominancia y sinergia) y los relacionaron con temas evolutivos identificados por los psicólogos psicoanalistas, incluyendo dependencia, control, superioridad e intimidad. Vince (2002) también aplica las ideas psicoanalíticas a las formas en que, dentro de las grandes compañías, se entienden y manejan los grandes cambios organizacionales.

Punto de aprendizaje clave

La tradición psicoanalítica trata de explicar por qué la conducta en el trabajo frecuentemente parecería irracional, hostil o autoderrotista.

Tradición de la teoría de los rasgos

Este enfoque se ocupa básicamente de la medición de las características psicológicas de los seres humanos. Por lo general se supone que estas características, que incluyen el funcionamiento intelectual, son bastante estables. Es decir, la personalidad de un individuo difícilmente cambiará, sobre todo durante la adultez (McCrae y Costa, 1990). Algunos teóricos desarrollaron una tipología de la personalidad, o "casillas", donde podría ubicarse a cualquier persona. Un buen ejemplo se remonta a la era de la Grecia antigua, cuando Hipócrates escribió acerca de cuatro tipos de personalidad: flemática (tranquila); colérica (temperamento fuerte e impulsivo); sanguínea (alegre, optimista); y melancólica (triste, depresivo).

En la actualidad, los psicólogos a menudo piensan más en términos de rasgos, que en tipos. Un rasgo es una dimensión subyacente en la cual los individuos difieren entre sí. Por lo tanto, en vez de colocar a las personas en una casilla, los teóricos de los rasgos las ubican en un continuo, o mejor dicho, en diversos continuos. Psicólogos de los rasgos, como Eysenck (1967) y Cattell (1965), realizaron un trabajo pionero identificando rasgos específicos a partir de una investigación experimental y estadística cuidadosa. Parte de su trabajo se cubre con mayor detalle en el capítulo 2. Los mecanismos de evaluación preferidos por la psicología de los rasgos son los inventarios de personalidad, que consisten en varias preguntas acerca del comportamiento, los pensamientos y las emociones de las personas. Los mejores cuestionarios son laboriosamente desarrollados para asegurarse de que las preguntas sean claras, y las respuestas dadas a ellas sean estables durante periodos de tiempo corto y mediano (*véase también* los capítulos 2 y 3). Idealmente, desde luego, uno obtendría información acerca de la conducta real del individuo en vez de mediante *informes* de su comportamiento. En realidad Cattell, entre otros, lo hizo justo así. Sin embargo, esto suele consumir mucho tiempo. Los inventarios de personalidad son la mejor alternativa y se utilizan ampliamente en la selección y evaluación laborales.

La mayoría de los psicólogos de los rasgos argumentan que los mismos rasgos son relevantes para todos, aunque para cualquier individuo algunos rasgos (en especial aquellos donde obtienen puntuaciones elevadas) serán más evidentes que otros en su comportamiento. No obstante, otros psicólogos de los rasgos han tomado una posición bastante más flexible. Hace muchos años, Allport (1937) afirmó que para una persona determinada, algunos rasgos pueden ser *cardinales* (es decir, dominantes en todas las situaciones), *primarios* (evidentes en muchas situaciones) o *secundarios* (evidentes tan solo en ciertas situaciones muy restringidas). Por lo que si queremos predecir la conducta de alguien, sería importante identificar sus rasgos cardinales de personalidad, los cuales serían diferentes para individuos distintos.

En los últimos años ha habido un creciente consenso entre los teóricos de los rasgos acerca de que existen cinco dimensiones fundamentales de la personalidad —las llamadas "cinco grandes" o modelo de los cinco factores (Digman, 1990; *véase también* el capítulo 2). Estas son:

1. extroversión, como sociabilidad, autoconfianza;
2. neuroticismo, como ansiedad, inseguridad;
3. afabilidad, como conformidad, ayuda a otros;

4 escrupulosidad, como perseverancia, cuidado, organización;

5 apertura a la experiencia, como curiosidad, apreciación estética.

Punto de aprendizaje clave

Las investigaciones recientes efectuadas por los psicólogos de los rasgos sugieren que hay cinco dimensiones fundamentales de la personalidad.

La mayoría de los partidarios del enfoque de los rasgos afirman que estos, al menos en parte, están determinados genéticamente, razón por la cual son estables. Investigaciones donde se comparan las personalidades de gemelos idénticos y no idénticos tienden a apoyar tal conclusión, aunque es muy difícil separar los efectos del ambiente de aquellos de los genes. Cerca de una cuarta parte de la variación en la personalidad parece atribuirse a factores genéticos (Bouchard y McGue, 1990). Desde luego, esto significa que tres cuartas partes de la variación se debería a otros factores.

La teoría de los rasgos conlleva el riesgo de la circularidad. Quienes apoyan el conductismo (*véase* la sección después de la siguiente) siempre han sido precisos al señalarlo. ¿Cómo es que sabemos que alguien logra alta puntuación en un rasgo de personalidad específico? Porque se comporta de cierta manera. ¿Por qué se comporta de esa forma? Porque logra alta puntuación en ese rasgo de personalidad. La conducta, por consiguiente, se toma como un signo de ciertos rasgos, todo lo cual está muy bien, siempre y cuando los rasgos subyacentes no solo existan sino que también determinen el comportamiento. Sin embargo, hay mucha evidencia de que las situaciones, así como la personalidad, influyen en el comportamiento (*véase* Cervone y Mischel, 2002). En situaciones donde las reglas sociales son estrictas y ampliamente comprendidas, la personalidad influirá menos al comportamiento, que en situaciones no estructuradas sin códigos de comportamiento claros y bien definidos. Por ejemplo, en las entrevistas de selección, el candidato por lo general tiene que responder cabalmente a las preguntas y evitar interrumpir al entrevistador. Por lo tanto, esta exigencia determina significativamente el comportamiento del candidato, lo cual dificulta las inferencias que pueda hacer el entrevistador acerca de la personalidad del candidato.

A pesar de tales advertencias, la escuela de los rasgos ha tenido una gran influencia sobre la psicología del trabajo, que se vuelve muy evidente en la selección (*véase* los capítulos 3 y 4) y la orientación vocacional, donde el objetivo es hacer coincidir a los individuos con el trabajo que disfrutarán y donde se desempeñarán de forma eficiente. Salgado (2003), entre otros, ha derivado cierta evidencia de que las puntuaciones que los individuos obtienen en los inventarios de personalidad basados en el modelo de los cinco factores están vinculadas con su desempeño laboral.

Punto de aprendizaje clave

La tradición de los rasgos enfatiza la importancia de las diferencias psicológicas medibles y estables entre la gente, las cuales frecuentemente se reflejan en su comportamiento en el trabajo.

Se han gastado grandes sumas de dinero en el desarrollo y la comercialización de las medidas de personalidad como el NEO PI-R (publicado en Reino Unido por Hogrefe); la 16PF (Oxford Psychologists Press, *véase también* Cattell y Cattell, 1995); el Hogan Personality Inventory (PCL Ltd.); y el Occupational Personality Questionnaires (Saville y Holdsworth

Ltd.) Este último fue desarrollado específicamente para su uso en ambientes laborales por la firma británica de consultoría Saville y Holdsworth, con el apoyo de muchas grandes organizaciones. Tales mediciones evidencian la continua relevancia del enfoque de los rasgos en la psicología del trabajo.

Tradición fenomenológica

La fenomenología se concentra en la manera en que los seres humanos viven el mundo que los rodea. Enfatiza nuestra capacidad para construir nuestro propio significado a partir de nuestras experiencias (Spinelli, 1989). Con raíces tanto en la filosofía como en la psicología, los fenomenólogos afirman que nuestra experiencia del mundo se forma de la interacción entre su "materia prima" (por ejemplo, los objetos) y nuestras facultades mentales. Así, por ejemplo, una pieza musical existe en el sentido en que consiste en una serie de sonidos, pero tiene significado únicamente cuando le damos nuestra propia interpretación.

Los fenomenólogos argumentan que lo que parece ser la realidad definida objetivamente es de hecho tan solo una *interpretación* ampliamente aceptada de un suceso. También afirman que muchas interpretaciones de eventos son altamente individuales y no están aceptadas por la mayoría. Por lo tanto, la fenomenología da una gran importancia a la integridad de los individuos y a cómo dan sentido al mundo. Ese sentimiento general es la base de varias perspectivas algo diferentes que suelen considerarse fenomenológicas. Muchas de ellas también describen al individuo esforzándose por su crecimiento personal o su *autorrealización*; es decir, la realización de su potencial. A esta variante optimista de la teoría fenomenológica se le conoce como *humanismo*.

Un buen ejemplo del humanismo es la obra de Carl Rogers (1970), quien afirma que si queremos realizar nuestro potencial, debemos estar *abiertos a nuestra experiencia*. Es decir, tenemos que reconocer nuestros pensamientos y sentimientos verdaderos, aun cuando sean desagradables. Por desgracia, no siempre estamos lo suficientemente abiertos a nuestra experiencia. Quizás evitemos las experiencias que sean incongruentes con nuestro autoconcepto, o que sentimos que de cierta forma son moralmente incorrectas. Rogers asevera que a menudo estamos listos a experimentar solo aquellos aspectos del yo que nuestros padres aprobaron cuando éramos niños. Son ellos quienes definen las *condiciones de valía* —de hecho, indican a los niños que serán valorados y queridos únicamente si son un tipo determinado de persona.

Para Rogers, el antídoto al condicionamiento de valía es la *consideración positiva incondicional* (CPI). Con la finalidad de convertirnos en una persona totalmente funcional, necesitamos que los demás nos acepten tal cual somos, "con todo y verrugas". Esto no quiere decir que se acepte todo. Rogers aboga por la separación de individuo y comportamiento, por lo que está bien decir a alguien (e incluso es deseable) "lo que hiciste no fue sensato" y, de ser necesario, castigarlo por ello. Sin embargo, no es correcto decir "no eres una persona sensata", porque eso implicaría una desaprobación del individuo, no tan solo de su conducta. Únicamente cuando la persona se da cuenta de que será aceptada por su valía inherente, al margen de sus acciones, podrá sentirse lo suficientemente segura psicológicamente, para abrirse a su experiencia. Más aún, puesto que como Rogers considera que los seres humanos son básicamente dignos de confianza, afirma que no se aprovecharían de la CPI para salirse con la suya en un homicidio. Al contrario, la CPI los anima a tener un comportamiento más responsable.

Punto de aprendizaje clave

La tradición fenomenológica destaca la experiencia personal y el potencial inherente de los seres humanos para desarrollarse y actuar de manera responsable.

El humanismo ha sido criticado por ser demasiado ingenuo. Ciertamente en la experiencia del autor, algunos alumnos de negocios/administración no lo encuentran convincente. No obstante, los trabajadores sociales y otros que se dedican a profesiones de asistencia, están mucho más convencidos, entre ellos los estudiantes de psicología. En cuanto a la psicología del trabajo, el punto básico de que son fundamentales las *interpretaciones* de la gente respecto a los sucesos ha sido atendido hasta cierto grado. Se han desarrollado muchas mediciones basadas en cuestionarios referentes a las experiencias de los individuos en el trabajo (por ejemplo, su supervisión) (*véase* Cook *et. al*., 1981). Por otro lado, las respuestas dadas por la gente a tales cuestionarios a menudo se toman como una aproximación a la realidad objetiva, en vez de ser producto de las facultades interpretativas individuales, lo cual contradice la postura humanista.

Los enfoques fenomenológicos encuentran su expresión en algunas teorías sobre estrés y motivación laborales, así como sobre diseño de puestos (*véase* capítulo 7). La idea de que la gente lucha por expresarse y desarrollarse en el trabajo es bastante popular, aunque de ninguna manera es universal. Las tendencias en la administración hacia conferir autoridad a los trabajadores (empoderamiento) y de la administración de la calidad total se basan en el supuesto de que los individuos pueden usar sus habilidades y las usarán para ayudar a la organización, no para sabotearla. La fenomenología también ha hecho contribuciones al desarrollo de carreras. Muchos asesores y consejeros utilizan significativamente las ideas de Rogers para orientar a sus clientes en temas relacionados con el trabajo, incluyendo la decisión de elegir una carrera. Trabajan con el supuesto de que mostrar consideración positiva incondicional con sus clientes les permitirá traer a la conciencia sus verdaderos intereses y ambiciones de carrera. Sin embargo, en términos generales los enfoques fenomenológicos no dominan actualmente el área de la psicología del trabajo.

Tradición conductual

En su forma más ortodoxa, el conductismo no hace inferencia alguna acerca de lo que sucede dentro del organismo. Se ocupa únicamente del comportamiento observable y de las condiciones (situaciones) que originan conductas específicas. El ser humano y su personalidad son un conjunto de comportamientos, ni más ni menos. No hay necesidad de invocar conceptos abstractos como rasgos o mecanismos de defensa, cuando lo que realmente nos interesa —la conducta— puede observarse directamente. El principal defensor de esta postura fue B.F. Skinner (1904-1990) (v*éase*, por ejemplo, Skinner, 1971). Tanto él como los demás teóricos del aprendizaje sostenían que nuestro comportamiento está controlado por el ambiente. Skinner utilizó el concepto de *reforzador* para referirse a cualquier resultado positivo de la conducta. Ese resultado refuerza la conducta, es decir, aumenta la probabilidad de que vuelva a ocurrir en una situación similar. El *castigo* se da cuando una conducta es seguida por un resultado desagradable. La modificación conductual (*véase* el capítulo 5) es un ejemplo de esta teoría aplicada a la administración del desempeño en el trabajo (aunque como se muestra en el capítulo 5, es una forma muy simplista de influir en el comportamiento humano).

Por consiguiente, los conductistas afirman que el comportamiento que demuestra un individuo (su personalidad) es aquel que se le ha reforzado en el pasado. Si a un niño se le refuerza consistentemente el hecho de ser amable, se comportará de una manera cortés. El comportamiento anormal es resultado de un reforzamiento anormal. Si los padres solo les ponen atención cuando se comportan mal, los niños aprenderían a portarse mal debido a que la atención de los padres es un reforzador. Los problemas de conducta también surgen a partir de *conflictos*. El *conflicto* de *acercamiento-evitación* se da cuando cierta conducta se asocia tanto con el castigo como con el reforzamiento. Por ejemplo, un individuo que encuentra que ser voluntario para realizar tareas extra en el trabajo es un reforzamiento para el aumento de sueldo, pero que también es un castigo por la desaprobación de sus compañeros de trabajo.

El enfoque conductista de la personalidad sostiene que el comportamiento (y por ende la personalidad) puede cambiar si se modifica el reforzamiento. Dar una recompensa por llegar a tiempo al lugar de trabajo probablemente hará que el personal llegue a tiempo con más frecuencia. Este cambio en el comportamiento *no* significaría que el personal cambiara su postura en cuanto al rasgo de personalidad de puntualidad o diligencia. Los conductistas no creen en los rasgos. El cambio simplemente sería resultado del reforzamiento.

Desde luego, cuando preguntamos *por qué* un resultado específico refuerza una conducta específica, se vuelve difícil evitar hacer referencias a los estados internos del individuo. Podríamos decir que a la persona le gustaba o quería ese resultado y, entonces, quizás entraríamos en debate acerca de *por qué* lo quería o le gustaba. Algunos psicólogos conductistas han reconocido la necesidad de tomar en cuenta los estados internos y han sugerido que los impulsos o las necesidades con base biológica son la esencia del reforzamiento (Hull, 1952). La idea de Skinner de basarse tan solo en la conducta observable quizá sea viable únicamente para las ratas y las palomas, en las cuales efectuó muchos de sus experimentos. En la actualidad varios psicólogos están de acuerdo en que no es suficiente para los seres humanos, aunque hay quien afirma que Skinner tomó en cuenta los procesos cognitivos más allá de lo que se le reconoce (Malone y Cruchon, 2001).

Una implicación interesante y controversial de la versión conductual de Skinner es que nosotros no planeamos para el futuro, aun cuando hablemos de planes. Nuestra conducta se rige por lo que nos sucedió en el pasado, no por lo que podría suceder en el futuro. Aunque esto quizá suene negativo y degradante, Skinner demostró un interés real en el futuro de la humanidad y del planeta. También creía en que había formas para organizar a la sociedad que podrían proteger tanto el bienestar humano como el ambiente, como se demuestra en su novela *Walden Two* (Skinner, 1948).

Punto de aprendizaje clave

El conductismo se enfoca en lo que la gente hace, así como en las recompensas y el castigo que influyen es ese comportamiento.

Un importante progreso de la teoría conductual es el *aprendizaje social* (Bandura, 1977b), que difiere de la teoría del aprendizaje tradicional en diversas maneras y sirve de base a la tradición cognitiva social que se describirá en la siguiente sección. Los defensores de la teoría del aprendizaje social destacan nuestra capacidad de aprender de los reforzamientos y castigos que otros reciben, así como de aquellos que recibimos nosotros mismos. Otras personas pueden *modelar* algunas conductas y atendemos los reforzamientos que reciben por ellas. También señalan que no necesariamente realizamos *de inmediato* una conducta que recibirá reforzamiento. Podemos elegir retrasar esa conducta, si preferimos que se nos refuerce en otro momento. Entonces, las ideas del aprendizaje social describen a la gente como seres más pensantes y autocontrolados que la teoría conductista tradicional.

Los conceptos derivados de las teorías del aprendizaje y del aprendizaje social han sido muy utilizados en la psicología del trabajo. A lo largo de este libro aparecerán con bastante frecuencia. Las recompensas pueden usarse para reforzar conductas deseadas en la capacitación (capítulo 10), cuando las ejecutan los aprendices, quienes también pueden aprender conductas adecuadas si estas son desempeñadas (modeladas) para ellos por un modelo competente. En general, en la *modificación de la conducta organizacional*, se utilizan recompensas para reforzar conductas como llegar temprano al trabajo o tomar las medidas de seguridad necesarias (*véase* el capítulo 5). Algunas empresas hacen un uso extenso de la *tutoría* en su desarrollo de carreras, con base parcialmente en la idea

del aprendizaje social de que un tutor experimentado modelará las conductas deseadas que aprenderán los trabajadores jóvenes y con menos experiencia. Algunas teorías de la motivación (capítulo 7) surgen de la teoría del aprendizaje social, la cual ha evolucionado en los últimos años hacia lo que ahora denominamos teoría social cognitiva (*véase* la siguiente sección).

La tradición social cognitiva

Desde mediados de la década de 1970, la psicología se ha visto cada vez más influida por una fusión de ideas principalmente de la psicología social y de la psicología cognitiva, aunque también del conductismo y en menor grado de la fenomenología. La tradición *social cognitiva* se enfoca en la manera en que nuestros procesos mentales se utilizan para interpretar la interacción social y otros fenómenos psicológico-sociales como el yo. También hay un reconocimiento de que nuestros procesos mentales reflejan el mundo social donde vivimos, así como la lógica formal. Como vimos en la sección anterior, la raíz principal de la tradición social cognitiva es el aprendizaje social. Los defensores de la tradición social cognitiva ven al individuo como si estuviera motivado para entender tanto al yo como al mundo social, y establecer así un sentido de orden y de predictibilidad. La existencia de otras personas (estén o no físicamente presentes) afecta la naturaleza de los procesos mentales.

Bandura (1986), entre otros, ha señalado que aunque un individuo es en parte producto de su ambiente (incluyendo su historia de reforzamientos) a su vez también puede influir en el entorno. A esto se le conoce como el principio del *determinismo recíproco*, el cual puede aplicarse tanto a grupos de personas y a sociedades enteras, como a individuos. Por ejemplo, podemos darnos nuestros propios reforzamientos y castigos, en vez de confiar en que el ambiente lo haga. Así yo podría decidir permitirme tomar una taza de café al terminar de rescribir esta sección del libro y no antes. El café se convierte entonces en una recompensa autoadministrada por mi trabajo. Dentro del proceso del aprendizaje por observación, nos damos cuenta del comportamiento de los demás y del reforzamiento que le sigue, pero no necesariamente lo copiamos aun cuando tal reforzamiento sea positivo. En vez de eso, consideramos nuestros propios valores y metas (por ejemplo, consideramos qué reforzamientos son los que más queremos o qué comportamientos consideramos aceptables) antes de actuar.

Quienes sustentan la tradición social cognitiva también asignan mucha importancia al *procesamiento de la información* (Schneider, 1991). Se hace un gran énfasis en la memoria y se considera que las formas en que los seres humanos procesan la información son generales —es decir, iguales en diversas situaciones. Se supone que la manera en la cual almacenamos nueva información depende en parte de cómo está estructurado nuestro conocimiento existente, y que tendemos a preservar las estructuras cognitivas existentes. En otros términos, aunque podemos asimilar información nueva, por lo general nos mostramos reticentes a dejar que esta cambie nuestra perspectiva general.

Asimismo, las concepciones del yo actúan como filtro a través del cual se procesa la información. Por ejemplo, tendemos a procesar más fácilmente la información sobre nosotros mismos que es consistente con nuestro autoconcepto, en comparación con aquella que es inconsistente. También recordamos mejor la primera. De acuerdo con algunos psicólogos sociales cognitivos, el *yo* juega un papel muy importante en la regulación del comportamiento. Nuestras ideas acerca del tipo de individuos que somos y de nuestras metas e intereses (es decir, nuestro autoconcepto) influyen en el tipo de situaciones que buscamos, así como en las conductas que elegimos realizar. Un concepto bastante importante es la *autoeficacia* (Bandura, 1997), que se refiere al grado en que la persona cree que puede efectuar el comportamiento requerido en cualquier situación dada. La autoeficacia es por lo general un buen predictor de la conducta. Quienes tienen

un alto sentido de autoeficacia cuentan con mayores posibilidades que otros de imponerse metas desafiantes y de tratar de enfrentar los contratiempos.

Otro concepto fundamental en la tradición social cognitiva es el *esquema*, que es una estructura de conocimiento que el individuo utiliza para dar sentido a las situaciones. Un ejemplo de esquema sería el estereotipo de cómo son quienes pertenecen a un cierto grupo de personas. Si, por ejemplo, creemos que los aficionados a las peleas de perros son rufianes violentos, interpretaremos su conducta de acuerdo con eso, y nos comportaremos hacia ellos de cierta manera. Los esquemas son, en efecto, un marco de referencia listo para usarse donde solemos ajustar nuestras propias experiencias. Los esquemas que incluyen secuencias de acciones reciben el nombre de *guiones* (Abelson, 1981). Por ejemplo, podríamos tener un guion de las secuencias de eventos que esperaríamos que sucedan cuando entramos en un restaurante. Los guiones orientan nuestro comportamiento y también nos permiten desarrollar expectativas acerca de las conductas de otros en una determinada situación. Los eventos que no se ajustan a nuestros esquemas y guiones nos dejan perplejos y pueden llevarnos a revisarlos. Esto es semejante a lo que hacen los científicos cuando cambian sus teorías a la luz de nueva evidencia (Kelly, 1951).

Punto de aprendizaje clave

La teoría social cognitiva analiza las formas en que el individuo piensa acerca de su comportamiento y se regula a sí mismo.

La influencia de la teoría social cognitiva sobre la psicología del trabajo aún no ha sido muy significativa, aunque va en crecimiento. Por regla general, la psicología del trabajo es muy lenta para incorporar nuevas perspectivas teóricas (Webster y Starbuck, 1988). Esto se debe en parte a que suele tomar cierto tiempo identificar cómo se aplican las nuevas teorías. En el caso de la social cognitiva, se agrega el "problema" de que su relativa complejidad limita su capacidad de generar técnicas sencillas, "disponibles para su venta", que se apliquen a una amplia gama de situaciones.

Sin embargo, las ideas propuestas por la tradición social cognitiva son altamente relevantes para el mundo del trabajo. Esto podrá verse en muchos capítulos, en el contexto de la forma en que la gente es percibida (por ejemplo, en selección y evaluación del desempeño). En los capítulos 10 y 11 se analiza la importancia de la autoeficacia en los ambientes de trabajo. Otras obras muestran cómo el fenómeno social cognitivo incrementa nuestro entendimiento del comportamiento en el trabajo. Por ejemplo, Gioia y Manz (1985) afirmaron que los guiones desempeñan un rol fundamental al aprender el comportamiento de otros (aprendizaje vicario) en el trabajo. Akgün *et al.* (2003) examinan cómo los conceptos derivados de la cognición social nos ayudan a entender cómo aprenden organizaciones completas, así como los grupos y los individuos. La tradición social cognitiva se está volviendo más importante en la psicología del trabajo, sobre todo cuando se le combina con el aprendizaje social.

Orígenes de la psicología del trabajo

La psicología del trabajo proviene de, por lo menos, dos raíces distintas dentro de la psicología aplicada. Una reside en un par de tradiciones que a menudo se conocen como "ajustar el hombre (sic) al trabajo" (AHT) y "ajustar el trabajo al hombre (sic)" (ATH). La tradición de AHT se manifiesta en la selección de personal, la capacitación y la orientación

vocacional. Estos esfuerzos tienen en común un intento por lograr hacer coincidir de manera eficiente el trabajo y la persona, concentrándose en la última. En cambio, la tradición de ATH se enfoca en el trabajo y sobre todo en el diseño de las tareas, el equipo y las condiciones laborales que se ajustan a las características físicas y psicológicas del individuo. A lo largo de este libro notará la influencia de ambos enfoques.

Mucho del trabajo inicial de ambas tradiciones se llevó a cabo en respuesta a las demandas de las dos guerras mundiales. Por ejemplo, en el Reino Unido existía la preocupación acerca de las consecuencias adversas que representaba trabajar muchas horas en las fábricas de municiones, durante la Primera Guerra Mundial y nuevamente en la Segunda Guerra Mundial (Vernon, 1948). El aumento en el uso de aeronaves en la Segunda Guerra Mundial llevó a tratar de diseñar cabinas que se ajustaran de manera óptima a las capacidades de los pilotos (y como se muestra en el capítulo 8, los procesos utilizados para diseñar equipo militar encontraron su camino en el diseño de otros ambientes laborales). Tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos, la Primera Guerra Mundial destacó la necesidad de desarrollar métodos para supervisar a la gente, de manera que tan solo se seleccionara a quienes fueran adecuados para el puesto. Tal necesidad fue cubierta mediante el desarrollo de pruebas de aptitudes y de personalidad. La principal fuente de dicho trabajo en el Reino Unido fue el National Institute of Industrial Psychology (NIIP), fundado en 1921 por el influyente psicólogo C.S. Myers y su colega de negocios H.J. Welch, y que sobrevivió con algunas variaciones hasta 1977. La misión del NIIP era "fomentar la aplicación práctica de las ciencias de la psicología y la fisiología al comercio y a la industria a través de cualquier medio factible". El servicio civil del Reino Unido empezó a emplear a un gran número de psicólogos después de la Segunda Guerra Mundial. Su propuesta era, y sigue siendo en gran medida, mejorar los procedimientos del servicio civil, sobre todo la selección y la capacitación. En las décadas de 1960 y 1970, en especial algunas otras grandes organizaciones también empezaron a contratar a psicólogos. Desde 1980, las tendencias del mercado organizacional y de trabajo han reducido la proporción de psicólogos del trabajo empleados en las grandes organizaciones, e incrementado la proporción de quienes están autoempleados o contratados por pequeñas firmas de consultoría.

Punto de aprendizaje clave

Dos importantes tradiciones en la psicología del trabajo se ocupan de cómo se ajusta el trabajo a la gente, y cómo se ajusta la gente al trabajo.

Las tradiciones de AHT y ATH se ocupan en esencia a la relación entre los individuos y su trabajo. La otra raíz de la psicología del trabajo puede considerarse sin rigor excesivo como *relaciones humanas* (RH), que se ocupa de la interacción compleja entre individuos, grupos, organizaciones y trabajo. Por lo tanto, enfatiza los factores sociales en el trabajo mucho más que la de AHT y ATH. En algunas investigaciones célebres, conocidas actualmente como los *estudios de Hawthorne*, se destacó la importancia de las relaciones humanas. Fueron realizadas en la década de 1920 en una gran fábrica de la compañía Western Electric en Hawthorne, cerca de Chicago, EUA. Sus estudios están reportados de forma más completa en Roethlisberger y Dickson (1939) y originalmente estaban diseñados para evaluar el efecto del nivel de la iluminación en la productividad. Un grupo de trabajadores (el grupo experimental) se sometió a cambios en la iluminación; mientras que el otro (el grupo de control) no se sometió a los cambios. La productividad de ambos grupos aumentó lentamente durante esta investigación; tan solo cuando la iluminación era una pequeña fracción de su nivel original, la productividad del grupo

experimental empezó a declinar. Estos resultados extraños sugieren que otros factores, además de la iluminación, son determinantes en la productividad.

A este trabajo se le dio seguimiento con lo que se llegaría a conocer como la *prueba de estudio en el cuarto del montaje del relé*. Para ello se tomó a un grupo de mujeres que trabajaban en el área de ensamblaje, y se les separó del resto del departamento. Se les ubicó en un cuarto para que las condiciones de trabajo lograran controlarse de forma efectiva. Durante un periodo superior a un año, se introdujeron cambios en la duración de la jornada y la semana laborales, la duración y la hora de los descansos, y otros aspectos del contexto de trabajo. Después de cada cambio, la productividad aumentó y los beneficios se mantuvieron aun cuando las condiciones regresaran a sus niveles originales.

¿A qué se debieron tales resultados? Es claro que los responsables fueron otros factores ajenos a los deliberadamente manipulados por los experimentadores. Por ejemplo, los investigadores habían otorgado ciertos privilegios a los trabajadores y se habían mostrado muy interesados por el grupo. Entonces, parecería que algún factor relacionado con sentirse especial o tratar de adivinar qué es aquello que los investigadores desean, fue el que influyó en la conducta de los trabajadores. Se le llama *efecto Hawthorne*, cuando el comportamiento de los individuos se ve afectado por el conocimiento de que están siendo estudiados. Las lecciones más generales que se derivan de esto fueron: **i.** es difícil experimentar con personas sin que se alteren algunas condiciones además de las que se busca alterar y **ii.** el comportamiento de los individuos se ve significativamente afectado por *su interpretación* sobre lo que está sucediendo a su alrededor (Adair, 1984).

Estas conclusiones fueron ampliadas en un estudio realizado con un grupo de trabajadores varones que se encargaban de cablear el equipo telefónico en la sala de transferencias de un banco. Un investigador se sentaba al fondo de la sala y desde ahí observaba las actividades del grupo. Al inicio esto generó muchas suspicacias pero, aparentemente, después de un tiempo los hombres casi se olvidaron de la presencia del investigador. Una vez que esto sucedió, se hicieron evidentes algunos fenómenos. En primer lugar: había *normas* sociales, esto es, ideas compartidas sobre cómo deberían ser las cosas. Más importante aún era la existencia de una norma que indicaba el nivel adecuado de productividad. El nivel era lo suficientemente alto como para evitar tener al jefe sobre los hombros, pero menor a la capacidad de los trabajadores. Aquellos que de forma consistente excedían el nivel de productividad o que se desempeñaban por debajo de él, se sometían a presión social para adaptarse. Otra norma se refería a la conducta del supervisor. Se esperaba que los supervisores fueran amigables e informales con los trabajadores: se desaprobaba a quien se comportaba más formal y estricto con estos. Por último, se observó la existencia de dos grupos informales dentro de la sala, con cierta rivalidad entre sí.

La sala de cableado del banco mostró claramente cómo las relaciones entre los trabajadores son determinantes importantes en el comportamiento en el trabajo. Tales relaciones a menudo influyen más que cualquier política de la compañía o que cualquier recompensa económica.

Punto de aprendizaje clave

La tradición de las relaciones humanas en la psicología del trabajo enfatiza las experiencias individuales, así como las interpretaciones en el trabajo.

Highhouse (1999) ha señalado que una de las conclusiones de los estudios de Hawthorne fue el gran incremento en el empleo de la consejería personal en los centros de trabajo estadounidenses, durante la primera mitad del siglo XX. Esto incluye al mismo Hawthorne, ya que en 1941, 55 consejeros atendieron a 21,000 trabajadores. La idea era que los consejeros tendrían que estar disponibles para cada miembro de la fuerza labo-

ral, e incluso circulaban entre ellos. Su función era ayudar a los trabajadores a solucionar sus problemas personales, lo cual a su vez se creía que llevaría a un aumento en su productividad. Sin embargo, Highhouse también observó que para la década de 1960, la consejería personal había desaparecido prácticamente de los centro de trabajo. Identificó algunas causas que lo explican. Algunas reflejan problemas continuos y generales para los psicólogos del trabajo casi medio siglo después:

- Era difícil demostrar la contribución de los consejeros en la rentabilidad de la compañía.
- La alta gerencia pensaba que los consejeros estaban del lado de los trabajadores.
- Los dirigentes sindicales creían que los consejeros trataban de ganar la lealtad de los trabajadores para sus empleadores.
- Los consejeros estaban agobiados con trabajo administrativo.
- A los gerentes y supervisores se les entrenaba en relaciones humanas y podían hacer (o creían que podían hacer) cualquier asesoramiento que se les solicitara.

Los métodos experimentales usados por los investigadores en Hawthorne han sido muy criticados y existe un gran debate acerca de las razones exactas de sus resultados. Sin embargo, investigaciones posteriores realizadas por otros científicos sociales han confirmado y extendido el mensaje general de que las relaciones humanas importan. Trist y Bamforth (1951), por ejemplo, trabajaron en las minas de carbón inglesas, y demostraron que si se introduce tecnología que desorganice o interrumpa los grupos sociales o las relaciones existentes, se tendrán consecuencias serias sobre la productividad, las relaciones industriales y el bienestar psicológico de los trabajadores. Su trabajo dio origen al enfoque de *sistemas sociotécnicos* del diseño del trabajo (*véase también* los capítulos 7 y 8).

La psicología del trabajo actual

¿Qué es la psicología del trabajo?

La psicología del trabajo ha recibido muchos nombres diferentes, de manera que hay cierta confusión. En el Reino Unido y Estados Unidos, el término antiguo (y en ocasiones usado) es *psicología industrial*. Una denominación más reciente usada en Estados Unidos es *psicología industrial/organizacional* (o *psicología i/o*). En el Reino Unido frecuentemente se le llama *psicología ocupacional*, aunque este término no es común en la mayoría de los demás países. A lo largo de Europa se ha incrementado el uso del término *psicología del trabajo y de las organizaciones*, *psicología del trabajo* y *psicología organizacional* para describir esta área. Solo para confundir un poco más la situación, a algunas ramas específicas se ha dado el nombre de *psicología vocacional*, *psicología gerencial* y *psicología del personal*. Mientras tanto, también hay otras áreas mayores de estudio para las cuales la psicología contribuye de manera significativa. Incluyen el *comportamiento organizacional* y la *administración de recursos humanos*.

Nuestro consejo al confundido lector es ¡que no entren en pánico! Las diferencias entre las denominaciones significan algo para algunas personas que trabajan en este campo, pero no nos deberían preocupar a la mayoría de nosotros. La diferencia principal se refleja en los temas de la sección anterior, entre los orientados a los individuos frente a los orientados a los grupos u organizaciones. En el Reino Unido, el término "psicología ocupacional" es el más comúnmente aplicado a los primeros; y "psicología

organizacional", a los segundos (Blacker, 1982); sin embargo, muchos psicólogos en los centros de trabajo cruzan frecuentemente esta frontera más bien artificial. Nosotros usamos el término *psicología del trabajo* por su sencillez y porque para nosotros abarca el nivel de análisis tanto individual como organizacional.

Haber leído el capítulo hasta aquí habrá dado al lector una idea razonable de lo que es la psicología del trabajo. Para ser más específicos, ahora listaremos ocho áreas (o dimensiones de conocimiento) donde los psicólogos del trabajo operan como maestros, investigadores y asesores. La lista es una adaptación de la información sobre la Qualification in Occupational Psychology publicada en el sitio Web de la British Psychological Society (http://www.bps.org.uk).

1 *Selección de personal y asesoría:* para todos los tipos de puestos de trabajo con una variedad de métodos, incluyendo pruebas y entrevistas.

2 *Capacitación*: identificación de las necesidades en entrenamiento, así como diseño, aplicación y evaluación de la capacitación.

3 *Evaluación del desempeño y desarrollo de carrera:* identificación de los aspectos clave del desempeño en el trabajo; diseño de sistemas para la realización de una evaluación del desempeño y desarrollo precisa; capacitación en el uso de la evaluación y el desarrollo de intervenciones como los planes de desarrollo de personal.

4 *Desarrollo y cambio organizacionales:* análisis de sistemas y relaciones, habilidades de liderazgo y negociación; análisis y cambio de la cultura y/o el clima organizacionales.

5 *Interacción hombre-máquina:* análisis y diseño de equipo de trabajo y ambientes, para adecuarlos a las capacidades humanas físicas y cognitivas.

6 *Asesoría y desarrollo personal:* técnicas para escuchar y aconsejar en cuanto a temas relacionados con el trabajo y la carrera; asesoría y análisis de los intereses y aspiraciones de carrera de los individuos.

7 *Diseño de ambientes y trabajo, salud y seguridad:* evaluación sobre las características existentes y preferidas del ambiente, como niveles de luz, posicionamiento del espacio de trabajo y fuentes de peligro, riesgo o estrés.

8 *Relaciones con los empleados y motivación de estos:* asignación y diseño de puestos de trabajo que sean motivantes y satisfagan lo más posible; formación de equipos; negociación y regateo; y técnicas para analizar y mejorar las relaciones intergrupales.

Estas son las áreas de contenido de la psicología del trabajo. También se espera que los psicólogos del trabajo calificados no tan solo las conozcan, sino que también posean habilidades generales como diseño de cuestionarios, realización de entrevistas, redacción de informes, estrategias de presentación y métodos de análisis de datos que hayan desarrollado al usar su conocimiento. Además, para muchas de estas áreas requieren tener considerable experiencia en la realización de diagnóstico de problemas, investigación, consultoría, intervención, evaluación y habilidades para dar capacitación.

Punto de aprendizaje clave

La psicología del trabajo se ocupa de todos los aspectos del comportamiento, los pensamientos, los sentimientos y las experiencias humanos referidos al trabajo.

Características y funciones de los psicólogos del trabajo

¿Cómo sabríamos si la persona que afirma ser un psicólogo del trabajo de hecho está adecuadamente calificado como tal? En el Reino Unido, la British Psychological Society (BPS) supervisa la práctica profesional de los psicólogos. Para ser un psicólogo certificado con cédula (Chartered Psychologist; C. Psychol.), el individuo debe contar no únicamente con el título aprobado en psicología (o su equivalente), sino también con varios años de un entrenamiento de posgrado especializado y/o experiencia laboral. También es posible ser un psicólogo *ocupacional* certificado, aunque algunas personas que pueden optar por este título prefieren quedarse con el general de "C. Psychol". Para ser un psicólogo ocupacional certificado, se debe ser elegible para obtener una membresía completa en la Division of Occupational Psychology de la BPS. Esto implica obtener la calificación en psicología ocupacional (QOccPsych). Para obtenerla, se requiere de *experiencia práctica,* así como trabajo extenso y profundo en varias de las áreas listadas con anterioridad; el *conocimiento* solo no es suficiente. Algunas pruebas de aptitudes y personalidad suelen ser administradas solamente por psicólogos certificados o (en algunos casos) por personas que hayan obtenido el Certificado de Competencia en Evaluación Ocupacional, después de haber tomado el entrenamiento con un psicólogo certificado. En agosto de 2009, el Health Professions Council del Reino Unido empezó a llevar un registro de los psicólogos del país. Como consecuencia, ahora la legislación británica protege el título de *psicólogo ocupacional*, lo cual significa que tan solo los individuos calificados pueden usar ese título.

En el Reino Unido, los psicólogos certificados y los psicólogos ocupacionales están ligados por las directrices éticas y los procedimientos disciplinarios de la BPS. La información acerca de estos temas, incluyendo una lista de psicólogos certificados, puede encontrarse en la página Web de la BPS.

El código ético de conducta proporcionado por la BPS (British Psychological Society, 2006) cubre una amplia gama de temas, incluyendo la forma en que se autoriza a los psicólogos del trabajo a anunciar sus servicios, las pautas para el uso de lenguaje no sexista, y las directrices sobre la conducta en la práctica profesional y en la investigación psicológica. El código de conducta requiere a los psicólogos practicantes guiarse por cuatro principios:

1. *Respeto:* Los psicólogos valoran la dignidad y valía de todos los seres humanos, son sensibles a las dinámicas percibidas de autoridad o a la influencia sobre los clientes, y tienen una especial consideración a los derechos de las personas, incluyendo los de privacidad y autodeterminación.
2. *Competencia:* Los psicólogos valoran el desarrollo continuo y la conservación de un alto nivel de competencia en su trabajo profesional, así como la importancia de preservar sus habilidades para funcionar de forma óptima dentro de los límites de su conocimiento, destreza, entrenamiento, educación y experiencia.
3. *Responsabilidad:* Los psicólogos valoran su responsabilidad hacia sus clientes, hacia el público en general y hacia la profesión y ciencia de la psicología, incluyendo evitar el daño y la prevención del mal uso o abuso de sus contribuciones a la sociedad.
4. *Integridad:* Los psicólogos valoran la honestidad, precisión, claridad y justicia en sus interacciones con todos los individuos, y buscan promover la integridad en todas las facetas de sus esfuerzos científicos y profesionales.

Extraído del *Código de ética y conducta de la BPS* (2006)

En términos prácticos, eso significa que los psicólogos están obligados a considerar, entre otras cuestiones, lo siguiente:

- *Consentimiento:* por lo general, quienes participan en una investigación deberían estar conscientes de antemano de todos los aspectos que podrían, razonablemente, influir en su deseo de participar.
- *Engaño:* hay que evitar el engaño de quienes participan en la investigación, siempre que ello sea posible. Si es necesario para el logro de la conducta en la investigación, no debería causar un malestar significativo en los participantes cuando se les revele más adelante.
- *Informe:* una vez terminada su participación, se tendrá que dar a los participantes toda la información y cualquier apoyo necesario para su cabal entendimiento de la investigación, así como para evitar cualquier sensación de incomodidad que su participación podría haber generado.
- *Abandono de la investigación:* se requiere que el psicólogo informe a los participantes acerca de su derecho a retirarse de la investigación.
- *Confidencialidad:* sujeta a los requerimientos de la legislación, incluyendo (en el Reino Unido) la ley de protección de datos, la información obtenida acerca de un participante es confidencial, a menos que de antemano se haya acordado de otra manera. De alguna forma, esto es muy importante en la psicología del trabajo donde, por ejemplo, un miembro de alto rango de una organización quizá presione al investigador para que revele lo que haya dicho un miembro de menor jerarquía.
- *Protección de los participantes:* el investigador debe proteger a los participantes de cualquier daño físico y mental durante el transcurso de la investigación. Por lo general, el riesgo de daño no debería ser mayor al que enfrenta el participante en su vida normal.

Punto de aprendizaje clave

Se requiere que los psicólogos del trabajo demuestren su competencia académica y práctica, y que se adhieran a los principios éticos. En parte esto es para proteger los derechos y el bienestar de quienes pagan por sus servicios y/o intervienen en su investigación.

Los psicólogos del trabajo pueden ser docentes, investigadores y asesores, sin importar el país donde vivan. Algunos trabajan en instituciones académicas, donde tienden a dedicarse a las tres actividades, sobre todo a las primeras dos, por supuesto. Shimmin y Wallis (1994), entre otros, han observado que los psicólogos del trabajo que se dedican a la academia trabajan cada vez más en los departamentos de negocios y administración, que en los de psicología. Esto refleja tanto la tendencia de la psicología del trabajo de servir principalmente para el logro de metas gerenciales, como el hecho de mezclar la psicología con otras disciplinas en un tema que se ha llamado comportamiento organizacional (CO). Otros psicólogos del trabajo operan como consultores independientes, asesorando a organizaciones y a individuos que buscan sus servicios y pagan por ellos. También hay firmas especializadas de psicólogos y/o asesores gerenciales. Algunos psicólogos trabajan de tiempo completo en estas firmas y otros lo hacen de forma ocasional como asociados independientes. Más aún, algunos psicólogos trabajan para organizaciones más grandes dando asesoría especializada y, de hecho, actúan como consultores internos. En el Reino

Unido, el servicio civil, las fuerzas armadas y los sectores postal y de telecomunicaciones se han destacado en este sentido.

La influencia que los psicólogos del trabajo tienen sobre las organizaciones que contratan sus servicios es otro tema que hay que analizar. Muchos tienden a verse a sí mismos como técnicos expertos (Blackler y Brown, 1986), capaces de asesorar en detalle para procedimientos específicos —por ejemplo, pruebas psicométricas, capacitación para el manejo del estrés, ergonomía, etcétera. Por otro lado, los gerentes de recursos humanos tratan de desempeñar un rol cada vez más estratégico y central en sus organizaciones. Si los psicólogos del trabajo quieren influir en el funcionamiento de las organizaciones, tienen que alejarse de su función de especialista técnico y acercarse a la de consultor general de empresa (Anderson y Prutton, 1993). Deben entender el impacto organizacional de sus técnicas; ser capaces de trabajar en los temas "macro", como el cambio organizacional y la planeación de recursos humanos; y demostrar la probable influencia de sus recomendaciones. Se requiere que utilicen el lenguaje de negocios, así como comunicarse con una amplia gama de individuos. Necesitan estar abiertos a nuevas técnicas e ideas, incluyendo aquellas que provengan de áreas externas a la psicología (Offerrmann y Gowing, 1990). Deben reconocer la política en la psicología del trabajo — es decir, las relaciones de poder que hay entre los individuos y la organización. En cuanto a la investigación, esto implica ser capaz de "vender" una propuesta de investigación para que sean visibles los beneficios (y compensar con creces los costos) de una organización potencial de patrocinio; estar preparados para negociar y renegociar la forma en que la investigación se llevará a cabo; y desarrollar y mantener los contactos dentro de la organización. Todo ello debería realizarse sin contravenir las directrices éticas descritas con anterioridad. Algunos podrían argumentar, no obstante, que los temas éticos y prácticos tienen que ser mucho más profundos. ¿Para quién exactamente trabaja el psicólogo del trabajo? Muchos ven a los psicólogos del trabajo como asociados de trabajo de la alta gerencia. La eficacia y la eficiencia (conceptos relacionados con la rentabilidad) parecen ser la principal finalidad del psicólogo del trabajo (en vez de, por ejemplo, la satisfacción del empleado). Esto *no* es para argumentar que las intenciones y los efectos del psicólogo sean malignos, sino para establecer que sus agendas a menudo están fuertemente influidas por preocupaciones que podrían describirse como gerenciales.

Lecturas sobre psicología del trabajo

¿Dónde pueden consultarse los avances realizados por la psicología del trabajo? Algunas veces en libros. Los textos generales como este ofrecen necesariamente una breve reseña de las principales aportaciones. Otras obras especializadas se dedican a temas en específico y en ocasiones tratan teorías particulares. En algunas revistas académicas también están disponibles muchos nuevos desarrollos teóricos, así como evaluaciones de las teorías establecidas. Las más importantes revistas en psicología del trabajo incluyen las siguientes: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (publicada en el Reino Unido), *Journal of Applied Psychology* (EUA), *Journal of Occupational Health Psychology* (EUA), *Journal of Organizational Behavior* (EUA/Reino Unido), *Applied Psychology: An International Review* (International Association of Applied Psychology), *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (EUA), *Personnel Psychology* (EUA), *Human Relations* (Reino Unido), *Work and Stress* (EUA) y *Journal of Vocational Behavior* (EUA). Existen también otras revistas prestigiosas que incluyen temas de la psicología del trabajo junto con otras disciplinas aplicadas al comportamiento en el trabajo, como: *Academy of Management Journal* (EUA), *Academy of Management Review* (EUA), *Administrative Science Quarterly* (EUA), *Organizational Research Methods* (EUA) y *Journal of Management Studies* (Reino Unido). Otras revistas se concentran más en los aspectos del profesional, es decir, de la gente que se gana la vida ofreciendo psicología del trabajo a las organizaciones (por ejemplo, *The Industrial-Organizational Psychologist* [EUA]).

Es una larga lista de revistas a la que podrían agregarse muchas más, sin embargo, existen diferencias sutiles entre ellas en cuanto al contenido y al enfoque que presentan, lo cual pronto se volverá evidente para el lector perceptivo. Esto hace que la búsqueda de la información sea más fácil, cuando se haya definido cuidadosamente el tema que queremos investigar. También se dispone de la búsqueda en línea de literatura que puede llevarse a cabo a través de bases de datos, como la ISI Web of Knowledge, PsychInfo, IngentaConnect y EBSCO. La exploración electrónica ayuda a que la búsqueda del conocimiento sea más rápida y menos tediosa. La mayoría de las revistas antes listadas publican los reportes de las evaluaciones cuidadosamente diseñadas de las teorías o de las técnicas psicológicas. También publican reseñas de artículos, resumiendo su posición actual e incluso sugiriendo nuevas direcciones: las revisiones recientes suelen ser un excelente comienzo para quienes desean saber más acerca de un tema en particular.

Algunas personas sienten que al leer acerca de temas de psicología (incluyendo a la psicología del trabajo) lo que reciben es puro sentido común aderezado con jerga científica. De hecho, una de las mejores bromas acerca de los psicólogos es aquella que dice que "te dirán aquello que ya sabes, usando palabras que no entiendes". Como la mayoría de las buenas bromas, tiene un poco de verdad —tan solo un poco. Para saber por qué, veamos un poco más del concepto de sentido común.

El sentido común a menudo se expresa en proverbios como "mira antes de saltar". Sí, diría uno, eso es sentido común; después de todo, sería tonto proceder sin verificar primero si es inteligente hacerlo. Pero quizás al lector le habrá venido a la mente otro proverbio: "quien titubea, pierde". Bueno, esto también es sentido común. Después de todo en esta vida tenemos que aprovechar las oportunidades que llegan, de otra manera, se nos van. Un ejemplo ilustrará una característica importante del sentido común: puede ser contradictorio. En una investigación, curiosamente, se encontró que los alumnos en ocasiones evalúan pares de proverbios contradictorios como si ambos fueran altos en cuanto a su "valor de veracidad" (Halvor Teigen, 1986). Y debería ser así. Ambos *son* ciertos, algunas veces y en ciertas circunstancias. Los psicólogos están en el negocio de averiguar cuándo y en qué circunstancias. Por ejemplo, ¿cuándo se vuelven un problema los altos niveles de exigencia en el trabajo, para quién y en qué circunstancias? Aun así, los psicólogos afirman que el sentido común en ocasiones puede socavar su credibilidad. Kluger y Tikochinsky (2001) sugieren que, con el paso de los años, los psicólogos aseveran con demasiada facilidad que los resultados de sus investigaciones en temas específicos contradicen el sentido común, tan solo para encontrar después que generalizaron en exceso los resultados de un único estudio.

Punto de aprendizaje clave

La psicología del trabajo busca ir más allá de los puntos de vista del "sentido común" sobre el comportamiento, los pensamientos y los sentimientos en el trabajo.

Debido a que en las organizaciones la mayor parte de la investigación, la capacitación y la consultoría es costeada por la alta gerencia, es muy probable que su agenda esté orientada por sus perspectivas y prioridades. Para obtener el consentimiento informado de los empleados de niveles inferiores en la organización, ciertamente no se soslaya esta realidad. Una alternativa es trabajar únicamente en nombre de los individuos o grupos y comunidades con menor poder y recursos. Decisiones como esta se relacionan de manera evidente con los valores y las posturas políticas del psicólogo, así como con las igualmente obvias consecuencias para el nivel de recompensas económicas que disfrutan. La mayoría de los psicólogos del trabajo son de la opinión de que las organizaciones, por lo general, son lo suficientemente unitarias (es decir, unificados tanto en sus

objetivos como en sus valores), para permitir que todos los elementos dentro de ellas logren beneficios derivados de las intervenciones de los psicólogos o, por lo menos, que no pierdan. Algunos afirmarían que se trata de una suposición conveniente, opuesta a una postura cuidadosamente considerada y justificada, y que asegurar que un individuo o grupo no recibirá daño por las actividades que realiza el psicólogo del trabajo no es lo mismo que este trabaje activamente a favor de los intereses de los trabajadores.

Punto de aprendizaje clave

Muchos psicólogos del trabajo buscan influir en la alta gerencia, aunque podrían ser vistos como técnicos, no como estrategas. Es importante asimismo que el psicólogo del trabajo considere su impacto en todas las partes, no únicamente en la alta gerencia.

El cambiante mundo del trabajo

Tendencias en los centros laborales

Quizá sea cierto decir que nadie ha vivido en un tiempo en el cual se crea que el mundo no está cambiando mucho o que no está sucediendo nada. Mientras escribimos el libro, muchas economías del mundo están saliendo de una recesión como resultado de una turbulencia en los mercados globales de dinero. Esto ha tenido una gran influencia en casi todas las organizaciones a medida que disminuyen tanto el crédito como la demanda de productos y servicios. Sin duda también se modifica la agenda para los psicólogos del trabajo, pues las organizaciones reducen las iniciativas vistas como deseables aunque no como esenciales. Por consiguiente, se coloca una mayor carga en los profesionales para demostrar su valor dentro de la organización, mientras —más probable que antes— obtienen contratos para trabajar. Podría cambiar el énfasis en los temas de bienestar de los trabajadores a temas más relacionados con el aumento en el desempeño y la productividad. En tales circunstancias, es fácil sobrestimar la influencia que estos cambios tendrían en lo que realmente hacen los psicólogos del trabajo. Sin embargo, como sostienen Donaldson-Feilder (2009), las dificultades económicas podrían fortalecer la necesidad de las intervenciones, situación que de otra manera quizá la gerencia no lo habría considerado esencial. Donaldson-Feilder afirma que existen tres razones por las que se fortalece el caso de enfocarse en el bienestar de la planta laboral durante una recesión económica.

1. Debido a que es mayor la necesidad de ahorrar dinero y aumentar el desempeño, las organizaciones necesitan prestar más atención a temas como mejorar la motivación de los trabajadores, reducir la rotación del personal (para no perder al personal bueno), mejorar el desempeño de la fuerza laboral, fortalecer el trabajo en equipo, reducir las ausencias, etcétera. Si los temas se manejan adecuadamente, entonces la organización estará mejor colocada para crecer en un ambiente lleno de desafíos.
2. Los riesgos en el bienestar de los empleados son mayores, por lo que se le debe prestar más atención a las "cuestiones humanas". Los empleados podrían temer por sus propios puestos de trabajo, experimentar emociones negativas al ver cómo despiden a sus colegas y tener que enfrentar una mayor carga de trabajo, en tanto que sus redes de apoyo tradicionales en los centros de trabajo quizá se vean trastornadas.
3. Cuando llegue la recuperación, las organizaciones tendrán que contar con una posición fuerte para capitalizar las oportunidades que se les ofrezcan. Al esforzarse en la

gestión del bienestar de los trabajadores, las compañías muy posiblemente tendrán una fuerza laboral comprometida, motivada, saludable, creativa y productiva: lista para aprovechar las nuevas oportunidades. Este último argumento también señala la importancia que tienen el desarrollo y la capacitación continuos del personal, lo cual a menudo es una de las primeras víctimas cuando surgen presiones financieras.

Aun cuando haya inestabilidad en la economía, existe un gran consenso en afirmar que la última parte del siglo XX atestiguó cambios bastante radicales en la naturaleza del trabajo, y que estos continuarán durante la primera mitad del siglo XXI (Sparrow, 2003). Muchos de los cambios surgen de la combinación de los avances tecnológicos y las tendencias económicas que, de alguna manera, van de la mano. El progreso en las tecnologías de la información y la comunicación suponen que, por ejemplo, sea mucho más fácil que nunca trabajar lejos de una ubicación física y seguir estando en contacto con lo que sucede en ella. Por ello, el capítulo 9 de esta obra se enfocará en los temas generados por la comunicación mediada por la tecnología. Algunas compañías ahora ofrecen al cliente servicios desde *call-centers* ubicados en países muy lejanos del mercado principal, lo cual suele traer consigo ciertos problemas, como cuando el personal del *call-center* no conoce suficientemente bien la cultura y la gente del país con quienes está tratando; sin embargo, movimientos de este tipo están sucediendo y seguirán haciéndolo (Batt, 2000). Durante algún tiempo, muchas empresas han estado reduciendo su fuerza de trabajo, en parte por las funciones de las subcontrataciones (*outsourcing*), como los servicios de cafetería, seguridad en las instalaciones y, en ocasiones, recursos humanos, TI y otras funciones también. En algunas compañías (aunque en efecto no todas), únicamente el personal que forma parte del núcleo de los negocios de la compañía son quienes cuentan con contratos de tiempo completo. Otros van y vienen, a menudo empleados temporalmente a través de una agencia de contratación o como trabajadores independientes. Como resultado de algunos de estos cambios, el contrato psicológico que las compañías establecen con sus empleados es muy diferente (*véase* el capítulo 6).

Una tendencia de largo plazo es la relocalización de las operaciones manufactureras hacia los países en desarrollo donde los salarios son menores. Ello significa la exportación de algunos puestos de trabajo (sobre todo, aunque no únicamente, los relacionados con trabajos poco calificados) desde los países ricos hacia países más pobres. Con la finalidad de encontrar formas de competir, los gobiernos y las compañías del norte y occidente de Europa, Japón, Australasia y Estados Unidos enfatizan tanto la reducción de costos como la necesidad de permanecer a la vanguardia en cuanto a habilidades y conocimientos avanzados. Nuevamente, para reducir costos y mejorar el desempeño, algunos gobiernos occidentales han privatizado algunos servicios e industrias públicos. Tales cambios han llevado a lo que se conoce en ocasiones como intensificación del trabajo en los países desarrollados: aumento en horas de trabajo y en la presión laboral, necesidad de aprender de manera continua, la habilidad y el deseo de cambiar el tipo de trabajo que uno realiza quizá varias veces en el periodo laboral (Delbridge *et al.,* 1992). Algunas personas que durante la segunda mitad del siglo XX fueron capaces de conservar su empleo sin necesidad de cambiar o de trabajar duro en puestos aparentemente seguros, ahora se encuentran en una posición mucho menos cómoda. Es importante darse cuenta de que dichos cambios en las demandas pueden tener efectos tanto positivos como negativos (*véase* los capítulos 7 y 11).

En muchos países desarrollados, los patrones demográficos también han originado cambios en la población laboral. Por ejemplo, desde hace unos cuantos años, la tendencia es hacia familias más pequeñas, lo cual significa que ahora hay relativamente un menor número de personas del que había años atrás empezando a trabajar e iniciando una carrera, y hay más individuos trabajando más allá de la edad de jubilación (Office for National Statistics, 2009a). Por consiguiente, se está incrementando el promedio de edad en la población trabajadora. La expectativa de vida también se ha elevado en estas naciones, lo

que exigiría incrementar la edad de retiro (¡qué suerte tenemos!), así como cambios en el otorgamiento de pensiones, para garantizar que las economías generen la suficiente riqueza para seguir siendo competitivas a la vez que mantienen la asistencia social.

Otros cambios en la población laboral surgen del cambio en las perspectivas sobre los derechos y los roles de varios grupos en la sociedad. A menudo tales perspectivas están respaldadas por una legislación que intenta asegurar que se respeten sus derechos. Durante casi todo el siglo XX, muchos países realizaron movimientos sostenidos hacia la igualdad en el trato y el acceso a oportunidades para hombres y mujeres. Muchos discutirían que en ese sentido aún hay un largo camino que andar; no obstante, es claro que han ocurrido grandes cambios, al menos en términos de lo que las personas hacen con sus vidas. Por ejemplo, en 1971 en el Reino Unido, menos del 60 por ciento de las mujeres eran económicamente activas; en tanto que en 2008 se acercaba al 70 por ciento (Office for National Statistics, 2009b). Un cambio así tiene varias causas interrelacionadas, incluyendo el deseo de muchas mujeres de trabajar fuera del hogar, el cambio en las expectativas de los roles de las mujeres en la sociedad, la entrada en vigor de legislaciones que fomentan la igualdad de oportunidades, ausencia por maternidad (etcétera), el deseo de lograr un mejor estándar material de vida en los hogares, y la comprensión, en muchas organizaciones, de que la competitividad depende de tener a la gente adecuada en el puesto de trabajo correcto, sin importar su género (Cassell, 2000). Sin embargo, con menos optimismo hay que decir que aún existe una clara tendencia a segregar a las mujeres a ciertas clases de trabajo (por ejemplo, de cuidado, enseñanza y secretarial) y a pagar menos por él (cerca del 17 por ciento menos de acuerdo con la UK Labour Force Survey, 2007). Al comentar estas cifras, en 2007 el economista en jefe del CIPD manifestó su preocupación de que el estrechamiento de la brecha salarial por género "se hubiera estancado". Ello sugiere que, aunque se haya progresado, existe todavía mucho qué hacer, incluso para ajustarse a la legislación, por no hablar de transformar las actitudes sociales. Al mismo tiempo, hay cierta preocupación de que el rol de ama de casa (sea mujer u hombre) debería ser reconocido como valioso y definitivamente no como una tarea sencilla. Existe quizás el peligro de que la admiración hacia personas que han tenido una exitosa vida profesional-familiar haga que quienes se dediquen únicamente a labores del hogar se sientan como ciudadanos de segunda.

El género no es la única base de discriminación potencial. La mayoría de los países están formados por poblaciones cuyos orígenes étnicos son muy diversos. Existen muchas estadísticas e incidentes específicos que demuestran cómo personas con afiliaciones étnicas minoritarias tienden a obtener un trato injusto en el mercado de trabajo. Desde luego, se han introducido legislaciones que promueven la igualdad de oportunidades y hay razones de peso para valorar el hecho de que las organizaciones tengan una fuerza laboral diversa (Kandola y Fullerton, 1994). Estas medidas han reducido de cierta forma el prejuicio hacia personas con afiliación a minorías étnicas, aunque no lo han eliminado. Los problemas que subyacen a esta situación son complejos e incluyen no únicamente los prejuicios evidentes, sino también los fenómenos sutiles de la percepción social hacia los individuos y grupos (*véase también* el capítulo 12).

Otra base potencial de discriminación es la discapacidad y nuevamente muchos países tienen en la actualidad legislaciones que protegen y promueven los derechos de las personas con discapacidad para alcanzar una vida plena, incluyendo el empleo, cuando sea posible. Las actitudes hacia la gente con discapacidad se han alejado del llamado modelo médico de enfermedad y de una vida entera de dependencia similar a la de los niños (Oliver, 1990). Esta actitud se vio reflejada en el dicho "¿él desea azúcar?" pregunta presuntamente realizada por un mesero bien intencionado pero insensible, a un individuo sin discapacidad que acompañaba a un cliente con discapacidad, aun cuando este era capaz de responder por sí mismo. De hecho, se volvió el título de un programa de radio de larga duración en el Reino Unido, acerca de temas que tienen que ver con la discapacidad. En años recientes se ha dado un giro hacia el reconocimiento de que las personas con discapacidad

son, en muchos aspectos, tan capaces de realizar trabajos valiosos como cualquiera otra y en ocasiones lo hacen mejor. En muchos países la legislación ahora establece el deber de que los centros de trabajo e instituciones académicas acepten y atiendan adecuadamente a personas con discapacidad, incluso cuando signifique algún costo adicional e inconvenientes para suministrar el equipo y los ajustes necesarios en el escenario físico. Nuevamente, sin embargo, mucho depende de cómo los individuos (sobre todo quienes tienen autoridad en los centros de trabajo) perciban a las personas con discapacidad.

Punto de aprendizaje clave

El mundo del trabajo está cambiando rápidamente debido a los avances tecnológicos, a la competencia global, a la demografía social y a las tendencias culturales. La psicología del trabajo puede analizar las consecuencias humanas de estos cambios y en muchas áreas ya lo está haciendo.

Tendencias en el lugar de trabajo y psicología del trabajo

La psicología del trabajo se formó y desarrolló rápidamente como disciplina y profesión antes de que la mayoría de las tendencias tecnológicas y económicas ya descritas se hicieran evidentes, y antes incluso de que algunos de los cambios culturales y poblacionales descritos hubieran logrado impulso significativo. También hemos señalado en este capítulo que la psicología del trabajo tiende a preguntarse si las técnicas utilizadas para administrar a las personas en el trabajo y/o su implementación son eficaces para aumentar la productividad y/o la satisfacción (perspectiva gerencial). Se ha realizado poca investigación acerca de las relaciones de poder y mecanismos de control más amplios en el lugar de trabajo, o de si estas deberían cambiar. Hay quienes argumentan que todo esto ya es evidente en la forma en que los psicólogos llevan a cabo y reportan su investigación, aun cuando la investigación se refiera a los cambios en el lugar de trabajo revisados arriba (Legge, 2003). Tal vez sea cierto que la psicología del trabajo acarrea el bagaje histórico de su desarrollo en lugares de trabajo que eran:

- básicamente masculinos;
- sobre todo grandes empresas;
- inmersos en la fabricación más que en la prestación de servicios (aunque esto tiende a cambiar rápidamente a medida que el sector de servicios crece y la industria manufacturera se reduce en muchas economías desarrolladas);
- relativamente homogéneos étnicamente y localizadas en países ricos (en especial en Estados Unidos);
- poblados por individuos cuyos contratos eran permanentes y de tiempo completo;
- caracterizados por estructuras y prácticas claras y estables.

No obstante, no cabe duda de que muchos psicólogos del trabajo han sido partidarios de investigar las consecuencias de algunos de los cambios antes descritos en el centro de trabajo. Esto se demuestra por el número de artículos escritos (por ejemplo) sobre la tecnología en la manufactura avanzada, el trabajo virtual, el equilibrio trabajo-vida familiar, trabajadores de agencia, contrato psicológico y las mujeres en la gerencia, entre otros temas. Sin embargo, la naturaleza cambiante de los centros de trabajo implica un cambio significativo y profundo en el énfasis a través de la mayoría de las áreas de trabajo. En la tabla 1.2 se señalan algunos de los cambios en el mundo del trabajo y se

Tabla 1.2 **Cambios en el mundo del trabajo y sus implicaciones para la psicología del trabajo**

Cambios en el mundo del trabajo	Implicaciones para la psicología del trabajo (es decir, temas de importancia creciente)
Población laboral de mayor edad	Aprendizaje, desempeño, satisfacción y compromiso con el trabajo de la gente mayor
Participación creciente en el mercado de trabajo e igualdad para los grupos históricamente en desventaja, como las minorías étnicas y las personas con discapacidad	Mayor desarrollo de procedimientos de selección más justos; experiencias de trabajo de miembros de grupos en desventaja; influencia de la diversidad en el desempeño organizacional y en los lugares de trabajo; relaciones intergrupales en el centro de trabajo
Incremento en la carga laboral para los trabajadores	Estrés y presión en el trabajo, agotamiento (burnout) y salud mental; equilibrio entre el trabajo y los demás aspectos de la vida; efectos de la carga laboral en el pensamiento y la conducta
Aumento de individuos que trabajan a distancia (por ejemplo, en casa) usando tecnologías de la información y comunicación (TIC)	Selección de personas adecuadas para el trabajo en casa; supervisión y liderazgo de individuos que no están físicamente presentes; impacto del aislamiento en el desempeño y la satisfacción laborales; comunicación virtual eficiente y trabajo en equipo; reclutamiento y selección vía Internet
Presiones en las organizaciones tanto para reducir los costos como para usar óptimamente el conocimiento	Influencia de estas presiones de la competencia (incluyendo la nueva tecnología) en el diseño de puestos de trabajo; administración del aprendizaje y el conocimiento organizacionales; estrés y presión laboral; innovación y creatividad; cambio organizacional
Empresas de tamaño reducido, con pocos niveles de jerarquía y con subcontrataciones	Menos rutas pero más ambiguas en la carrera organizacional; enfrentamiento individual con el cambio y la incertidumbre; relaciones entre los trabajadores "centrales" y "periféricos"; vida laboral en pequeñas empresas; mentalidad emprendedora
Incremento (lento) en la participación de las mujeres en trabajos de alto nivel, tradicionalmente dominados por los hombres	La experiencia de ser mujer en un mundo de hombres; estereotipos de género; éxito profesional femenino, recompensas y costos relativos a los hombres; formas "femeninas" de trabajar
Reducción en la disponibilidad del trabajo manual; crecimiento de puestos de trabajo poco calificados en el sector de servicios; creciente división entre aquellos con habilidades y capacidades comercializables, y aquellos sin dichas habilidades	Impacto social y psicológico del ingreso y las diferencias en la riqueza; experiencia y consecuencias del desempleo y el subempleo
Creciente internacionalización de empresas y mercados	Comparaciones interculturales en los lugares de trabajo; trabajo en el extranjero; influencia interpersonal e intercultural; selección adecuada, etcétera, procedimientos a través de las culturas

sugieren algunas de las consecuencias que son o deberían ser los temas de actualidad en la psicología del trabajo. A lo largo de este texto y sin resaltarlo, encontrará investigaciones y práctica de la relevancia directa para esos temas.

Cambios en la tecnología de los lugares de trabajo

Muchos individuos adoptan un enfoque bastante fatalista hacia la tecnología, pues sienten que tienen que adaptarse a las nuevas y diferentes demandas que esta trae consigo. Uno de los ejemplos mejor conocidos de cómo la tecnología ha cambiado el trabajo son los *call-centers*. Considerando al Health and Safety Executive (1999), Holman (2003, p. 116) los definió como un ambiente laboral donde el negocio principal está mediado por tecnologías de cómputo y telefónica, que hacen posible la distribución eficiente de las llamadas que entran (o la asignación de llamadas de salida) al personal disponible, a la vez que permiten el uso de información a través de la visualización de pantallas, mientras se llevan a cabo llamadas entre cliente-empleado. Se ha expresado la preocupación de que el trabajo en un *call-center* podría enajenar a los trabajadores, pues está diseñado para minimizar costos y habilidades (el llamado taylorismo, *véase* el capítulo 7). A menudo los trabajadores deben apegarse a un guion y a un tiempo límite por llamada, en tanto que su adhesión a ello se monitorea de cerca, lo cual puede hacer que el trabajo resulte estresante e insatisfactorio (Holman *et al*., 2002). Sin embargo, también es claro que es factible dar a los empleados mayor libertad para manejar estas demandas (Bond *et al*., 2008). También es posible tratar que las interacciones se parezcan más a una relación que a un encuentro (Gutek, 1995). Aunque quizá se presente una resistencia del cliente cuando perciba que el argumento de venta se enmascara como una relación, en general, la gente prefiere ser tratada como persona que en forma estandarizada. También sería posible el uso de sistemas de monitoreo para que apoyen el desarrollo de los trabajadores de los *call-centers*, en vez de utilizarlo tan solo como un mecanismo disciplinario para detectar a quienes se desvíen del guion y/o atiendan muy lentamente las llamadas (Aiello y Kolb, 1995).

Parece que, sin embargo, la tecnología no tiene consecuencias *inevitables* en los *call-centers*. No necesariamente deshabilitan ni deshumanizan a los individuos que trabajan en ellos, lo cual no debería sorprendernos, pues es exactamente la misma conclusión a la que llegaron los psicólogos del trabajo que investigaban el impacto de los cambios en la tecnología de manufactura (sobre todo herramientas para máquinas controladas por computadora) en las décadas de 1970 y 1980 (Wall *et al*., 1987). La forma en que la nueva tecnología afecta el trabajo, el bienestar, y el desempeño individual y organizacional depende no solo de qué tan avanzada sea, sino también de los objetivos de quienes la introducen, los procedimientos usados para introducirla y qué tan bien se adapta al sistema social existente en los lugares de trabajo (Blackler y Brown, 1986; Burnes, 1989). En el capítulo 8 de esta obra se estudian dichos temas, empezando por examinar cómo pueden administrarse mejor el diseño y la implementación de la nueva tecnología (usando el enfoque centrado en la persona en el diseño). Blackler y Brown (1986) señalan que las compañías a menudo se confunden a través de la implementación de la nueva tecnología y quizá no debería sorprender que los resultados no sean siempre tan buenos como se planeaba. Los enfoques centrados en la persona tienden a producir buenos resultados porque utilizan el conocimiento de los operadores del sistema y tienen más probabilidades de asegurar su compromiso (porque ya fueron consultados). Chase y Karwowski (2003) al comentar sobre la tecnología de manufactura avanzada (TMA), afirman:

> Una de las ironías de la TMA, es que los factores humanos y organizacionales se vuelven cada vez más, no menos, importantes […] Desde luego, la TMA puede implementarse y usarse de tal manera que disminuya la habilidad de los operadores, y reduzca asimismo la amplitud de la

función y el control laborales. Parecería que esto no únicamente incrementaría el nivel de estrés de los trabajadores, sino que tampoco permitiría el uso eficiente de la TMA. Los beneficios de la TMA tan solo se alcanzarían acompañados de diseños de puestos adecuados que incluyan una amplia gama de roles de trabajo y altos niveles de control del operador.

Punto de aprendizaje clave

La investigación reciente sobre la tecnología nueva en el trabajo refuerza las conclusiones anteriores, en el sentido de que la introducción de una tecnología nueva no necesariamente deshabilita los puestos de trabajo. Sin embargo, el impacto que tiene la nueva tecnología en el éxito organizacional es con frecuencia menos positivo que el anticipado, ya que la tecnología no está bien adecuada a las características psicológicas de los individuos, ni a los patrones de interacción social en el lugar de trabajo.

De la literatura sobre la administración del conocimiento (AC), también han surgido algunas ideas similares sobre la importancia de los factores individuales y socio/culturales, que fue definida por Bassi (1997) como "el proceso de crear, captar y usar el conocimiento para mejorar el desempeño organizacional". Dado el énfasis de las economías avanzadas en la importancia de la competitividad gracias al conocimiento superior, no debería sorprender que la AC atraiga mucha atención de los gerentes. La idea básica de la AC es captar el conocimiento local y tácito (no hablado, no formalizado), sostenido por una organización, para expresarlo en términos formales y compartirlo con otros miembros de la organización. La tecnología de la información se ve por lo general como la clave de este esfuerzo, ya que permite el almacenamiento, la presentación y la diseminación de mucha información a un gran número de individuos (Scarbrough, 2003). Ciertamente la tecnología ya no es una barrera: la Intranet de las compañías ahora es relativamente común, en tanto que el advenimiento de la tecnología Web 2.0 facilitaría que los trabajadores publiquen su trabajo en dichos ambientes, aun sin la necesidad de contar con habilidades especializadas. Pero, desde luego, las cosas no son tan sencillas. A pesar de los incentivos e incluso de los requerimientos a hacerlo, la gente dentro de las organizaciones a menudo se muestra renuente a compartir su conocimiento con todo el mundo. Quizá lo vean como una forma de socavar su valor en la organización. O bien, podría ir en contra de la cultura organizacional, las costumbres y la práctica, que haría hincapié en compartir la información dentro de pequeños grupos de individuos que realizan tareas similares, o con quienes tienen relaciones especiales de amistad (McKinlay, 2000). Es otro recordatorio de que los factores sociales y psicológicos a menudo restan valor al impacto de un sistema de TI. Algunas organizaciones, como Shell, han tratado de superarlo fomentando las llamadas comunidades de prácticas (véase el capítulo 10 para una explicación más detallada de lo que son estos grupos). Se trata de grupos informales de individuos que comparten su aprendizaje y experiencia para aprender mutuamente. Es probable que funcionen bien si construyen sobre los patrones de interacción existentes entre las personas, aunque no funcionarían cuando se obliga a estar juntos a quienes hasta ahora no tenían algo que hacer juntos. Claro que sería muy útil si los individuos compartieran más información, pero en los centros de trabajo regidos por objetivos de desempeño a corto plazo, hablar con alguien que podría decirte o no cosas útiles no necesariamente se ve como una prioridad.

Una de las consecuencias de las TIC es que las personas son capaces de trabajar en una gran variedad de ubicaciones (que a menudo significa trabajar desde casa o desde algún otro lugar remoto, y comunicándose y realizando otras actividades laborales mediante Internet, la tecnología Wi-Fi y los cada vez más avanzados teléfonos móviles). Existen muchos beneficios potenciales de tales arreglos, tanto para los individuos como para las

organizaciones que los emplean (Cascio, 2000). Entre ellos se incluyen la reducción de costos y el incremento en la productividad para las organizaciones, así como una mejor coordinación entre la vida laboral y la no laboral, menos desplazamientos y una mayor autonomía para la gente. Quizá también haya beneficios más amplios como mayor cohesión comunitaria y menos contaminación. No obstante, también existen riesgos como menor oportunidad de supervisión, aislamiento social y posibles dificultades para mantener el trabajo separado de aquello que no significa trabajo. Tal vez la prueba de fuego sería si el individuo experimenta más o menos interrupciones trabajando en casa, de las que tendría en un centro de trabajo "normal". Las estimaciones varían, pero parece que tan solo una muy pequeña porción de la fuerza laboral pasa una cantidad de tiempo significativa trabajando en casa (aproximadamente menos del 10 por ciento en naciones desarrolladas). Un tema interesante es si los empleadores confían en que sus trabajadores laborarán de forma eficiente desde casa. Estudios realizados recientemente por el CIPD (2008a) sugieren que muchos gerentes se muestran renuentes a dar a sus subalternos oportunidades de trabajar desde casa.

Lamond *et al.* (2003) ofrecen una revisión de la literatura acerca del trabajo a distancia. Entre los puntos que señalan está el relacionado con ciertos tipos de personalidad, ya que algunos pueden adaptarse a él mejor que otros. Por ejemplo, los individuos concienzudos (es decir, aquellos que se inclinan a tener un enfoque laboral diligente y bien organizado), podrían tener una mayor ventaja trabajando así, que cuando se encuentran en un lugar de trabajo tradicional. Sin embargo, Lamond *et al*. señalan en repetidas ocasiones que mucho depende de la naturaleza exacta del trabajo. No todo el trabajo a distancia es igual. Los también llamados "teletrabajos" difieren en términos de:

- ubicación: en casa o en algún otro lugar; en el mismo lugar o itinerante;
- cantidad y sofisticación de la TI requerida;
- nivel de conocimiento necesario para realizar el trabajo;
- cuánta comunicación se requiere dentro de la organización;
- cuánta comunicación se requiere fuera de la organización.

El capítulo 9 muestra cómo la psicología es de utilidad para entender mejor los retos que representa la tecnología mediada por la comunicación: muestra cómo tales desafíos se pueden comprender y enfrentar mejor.

Punto de aprendizaje clave

Una rápidamente creciente minoría de empleados lleva a cabo una cantidad significativa de su trabajo fuera de la oficina. Las consecuencias de estos cambios, cuando se realizan, son muy profundas y complicadas. De nueva cuenta, depende mucho de cómo los gerentes decidan permitir a la tecnología cambiar la naturaleza de los puestos de trabajo.

Otra influencia en la naturaleza del trabajo motivada por la tecnología es la llegada del negocio electrónico (*e-business*). Wright y Dyer (2001) distinguen cuatro de sus aspectos. Primero está el comercio electrónico que vincula los negocios con los clientes, es decir, la promoción y venta *online*. Los clientes pueden ser individuos u organizaciones. El segundo es el uso de la Intranet para mejorar la integración y comunicación dentro de la compañía. El tercero es la administración de la cadena de suministro, la cual implica relaciones con los proveedores y el incremento en la velocidad de la entrega del pedido. Finalmente está el denominado negocio electrónico integrado que incluye los aspectos

anteriores. Cuanto más inmersa esté una compañía en el negocio electrónico, más probable será que algunos empleados y contratistas tengan que trabajar con TIC avanzadas y muy posiblemente tendrán la oportunidad de trabajar con tiempos y ubicaciones flexibles, pero necesitarán confiar más en las comunicaciones electrónicas (*véase* el capítulo 9).

Gestión y comprensión de la diversidad en el lugar de trabajo

Desde que en Estados Unidos se promulgó la principal legislación sobre derechos civiles, en el Reino Unido y en muchas otras naciones europeas en las décadas de 1960 y 1970, la psicología del trabajo ha puesto mucha atención en la justicia en la selección de personal y en otros procedimientos organizacionales, sobre todo en aquellos concernientes a mujeres y a minorías étnicas. Los psicólogos del trabajo son vistos (o por lo menos se ven a sí mismos) como capaces de aportar mucho en la evaluación sistemática de técnicas (como las entrevistas de selección) y en los instrumentos de evaluación (como pruebas psicométricas), incluyendo la manera de liberarlas de sesgos y prejuicios. En los capítulos 2, 3 y 4 veremos más al respecto. Se ha dicho a los gerentes de las organizaciones que estén motivados para implementar la igualdad de oportunidades, **i.** apoyando el principio ético de justicia (Kandola y Fullerton, 1994) y **ii.** evitando demandas al respecto (Werner y Bolino, 1997).

Sin embargo, a partir de finales de la década de 1980, tanto el pensamiento como el lenguaje empezaron a cambiar en cierta medida. Se volvió popular, y sigue siéndolo, el término "administración de la diversidad" (Cassell, 2000). La motivación tras esto es en parte ética y en parte para evitar ser demandados. No obstante, ahora también se afirma que la diversidad es benéfica para el negocio y que ofrece buena publicidad no pagada para la organización.

> El concepto básico de administración de la diversidad acepta que la fuerza de trabajo consiste en una población diversa. La diversidad consiste en diferencias tanto visibles como no visibles, que incluyen sexo, edad, orígenes, discapacidad, personalidad y estilo de trabajo. Está fundada en la premisa de que el aprovechamiento de tales diferencias creará un ambiente productivo donde todos se sientan valorados, sus talentos sean utilizados al máximo y se alcancen los objetivos organizacionales.
>
> *Kandola y Fullerton (1994, p. 19).*

Konrad (2003) ofrece un resumen de las tres razones más citadas para explicar por qué es conveniente para la organización poner atención a la diversidad:

- La fuerza de trabajo es cada vez más diversa y, por consiguiente, para atraer y retener a los mejores empleados, la organización necesita reclutar de entre de todos los grupos demográficos.
- Una fuerza laboral más diversa ayudaría a la organización a atender una base de clientes/compradores más amplia (sobre todo desde que las organizaciones comercializan sus productos y servicios en un mercado globalizado).
- Hay evidencia de que, en ciertas circunstancias, los grupos diversos suelen superar a los grupos homogéneos, ya que traen consigo una gran variedad de conocimiento, habilidades, experiencias y actitudes para las tareas con las que trabajan.

A primera vista la evidencia sugeriría que el incremento de la diversidad en la fuerza de trabajo favorece una situación de ganar-ganar para los empleadores y las organizaciones. Sin embargo, la mayoría de los autores reconoce que hay ciertos problemas. Por ejemplo, es difícil demostrar un impacto claro en la rentabilidad (Cassell, 2000). Existe investigación que relaciona la diversidad de la fuerza de trabajo con resultados organizacionales

importantes. Un estudio encontró una tendencia en las compañías con iniciativas de diversidad sobresalientes, hacia la obtención de mejores resultados que otras en el mercado de valores (Wright *et al.,* 1995). Frink *et al.* (2003) proporcionan fuerte evidencia de que tener una fuerza de trabajo donde la composición de género no está equilibrada coloca en riesgo el desempeño organizacional. Welbourne *et al.* (2007) encontraron que la diversidad de género en los equipos de alta dirección tiene una relación directa con el desempeño financiero de un gran número de compañías con sede en EUA. En conjunto, parece que los equipos gerenciales con membresía diversa rinden mejor que otros, al menos en tareas que requieren la generación y evaluación de ideas (Jackson y Joshi, 2001). Esto sería así porque la diversidad ayuda a evitar problemas como el "pensamiento grupal" (*véase* el capítulo 12). Sin embargo, esto depende mucho de las formas en que surgen y se atienden los conflictos dentro del equipo.

Avery *et al.*(2007) encontraron que los empleados provenientes de grupos étnicos minoritarios que perciben que su empleador no valora adecuadamente la diversidad reportan un nivel de ausencias mucho más alto, que aquellas del grupo mayoritariamente caucásico. Si las organizaciones son exitosas al transmitir que valoran la diversidad, la evidencia indica que ven a su empleador más atractivo, en especial para los grupos minoritarios y quienes valoran la tolerancia racial (Ng y Burke, 2005; Brown *et al.,* 2006). Este "enfoque de marketing" ha remplazado las acciones afirmativas en muchas organizaciones, debido a los problemas legales que encuentran cuando intentan usar sistemas de cuotas para contratar a más empleados de grupos minoritarios (Kravitz, 2008). Parece que también la fuerza laboral diversa está asociada con buenos niveles de retención de empleados de grupos minoritarios (Zatzik *et al.*, 2003). Quizá lo que debería ser un asunto de igual preocupación para las organizaciones es la abrumadora evidencia de que cuando la gente percibe que se le discrimina tiene más posibilidades de desarrollar problemas de salud física y psicológica (Pascoe y Smart Richman, 2009).

Uno de los retos de la psicología del trabajo es analizar por qué la diversidad no siempre tiene buenos resultados. Williams y O'Reilly (1998) encontraron evidencia de que la diversidad tiene una relación negativa con el desempeño, tiene efecto nocivo en las relaciones entre los trabajadores y los grupos de cohesión. Por otro lado, Richard y Johnson (1999) señalan que, por lo general, la conexión entre diversidad y desempeño financiero de la organización aun no se ha comprobado. Cassell (2000) sugiere que el énfasis en criterios financieros más locales como el ahorro de costos mediante la reducción tanto en la rotación de personal como en los litigios podría atraer a muchos gerentes, aunque la evidencia de los hechos sugiere que la rotación completa es (o por lo menos ha sido) mayor en los lugares de trabajo con más diversidad, que en aquellos con menos diversidad (Jackson *et al.*, 1991).

Janssens y Zanoni (2005) afirman que los primeros análisis sobre la diversidad lucharon por explicar estas inconsistencias, porque la diversidad se reducía al estudio del impacto de las diferencias demográficas *sin* suficiente análisis de la influencia que tales diferencias tienen en las percepciones humanas, y las interacciones que los empleados tienen entre sí. En otras palabras, subestimaban la psicología de la diversidad. Al tomar una perspectiva psicológica observamos cómo los trabajadores perciben la diversidad dentro de las organizaciones. Ely y Thomas (2001) reexaminaron el concepto de diversidad e identificaron tres diferentes perspectivas sobre ella, que pueden encontrarse en las organizaciones.

- *Perspectiva de integración y aprendizaje*. Desde este punto de vista, las habilidades, el conocimiento, las experiencias y las actitudes diferentes que acompañan la diversidad demográfica del equipo se perciben como útiles para los empleados cuando están trabajando juntos.
- *Perspectiva de acceso y legitimidad*. Se da cuando los clientes de la organización provienen de diversas culturas. La percepción es que tener una fuerza de trabajo diversa

ayuda a la organización a tener acceso a un mercado diverso. Janssens y Zanoni (2005) señalan que esta forma de diversidad beneficiaría los ambientes de trabajo donde la semejanza entre el comprador/cliente y el trabajador influye en el desempeño laboral.

- *Perspectiva de discriminación y justicia*. Se basa en la percepción de que la diversidad es un problema moral para garantizar un trato justo para todos los trabajadores. Es una percepción que a menudo se hace evidente cuando la organización se enfoca en la igualdad de oportunidades y en la eliminación de la discriminación.

Ely y Thomas (2001) aseguran que cuando la diversidad se percibe dentro de la perspectiva de integración y aprendizaje, los resultados son positivos (es decir, hay mejoría en el desempeño de tareas). Sin embargo, cuando los empleados toman la perspectiva de discriminación y justicia, se destacan las divisiones y la segregación. Van Knippenberg y Schippers (2007, p. 517) ofrecen una dicotomía más sencilla que resume adecuadamente los posibles resultados de la diversidad:

- *Perspectiva de la categorización social:* las diferencias entre los miembros de un grupo de trabajo pueden originar una clasificación de los demás como un endogrupo/similar o un exogrupo/disímil, que tal vez interrumpiría el proceso de grupo.
- *Perspectiva de información/toma de decisiones:* quizá la diversidad introduzca diferencias en el conocimiento, la pericia y las perspectivas que ayudarían a los grupos de trabajo a alcanzar mayor calidad y resultados más innovadores y creativos.

Proudford y Smith (2007) concluyeron que si las diferencias demográficas tienen alguna prominencia en el rol del puesto y/o en la tarea en sí misma, entonces será más probable que la diversidad tenga una influencia positiva en la tarea. Por ejemplo, tal vez los trabajadores jóvenes supongan que los trabajadores mayores tienen actitudes laborales pasadas de moda, en comparación con aquellas de los trabajadores jóvenes (es decir, la diversidad se percibe como la base de la separación). O bien, pueden percibir que los trabajadores mayores tienen más conocimiento, experiencia y sabiduría que los trabajadores jóvenes (es decir, la diversidad se asocia con una variedad percibida de habilidades y experiencia que podría ser útil). La psicología del trabajo nos permite ver que las diferencias demográficas por sí mismas no necesariamente tienen un impacto en la forma en que los trabajadores se comportan, sino en cómo estos perciben e identifican las implicaciones de tales diferencias. Esto también sugiere que los aspectos importantes que diferencian entre las personas bien pueden variar mucho en diferentes contextos (Jackson y Joshi, 2001). En un centro de trabajo (por ejemplo, en un hospital que atiende a una población local altamente multiétnica), podría ser el origen étnico, y en otro (por ejemplo, un laboratorio de investigación en una compañía farmacéutica) podría deberse a si el título de la persona es en farmacología, bioquímica o medicina.

Así se abre la posibilidad de que las organizaciones intervengan para influir en cómo perciben la diversidad los trabajadores, con la finalidad de incrementar la posibilidad de que la intervención de la diversidad tenga resultados positivos. Harrison (2007) sugiere que los resultados positivos tienen mayor probabilidad de ocurrir, cuando los empleados ven las diferencias demográficas como una fuente de variedad (de habilidades, actitudes, valores, etcétera), en vez de ser la base de la separación.

En general, parecería como si las intervenciones que solo buscan incrementar la conciencia de las cualidades y perspectivas de los otros grupos no hacen mucha diferencia (*véase también* el capítulo 12). Pettigrew (1998) sugiere que el contacto entre grupos suele mejorar las relaciones, pero solamente si la naturaleza del contacto: **i.** fomenta *aprender* acerca del otro grupo y no tan solo coexistir; **ii.** requiere un comportamiento diferente hacia el otro grupo; **iii.** crea emociones positivas asociadas con el otro grupo

y **iv.** fomenta una nueva visión acerca del propio grupo. Este último punto es importante e interesante porque podría decirse que la empatía con miembros de otros grupos únicamente es posible si uno se da cuenta de que las nociones del mundo del(los) grupo(s) al(los) que pertenecemos son una simple forma de ver las cosas y no la verdad absoluta. Dentro de un centro de trabajo pueden implementarse situaciones que cumplan con los cuatro criterios y en ocasiones suelen ocurrir de forma natural. Sus características clave posiblemente sean que requieren que los miembros de diferentes grupos trabajen de forma conjunta hacia una meta en común, que alcanzar la meta sea una posibilidad real y que a nadie se le permita no realizar el esfuerzo.

Punto de aprendizaje clave

La administración eficiente de la diversidad requiere atender a muchas clases de diferencias entre los individuos, no tan solo las evidentes como el género o el origen étnico. También implica entender cómo los trabajadores perciben tales diferencias.

Jackson y Joshi (2001) señalan que también mucho depende del contexto histórico. Mencionan el ejemplo de Estados Unidos, donde en las décadas de 1940 y 1950, los jóvenes afroamericanos solían valorar más la identidad caucásica que la de color. En la década de 1960, los movimientos por los derechos civiles empezaron a enfatizar que ser afroamericano no era motivo de vergüenza. La campaña fue exitosa cambiando la identidad preferida por los jóvenes afroamericanos y esto no únicamente sucedió en Estados Unidos. Los miembros de esa generación ocupan ahora cargos importantes de liderazgo en sus lugares de trabajo. Sus identidades posiblemente influyan en sus actitudes hacia la administración de la diversidad. Este ejemplo señala asimismo otro aspecto de la diversidad. No son solo los antecedentes raciales o la nacionalidad lo que importa, sino también cómo se ven a sí mismos, es decir, su identidad étnica.

Lau y Murnighan (1998) han señalado que también importa cómo se distribuyen las diferencias. Por ejemplo, suponiendo que un equipo de seis integrantes consiste en tres gerentes de alto nivel caucásicos de mediana edad sin grado universitario que hayan sido gerentes de producción, y tres jóvenes gerentes mujeres afroamericanas con doctorado que hayan sido gerentes de marketing. En este caso, todas las diferencias se agrupan y se expresan en las mismas personas. Lau y Murnighan se refieren a esto como una "brecha". Si, por ejemplo, se hubiera mezclado un poco la antigüedad como para que uno de los miembros del grupo de hombres fuera un gerente medio y una de las mujeres fuera gerente de alto nivel, quizá la dinámica del grupo hubiera cambiado de forma significativa. Aunque el grupo hubiera sido diverso de forma equitativa, la distribución de las diferencias habría sido diferente y la "brecha" menos profunda y amplia.

Hasta ahora debería ser muy evidente que la psicología del trabajo tiene mucho que ofrecer a la teoría y a la práctica de la administración de la diversidad. Con frecuencia los problemas en el manejo de la diversidad surgen de la percepción de disimilitud entre los individuos y/o los grupos. En general, la gente tiende a sentirse más atraída hacia personas que sean similares a ella, que a quienes sean distintas. También suelen ser más generosa hacia ellas y se sienten más felices al interactuar. Estos y otros resultados acerca de la percepción interpersonal y las relaciones intergrupales están bien establecidos en la psicología. Las identificaciones de esas tendencias y el análisis de las circunstancias en las que sucede y sus consecuencias para el comportamiento tienen implicaciones profundas en muchos ámbitos de la vida laboral. Por consiguiente, la psicología también debería ofrecer herramientas para evaluar el impacto que tienen los

intentos de administrar la diversidad. Ellis y Sonnenfeld (1994) identificaron las formas más comunes de administrar la diversidad en las organizaciones:

- talleres multiculturales diseñados para mejorar el entendimiento y la comunicación entre los miembros de diferentes grupos;
- grupos de apoyo, tutorías y redes para grupos minoritarios y/o en desventaja;
- consejos consultivos que informen a la alta gerencia;
- recompensas para los directivos por su desarrollo de grupos minoritarios y/o en desventaja;
- programas de desarrollo rápidos y oportunidades especiales de capacitación para grupos minoritarios y/o en desventaja.

Sin embargo, una de las principales razones para enfocarse en la diversidad al inicio de este texto es que se trata de una cuestión que se va tejiendo a lo largo de casi todo el libro. Con frecuencia destacar la administración de la diversidad significa seguir la mejor práctica identificada en varios aspectos de la psicología del trabajo. Estos incluyen:

- Asegurarse de que los procesos de selección se basen en un análisis de puestos de trabajo adecuado, de manera que los criterios de selección se relacionen con el potencial o la habilidad para hacer la actividad (y no con factores irrelevantes como la edad o el género). Esto capacita a la fuerza laboral en el uso de técnicas y métodos de selección justas (*véase* los capítulos 3 y 4) y tiene implicaciones en el desarrollo de la carrera. Además, las empresas que desean transformar su cultura (véase el capítulo 14) reclutando empleados tolerantes, necesitan comunicar claramente que valoran la diversidad (Kim y Gefland, 2003).
- Diseñar ambientes físicos de trabajo que permitan a los individuos ejecutar todo su potencial (capítulo 8).
- Establecer y desarrollar equipos que incluyan a individuos con destrezas, conocimiento, aptitudes y actitudes que se necesitan para realizar el trabajo (en vez de un grupo donde todos sean amigos porque son similares en cierta forma; véase el capítulo 12).
- Asegurarse de que las intervenciones de capacitación y desarrollo permitan el desarrollo de una fuerza de trabajo diversa (véase el capítulo 10).
- Garantizar que los criterios para medir el avance en el desempeño estén abiertos para todos los empleados, así como tener procesos de inducción para todas las nuevas contrataciones (véase el capítulo 5).
- Permitir flexibilidad en el trabajo para todos los empleados (no tan solo para las madres trabajadoras) e introducir políticas sobre acoso y discriminación (véase el capítulo 11).

Desde luego, existe un riesgo significativo al intentar administrar la diversidad. Hay pruebas de que en ocasiones los intentos por incrementar el contacto y la comprensión podrían resultar contraproducentes y generar estereotipos más arraigados (Nemetz y Christensen, 1996). También es importante no igualar el hecho de pertenecer a un grupo minoritario con tener desventaja en todos los aspectos. Por ejemplo, hay evidencia de que los asiaticoamericanos logran más en la educación y ganan más que los euroamericanos; aunque, por otro lado, el promedio de incremento de ingresos logrado por

la educación es menor para los asiaticoamericanos que para los euromericanos, lo cual demuestra la complejidad del fenómeno (Friedman y Krackhardt, 1997). Como se verá en la siguiente sección sobre los temas transculturales, quizás el mayor riesgo consiste en generalizar y tratar a los individuos como si fueran un retrato hablado de uno o más grupos. Aun cuando los diferentes grupos (por ejemplo, hombres y mujeres) sean diferentes en promedio, eso no significa que todos los hombres sean iguales. Tampoco son diferentes de las mujeres de la misma forma.

Punto de aprendizaje clave

La psicología del trabajo tiene mucho que ofrecer a la administración de la diversidad, sobre todo al entender cómo es que los individuos y los grupos se perciben y se relacionan entre sí.

Género, origen étnico y discapacidad

También vale la pena señalar algunos puntos adicionales acerca de tres elementos específicos de la diversidad: género, origen étnico y discapacidad. Los hemos seleccionado porque en la actualidad son los aspectos de la diversidad (junto con edad, religión y orientación sexual) que más frecuentemente aparecen en la legislación y afectan a muchas personas.

Para los tres diferentes grupos examinados a continuación, es evidente que:

- los cargos en el mercado laboral para mujeres, grupos de minorías étnicas y personas con discapacidad (por ejemplo, habilidad para obtener empleo, tipos de trabajos que consiguen, qué tan exitosos son en sus ocupaciones) está mejorando un poco;
- sus cargos aún no se igualan con aquellos de los grupos mayoritarios (en este caso, con hombres caucásicos sin discapacidad);
- esto no parece deberse por completo a posibles factores legítimos, como diferencias en la calificación y experiencia;
- sus desventajas no han sido completamente erradicadas por la legislación, lo cual posiblemente se debe en parte al prejuicio sutil o no tan sutil y/o a la discriminación;
- en ciertos casos, el sentido de identidad de la persona (es decir, cómo se ven a sí mismos) importa tanto como su pertenencia al grupo objetivo.

Punto de aprendizaje clave

Las mujeres, las minorías étnicas y las personas con discapacidad están logrando un mayor reconocimiento en el mercado de trabajo, pero aún no disfrutan de igualdad y la legislación que los protege no siempre es eficiente.

Género

En promedio, en Estados Unidos las mujeres constituyen el 14.7 por ciento de los miembros del consejo de administración de las compañías que integran Fortune 500. Cifra que representa un incremento en comparación con la década de 1990, cuando se ubi-

caba en cerca del 10 por ciento (Catalyst, 1996). En el Reino Unido, las mujeres tienen el 11 por ciento de los cargos de director del índice FTSE 100, de acuerdo con la UK Equality and Human Rights Commission (2008). Aun cuando esta cifra también está aumentando, su movimiento es muy lento desde los puntos de vista tanto de justicia como de despliegue eficiente de los recursos humanos nacionales.

Los ingresos de las mujeres también son menores a los de los hombres, a pesar de la legislación a favor de mismo sueldo por el mismo trabajo. En el Reino Unido, el promedio de ingresos de las mujeres se encuentra entre el 70 y el 80 por ciento del que reciben los hombres, dependiendo de la ocupación. Las brechas salariales son mayores que las existentes en algunos otros países europeos e incluso menores que en otros, pero siempre hay una diferencia en los ingresos. Las diferencias no pueden explicarse completamente argumentando que las mujeres se encuentren en trabajos donde requieren menos destrezas que los hombres. Aun si se pudiera, es necesario cuestionar por qué las mujeres (cuyos méritos académicos se encuentran en un nivel promedio superior al de los hombres) tienen menos empleos altamente calificados y/o mejor pagados que los hombres. De acuerdo con la actualización gubernamental realizada en 2008 por la Labour Force Survey en el Reino Unido, los hombres alcanzan su más alto salario semanal (£598) entre los 40 y los 49 años. No obstante, en tanto que las mujeres alcanzan su máximo salario semanal a menor edad (entre los 30 y los 39 años), el promedio salarial es significativamente menor (£480). Como comentario al margen (algo realmente deprimente para este autor), los ingresos aumentan dentro de esos intervalos, pero descienden drásticamente después. La imagen es similar en Estados Unidos: en 2008 las cifras demostraban que las mujeres ganaban cerca del 80 por ciento de lo que ganaban los hombres.

En términos de lo que la gente es capaz de hacer en los centros de trabajo, estos resultados parecen injustos. La mayoría de las diferencias debidas al género en habilidad y personalidad son realmente pequeñas o incluso inexistentes. En los capítulos 3 a 5 veremos, entre otras cuestiones, la forma de evaluar y seleccionar a las personas que evite prejuicios que surjan en las creencias de los evaluadores acerca de cómo difieren los hombres de las mujeres. En el capítulo 13 sobre liderazgo, comentaremos brevemente sobre cómo es que los líderes suelen percibirse como diferentes a partir de su género y las consecuencias de ello. Podría ser un error enfocarse básicamente en el sexo biológico de la persona (es decir, en sus genes) o en su género (es decir, si viven como hombre o mujer).

Se supone que la orientación femenina más dirigida hacia la comunidad, en oposición a lo individual, debería adaptarse mejor al trabajo en equipo, así como a lugares de trabajo donde las redes sociales son más importantes que las reglas y los procedimientos. La aparente ventaja femenina (y a menudo más experimentada) en las tareas múltiples y la flexibilidad debería ser también una ventaja sobre los hombres, de quienes se piensa que pueden enfocarse en una sola tarea y son menos capaces de cambiar rápidamente de tareas. Podría decirse que mientras que los hombres ostentan la mayoría de las posiciones de poder, tales características no son tan valoradas como deberían.

En las investigaciones un resultado consistente es que cuando tanto una mujer como su compañero hombre trabajan fuera de casa, es la primera quien lleva a cabo la mayoría del trabajo doméstico y (si acaso) el cuidado de los hijos (Barnett y Shen, 1997), sobre todo los factores con mayor presión de tiempo, como tener listos a los niños para la escuela. Esta podría ser la razón que explique por qué mucho más mujeres gerentes que hombres gerentes no están casadas o están casadas sin hijos. Uno pensaría también que los hombres y las mujeres experimentan diferentes clases de estrés laboral y/o lo enfrentan de forma diferente. Como veremos más adelante en este capítulo, las mujeres podrían experimentar mayor interferencia de la vida hogareña por su trabajo, pero ello depende, en primer lugar, de cuánto piensen hombres y mujeres que deberían trabajar. De hecho, aunque algunos estudios han demostrado diferencias, otros han fallado en encontrarlas (Nelson y Burke, 2000). Uno de los resultados más persistentes, aunque no sea universal, es que las mujeres enfrentan el estrés expresando sus sentimientos al respecto y buscando apoyo social; en

tanto que los hombres lo tratan como un problema a resolver, por lo general realizando un esfuerzo individual (Ptacek *et al.,* 1994). Nelson y Burke (2000) sugieren que una postura intermedia para solucionar problemas, y adecuada tanto para hombres como para mujeres, sería la discusión del problema con colegas y tener amigos que brinden apoyo.

Sin embargo, existen algunas fuentes de estrés claramente más relevantes para las mujeres que para los hombres. Las mujeres tienen más posibilidades de sufrir acoso sexual que los hombres. También tienen más probabilidades de padecer de ansiedad y depresión, lo cual en ocasiones se atribuye al estrés laboral. Por otro lado, los hombres son más proclives a sufrir enfermedades relacionadas con el estrés que ponen en peligro su vida, como los problemas cardiacos (*véase* el capítulo 11 para saber más sobre el estrés).

Punto de aprendizaje clave

Aunque es claro que las mujeres siguen recibiendo una remuneración menor y tienen trabajos con menor estatus que los hombres, las explicaciones varían desde si las mujeres están siendo oprimidas o si son libres de realizar elecciones a las que nunca antes habían tenido acceso.

Por último, Travers y Pemberton (2000) entre otros, examinan la función de las redes sociales en la vida laboral de las mujeres. Un problema para las mujeres que trabajan en ambientes dominados por hombres es la dificultad de pertenecer a una red social donde se comparta informalmente información actualizada de lo que sucede, de qué puestos estarán disponibles, etcétera. Parece que la gente tiende a formar redes con personas que son similares a ella. Más aún, los hombres establecen muchas redes con colegas dentro de la misma organización o cercanos a ella, y lo hacen de una manera instrumental enfocada a la tarea; mientras que las mujeres se inclinan más a forjar redes con otras mujeres, quizás en otras empresas y usan sus contactos para apoyarse mutuamente en vez de, por ejemplo, hacerse conocer por la gente que está en posiciones altas (Vinnicombe y Colwill, 1996). También puede darse el caso de que las mujeres tengan redes relativamente pequeñas de personas que conocen muy bien; en tanto que los hombres tienen un mayor número de contactos, y conocen a cada uno aunque de manera muy superficial. Casi toda la investigación sugiere que esta última forma de relacionarse es adecuada para "llevarse bien" pero también indicaría que la primera es mejor para la calidad de vida. No obstante, es muy importante no aventurarse a generalizar demasiado pronto. Travers y Pemberton (2000) condujeron una encuesta donde reportan haber encontrado diferencias significativas, pero no abrumadoras, entre las mujeres de diferentes países con respecto a la forma en que perciben el establecimiento de redes. Parece que las mujeres estadounidenses se ven en términos masculinos como muy decisivas, las mujeres inglesas en términos de su desarrollo, y las españolas en términos de socialización y disfrute de la compañía y del apoyo de otras mujeres.

Minorías étnicas

Muchos informes anecdóticos, programas de televisión tipo documental y estudios de investigación indican claramente que, en cualquier país, las personas provenientes de minorías étnicas se encuentran en desventaja en relación con los miembros de la mayoría, cuando se trata de conseguir trabajo y otras oportunidades. Reseñas de alto nivel como la de Huffcutt y Roth (1998), McKay y McDaniel (2006) y Dean *et al*. (2008) ofrecen evidencia científica que lo confirman. Estos admirables estudios demuestran que las

calificaciones promedio para los candidatos afroamericanos en entrevistas de trabajo y evaluaciones de desempeño laboral son menores que las obtenidas por los caucásicos. Los autores de tales reseñas señalan que muchas de las razones que explican las diferencias residen en problemas con la forma en que se mide el desempeño (en general) y con ciertos prejuicios que hay en la evaluación de las personas en el trabajo.

Dada la evidencia descrita en el párrafo anterior, quizá no debamos sorprendernos de que los miembros de minorías étnicas parezcan tener menos posibilidades de alcanzar ocupaciones de mucho prestigio que los miembros de la mayoría, e incluso si llegan a obtenerlas a menudo no llegan tan lejos. Esto a pesar de la legislación existente en muchos países que asegura derechos iguales para todos. Cokley *et al*. (2004) resumen evidencia estadística del US Census Bureau, la cual demuestra que los ingresos obtenidos por los hombres caucásicos rebasan en 25 por ciento o más los ingresos de hombres afroamericanos e hispanos. También señalan que cuanto mayor sea la proporción de hombres de color en un trabajo, menor será el salario.

La gente de minorías étnicas se enfrenta de forma diferente al hecho de trabajar en ambientes dominados por caucásicos. Cross desarrolló y posteriormente refinó una teoría para intentar describir y explicar cómo es que las identidades de las personas afroamericanas se desarrollan de diferentes formas (Cross, 1995). Algunas se mantienen en un estado que Cross denominó "pre-encuentro". Son quienes se sienten más caucásicas que de color. También están aquellos para los que el encuentro es una "shock" y que causa que su identidad sobresalga, generalmente porque la experiencia es desagradable. Algunos de quienes tomaron la identidad negra por este u otros motivos pueden considerarse "inmersos" porque están completamente enfocados en su identidad afroamericana. Como se señaló antes en este capítulo, es muy probable que el estatus de identidad de las personas sea un factor importante en qué tan fácil o difícil encuentran funcionar junto a otros con "identidades" diferentes. Tal vez los "inmersos" en primer lugar se inclinen a salirse o a nunca unirse, lo cual a su vez podría llevar a las personas caucásicas a creer que la brecha cultural es menor de lo que realmente es (Cokley *et al.,* 2004). La teoría de Cross es un buen ejemplo de por qué es importante ver más allá de la información objetiva, como la pigmentación de la piel, al definir los grupos.

Punto de aprendizaje clave

En el mercado laboral, los miembros de minorías étnicas tienden a estar en desventaja en relación con la mayoría. Esto se debe principalmente a cuestiones de percepción e identidad de la persona, que llevan a los grupos de mayoría y minoría a mantener ciertas opiniones respecto a sí mismos y a los otros, sin que en ocasiones se den cuenta de ello.

En parte, los diferentes tipos de redes sociales que la gente construye son probablemente consecuencia de su identidad, así como de las oportunidades que se les ofrecen. Quienes pertenecen a minorías suelen formar redes que consisten en otros miembros de minorías, en tanto que los miembros de las mayorías también se agrupan entre sí. En general, los miembros de la mayoría ocupan los puestos de más poder e influencia, y las personas que los llegan a conocer tienden a provenir de la mayoría. Dependiendo del grado en que decisiones como quién obtiene cuál trabajo se realicen con base en el conocimiento de los tomadores de decisiones acerca de las personas, tales redes sociales se autoperpetuarán (Ibarra, 1995). Una forma de dar la vuelta a esto es establecer tutorías u otros esquemas de colaboración, donde los miembros de la mayoría (poderosa) tengan cierta responsabilidad en el desarrollo de uno o varios miembros de la minoría.

Personas con discapacidad

Barnes (1991) define discapacidad como "la pérdida de oportunidades para tomar parte en la vida normal de la comunidad a un nivel igual que el resto, debido a barreras físicas y sociales". Su definición resalta el elemento social de la discapacidad: no tan solo es un fenómeno físico. La forma en que la discapacidad y los discapacitados son vistos por la sociedad en su conjunto afecta las oportunidades disponibles para la gente con discapacidad (McHugh, 1991). Es evidente que aunque está aumentando el número de individuos con discapacidad en los centros de trabajo, siguen en desventaja respecto a los individuos sin discapacidad. En muchas naciones la inserción de normas que protegen y fomentan los derechos de la gente con discapacidad ha reducido la brecha, aunque no la haya eliminado. Parecería que persiste aún la imagen que se tiene de las personas con discapacidad como enfermos, dependientes de otros, similares a niños y asexuados, incluso cuando muchos de los servicios para ellas, ya sean médicos o de otra índole, intentan evitar tratarlos de esa forma (Oliver, 1990). Muchos de los avances tecnológicos descritos anteriormente facilitan a la persona con discapacidad trabajar de manera productiva, ya que compensan las limitaciones que el individuo podía tener en cuanto a coordinación y movilidad físicas. Muchos de los requisitos para hacer los centros de trabajo accesibles para las personas con discapacidad difícilmente son "ingeniería aeroespacial", motivo por el cual la legislación británica contra la discriminación, que entró en vigor en 1996, insiste en que los empleadores realicen las "adaptaciones razonables", donde las condiciones laborales y/o las características físicas del lugar de trabajo coloquen a las personas con discapacidad en una desventaja significativa.

Aun así, la UK Labour Force Survey en 2008 (Office for National Statistics, 2009b) registró al 51 por ciento de las personas con discapacidad como económicamente activas (un incremento sustancial en relación con las encuestas previas), en comparación con el 80 por ciento de los individuos sin discapacidad. Desde luego, algunas de estas diferencias pueden deberse a que hay menos discapacitados buscando trabajo que no discapacitados; sin embargo, ello no cuenta toda la historia porque la tasa de desempleo en el Reino Unido (que incluye tan solo a quienes buscan trabajo) se acerca a casi el doble para las personas discapacitadas que para las no discapacitadas.

Al igual que con otros temas de la diversidad, la legislación en sí misma no anula las percepciones, las creencias y los prejuicios humanos hacia la gente con discapacidad. De manera que es muy probable que las personas con discapacidad sigan enfrentando problemas para llegar a lo más alto dentro de sus profesiones. En la década de 1980, diversos estudios confirmaron que las personas con discapacidad tienden a concentrarse en ocupaciones de bajo estatus, y si llegaban a tener una ocupación de alto nivel, tendían a ser de nivel subalterno (Walker, 1982). En la actualidad existe una mayor preocupación que antes por identificar la forma de apoyar a las personas con discapacidad a alcanzar su independencia. Más aún, esto se está haciendo cada vez más al descubrir las experiencias de las personas con discapacidad, en vez de tan solo implementar lo que personas sin discapacidad creen que sería mejor para aquellas (Hendey y Pascall, 2001).

Punto de aprendizaje clave

Los talentos de las personas con discapacidad están siendo cada vez más reconocidos, tanto en el trabajo como en la educación, lo cual recibe el apoyo de leyes que defienden sus derechos en muchos países. No obstante, sigue existiendo cierta desventaja en relación con los individuos sin discapacidad.

Las continuas dificultades que enfrentan las personas con discapacidad en el mercado laboral no únicamente se deben a las limitaciones reales en sus capacidades, ni

tampoco a los empleadores irracionales. Parece claro también que el género, el origen étnico y la clase social juegan su papel, mediante las formas en las cuales se socializa a los niños con discapacidad. De hecho, desde ciertos puntos de vista, estos factores podrían ser más importantes que la discapacidad misma, conformando lo que la gente con discapacidad espera de sí misma. Por ejemplo, Shah *et al*. (2004a) han demostrado que, entre un grupo de profesionales con discapacidad que habían alcanzado un considerable éxito en sus carreras, aquellos criados en hogares profesionales de clase media recordaban que rara vez se les había permitido usar su discapacidad como excusa para el fracaso. La educación es también un factor esencial. Algunas personas con discapacidad se educaron en escuelas especiales, mientras que otras lo hicieron en escuelas regulares. A lo largo de los años, se ha debatido mucho cuál de los dos tipos de escolarización es más exitosa (por ejemplo, Jenkinson, 1997), y es probable que mucho dependa de los recursos con los que cuente el joven para enfrentar cualquier ambiente donde se desarrolle. Como generalización, parece que las escuelas regulares ofrecen un currículum relativamente retador, aunque en ocasiones no cuentan con mucho apoyo social; mientras que en las escuelas especiales tienden a lo contrario (Shah *et al.,* 2004b).

Temas transculturales

Un aspecto importante de la diversidad es la nacionalidad. Desde luego que esto se asocia con el origen étnico, pero no siempre ocurre así. Hofstede (2001) y Trompenaars (1993), entre otros, han encontrado sistemáticamente diferencias entre individuos de diferentes países. Las diferencias transculturales se perciben a menudo en este libro, sobre todo en los capítulos 7 (motivación), 12 (grupos y equipos) y 13 (liderazgo).

Con frecuencia los alumnos que cursan la materia de psicología ocupacional se confunden por la colección de poblaciones diferentes y los ámbitos de investigación, que encuentran al analizar la literatura académica. Las inconsistencias en los resultados de las investigaciones son a menudo difíciles de entender o de explicar (tan solo eche un vistazo a la sección de análisis de algunos artículos para ver lo desconcertantes que suelen ser, incluso para los académicos más experimentados). Un tema muy importante y que provoca estas inconsistencias en la psicología del trabajo son las diferencias culturales.

Gelfand y sus colegas (2007) realizaron un cuidadoso resumen de significado de la cultura, unificando una amplia gama de definiciones. Ellos afirman que la cultura es la parte del ambiente generada por los hombres que se transmite a través del tiempo y de las generaciones; la cultura tiene como resultado que la gente de una misma cultura tenga un conjunto de significados compartidos (ven las cosas en una forma parecida y comparten patrones de pensamiento similares); la cultura nos da "procedimientos-operativos-estandarizados", o bien, formas de hacer las cosas.

En otras palabras, la cultura en la que crecemos, o pasamos cierto tiempo, nos da "lentes" a través de los cuales vemos e interpretamos el mundo que nos rodea. La cultura puede tener muchas dimensiones diferentes: puede ser una cultura nacional, histórica-religiosa o quizás incluso una cultura organizacional (*véase* el capítulo 14). En lo posible, hemos tratado de dar a este libro un enfoque internacional, para sutilmente tratar el tema de la cultura mientras usted va estudiando cada tema. Sin embargo, en este momento es importante señalar que varias dimensiones de la cultura han tenido un fuerte impacto en la manera en que los individuos piensan y se comportan en los lugares de trabajo.

Muchas investigaciones han demostrado consistentemente que las personas de diferentes nacionalidades y culturas buscan cosas diferentes en su ambiente. Gente con diferentes antecedentes culturales también interpreta de forma diferente un mismo evento o las mismas situaciones, y la cultura determina nuestros estándares y normas. Lo que se ve bien en una cultura quizá se vea mal en otra y diferentes culturas tienen diferentes

fuentes de autovalía (aquello que nos hace sentir valorados y apreciados está muy influido por la cultura en que nos desarrollamos y vivimos). Tales normas ofrecen varias funciones muy útiles. Por ejemplo, nos ayudan a manejar nuestra ansiedad. Si sabemos qué curso de acción es aceptable dentro de una norma cultural, nos sentiremos menos ansiosos de actuar de esa manera.

Punto de aprendizaje clave

La cultura donde un individuo se desarrolla o vive tiene gran influencia en lo que percibimos, en el sentido que le damos y en el impacto que tienen los eventos externos sobre todo ello.

El capítulo 13 profundiza en la descripción de varias dimensiones diferentes de la cultura y cómo se relacionan con el liderazgo (por ejemplo, qué es importante para la gente de diferentes culturas). Por ahora tan solo revisaremos la dimensión cultural que se ha estudiado con mayor frecuencia: individualista versus colectivista (Hofstede, 1980, 2001). La primera refleja la creencia de que los individuos deberían ser autosuficientes, en tanto que la segunda enfatiza la pertenencia de las personas a grupos donde existe apoyo mutuo.

Dos reseñas recientes publicadas en la *Annual Review of Psychology* ofrecen excelentes resúmenes acerca de la importancia de la cultura para quien quiera que utilice la psicología organizacional en ambientes organizacionales. Al revisar una amplia gama de investigaciones (tan solo una pequeña porción de ellas extraída de la psicología del trabajo), Lehman *et al.* (2004) identificaron varios efectos importantes de la cultura que tienen una relevancia evidente para la psicología del trabajo. Estas reseñas se enfocaron en la comparación de la cultura del este asiático (colectivista) y la cultura europea-norteamericana (individualista). Gelfand *et al.* (2007) dan una mirada más profunda a cómo algunos de dichos efectos se traducen en diferencias importantes en el lugar de trabajo (las palabras en itálicas). La tabla 1.3 presenta un resumen de sus hallazgos fundamentales.

En este punto es importante no leer muy detenidamente el contenido de la tabla 1.3. Existen enormes diferencias individuales dentro de las culturas y ninguna perspectiva cultural es inherentemente correcta o incorrecta. Por ejemplo, existen circunstancias en las cuales ayuda investigar y atribuir responsabilidad personal por los problemas laborales. En otras situaciones sería mejor identificar las causas sistemáticas de los problemas, no obstante, la cultura implica que el ambiente moldea hasta cierto grado las preferencias de los trabajadores.

Peter Warr (2008) examinó una dimensión diferente de la cultura: los valores histórico-religiosos. Se preguntó a casi 21,000 empleados qué era lo que valoraban acerca de su trabajo. Aunque un buen salario fue importante en varias culturas, parecía muy importante para aquellos de culturas históricamente comunistas. Tener compañeros de trabajo agradables o tener un empleo con altos niveles de responsabilidad fueron vistos como relevantes por un número significativamente menor de individuos de países comunistas, que de países católicos y protestantes.

Todo esto podría llevarnos a pensar que las diferencias culturales amenazan la idea de que las buenas teorías psicológicas pueden generalizarse a través de la cultura (la idea de *universales psicológicos*). Quizá sea así, aunque para facilitar un poco las cosas, lo que encontramos por lo general es que temas similares afectan a la mayoría de las culturas. Hay evidencia de que los cinco grandes factores de la personalidad (*véase* el capítulo 2) existen a través de las culturas, pero la cultura influye en la forma en que la gente responde a los reactivos de los cuestionarios que los evalúan (Thompson, 2008). Temas como la satisfacción laboral, la motivación, el liderazgo, etcétera, son claramente importantes

Tabla 1.3 Impacto de diferencias culturales por nacionalidad

Cultura individualista europea-norteamericana	Cultura colectivista de Asia oriental
Tienden a desarrollar un estilo de pensamiento analítico, que se enfoca en los "hechos duros". Suelen molestarse cuando falla la lógica al hacer predicciones exactas *Los empleados tienden a buscar hechos y cifras sobre los cuales basar sus esfuerzos para solucionar problemas de trabajo*	Tienden a usar estilos de pensamiento holístico con impresiones subjetivas para solucionar problemas, en vez de apoyarse en la lógica formal *Los empleados tienden a buscar y a usar un rango de información diferente (es decir, hechos duros e impresiones subjetivas) al tomar decisiones*
Prefieren atribuir las causas de eventos a individuos en vez de a factores situacionales *Los empleados tienden a atribuir culpa personal a otros cuando los otros fallan (y se dan crédito personal por los éxitos de otros)*	Prefieren atribuir las causas de los sucesos a una amplia gama de factores ambientales, de grupo y sociales *Los empleados toman un punto de vista complejo y multifacético al buscar las razones del éxito y del fracaso*
Se ven a sí mismos y a otros como seres independientes (es decir, los individuos son independientes, autocontenidos y autónomos) *Los empleados están altamente motivados por trabajos que ofrezcan autonomía*	Consideran a las personas como interdependientes (es decir, los individuos tienen valor en la sociedad como parte del grupo) *Los empleados están altamente motivados por trabajos que impliquen la codependencia con sus colegas*
Tiende a buscar conocimiento por su propio bien, su motivación al aprendizaje es realizar su propio potencial *Los empleados suelen valorar las demandas, capacitación y desarrollo laborales que los ayude como individuos*	Buscan el conocimiento que sirva al "bienestar de la mayoría", donde el desarrollo personal es menos importante *Se da un alto valor a las demandas laborales y a la capacitación que ayude a los trabajadores a hacer una mayor contribución al desempeño del equipo o de la compañía*
La retroalimentación individual y enfocada hacia lo positivo tiende a ser importante *Posiblemente los empleados se vean motivados por la retroalimentación acerca de su propio desempeño, en vez de por la retroalimentación acerca del desempeño del grupo donde trabajan*	Un motivador poderoso tiende a ser la retroalimentación sobre el desempeño deficiente y cómo este influye en quienes están alrededor *La retroalimentación negativa posiblemente genere una respuesta fuerte, sobre todo cuando es acerca del desempeño del grupo*

(*Continúa*)

Tabla 1.3 **Impacto de diferencias culturales por nacionalidad (*continuación*)**

Cultura individualista europea-norteamericana	Cultura colectivista de Asia Oriental
La satisfacción de vida tiende a depender considerablemente de la autoestima, la libertad personal y el logro de objetivos individuales	La posición/el prestigio social suele(n) estar íntimamente relacionados con los sentimientos de autovalía de la persona. Los fracasos del grupo tienden a ser amenazas para el yo y el logro de las metas del equipo, así como las buenas relaciones interpersonales, contribuyen en mucho a alcanzar una fuerte autovalía
Es probable que los empleados estén motivados por metas que ellos elijan y que les ayude a alcanzar su propio potencial	*Posiblemente los trabajadores estén motivados por el establecimiento de metas para el grupo de trabajo al que pertenecen, en especial cuando dichas metas son establecidas por figuras de autoridad y cuando son alcanzadas se miden en términos de contribución al grupo*
Son comunes los prejuicios como el optimismo irreal y la automejoría	Tienden a ser muy autocríticos gracias a su autoestima, en vez de a ser un miembro valioso del grupo, y a estar conectados con otros miembros del grupo
Las autopercepciones/aprecio podrían presentar un estimado positivo del desempeño y necesita validarse con otras fuentes de información	*Las autoevaluaciones pueden resultar demasiado duras, pero los prejuicios optimistas pueden funcionar cuando los empleados evalúan el desempeño del grupo al que pertenecen*

hasta cierto grado para la gran mayoría de la población trabajadora global. Sin embargo, la cultura podría jugar un importante rol para determinar los factores que tienen una influencia sobre estos temas. Por ejemplo, Warr (2008) demuestra que, en general, la satisfacción laboral está determinada por una gama de factores diferentes que son todos relevantes en diferentes culturas. Es la importancia relativa de estos factores lo que se vuelve diferente debido a las influencias culturales. En el mismo estilo, la motivación tiende a relacionarse con el desempeño laboral; no obstante, lo que motiva a los individuos puede diferir de una cultura a otra. Esto ayuda a explicar por qué algunas prácticas de trabajo, cuyo origen está en las culturas asiáticas, han sido tan difíciles de implementar en Europa.

A menudo la cultura nos obliga a reexaminar el significado de algunos de los conceptos que utilizamos. Meyer *et al.* (2002) encontraron que fuera de Estados Unidos, el compromiso organizacional (*véase* el capítulo 6), quizá se refiera más al apoyo percibido de la organización, que a la edad y permanencia (ambas tienen relaciones más fuertes con el compromiso organizacional en Estados Unidos que en otros lugares).

Lehman *et al.* (2004) también señalan que existe una amplia evidencia que indica que desarrollar la experiencia cultural es un poco como construir un juego de herramientas. Cuando experimentamos diferentes culturas, llegamos a apreciar un mayor rango de valores normativos y reunimos más "lentes" (herramientas) que usamos para ver el mundo de diferentes formas. Parece que en realidad viajar abre la mente. A esto

los autores lo llaman "preparación contextual" y es un principio que ya utilizan compañías cuyos trabajadores van de una cultura a otra. Muchas organizaciones usan periodos de aclimatación cultural para preparar a sus trabajadores para labores en ultramar. Es más probable que quienes hayan experimentado la cultura donde trabajan entiendan las normas culturales que rigen y aprecien la forma en que sus acciones serán vistas por los demás.

Integración trabajo-vida

Los individuos tienen una vida fuera del trabajo (¡la mayoría de nosotros la tiene!) Hay muchas razones por las cuales la frontera entre las vidas familiar y de trabajo se ha vuelto cada vez más importante para la psicología del trabajo (Frone, 2002). Estas son algunas de ellas:

- La proporción cada vez mayor de mujeres en la fuerza de trabajo; tradicionalmente las mujeres han tendido a cargar con la mayoría de la responsabilidad de administrar la casa y cuidar a los hijos, por lo que adecuar las vidas laboral y del hogar se considera un tema importante (Greenhaus y Parasuraman, 1999).
- El aumento de la llamada carrera sin fronteras, donde el trabajo y la vida del hogar se ven como entrelazadas y donde (idealmente) existe armonía entre ambas.
- La mayor presión que algunas personas sienten por trabajar más duro y/o por más tiempo de lo que anteriormente se hacía.
- El incremento en el número de hogares con doble carrera, donde la carga total del empleo y las responsabilidades domésticas tienden a ser altas y se estiran los recursos personales.

Es claro que en muchos países, los individuos son cada vez más conscientes y en ocasiones están menos satisfechos con el desequilibrio entre la cantidad de tiempo que pasan en el trabajo y el que pasan fuera de él. Esto se ha vuelto un tema importante para los empleadores que desean atraer a los mejores trabajadores y asegurarse de que su fuerza laboral esté satisfecha y comprometida. Dadas las demandas que la mayoría de nosotros enfrentamos en nuestras vidas, lograr el equilibrio entre las actividades laborales y las no laborales puede ser un problema para cualquier empleado (no solo para mujeres con hijos pequeños).

Las interacciones (o traslapes) entre los dominios laboral y no laboral, son el núcleo de casi todas las investigaciones acerca de la integración trabajo-vida familiar. Kopelman *et al*. (1983) describieron los aspectos negativos de tales interacciones como "conflictos entre roles", que surgen cuando las presiones y demandas de un rol entran en *conflicto* con las presiones y demandas del otro rol. Trabajar hasta tarde debido a una entrega urgente, por ejemplo, entraría en conflicto con un evento social con amigos o con el compromiso para cuidar a los hijos. La percepción individual del *conflicto* también juega un rol fundamental para determinar el impacto que la situación tiene sobre el bienestar y la satisfacción del trabajador (Van Steenbergen *et al.,* 2008). En el capítulo 11 examinaremos con más detalle estas percepciones.

El argumento presentado en la mayoría de las investigaciones se refiere a que tener compromisos de trabajo y familiares incompatibles, o en conflicto, coloca al individuo en riesgo. En ocasiones, sin embargo, puede ocurrir un *derramamiento positivo*. Algunos autores señalan que las destrezas o el conocimiento obtenido en un dominio puede aumentar positivamente el desempeño del otro dominio (por ejemplo, Grzywacz y Marks, 2000). Por ejemplo, cuando alguien a quien se le pidió ser muy organizado en el trabajo usa estrategias parecidas al planear sus actividades sociales o de ocio, mejorando así la

calidad de su vida fuera del ámbito laboral. Sin embargo, la evidencia demuestra que la mala integración trabajo-vida familiar parece estar asociada con el estrés y la mala salud (Geurts y Demerouti, 2003; Hurst y Baker, 2007). Greenhaus y Beutell (1985) sugieren que por lo general ocurren tres tipos de conflictos:

- Conflicto basado en el tiempo: las presiones de un dominio (por ejemplo, el trabajo) hacen físicamente imposible satisfacer las demandas del otro dominio (por ejemplo, el hogar).
- Conflicto basado en la tensión: el impacto del compromiso con un dominio reduce los recursos (por ejemplo, la energía) disponibles para que la persona satisfaga las demandas del otro dominio.
- Conflicto basado en el comportamiento: en este tipo de conflicto, el individuo se encuentra realizando un rol diferente en el trabajo, de aquel que realiza cuando está en casa (por ejemplo, un negociador duro en el trabajo, y un amigo o esposo sensible fuera de él).

Los psicólogos del trabajo han tendido a concentrarse en las interacciones problemáticas entre las presiones del trabajo percibidas y las presiones familiares percibidas. De manera inevitable, las largas horas del horario laboral y trabajar lejos de casa han sido los problemas en que se ha enfocado la investigación (con un gran traslape con el estrés laboral, *véase* el capítulo 11). También hay un gran interés por el impacto potencial de la vida familiar en el trabajo, como con los compromisos familiares inesperados o imprevistos, que requieren la atención del empleado (Gutek *et al*., 1991). Algunos estudios recientes (por ejemplo, Westman *et al.,* 2008) consideran el impacto del trabajo en la familia (conflicto trabajo-familia) como diferente de la influencia de la familia en el trabajo (conflicto familia-trabajo). Por ello, es útil el concepto "integración trabajo-vida personal": capta las dinámicas de los empleados que intentan equilibrar una amplia gama de actividades laborales y no laborales (Lewis y Cooper, 2005).

Parece ser que la integración trabajo-vida personal es un asunto complejo y que los resultados de la investigación no siempre son predecibles. Por ejemplo, la influencia de la intervención diseñada para lograr una mejor integración trabajo-vida personal, podría determinarse por los factores históricos y las normas sociales. Para algunos grupos de la sociedad (como las familias con bajos ingresos), la calidad del equilibrio trabajo-vida personal depende de la disponibilidad de un buen apoyo de familiares y amigos para el cuidado de los niños (Kossek *et al.,* 2008). Podría suceder que no fueran las demandas de pasar tiempo lejos de la familia lo que sea estresante. Para algunas mujeres que trabajan fuera del hogar, regresar a casa es lo que encuentran más estresante (Westman *et al.,* 2008). De manera interesante, este estudio encontró que durante un viaje de trabajo, mejoró la salud psicológica de las mujeres trabajadoras, lo cual indica que se beneficiaron de un "respiro" durante el viaje. También podría ser que la *diversidad de roles* enriquezca las vidas de mucha gente, exponiéndola a una gama más amplia de experiencias, de las que hubieran experimentado en el trabajo o en casa. Esto se demuestra mediante la investigación que se realiza sobre el desempleo, que indica que los ambientes laborales pueden tener muchos beneficios positivos en las personas (*véase* el capítulo 11).

Punto de aprendizaje clave

La integración trabajo-vida personal es un asunto complejo. Lo que queda claro es que aquello que sucede en el trabajo influye en la vida personal de la gente, y viceversa. Tal influencia puede ser tanto positiva como negativa.

En términos de la intervención para ayudar a los empleados, los cambios en las prácticas de trabajo incluyen diferentes patrones laborales, como horarios flexibles o de media jornada, ya que pueden tener un efecto profundo y positivo en el contrato psicológico establecido entre el empleador y el trabajador (*véase* el capítulo 6). Para ayudar a los empleados se utilizan semanas laborales con horario reducido (por ejemplo, trabajar diariamente una pequeña cantidad de tiempo extra, de manera que los empleados gocen un día extra libre cada dos semanas), guarderías dentro del centro de trabajo, y prestaciones por maternidad y paternidad. Además de estos arreglos formales, la investigación (Lewis y Taylor, 1996) sugiere que es muy importante que haya una cultura de flexibilidad (es decir, disponibilidad de acuerdos de trabajo flexibles e informales). Como se esperaría, las grandes compañías tienden a ser más activas que las pequeñas en el nivel de mecanismos de apoyo formales que ofrecen a sus trabajadores que realizan malabares con sus responsabilidades de trabajo-vida personal (Geurts y Grundemann, 1999).

Aunque la investigación sobre la intervención en la integración trabajo-vida personal está aun en pañales, muchos estudios demuestran que el trabajo flexible y/o el trabajo desde casa puede tener resultados positivos para los empleados (Bond *et al.,* 2005; Hogarth *et al.,* 2001). Se requiere de más investigaciones sobre intervención para analizar los efectos de la gama de posibles intervenciones analizadas anteriormente. Como puede observarse, la integración trabajo-vida personal es otro tema que aparecerá a todo lo largo de este libro. Lo veremos de nuevo en los capítulos 6 (Actitudes en el trabajo y relaciones laborales) y 11 (Estrés y bienestar en el trabajo).

Resumen

La psicología moderna se divide en varias subdisciplinas que reflejan las diferentes facetas del funcionamiento psicológico humano. Entre estas divisiones están las tradiciones teóricas psicológicas que compiten entre sí: psicoanalítica, de los rasgos, conductista, fenomenológica y social cognitiva. Ninguna de ellas puede considerarse como la única correcta, aunque la tradición social cognitiva es la más reciente y utiliza las demás. Esas tradiciones hacen algunas suposiciones contradictorias acerca de la naturaleza fundamental del ser humano. Sus semejanzas y diferencias se resumen en la tabla 1.1. Cada tradición se expresa dentro de la psicología del trabajo. La diferencia entre ellas enfatiza que cualquier aparente coherencia de la psicología del trabajo se debe al hecho de que casi siempre se lleva a cabo en un marco laboral. En general, no posee un punto de vista aceptado de la naturaleza humana.

La psicología del trabajo se preocupa tanto de la interacción entre un individuo y su trabajo, como de las relaciones entre las personas en el contexto laboral. Esto incluye selección y evaluación del personal, capacitación, evaluación del desempeño, desarrollo de carrera, cambio y desarrollo organizacionales, interacción hombre-máquina, asesoría, diseño de ambientes de trabajo, y relaciones entre empleados y motivación. Los psicólogos del trabajo actúan como investigadores, docentes y asesores en estas áreas. En el Reino Unido, la British Psychological Society supervisa las credenciales profesionales y la conducta de los psicólogos del trabajo. Muchos otros países tienen gremios similares.

También creemos que es importante analizar el contexto donde los psicólogos del trabajo operan. A lo largo de las dos últimas décadas han ocurrido cambios, lo cual significa que muchas organizaciones laborales están más presionadas que antes, con estructuras menos jerarquizadas, menos trabajadores, y términos y condiciones más variados. A los empleados se les solicitará ser flexibles para ajustarse a las necesidades de los empleadores, aunque también representa una oportunidad para ellos de trabajar de forma flexible y ajustarse a sus propias necesidades. Es claro que la nueva tecnología en los centros de trabajo no tiene consecuencias inevitables: sus efectos sobre los individuos, los puestos

de trabajo y las organizaciones dependen mucho en cómo se introduzca y se utilice subsecuentemente. La cambiante mezcla de personas en la fuerza laboral en términos de género, afiliación étnica, (dis)capacidad, religión, nacionalidad, edad, orientación sexual y otros factores representa tanto desafíos como oportunidades para la psicología del trabajo. Lo mismo sucede con la creciente consciencia acerca de los asuntos de diversidad, independientemente del cambio en la naturaleza de la fuerza de trabajo. La psicología del trabajo necesita asegurar que va más allá de sus raíces en las grandes fábricas con una fuerza de trabajo donde predominan los hombres caucásicos y las estructuras estables. La psicología del trabajo también debería estar analizando y respondiendo preguntas como: "¿de qué manera se relacionan entre sí los diferentes grupos en el trabajo?", "¿cómo se consigue justicia en el trabajo?", "¿de qué manera se hace realidad el valor potencial de la diversidad de la fuerza de trabajo?", y "¿cómo pueden las organizaciones pequeñas con recursos limitados usar lo que ofrece la psicología del trabajo?".

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 ¿Cuáles son las áreas de la psicología básica y hacia qué tipo de problemas se dirigen?

2 Elabore un diagrama que muestre la relación entre la psicología básica y la psicología aplicada.

3 En la psicología psicoanalítica, ¿qué son **i.** el ello, **ii.** el yo, **iii.** el superyó y **iv.** los mecanismos de defensa?

4 ¿Qué es un rasgo? Describa brevemente dos características clave del enfoque de los rasgos para la personalidad.

5 Para el conductismo, ¿qué es el reforzamiento? ¿Por qué los psicólogos conductistas creen que se puede cambiar la personalidad?

6 Para la psicología fenomenológica, ¿que son **i.** las condiciones de valía, **ii.** la consideración positiva incondicional y **iii.** la autorrealización?

7 ¿Por qué el yo es un concepto tan importante para la tradición social cognitiva?

8 ¿Cuáles fueron las lecciones clave que aprendieron los psicólogos del trabajo a partir de los estudios de Hawthorne?

9 Mencione y describa brevemente las ocho áreas de trabajo que corresponden a la psicología del trabajo.

10 Si fuera usted un gerente que está considerando contratar los servicios de un psicólogo del trabajo, ¿le gustaría conocer las credenciales y la experiencia de este?

11 ¿Cómo evaluaría si fue ética la investigación realizada por un psicólogo del trabajo?

12 Especifique cinco formas en que los lugares de trabajo tienden a ser diferentes ahora en comparación con hace 30 años.

13 Elija una de esas formas (de la pregunta 12) y haga comentarios sobre cómo puede la psicología del trabajo contribuir a entender su impacto.

14 Sugiera tres formas en las cuales la psicología del trabajo debería ser capaz de ayudar en la administración de la diversidad.

15 Elija una forma en que las personas en el trabajo difieran unas de otras y especifique tres nociones derivadas de la psicología del trabajo que la expliquen.

Tareas sugeridas

1 Compare y contraste dos de los enfoques de la personalidad.

2 Elija dos de las tradiciones en personalidad. Imagine a dos gerentes: uno cree que una tradición es correcta y el otro apoya la otra tradición. Analice la posible influencia de sus creencias en la manera en que tratan a la gente en el trabajo.

3 Analice si los códigos éticos que rigen la práctica de los psicólogos del trabajo reflejan adecuadamente todos los aspectos éticos que surgirían en la investigación y la práctica de la psicología del trabajo.

4 ¿Por qué son importantes los vínculos entre el trabajo y la vida familiar? ¿Cómo pueden las empresas asegurar que la frontera casa-trabajo se maneje de la mejor manera?

5 ¿Cómo puede la psicología del trabajo ayudar a asegurar que la diversidad en el lugar de trabajo sea saludable y productiva?

6 ¿Qué rol juega la cultura en el entendimiento del comportamiento en el lugar de trabajo?

Sitios Web relevantes

Las asociaciones profesionales de psicología ofrecen mucha información acerca de la teoría y la práctica de la psicología, incluyendo la psicología del trabajo. Tres buenas asociaciones son la International Association for Applied Psychology (IAAP) en http//:www.iaapsy.org, la European Association of Work and Organizational Psychology (EAWOP) en http://www.eawop.org/ y la British Psychological Society en http://www/bps.org.uk/.

El Chartered Institute for Personnel and Development (CIPD) tiene un sitio Web excelente que ofrece acceso a informes y encuestas sobre una amplia gama de temas laborales. Están en http://www.cipd.co.uk.

Uno de diversos sitios Web dedicados al apoyo de personas que han sufrido desventajas en sus lugares de trabajo puede encontrarse en http://www.wide-network.org/. Es una red europea para mujeres, con un interés especial en capacitación y desarrollo.

En el Reino Unido, la Equality and Human Rights Commission ha ampliado el apoyo a la igualdad en todos los aspectos de la vida. La organización cada vez se interesa más en los problemas dentro del lugar de trabajo. Se puede leer acerca de sus actividades actuales, incluyendo consejos para los trabajadores, en http://www.equalityhumanrights.com/.

Para material adicional de autoevaluación y relevante, visite el sitio Web **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 Dos artículos de *Annual Review of Psychology* son accesibles y útiles. Los artículos tratan sobre **i.** cultura (Gelfand, Erez y Aycan, 2007) y **ii.** diversidad (Van Knippenberg y Schippers, 2007).

2 La sexta edición del libro de Robert Ewen *An Introduction to Theories of Personality* ofrece una reseña exhaustiva y accesible de las diferentes tradiciones en psicología, sobre todo en relación a cómo cada tradición ha construido la naturaleza del individuo y la personalidad. Aunque la especialidad de Ewen es la tradición psicoanalítica, la cobertura que hace de las demás tradiciones es clara e informativa.

3 El libro editado por David Holman y sus colegas en 2004, *The Essentials of the New Workplace – A guide to the human impact of modern working practices*, publicado por WileyBlackwell, ofrece una mirada detallada al lado humano de casi todos los cambios realizados en los centros de trabajo e impulsados por tecnologías, que ha habido en las últimas dos décadas.

4 El libro de Binna Kandola y Johanna Fullerton titulado: *Managing the Mosaic: Diversity in Action* ofrece una reseña realista aunque no simplista de algunos de los temas prácticos al administrar una fuerza de trabajo diversa. Fue escrito por dos de los consultores líderes en esta área del Reino Unido.

CAPÍTULO 2

Diferencias individuales

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. explicar en términos generales las teorías contemporáneas de la inteligencia humana y de la evaluación de la inteligencia;
2. comparar los enfoques convencionales de la inteligencia, con los modelos sistémicos;
3. describir los principales conceptos de la inteligencia emocional;
4. describir la evidencia científica para la inteligencia emocional y cómo se evalúa esta última;
5. definir los "cinco grandes" constructos de la personalidad;
6. describir las características y los comportamientos asociados con la innovación en el trabajo;
7. describir los enfoques sociocognitivos para entender el comportamiento en el trabajo.

Estudio de caso inicial

Sector público: La cara amable de la oficina

En diversos países, la sola mención de Slough hace pensar en la comedia de la BBC *The Office* y uno de sus protagonistas, el grosero e insensible David Brent. Pero el consejo de Slough no toma esto como ofensa, sino que ha respondido adoptando uno de los más nuevos conceptos en la psicología del trabajo: la inteligencia emocional (IE), algo de lo que Brent carece.

El término *inteligencia emocional* fue acuñado por los psicólogos estadounidenses Peter Salovey y John Mayer, quienes la definieron como "un tipo de inteligencia social que implica la capacidad de reconocer las propias emociones y las de otros, discriminar entre ellas y usar esa información para guiar nuestros pensamientos y acciones". Su investigación los llevó a afirmar en 1990, que la IE es una forma cuantificable de inteligencia, que puede medirse a través de una prueba de aptitud.

David Goleman, el gurú estadounidense de la administración, quien desarrolló y popularizó el concepto, considera que aplicar la IE puede traer como consecuencia cambios drásticos en el lugar de trabajo. Cree que la contribución de la IE para "el desempeño eficiente" es del 66 por ciento para todos los trabajos, y del 85 por ciento para los roles de liderazgo. Reuven Bar-On, otra figura principal en la IE, es más cauteloso. Su investigación señala que la diferencia que aporta la IE al desempeño eficiente tiene un promedio del 27 por ciento a través de todos los trabajos en todos los sectores.

El consejo de Slough cambió a la IE, luego de identificar una necesidad específica de mejorar el desempeño de su personal de primera línea, quien pasa la mayor parte de su tiempo frente al público. Rosemary Westbrook, directora de los servicios de viviendas y vecindarios de Slough dice:

> No había nada malo con nuestro personal, pero debido a que hay una menor inversión en el sector público, hemos luchado por brindar el nivel de servicio al cliente que las personas ahora esperan y reciben de organizaciones del sector privado. La atención que ha prestado el sector privado a cuidar del cliente nos ha obligado a mejorar nuestro juego.

El consejo comisionó al Hay Group para dar un curso de IE de dos días para su personal, como proyecto piloto para mejorar el desempeño. Hay aplicó el modelo de IE de Goleman que agrupa cuatro "competencias emocionales": autoconciencia, autogestión, conciencia social y habilidades sociales.

Westbrook dice:

> Sentimos que algunas de las ideas propuestas por la inteligencia emocional eran útiles, pues mucho del servicio al cliente depende de las habilidades de las personas. Enviamos al curso a supervisores y a otros miembros del personal de primera línea, y todos obtuvieron diferentes beneficios de él. Pero todos estuvieron de acuerdo en que la información sobre la autoconciencia y la sintonización con el cliente fueron muy útiles. Sentimos que este modelo tiene una explicación y un marco teórico detrás de él que encaja muy bien con el ambiente del servicio al cliente.

Algunos detractores describen a la IE como un "parloteo neopsicológico", una filosofía que no revela nada nuevo más que una forma de sentido común aplicada al trabajo, que empleados maduros y sensibles deberían poner en práctica sin que nadie los asesorara.

Dilum Jirasinghe del Hay Group afirma:

> Sí, estas técnicas, de cualquier forma, vienen con la experiencia, pero este programa está dirigido al desarrollo personal. Hace que los individuos trabajen en sus habilidades, por lo que en lugar de dejar esto al azar y esperar a que el tiempo y la madurez hagan su trabajo, se les da la oportunidad de adquirir esas habilidades ahora. La IE nos ayuda a reconocer cómo nos sentimos en este preciso momento; a través de esta conciencia uno puede manejar sus sentimientos. Aunque uno haya tenido un día estresante, usa este conocimiento y la comprensión que se deriva de él para cambiar la forma en que se relaciona con una persona.

Fuente: The Sunday Times, *9 de febrero de 2003, (Davies, G.H.). Copyright © The Sunday Times 2003, www.nisyndication.com*

Introducción

Este estudio de caso demuestra que existe un interés creciente en temas como inteligencia, personalidad y emoción, y su relación con el desempeño en el trabajo en numerosos ambientes. Algunas preguntas clave son: ¿existe la inteligencia emocional?, ¿qué es lo que realmente miden las pruebas de inteligencia?, ¿cómo se relaciona la personalidad del individuo con su desempeño en el trabajo? En este capítulo exploraremos las teorías de la inteligencia y la personalidad, y realizaremos un breve resumen histórico de la investigación en estas áreas. Tradicionalmente, los estudios sobre la inteligencia y la personalidad se han tratado por separado, pero las teorías contemporáneas sobre las diferencias individuales han empezado a integrar ambos enfoques para intentar explicar el comportamiento. Como se menciona en el estudio de caso inicial, la investigación reciente explora si la inteligencia "emocional" es un factor esencial para explicar el desempeño en el trabajo. Este tema ha sido motivo de debates, y en el presente capítulo revisaremos la evidencia científica al respecto.

Para explicar la personalidad, los psicólogos han tendido a enfatizar el papel de los factores internos (personales) o los externos (situacionales). Es importante entender que el debate acerca de la importancia relativa de los individuos y las situaciones para determinar el comportamiento es un problema al que se ha enfrentado la psicología desde hace mucho tiempo. Muchos enfoques anteriores se han concentrado en la estructura y en la evaluación de las diferencias individuales, sin enfatizar el papel de los factores situacionales para determinar el comportamiento. Sin embargo, sería un error concluir que los enfoques descritos no reconocen el potencial que tienen las situaciones de influir en el comportamiento de las personas. Los trabajos teóricos y de investigación recientes han desarrollado un concepto más elaborado y relevante que la idea de que tanto las personas como las situaciones son importantes.

Ante la reciente incertidumbre económica mundial, el tema de la innovación en el trabajo se ha convertido en un asunto de investigación vital para los psicólogos del trabajo. En este capítulo exploraremos los recursos a nivel individual que son importantes para predecir el trabajo innovador en las empresas. Las evidencias indican que la innovación es multifacética, y la investigación ha explorado el papel de la inteligencia, la personalidad, la motivación y de otros recursos sociales (como el trabajo en equipo) para predecir la innovación en el trabajo. Al explorar el tema de innovación en las empresas, nuestra reseña muestra cómo tanto los recursos a nivel individual como las situaciones laborales son importantes.

Punto de aprendizaje clave

Los factores personales y situacionales interactúan para determinar el comportamiento. Algunas teorías señalan que la situación es más importante que los factores personales; otras argumentan que los factores personales son los dominantes.

Modelos tradicionales de capacidad cognitiva

Algunas personas son mejores que otras al procesar información. Constantemente estamos expuestos a evidencias que indican que, en cuanto a capacidad cognitiva (o de pensamiento), hay grandes variaciones entre los individuos. Es claro que algunas variaciones son producto de las diferencias en las oportunidades de aprendizaje (es decir, están determinadas desde el punto de vista situacional o ambiental). Los psicólogos han invertido una gran cantidad de tiempo y esfuerzo tratando de comprender y medir las diferencias en la capacidad cognitiva. Un enfoque que se ha ocupado de los temas implicados con ello tiene una larga historia y es especialmente relevante para la selección y evaluación del personal. El núcleo de este enfoque implica el uso de pruebas cuidadosamente diseñadas para evaluar los niveles de capacidad cognitiva de los individuos. Estas pruebas necesitan administrarse en condiciones estandarizadas y requieren que los sujetos respondan a preguntas escritas, las cuales se han desarrollado a partir de un proceso altamente técnico de ensayos y análisis (*véase* la tabla 2.1 para ejemplos de preguntas). La estandarización de las pruebas (en términos de administración y contenido) significa que, en teoría, todos tienen la misma oportunidad de respuesta. No obstante, debido a la necesidad de estandarización, este enfoque no puede evaluar la capacidad de las personas de llevar a cabo tareas cotidianas de la vida real. Algunos psicólogos consideran esto como una gran debilidad. También es importante observar que la capacidad cognitiva a menudo se mide con base en el paradigma de desempeño máximo (es decir, lo mejor que es posible hacer dentro de un tiempo límite), y no de acuerdo con el paradigma de desempeño típico (es decir, lo que tiende a hacerse).

En los primeros años del siglo XX, dos psicólogos franceses, Alfred Binet y Theodore Simon, desarrollaron una prueba, la cual se considera generalmente como la primera prueba de inteligencia humana. Al finalizar el siglo XIX, Francia, como otras naciones industrializadas, había introducido la educación obligatoria. La mayoría de los niños que ingresaban a las escuelas parecían beneficiarse del sistema de educación regular. Algunos quizá necesitaban ayuda especial, pero podían recibir educación regular. Sin embargo, un tercer grupo no mostraba suficiente capacidad como para beneficiarse del sistema regular. No siempre era fácil identificar a los niños que requerían intervención especial, y la prueba desarrollada por Binet y Simon estaba destinada a ayudar a identificar a estos niños con base en su capacidad intelectual.

El enfoque adoptado por Binet y Simon sigue siendo la base para las pruebas de inteligencia contemporáneas. En esencia, ellos consideraban que la inteligencia podía medirse evaluando la capacidad de la persona para responder a una cuidadosa selección de preguntas. Aunque las preguntas de las pruebas modernas (*véase* la tabla 2.1) a menudo difieren de las preguntas que utilizaban Binet y Simon, el principio de muestrear la conducta en un conjunto cuidadosamente seleccionado de tareas sigue siendo el núcleo de la mayoría de las pruebas. Al muestrear el comportamiento se corre el riesgo de llegar a falsas conclusiones acerca del individuo, quizá por las preguntas específicas que se plan-

Tabla 2.1 Algunas preguntas de una prueba de inteligencia

P7 Montaña es a topera como valle es a…

1	2	3	4	5
hueco	grieta	colina	llanura	montículo

P8 El tercer miembro de esta serie se omitió. ¿Cuál fue?
0.1, 0.7, . . . , 34.3, 240.1

P9 ¿Cuál de las cinco palabras a la derecha tiene una relación similar a cada una de las dos palabras de la izquierda?

	1	2	3	4	5
Clase; forma	Rango	Grado	Analizar	Tamaño	Forma

P10 Aquí hay cinco clases. Escriba el número de la clase que incluye a dos y solo a dos de las otras cuatro clases:

1	2	3	4	5
Terriers	Mamíferos	Escocés	Perros	Caninos

P11 Olfatear es a pañuelo como escalofrío es a…

1	2	3	4	5
sonar	fuego	catarro	quemar	estornudar

P12 ¿Cuántos miembros faltan de la siguiente serie?
1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, . . . , 20, 21, 22, 23

P13 ¿Cuál de las siguientes cinco palabras a la derecha tiene una relación similar a cada una de las dos palabras a la izquierda?

	1	2	3	4	5
Corriente; tolerar	Arroyo	Contribuir	Soportar	Apoyar	Derramar

P14 Comenzando desde la izquierda, divida el cuarto número entero entre la quinta fracción
8, 6, 5/7, 3, 9, 2/9, 3/8, 1, 17/31, 4/9

Fuente: The AH5 Test. Copyright © 1968, A. W. Heim. Reimpreso con permiso del editor ASE, College Lane, Hatfield, Herts, AL10 9AA, UK.

tean, las circunstancias en las cuales se responde a la prueba y muchas otras razones más. Binet y Simon reconocieron que las puntuaciones de los exámenes, por sí solas, no eran suficientes, de manera que propusieron que, antes de tomar cualquier decisión acerca del niño, era conveniente realizar además otros tipos de evaluación.

Evaluación de la inteligencia

A partir del trabajo pionero de Simon y Binet, los psicólogos han dedicado una gran cantidad de tiempo y trabajo a tratar de evaluar la inteligencia y comprender su estructura. Hasta ahora nos hemos referido a la estructura subyacente sin hacer frente directamente a ¡lo que es realmente la inteligencia! Definirla supone problemas para los psicólogos y hasta ahora no contamos con una definición aceptada de forma universal. Muchos psicólogos se han conformado con la definición que propuso Boring (1923, p. 35): *La*

inteligencia es lo que miden las pruebas de inteligencia. De hecho, esta definición no carece de sentido, como pudiera pensarse a primera vista. Por lo general, las pruebas de inteligencia están diseñadas para examinar la capacidad innata de las personas para llevar a cabo ciertas *operaciones mentales* (por ejemplo, para manipular datos, solucionar problemas, interpretar información, etcétera). Remítase a la tabla 2.1 para conocer ejemplos de preguntas en las pruebas de inteligencia. No se preocupe si las encuentra difíciles, ¡lo son! Diferentes pruebas de inteligencia general (a la que Spearman llamó "factor *g*") se relacionan entre sí, y las personas obtienen puntuaciones similares en diferentes pruebas. Por lo tanto, el "factor *g*" es una cualidad que puede medirse de forma confiable y con cierta precisión. Sin importar si las pruebas disponibles miden lo que creemos que es inteligencia o miden otras cualidades, las pruebas de inteligencia y de capacidades específicas se han empleado con cierto éxito en la selección de personal (*véase* los capítulos 3 y 4).

Las pruebas de inteligencia han sido criticadas en varios campos. Una de tales críticas se basa en el argumento de que las pruebas no miden la inteligencia pura, sino una mezcla de esta y del conocimiento aprendido o adquirido (a lo que en ocasiones se llama inteligencia cristalizada). Por ejemplo, las preguntas de la tabla 2.1 requieren que el sujeto que las responde tenga un conocimiento del lenguaje que utilizan (aunque podría argumentarse que la gran mayoría de los evaluados poseen el suficiente conocimiento del lenguaje para realizar los procesos mentales necesarios para contestar las preguntas). Por desgracia, hacer esta distinción al escribir la prueba es diferente de ponerla en práctica desarrollando pruebas que sean "puras" para uno u otro factor. Los defensores de las pruebas de inteligencia creen que esto es posible; otros consideran que no se ha hecho de forma adecuada y que es prácticamente imposible conseguirlo.

En el contexto de selección de personal, las pruebas también han recibido críticas porque están sesgadas a favor de ciertos grupos étnicos o culturales. El argumento del sesgo cultural afirma que el desarrollo intelectual que se da naturalmente depende de ciertos antecedentes ambientales y culturales en los que las personas se desarrollan. Esto significa que individuos brillantes e inteligentes, con ciertos antecedentes socioeconómicos o culturales, fracasarán en desarrollar las capacidades normales evaluadas por las pruebas. Las consecuencias serían que, a pesar de su inteligencia subyacente, las pruebas los calificarían como poco inteligentes.

Es importante realizar un análisis racional y libre de sesgos de las ventajas y desventajas de las pruebas psicológicas, tanto para la ciencia de la psicología como para la sociedad en conjunto. Las críticas que se hacen acerca de que las pruebas de inteligencia están sesgadas contra ciertos grupos étnicos se basan, al menos en parte, en los resultados de investigaciones que con frecuencia revelan que los grupos étnicos minoritarios (en su mayoría afroamericanos) obtienen puntajes menores en las pruebas cognitivas que los sujetos de origen caucásico (*véase* Sackett *et al*., 2008, para revisar las evidencias, así como el capítulo 4). A pesar de estas diferencias en los subgrupos, el punto de vista prevaleciente en la comunidad científica es que no es injusto emplear estas pruebas para la selección y toma de decisiones. En esencia, esta conclusión se basa en el descubrimiento de que, aunque existen diferencias significativas entre las medias los subgrupos, la exactitud de predicción que tienen las pruebas (es decir, la predicción de los futuros niveles de desempeño en el trabajo) es la misma para los diferentes grupos étnicos. Desde luego, hay temas sociales más amplios que considerar aquí (por ejemplo, si ciertos grupos étnicos han tenido acceso a mejores escuelas), pero estos caen fuera del campo de este libro.

Existe un amplio rango de pruebas disponibles para evaluar el factor *g* de inteligencia y diferentes capacidades específicas (mecánica, espacial, numérica, etcétera), y varios editores de pruebas psicológicas operan a nivel mundial. Existe mucha evidencia que indica que el factor *g* determina el desempeño a través de diferentes roles laborales. Una prueba que mide el factor *g* que requiere de mínima experiencia o capacitación especial y que se utiliza ampliamente es la Prueba de Matrices Progresivas de Raven. Esta prueba mide el factor *g* a partir de series de problemas con diagramas abstractos (Raven *et al*., 1996).

Sin embargo, hay capacidades específicas que tienden a predecir el desempeño cuando se asocian con las demandas del rol laboral (por ejemplo, la aptitud verbal predice el desempeño de un periodista, la capacidad numérica predice el desempeño de un contador, etcétera). Al parecer, la evaluación de capacidades específicas predice cierta variabilidad en el desempeño que el factor *g* no logra predecir (ya que agrega información útil). Evidencia con respecto al valor de las pruebas cognitivas y a la justicia de dichas pruebas se discute en el capítulo 4.

Punto de aprendizaje clave

Existen diferencias consistentes en las puntuaciones de las pruebas de capacidad mental general obtenidas por los diferentes subgrupos.

Modelos de sistemas de inteligencia

A diferencia de los modelos estructurales de la inteligencia previos, los modelos de sistemas extienden los conceptos que subyacen en la inteligencia, para incluir otros que no sean capacidades cognitivas. Revisaremos brevemente tres enfoques contemporáneos. Algunos de los "nuevos" enfoques teóricos de la inteligencia se han difundido ampliamente tanto por su aceptación como por su aplicación. Dos enfoques destacados son la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1983) y la teoría triádica de la inteligencia (Sternberg, 1985). Un enfoque emergente es el de la inteligencia emocional (*véase* Goleman, 1995; Bar-On, 2000; y Mayer *et al.*, *2*001).

Inteligencias múltiples de Gardner

A partir de los estudios sobre talento y déficit por daño cerebral, Howard Gardner (1983) propuso la teoría de las inteligencias múltiples (IM). Para Gardner hay más de un único y general factor de la inteligencia. Su teoría ha atraído mucha atención, en especial de los medios de comunicación, y cuenta con un atractivo de acuerdo con la intuición. Gardner propuso los siguientes siete diferentes tipos de inteligencia:

1. *Lingüística:* dominio del lenguaje, aptitud para manejar el lenguaje de forma eficaz para expresarse;
2. *Espacial:* capacidad para manejar y crear imágenes mentales para solucionar problemas;
3. *Musical:* capacidad para reconocer y componer música, tonos y ritmos;
4. *Lógico-matemática:* capacidad para detectar patrones, razonar de forma deductiva y pensar lógicamente;
5. *Corporal-cinestésica:* capacidad para usar las propias aptitudes mentales para coordinar los movimientos del cuerpo;

6 *Interpersonal:* capacidad para entender y discernir los sentimientos e intenciones de los demás;

7 *Intrapersonal:* capacidad para entender los propios sentimientos y motivaciones.

Cada una de estas siete inteligencias se deriva de la clasificación subjetiva realizada por Gardner de las capacidades humanas con base en un conjunto de criterios científicos, como la evidencia neuropsicológica (por ejemplo, las funciones del habla y el lenguaje parecen residir en el hemisferio cerebral izquierdo del cerebro), el apoyo de la psicología experimental y de los hallazgos de la psicometría. Por ejemplo, hay evidencias de que algunos individuos, a pesar de desempeñarse muy mal en las pruebas de CI, demuestran un talento excepcional en otros dominios, como el musical. Gardner afirma que aunque las siete inteligencias están separadas anatómicamente, rara vez operan de forma independiente. En otras palabras, se sostiene la hipótesis de que las inteligencias operan al mismo tiempo complementándose unas a otras a medida que los individuos desarrollan habilidades o solucionan problemas. Por ejemplo, esta teoría sugiere que un bailarín podrá bailar bien sólo si tiene: **1.** una fuerte inteligencia musical para entender el ritmo de la música, **2.** inteligencia interpersonal para saber cómo inspirar a la audiencia, y **3.** inteligencia corporal-cinestésica que le permita tener la destreza y coordinación necesarias para realizar los movimientos de manera precisa.

Aunque muchos pedagogos han usado la teoría de Gardner en las escuelas, la teoría de las IM ha recibido críticas de muchos académicos. Las críticas incluyen la observación de que esta teoría es subjetiva, y es incompatible con el concepto tan bien aceptado del factor *g* de inteligencia y con el posible efecto de las influencias ambientales. Gardner (1995) ha defendido con vehemencia su teoría, apoyado en varios estudios de campo y laboratorio, arguyendo que los investigadores deberían interesarse por comprender los procesos intelectuales que no logra explicar el factor *g*. Matthews y sus colaboradores (2003a) afirman que existen algunas serias omisiones potenciales en la teoría IM. Por ejemplo, las capacidades mentales primarias asociadas con la inteligencia, como fluidez verbal, razonamiento inductivo, memoria y velocidad perceptual, no pueden clasificarse en su sistema. También afirman que la teoría IM tiene algunas limitaciones:

> **Por ejemplo, suponiendo que la inteligencia corporal-cinestésica es un dominio diferente, ¿debemos decir que uno también tiene que distinguir entre inteligencia para jugar tenis, inteligencia atlética, inteligencia para el futbol, para la danza y para el golf? De no ser así, uno podría suponer que quien se convierte en un experto jugador de futbol podría haber tenido el mismo talento para participar en una producción de ballet clásico.** ***(p. 121)***

Teoría triádica de la inteligencia de Sternberg

La teoría triádica de la inteligencia de Robert Sternberg (Sternberg, 1985, *Más allá del CI: Una teoría triádica de la inteligencia humana*) se desarrolla sobre el factor *g* de la inteligencia de Spearman y del procesamiento de la información subyacente de los componentes de la inteligencia. La teoría consta de tres partes (también conocidas como subteorías), que se emplean para describir y evaluar la inteligencia. Las tres facetas (o subteorías) son: *analítica* (componencial), *creativa* (experiencial) y *práctica* (contextual). Cada una se define así:

- *Subteoría analítica (componencial):* La inteligencia analítica se refiere a la solución de problemas académicos (como resolver un acertijo) y refleja cómo un individuo se relaciona con su mundo interno. Sternberg sugiere que la inteligencia analítica (el conjunto de habilidades para solucionar problemas) se basa en las operaciones conjuntas de "metacomponentes", componentes del "desempeño" y de "adquisición de cono-

cimientos" de la inteligencia. Los *metacomponentes* controlan, monitorean y evalúan el procesamiento cognitivo. Estas son las funciones ejecutivas que ayudan a organizar las estrategias de desempeño y los procesos de adquisición de conocimiento. En otras palabras, los metacomponentes determinan lo que hacemos. Los componentes de *desempeño* son las operaciones básicas que ejecutan las estrategias regidas por los metacomponentes. Son los procesos cognitivos que nos permiten codificar información, retener información en la memoria de corto plazo, realizar operaciones mentales y recordar la información guardada en la memoria de largo plazo. Los componentes de *adquisición de conocimiento* son los procesos usados para obtener y almacenar (memorizar) nuevos conocimientos (es decir, la capacidad para aprender).

- *Subteoría creativa (experiencial):* La inteligencia creativa implica los procesos de introspección que tienen las personas, su capacidad para sintetizar (por ejemplo, tener nuevas ideas), y su capacidad para reaccionar a situaciones y estímulos novedosos. Sternberg sugiere que este aspecto experiencial de la inteligencia refleja la forma en que los individuos asocian su mundo interno con el mundo externo. La inteligencia creativa comprende la capacidad de pensar de forma creativa *y* la capacidad para adaptarnos creativa y eficientemente a nuevas situaciones.
- *Subteoría práctica (contextual):* La inteligencia práctica implica la capacidad de comprender y realizar las actividades cotidianas. Nos referimos a ella como "inteligencia de la vida real". Esta faceta contextual de la inteligencia refleja cómo el individuo se relaciona con el mundo externo. Las personas que tienen un alto nivel de este tipo de inteligencia pueden adaptarse o moldear su ambiente. La prueba Practical Managerial Intelligence de Sternberg y Wagner incluye la evaluación de la capacidad para escribir memorandos con eficiencia, motivar a las personas, identificar cuándo es conveniente delegar, etcétera. En contraste con los modelos estructurales de la inteligencia, la evaluación de la inteligencia práctica va más allá de las habilidades mentales, e incluye la evaluación de actitudes y factores emocionales (Sternberg *et al*., 2000). De esta forma, una de las contribuciones más notables de Sternberg a la teoría de la inteligencia es la redefinición de la inteligencia para incorporar en ella el conocimiento práctico. Los descubrimientos y las teorías de Sternberg han influido en la ciencia cognitiva, para dar como resultado un replanteamiento de los métodos de evaluación convencionales utilizados para medir la inteligencia individual.

Punto de aprendizaje clave

La teoría triádica de la inteligencia de Sternberg redefine la inteligencia para incorporar el componente del conocimiento práctico.

Inteligencia emocional

Como se describió en el estudio de caso inicial, ha habido un gran interés por el concepto de inteligencia emocional (IE), tanto en los medios de comunicación como en la literatura académica. Desde que Daniel Goleman publicó su libro *Inteligencia emocional* en 1995, muchos investigadores han iniciado estudios sobre la IE al considerar que esta llena una brecha en el conocimiento. No es de sorprender que esto haya conducido a un acalorado debate entre los investigadores y profesionales, que están dispuestos a definir la IE y a entender cómo difiere de las teorías establecidas de la inteligencia, además de cuál es la mejor forma de evaluarla. Para los profesionales, la pregunta clave es si la IE

ofrece una mayor validez al predecir el desempeño en el trabajo en comparación con las medidas de la capacidad cognitiva (*véase* el capítulo 4 para una explicación sobre la validez en la evaluación).

Las primeras investigaciones describen tres conceptualizaciones principales de la IE que aparecieron en la literatura: una propuesta por Goleman, una de Bar-On, y una tercera de Mayer y Salovey (por ejemplo, Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; Mayer y Salovey, 1997). Aunque hay ciertos aspectos en común, existen divergencias de pensamiento significativas en estos tres acercamientos a la IE. Revisaremos brevemente cada una a continuación. Para una reseña completa de la literatura sobre la inteligencia emocional, véase Matthews *et al.* (2003a) y Zeidner *et al.* (2008).

De acuerdo con Goleman, la inteligencia emocional consiste en:

> tener habilidades como ser capaz de motivarse a uno mismo y de persistir de cara a las frustraciones; controlar el impulso y aplazar la gratificación; regular el propio estado de ánimo y evitar que la angustia nos abrume e impida nuestra capacidad de pensamiento; tener empatía y esperanza.
>
> *(Goleman, 1995, p. 34)*

La conceptualización de Goleman ha recibido críticas sobre la base de que la definición que él propone es exageradamente incluyente, y que tan solo se trata de "vino añejo en odres nuevos". En otras palabras, ciertos autores argumentan que la IE es una presentación distinta de la literatura previa sobre la personalidad y la inteligencia, y que en ella no se identifica nada "nuevo" (Chapman, 2000). Matthews y sus colaboradores (2003a) sugieren que la conceptualización de Goleman de la IE se basa en la conjunción de varios aspectos de lo que los psicólogos actuales describen como cognición, motivación, personalidad, emociones, neurobiología e inteligencia. Sin embargo, Goleman ha insistido en que la IE es una capacidad que difiere de otras capacidades más establecidas (aunque la evidencia empírica que apoya sus afirmaciones es limitada). En publicaciones posteriores, Goleman (1998, 2001) sugiere cómo su teoría de la IE representa un marco del potencial del individuo para dominar las habilidades de cuatro dominios clave: autoconciencia, autogestión, conciencia social y manejo de relaciones. A diferencia de otras conceptualizaciones sobre la IE, el marco de referencia de Goleman (2001) se refiere específicamente a los comportamientos en el lugar de trabajo y se basa en el análisis de contenido de las competencias en diversas empresas. Él define la "competencia" emocional, como "una capacidad aprendida que se basa en la inteligencia emocional que tiene como consecuencia un desempeño sobresaliente en el trabajo". De esta manera, cada dominio de la IE se considera como una competencia. Por ejemplo, al considerar el dominio de autoconciencia de la IE, se pone de manifiesto la base subyacente del grado en que un individuo es preciso (competente) en su autoevaluación de sus fortalezas y limitaciones personales.

Igualmente influyente en esta área es el trabajo de Reuven Bar-On (1997, 2000). Él define la IE como "una colección de capacidades, competencias y habilidades que no son cognitivas y que influyen en nuestra capacidad de tener éxito al enfrentar las demandas y presiones ambientales" (1997, p. 14). Él presentó la primera medición comercial disponible de la IE, basada en un instrumento de autoevaluación llamado *Inventario del Cociente Emocional* (i-CE, similar al concepto de CI). Bar-On (2000) define su modelo en términos de una colección de rasgos y capacidades relacionados con el conocimiento emocional y social; estos influyen en nuestra capacidad para enfrentarnos con eficiencia a las demandas ambientales. De esta manera, su perspectiva de la IE es como la de un modelo de *bienestar psicológico y de adaptación*. Su modelo incluye cuatro dominios, los cuales se refieren a las habilidades para: **1.** estar consciente de uno mismo, entenderse y expresarse (inteligencia intrapersonal); **2.** estar consciente de los otros, entenderlos y relacionarse con ellos (inteligencia interpersonal); **3.** hacer frente a emociones fuertes y controlar los propios impulsos (manejo del estrés); y **4.** adaptarse al cambio y solucionar problemas de

naturaleza personal o social (adaptabilidad). Bar-On ha dado cuenta de varios estudios que validan el i-CE, y en ellos existe suficiente evidencia de que predice el éxito académico y permite diagnosticar algunos trastornos clínicos. Sin embargo, al igual que sucedió con el trabajo de Goleman, una de las principales críticas a el i-CE se centra en la pregunta de si esta capta algún constructo que sea único y que no haya sido considerado por alguna medida de la personalidad existente (*véase* Mayer *et al*., *2*000). Se requiere de más investigación en esta área para analizar si el i-CE evalúa capacidades del individuo más allá de la personalidad, como se entiende en la actualidad (véase la última parte de este capítulo).

La investigación de Jack Mayer y Peter Salovey (1997) ha sido quizá la más influyente en esta área. Ellos fueron los primeros en publicar sus trabajos sobre IE en revistas científicas reseñadas por sus colegas. A diferencia de otros enfoques, Mayer y Salovey describen a la IE como una extensión de los modelos tradicionales de la inteligencia. Definen la IE como "un concepto de inteligencia que procesa las emociones y se beneficia de ellas. Desde esta perspectiva, la IE está conformada por habilidades mentales, destrezas o capacidades" (Mayer *et al*., 2000, p. 105). Ellos sugieren que las mediciones tradicionales de la inteligencia fallan al evaluar las diferencias individuales en la capacidad de percibir, procesar y manejar emociones y la información emocional de manera eficaz. De esta manera, el enfoque de Mayer y Salovey define la IE como la capacidad de percibir emociones, tener acceso y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Con el propósito de evaluar, Mayer y sus colaboradores (1999) desarrollaron una Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (Multifactor Emotional Intelligence Scale, MEIS) para evaluar las facetas de la IE por medio de 12 subescalas. A diferencia de otros enfoques, este modelo intenta evaluar la IE como un *concepto distintivo*, es decir, algo que no ha sido captado por mediciones establecidas de la personalidad. Vernon y sus colaboradores (2008) encontraron evidencia para apoyar la posible existencia de un componente genético de la IE. Sin embargo, la evidencia sobre la validez del MEIS es mixta.

Desde luego, hay semejanzas entre estos tres enfoques, pero también hay diferencias importantes. Bar-On ha tratado de desarrollar una medida general de inteligencia social y emocional asociada con el bienestar psicológico y la adaptación. Mayer y Salovey intentaron establecer la validez de una nueva forma de inteligencia, mientras que el enfoque de Goleman es específico para el comportamiento en las empresas con base en la capacidad de demostrar competencias sociales y emocionales. Emmerling y Goleman (2003) argumentan que la IE es algo único que ayuda a explicar el desempeño por encima de las medidas de capacidad mental general. Esta forma de razonar ha llevado a los profesionales a creer que la IE es un concepto útil, por ejemplo, para ayudar a tomar decisiones sobre ascensos a puestos de liderazgo. Ashkanasy y Daus (2005) afirman que las "capacidades" modelo de la IE son un concepto importante en la comprensión de cómo las emociones afectan el comportamiento de las personas en el trabajo. Sin embargo, Locke (2005) afirma que la IE no puede clasificarse estrictamente como un tipo de inteligencia; considera que la mayoría de factores encontrados en las definiciones de IE la convierten en un concepto muy amplio como para poderla evaluar adecuadamente, comprenderla y utilizarla de manera significativa.

Conte (2005) revisó la investigación que evaluaba las principales medidas de la IE, incluyendo el Inventario de Capacidades Emocionales (IEC) de Goleman, el Inventario de Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On, y la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) de Mayer y Salovey. Conte (2005) afirma que hay "serias preocupaciones" respecto de las tres medidas, por ejemplo, en la forma en que se califican las pruebas basadas en las habilidades de la IE y en su validez discriminativa de las mediciones de la IE basadas en autorreportes. Como producto de sus investigaciones, Conte (2005) hizo advertencias contra el uso de las medidas de IE para propósitos de selección, hasta que investigaciones ulteriores muestren que la IE es un concepto válido.

Zeidner y sus colaboradores (2008) realizaron una revisión de la literatura que se ha escrito en relación con la IE a lo largo de los últimos 20 años. Su reseña identifica lo que por lo general se acepta de la IE como concepto, y los temas polémicos que son el núcleo del continuo debate. En términos de la "conceptualización" de la IE, se ha llegado al consenso de que la IE es un concepto que comprende múltiples facetas; aunque todavía no se llega a un acuerdo sobre *qué* facetas son parte de ella. Zeidner y sus colaboradores (2008) afirman que la IE puede abarcar otros aspectos determinados de la cognición (incluyendo personalidad e inteligencia general). Sin embargo, existe debate sobre el grado en que se presenta este traslape y qué mediciones de la IE, personalidad e inteligencia general se traslapan entre sí. La reseña concluye que aún es poco claro si la IE predice resultados importantes. De hecho, todavía hay un gran debate sobre el tipo de resultados que pueden depender de la IE (por ejemplo, si puede influir en el desempeño de tareas, el desempeño administrativo, el bienestar psicológico, etcétera).

Punto de aprendizaje clave

La existencia de la inteligencia emocional como un nuevo constructo, diferente de otros constructos establecidos, se ha debatido intensamente. Aunque se acepta que la IE es multifacética, todavía existe desacuerdo sobre cuáles son esas facetas.

La reseña de Zeidner y sus colaboradores (2008) afirma que la IE se ha conceptualizado tradicionalmente usando un "modelo mixto", es decir, se le considera como un *rasgo* y se mide usando métodos de autorreporte; o como una *capacidad* observable que se evalúa empleando métodos objetivos. Esto ha alimentado el debate sobre qué métodos de evaluación *deberían* usarse. Podría discutirse que los individuos a menudo falsean, preparan o manipulan las respuestas a los autorreportes. La conclusión de Zeidner y sus colaboradores es que las diferentes medidas de la IE no convergen; en realidad, se han medido diferentes conceptos.

Si echamos una mirada retrospectiva al concepto de IE, podemos ver que es atractivo para empresas que quieren reclutar empleados que puedan trabajar de forma eficiente con sus colegas y con los clientes. Sin embargo, Zeidner y sus colaboradores (2008) destacan tres problemas clave que ha revelado la investigación de la IE en los ambientes ocupacionales. Estos problemas son:

1. El enfoque para evaluar la IE en los ambientes ocupacionales es genérico (es decir, no ha sido específico para una ocupación en particular). Diferentes trabajos y puestos tienen distintas demandas emocionales (compare, por ejemplo, las demandas de una enfermera con las de un contador). La evaluación genérica implica que las demandas emocionales de diferentes trabajos no son bien comprendidas y, por lo tanto, es difícil identificar cómo se relacionan los diferentes aspectos de la IE con el desempeño en una gran variedad de roles laborales.
2. Pocas medidas de la IE tienen grupos normativos (comparativos) extensos que muestren cómo varía la IE entre diferentes grupos ocupacionales. Si aceptamos que la IE existe, entonces podríamos suponer razonablemente que los diferentes trabajos requieren de distintos "niveles" de ella.
3. Quizás el problema más importante de todos es la falta de evidencia que demuestre que las medidas de la IE están vinculadas al futuro desempeño en el trabajo (aunque el concepto sea relativamente nuevo y esta evidencia podría surgir con el tiempo; ¡ausencia de prueba no es lo mismo que prueba de ausencia!). Muchos autores han comentado que la IE no puede emplearse de forma confiable para tomar decisiones

en las empresas, por la falta de rigor científico con la que se ha llevado a cabo la investigación sobre las propiedades del constructo de IE.

Para hablar de algunos de estos problemas destacados, Zeidner y sus colaboradores (2008) usaron el "análisis de tareas emocionales", el cual es similar al análisis de puestos (*véase* el capítulo 3), pero se enfoca en las demandas emocionales en el lugar de trabajo. Esto podría ayudarnos a comprender exactamente qué demandas emocionales se relacionan con las ocupaciones y los contextos organizacionales específicos. Este análisis podría hacer que identificáramos qué aspectos de la IE se requieren para los diferentes ambientes laborales.

Se requiere de más investigación para responder muchas preguntas sobre la IE. No hay duda de que el debate relacionado con el tema ha comenzado a desafiar las afirmaciones previas sobre qué es lo que lleva a las empresas a tener éxito. Muchas de estas preguntas se centran alrededor de un tema fundamental. El trabajo revisado en esta sección ha tratado a la IE como si fuera un objeto, esto es, como si fuera una entidad definible que existe *independientemente* de las mentes de las personas que han tratado de definirla y medirla. Un enfoque alternativo sería adoptar una perspectiva *interpretativa*. Esta perspectiva vería a la IE como un fenómeno construido por quienes están interesados en él, con argumentos acerca de su definición y evaluación que reflejen sus preferencias personales en lugar de buscar una verdad objetiva (Fineman, 2003). Esta perspectiva nos alienta a interesarnos más en preguntas como:

- ¿Por qué el concepto de IE se ha vuelto más importante en nuestro tiempo?
- ¿Por qué se ha definido de las formas en las que se ha hecho?
- ¿Cómo lo utilizan diferentes grupos de personas? (Por ejemplo, académicos, consultores, gerentes).

Desde luego, esta perspectiva alternativa puede aplicarse a muchos fenómenos diferentes en la psicología del trabajo, no solo a la IE.

Punto de aprendizaje clave

Muchos consideran que la inteligencia emocional es un concepto fascinante porque engloba el pensamiento, las emociones y la conciencia interpersonal, mucho más que los anteriores modelos de la inteligencia.

Enfoque de rasgos de personalidad

Las teorías psicoanalíticas sobre la personalidad humana (por ejemplo, el trabajo de Freud sobre el que seguramente habrá escuchado) a menudo reciben críticas de otros psicólogos. Estos últimos suelen argumentar que tales teorías carecen de rigor científico o que fallan al definir claramente sus conceptos clave (es decir, los ingredientes esenciales de la teoría). Desde una perspectiva científica, la crítica fundamental es que estas teorías no generan predicciones comprobables sobre el comportamiento humano o, si acaso lo hacen, tales predicciones no se cumplen en la práctica. Las teorías de rasgos se acercan quizá más a describir la estructura de la personalidad de forma que se equipare con nuestro uso cotidiano del término personalidad. Las teorías de rasgos usan palabras como *tímido*, *abierto*, *tenso* y *extrovertido* para describir los factores básicos de la personalidad humana. Estos elementos básicos (rasgos) representan predisposiciones (o tendencias) a comportarse de ciertas formas, en una variedad de situaciones.

A lo largo de varias décadas de debate académico, la investigación ha producido alguna evidencia bastante consistente de la existencia de los cinco factores de la personalidad, conocidos como los "cinco grandes". Existe un alto grado de consenso al respecto, y los investigadores concuerdan en que la estructura de cinco factores representa un patrón casi universal para describir las dimensiones básicas de la personalidad (Digman, 1990; McCrae y Costa, 1990; Costa y McCrae, 1992). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad se describen más adelante. El trabajo de Costa y McCrae concluyó que dentro de cada una de estas dimensiones, parece haber un número de facetas (o subdimensiones). Estas facetas nos ayudan a comprender la amplitud de cada uno de los cinco factores y a apreciar cómo este modelo intenta evaluar la riqueza de las diferencias individuales en la personalidad. Las facetas también se describen después de cada una de las categorías de los cinco grandes que se listan a continuación:

***E**xtroversión:* calidez, gregarismo, asertividad, actividad (energía), búsqueda de emoción y la experiencia de emociones positivas. Las personas que manifiestan un alto nivel de **E** tienden a describirse a sí mismas como abiertas, gregarias, llenas de vida y sociables.

***N**euroticismo:* ansiedad, enojo, hostilidad, depresión, autoconciencia, impulsividad y vulnerabilidad. Las personas que manifiestan un alto nivel de **N** tienden a describirse como predispuestas a preocuparse y a dudar de sí mismas, así como muy sensibles a sus emociones en situaciones de estrés.

***C**onciencia (escrupulosidad):* competencia (es decir, sentirse capaz), preferencia por el orden, sentido del deber, tenacidad, autodisciplina, deliberación (por ejemplo, dedicarse por completo y exhaustivamente a una tarea). Las personas que manifiestan un alto nivel de **C** tienden a describirse a sí mismas como altamente organizadas y meticulosas al realizar las tareas.

***A**mabilidad:* confianza, franqueza, altruismo, conformidad, modestia, mente tierna. Las personas que manifiestan un alto nivel de **A** se describen a sí mismas como capaces de ayudar a los demás y conscientes de los sentimientos de los otros; prefieren cooperar a competir.

***A**pertura a la experiencia:* fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas, valores. Las personas con un alto nivel de **AE** tienden a disfrutar de trabajar con ideas y posibilidades (en oposición a métodos establecidos) y están listas para reexaminar sus actitudes y valores.

Punto de aprendizaje clave

Los "cinco grandes" se han convertido en un patrón aceptado para comprender la estructura de la personalidad humana.

Se ha encontrado evidencia sustancial que prueba que la estructura de los cinco grandes es consistente a través de varios grupos de nacionalidades. Por ejemplo, McCrae y Costa (1997) informaron sus resultados luego de comparar seis muestras diversas de individuos (alemanes, portugueses, judíos, chinos, coreanos y japoneses); demostraron que todos ellos tienen semejanzas considerables en la estructura de los cinco grandes en comparación con una muestra de gran tamaño de individuos estadounidenses. Esta y otras evidencias sugieren fuertemente que la estructura de los cinco factores es un marco general útil aunque, como reconocen McCrae y Costa, esto puede limitarse a las culturas modernas, alfabetizadas e industrializadas. También parece que la dimensión "aper-

tura a la experiencia" es la que se ha definido con menor precisión en comparación con las demás (Ferguson y Patterson, 1998).

La identificación de los cinco grandes factores de la personalidad ha representado un importante desarrollo dentro del enfoque analítico de los rasgos que se constituyen como factores. Es importante notar, sin embargo, que el establecimiento de los cinco grandes no significa que otras conceptualizaciones de la personalidad se vuelvan redundantes (Hough y Oswald, 2000). Los cinco factores ofrecen una perspectiva útil del mínimo de rasgos que deben incluirse en cualquier descripción de la personalidad humana. En muchas otras circunstancias tendría más sentido emplear un conjunto de dimensiones más detallado. Por ejemplo, Hough y Ones (2001) marcan una diferencia importante entre el uso de las variables de personalidad para *describir* y su uso para *predecir el desempeño en el trabajo*. En otras palabras, mientras que los cinco factores pueden ser útiles como marco para describir los diferentes aspectos de la personalidad, tal vez no sean tan exactos al predecir desempeño en el trabajo. Lee y Ashton (2004) sugieren la probable existencia de un sexto factor llamado honestidad-humildad (con las facetas de sinceridad, justicia, rechazo a la codicia y modestia). Esta medida se incluye en su cuestionario de personalidad HEXACO.

Estudios metanalíticos recientes han examinado la estabilidad de la personalidad a lo largo del lapso de vida de las personas. Roberts y sus colaboradores (2006) llevaron a cabo un metanálisis de estudios longitudinales, que incluyó un total de 92 participantes, para investigar la evolución de los niveles promedio de los rasgos de personalidad a lo largo de sus vidas. Los resultados demuestran que a medida que la gente envejece, la dominancia social (un aspecto de la extroversión), la estabilidad emocional (un aspecto de la extroversión) y la escrupulosidad se incrementan (esta tendencia es más observable entre los 20 y los 40 años). Rantanen y sus colaboradores (2007) llevaron a cabo otro metanálisis de la estabilidad de los rasgos de los cinco factores en una muestra de adultos, usando un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que entre los 33 y 42 años se presenta un incremento significativo en los niveles promedio de extroversión, apertura a la experiencia, amabilidad y conciencia. Los niveles de neuroticismo disminuyeron entre los 33 y los 42 años. Este mismo estudio encontró que la extroversión y el neuroticismo cambian menos a lo largo del tiempo en la muestra masculina en comparación con la femenina.

El papel de la personalidad en la toma de decisiones de la selección de personal se discutirá más a fondo en los capítulos 3 y 4. Por el momento, basta con reconocer que los cinco factores ofrecen un nivel de descripción de la personalidad que domina la literatura científica.

Medidas de la personalidad

Aunque varios estudios demuestran que los factores evaluados por muchas medidas de personalidad pueden relacionarse con los "cinco grandes", las pruebas, por sí mismas, arrojan datos sobre una variedad de dimensiones de la personalidad. La tabla 2.2 brinda información sobre los cuestionarios de la personalidad más conocidos disponibles en el Reino Unido.

Al igual que sucede con todos los tipos de medidas psicológicas, los cuestionarios de personalidad necesitan satisfacer varios criterios psicométricos bien establecidos antes de que puedan considerarse como instrumentos aceptables de medición. Estos criterios se relacionan con evaluar el grado en que la prueba mide lo que intenta medir (validez) y la precisión o consistencia de evaluación que logra la prueba (confiabilidad). La British Psychological Society realizó una revisión detallada de las pruebas de personalidad más ampliamente usadas en el Reino Unido (http://www.psychtesting.org.uk). Estas reseñas ofrecen una evaluación técnica completa de cada prueba.

La tabla 2.3 presenta una interesante descripción de la escala 16PF junto con ejemplos de personajes históricos o literarios que ejemplifican las cualidades de la persona descrita. ¡Tal vez podría usted pensar en algunos otros famosos (o infames) personajes que muestren dichas cualidades!

Tabla 2.2 Cuestionarios de personalidad

Instrumento	Características evaluadas de la personalidad
Cuestionario de personalidad Eysenck (EPQ; Eysenck y Eysenck, 1964)	Extroversión, neuroticismo (o estabilidad emocional), psicoticismo
Los 16 PF5 (16PF; Catell *et al*., 1970). Hay disponibles varias versiones de las formas breve y larga, así como medidas de los factores de personalidad de segundo orden, etcétera, además de los 16 factores mencionados aquí	Dieciséis factores de la personalidad, por ejemplo, sumisión (apacible, humilde, fácil de dirigir, dócil, cortés); seguridad en sí mismo (plácido, sereno, seguro, complaciente); mentalidad tierna (sensible, poco independiente, sobreprotector)
Cuestionario de personalidad laboral (OPQ; SHL, 1990)	Treinta dimensiones de personalidad se miden en la versión más detallada del OPQ (modelo de concepto). Sus preguntas tienen origen en las descripciones del comportamiento de las personas en el lugar de trabajo. Hay otras versiones/modelos del cuestionario disponibles. Ejemplos de las dimensiones de personalidad son: ■ cuidado (considerado con los demás, ayuda a aquellos en necesidad, simpático, tolerante) ■ control emocional (restringido al mostrar emociones, reservado, evita los exabruptos) ■ planeación anticipada (se prepara con anticipación, disfruta imponerse metas, predice tendencias, idea proyectos)
Inventario de personalidad Hogan	Sus siete escalas principales son: ajuste, ambición, sociabilidad, amabilidad, prudencia, intelectualidad y erudición. Fue diseñado específicamente para utilizarse en ambientes laborales; por lo tanto, las respuestas al cuestionario también pueden calificarse con base en seis escalas laborales: orientación al servicio, tolerancia al estrés, confiabilidad, potencial para trabajo de oficina, potencial en ventas y potencial administrativo. Esta medida se basa en el modelo de los cinco factores, pero también en la teoría socioanalítica. Esto implica que los reactivos del cuestionario están diseñados para evaluar cómo se presentan los individuos ante los demás (y no cómo se describen a sí mismos)
Inventario de personalidad NEO (NEO PI-R, Costa y McCrae, 1992)	Los cinco grandes factores de la personalidad, más puntuaciones de las facetas para seis subescalas dentro de cada uno de los dominios de los cinco factores. Esta medición está diseñada para un amplio rango de objetivos (por ejemplo, usos clínicos, de investigación y laborales)

Tabla 2.2 (*Continuación*)

Instrumento	Características evaluadas de la personalidad
Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)	Esta medida se basa en una teoría muy diferente de la de los cinco factores. Emplea la teoría de Jung de los tipos psicológicos, la cual examina las diferencias fundamentales entre las personas en términos de *dicotomías* y no con base en posiciones en una escala. La investigación demuestra que mientras que el MBTI no tiene una medida directa de N, sus partes constitutivas sí se correlacionan con los cinco grandes. Extroversión-Introversión (EI) se correlaciona con E (pero también implica elementos de apertura de mente); Sensorial-Intuitivo (SN) se correlaciona con apertura; Pensamiento-Sentimiento (TF) se correlaciona con amabilidad; y Juzgar-Percibir (JP) se correlaciona con escrupulosidad y apertura (Costa *et al*., 1991). Es importante recordar que aunque hay correlaciones con los cinco grandes, también existen diferencias cualitativas en cuanto a lo que mide el MBTI porque se basa en una teoría diferente.

PARA REFLEXIONAR

Al leer acerca de los cinco factores de la personalidad, usted tal vez haya llegado a la conclusión de que algunas personalidades son más "deseables" que otras. Sin embargo, esta es una suposición peligrosa, ya que depende mucho del contexto social dentro del que la persona se desenvuelva. La mayoría de las medidas de personalidad empleadas en ambientes laborales son medidas para la personalidad normal, es decir, cualquiera que sea el puntaje, por lo general este no es un indicador absoluto de un problema (por ejemplo, una persona puede obtener una puntuación alta en la escala N de los cinco factores sin tener un trastorno psiquiátrico). Costa y McCrae (2006) hablan de las ventajas y desventajas de las diversas puntuaciones en los cinco factores. Sobre la escrupulosidad, afirman: "En el lado positivo, una C alta se asocia con logro académico y laboral; en el lado negativo, puede llevar a un molesto fastidio, pulcritud compulsiva o a un comportamiento de adicción al trabajo" (p. 17).

Vuelva a examinar los cinco factores. Trate de imaginar puestos o trabajos en los que una puntuación baja en E, AE, N, A (etcétera) podría ser ventajosa (sin duda, hay algunos). ¿Qué personalidad podría resultar adecuada para ser bibliotecario, atleta, abogado, director ejecutivo, terapeuta o consejero? (Agregue algunos de sus ejemplos aquí). Esto le ayudará a pensar si ciertos perfiles de personalidad son inherentemente ventajosos o desventajosos. Como verá, mucho depende de las demandas de la situación. La evidencia acerca de las relaciones entre los factores y las escalas de los "cinco grandes" y el desempeño en el trabajo se analiza en el capítulo 4.

Tabla 2.3 **Los rasgos de personalidad evaluados por el 16PF con ejemplos de individuos famosos que los encarnan**

Factor	Descripciones de los rasgos		Individuos famosos	
	Alto	Bajo	Alto	Bajo
A	Extrovertido De buen corazón	Reservado Desapegado	Falstaff	Greta Garbo
C	Sin emociones Calmado	Emocional Cambiante	George Washington	Hamlet
E	Asertivo Dominante	Humilde Cooperativo	Genghis Khan	Jesús
F	Alegre Animado	Sobrio Taciturno	Groucho Marx	Clint Eastwood
G	Concienzudo Persistente	Oportuno Indisciplinado	Madre Teresa	Casanova
H	Audaz Socialmente audaz	Tímido Retraído	Cristóbal Colón	Sylvia Plath
I	Obstinado Autosuficiente	De mente tierna Sensible	James Bond	Robert Burns
L	Suspicaz Escéptico	Confiable Aceptante	De Gaulle	Pollyanna
M	Imaginativo Bohemio	Práctico Convencional	Van Gogh	Henry Ford
N	Juicioso Discreto	Directo Sencillo	Maquiavelo	Juana de Arco
O	Propenso a la culpa Se preocupa demasiado	Resiliente Seguro de sí mismo	Dostoevsky	Stalin
Q1	Radical Experimental	Conservador Tradicional	Karl Marx	Reina Victoria
Q2	Autosuficiente Ingenioso	Dependiente del grupo Afiliativo	Copérnico	Marilyn Monroe
Q3	Controlado Compulsivo	Indisciplinado Laxo	Margaret Thatcher	Mick Jagger
Q4	Tenso Esforzado	Relajado Tranquilo	Macbeth	Buda

Nota: Se omitió la dimensión B (inteligencia).
Fuentes: Conn y Rieke (1994), Matthews y Deary (1998).

Creatividad e innovación

A lo largo de las últimas dos décadas ha habido un creciente interés en la innovación, a medida que las empresas reconocen que crear nuevos procesos, productos y procedimientos es vital para la productividad y el crecimiento en todos los sectores. Con el aumento del trabajo disperso y virtual, la innovación en los roles es esencial, ya que las descripciones de puestos claramente definidas ya no existen para muchos puestos. La investigación sobre creatividad e innovación es inmensa. El estudio de caso que se presenta a continuación ejemplifica el "caso de negocios" para mejorar el trabajo innovador en las empresas.

Ejercicio 2.1 La creatividad sí es redituable, dice la generación del iPod

El más reciente informe del Design Council (Consejo de Diseño), *Design in Britain*, afirma que mientras que muchas corporaciones inglesas están "caminando sobre el agua", algunas compañías, como Apple y sus apreciados iPod, que utilizan el diseño para innovar y diferenciarse, están creciendo más rápido que sus competidores.

De hecho, casi la mitad de las compañías que ven al diseño como parte integral de sus operaciones han aumentado su volumen de negocios, así como sus utilidades y competitividad, en comparación con solo el 10 por ciento del total de las compañías.

Una de ellas es Clipper Teas. En el año 2000 esta empresa relanzó su gama de productos empleando a los diseñadores de Williams Murray Hamm. Para ello se introdujo una estrategia de diseño "cohesivo" y los empaques fueron adornados con "piezas de museo" que uno podría encontrar en el Victoria and Albert Museum (V&A). Los resultados fueron sorprendentes. Paul Machin, gerente de relaciones públicas de la firma, estima que el negocio mejoró en un 90 por ciento. Mike Brehme, cofundador y director afirma: "La nueva identidad ha sido, sin duda alguna, la actividad individual más importante que hemos llevado a cabo en los 20 años de nuestra historia". Machin dice que el conocimiento de la marca "ha subido por los cielos" posicionando a la compañía como una marca que piensa en las personas. "En las exhibiciones para los consumidores, los diseñadores se dirigen a nosotros y nos piden que hagamos sus diseños, y por supuesto, los tenemos que rechazar", agrega.

Pero diseñar no implica solo embellecer un producto ya existente y esperar a que los dólares vengan. El diseño y la innovación, como en el caso de Apple y Dyson, van de la mano. Para personas como Matt Stevenson, fundador de los fabricantes de peceras Reef One, la funcionalidad, en alianza con el diseño a precios elevados, ha permitido cosechar grandes recompensas. El empresario y diseñador de 29 años decidió profundizar en un mercado que "nadie había tratado de mejorar", y buscó combinar la simplicidad de una pecera para peces de colores con los aspectos de bienestar de tanques de cristal amplios y de formas cuadradas. El resultado fue el bello biOrb.

"James Dyson es un buen modelo a seguir para personas como yo, a quienes el avance tecnológico nos da la razón para inventar algo. Siempre estamos en busca de un mejor producto", afirma. La impresión visual y, por lo tanto, el atractivo de biOrb ha sido la clave para el éxito de la compañía. La facturación casi se ha duplicado anualmente desde su creación. Habiendo vendido productos por un valor de 3000 millones de libras esterlinas alrededor del mundo, el mismo Dyson atribuye su éxito a "la creación de máquinas bien diseñadas". "Aún participo activamente en el diseño y la ingeniería, trabajando junto a 350 personas afines en nuestro centro de investigación y desarrollo", afirma. "La innovación es parte integral de nuestro negocio y nuestro éxito. De hecho, en Dyson se anima a todos a pensar creativamente". Tardó cinco años y tuvo que elaborar 5,127 prototipos antes de fabricar la primera aspiradora sin bolsa. ▶

Para él, el estilo no es realmente importante a largo plazo:

Las personas compran aspiradoras Dyson porque funcionan mejor, aunque desde luego, me agrada saber que también les gusta cómo se ven. Uno puede decepcionarse rápidamente de un objeto estilizado que no funciona, pero uno aprende a amar un producto sin estilo que trabaja bien.

Fuente: The Times, *13 de enero de 2005 (Bjontomt, O.). Copyright © The Times 2005. www.nisyndication.com*

Ejercicio sugerido

Imagine que usted es el jefe ejecutivo de Dyson. ¿Cómo se aseguraría de que sus empleados y gerentes valoren la creatividad e innovación? ¿Cómo alentaría el pensamiento creativo entre sus empleados? ¿Cómo se aseguraría de que su compañía atraiga a pensadores creativos? ¿Qué retos podría enfrentar al administrar a personas creativas?

Entonces, ¿qué se sabe acerca de los niveles de recursos personales asociados con el trabajo innovador? Los conceptos de creatividad e innovación a menudo se confunden y se utilizan indistintamente en la bibliografía sobre el tema. Estos conceptos se traslapan, pero su diferencia principal puede definirse como novedad. La creatividad se refiere a la generación de ideas completamente nuevas y originales. Innovar es un concepto más amplio, porque incluye también la implementación y aplicación de nuevas ideas para producir algo nuevo y útil (en el contexto de grupos, empresas o sociedades). La innovación a menudo se considera como un proceso, porque implementar nuevas ideas implica necesariamente influir en otros (mientras que la creatividad se puede lograr en aislamiento).

Una de las definiciones más ampliamente aceptadas de innovación es la de West y Farr (1990), que enfatiza la naturaleza positiva de esta. De acuerdo con estos autores, la innovación, dentro del contexto de un rol, un grupo o una empresa, es "la inserción y aplicación intencionales, de ideas, procesos, productos o procedimientos nuevos para la unidad relevante de adopción, diseñados para beneficiar significativamente la vida de una persona, un grupo, una empresa o una sociedad más amplia" (p. 9). En el Reino Unido, el Department for Business Enterprise and Regulatory Reform ofrece una definición de innovación más concisa: "Es la explotación exitosa de ideas nuevas". Los autores generalmente coinciden en que la innovación dentro de las empresas es un proceso iterativo y complejo. Se han propuesto muchos enfoques y procesos, pero todos ellos tienen dos etapas en común: una fase de sugerencia y una de implementación. La innovación no es un proceso lineal: implica varios ciclos de actividades como la iniciación, reevaluación, adaptación, implementación y, finalmente, estabilización. La innovación es resultado del nivel de recursos personales y de varios factores ambientales como la retroalimentación, el estilo de liderazgo, la disponibilidad de recursos y el clima organizacional. En términos de la medición del potencial innovador, existen diversas medidas disponibles que afirman evaluar la propensión para innovar, como el Indicador Potencial de Innovación de Patterson (2002).

La innovación implica múltiples componentes a nivel individual. En sus revisiones sobre las diferencias individuales, Patterson (2002, 2004) sugiere que los trabajos de investigación pueden clasificarse en estudios de los vínculos entre la innovación y:

- la inteligencia,
- el conocimiento,

- la personalidad o
- la motivación.

La investigación reciente afirmaba que la creatividad era equivalente a un alto nivel de inteligencia. El investigador más conocido en este campo es Guilford. En su teoría sobre las estructuras de la inteligencia (EI), que dio a conocer en la década de 1950, propuso que el pensamiento creativo era una capacidad mental que implica la *producción divergente (es decir, pensamiento que se encamina en diferentes direcciones)*. Muchos investigadores siguieron el trabajo de Guilford presentando evidencia de que la fluidez de ideas (es decir, la cantidad de nuevas ideas) subyace en las puntuaciones del pensamiento divergente en las pruebas. Esto es similar al concepto de pensamiento *lateral* de Edward De Bono. Sin embargo, revisiones de los estudios han sembrado dudas acerca de esta conclusión: las puntuaciones del pensamiento divergente a menudo fracasan para correlacionarse de manera significativa con varios índices de innovación. Algunos autores dudan si las pruebas de pensamiento divergente miden de forma adecuada las capacidades que realmente están implicadas en el pensamiento creativo.

Otros autores sugieren que la *genialidad*, entendida como la manifestación más evidente de la inteligencia superior, está estrechamente relacionada con la propensión a la innovación. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de investigaciones realizadas, ha habido una falta de evidencias sustanciales que apoyen la relación directa entre la innovación y la inteligencia. Estudios recientes concluyen que la inteligencia y el potencial de innovación se relacionan de forma moderada, pero una vez que las puntuaciones del CI sobrepasan los 115 puntos, la relación es cercana a cero. Este resultado se denomina *teoría del umbral*: una vez que la inteligencia alcanza un nivel determinado, su relación con la innovación se rompe. Parece que en lugar de ser constructos gemelos o hermanos, la relación entre la inteligencia y el potencial de innovación es más bien como la que existe entre los "primos".

Finke y sus colaboradores (1992) sugieren que para comprender el papel de las aptitudes en la generación de ideas, debemos recurrir a la psicología cognitiva. Estos investigadores han utilizado observaciones basadas en la experimentación de los procesos que subyacen en la generación de tareas (creativas). Su trabajo sigue un marco llamado *modelo geneplore*, el cual propone que muchas actividades creativas pueden describirse en términos de:

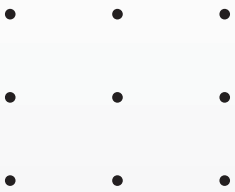
- una generación inicial de ideas o soluciones *seguida por*
- una extensiva exploración de estas ideas.

Ellos sugieren que las diferencias individuales se deben a variaciones en el uso y la aplicación de estos dos procesos generativos, junto con el perfeccionamiento de la memoria de la persona y su conocimiento del dominio en el que está trabajando. En resumen, los resultados indican que la capacidad para la cognición creativa se distribuye normalmente entre la población general; por lo tanto, los individuos muy creativos no tienen mentes que operen en formas que difieren en esencia de las de otros sujetos.

Ejercicio 2.2 Examine su pensamiento creativo

Tarea 1. El acertijo de los nueve puntos

Observe los nueve puntos. Trace no más de cuatro líneas rectas (sin despegar el lápiz del papel) para unir los nueve puntos. ▶



Tarea 2. Generador de ideas de un minuto

Su tarea es preguntarse lo siguiente:

¿Cuántos usos tiene una cucharilla?

Busque cantidad de ideas, no calidad. Escriba cada una de ellas. ¡No juzgue ni critique! Permanezca relajado, juguetón e incluso bobo. Adapte su punto de vista. Por ejemplo, mire la cucharilla como si usted fuera un insecto, o un diseñador, o un electricista, o como si estuviera en medio del desierto. Hágase preguntas del tipo "¿qué sucedería si…?". ¿Qué sucedería si la cucharilla estuviera aplanada y su punta estuviera afilada? ¿Qué sucedería si varias cucharillas estuvieran unidas de alguna manera? Imponga como tiempo límite un minuto.

PARA REFLEXIONAR

Después de leer la sección sobre creatividad e innovación, y de realizar las dos actividades anteriores, hágase las siguientes preguntas:

1. ¿Qué factores a nivel individual cree que influyeron en su desempeño en las actividades anteriores?
2. ¿Qué factores a nivel grupal podrían influir en su desempeño si hubiera formado parte del equipo de trabajo de una empresa para realizar las actividades?
3. ¿Cree usted que estas pruebas son adecuadas para evaluar la creatividad individual?

Casi todos los investigadores en este campo suponen que el conocimiento es la variable clave tanto para el pensamiento generativo como para la innovación. Una condición esencial para esta última es que se encuentre inmersa en el dominio específico del *conocimiento*, pues uno debe desarrollar un sentido preciso del dominio antes de poder mejorarlo. Por ejemplo, sería difícil diseñar el mejor automóvil del mundo ¡si uno no supiera qué es un auto! Por otro lado, la bibliografía destaca que demasiada pericia en una sola área también puede bloquear la innovación dentro de ese dominio. Esto se ve ejemplificado en la investigación que realizó Simonton (2004), quien examinó las biografías de más de 300 personas ilustres para explorar el desarrollo de la innovación a lo largo de sus vidas. Encontró que tanto la falta como el exceso de familiaridad dentro de un campo temático podrían actuar en detrimento de la innovación. Parece que saber demasiado puede sofocar la innovación.

Después de muchas décadas de investigación sobre la asociación entre la innovación y la *personalidad*, surgió un conjunto consistente de características. Las personas innova-

doras tienden a ser imaginativas e inquisitivas; además, tienen altos niveles de energía y desean ser autónomas, son independientes de las reglas sociales y manifiestan un alto nivel de confianza en sí mismas. La investigación sugiere que, de los cinco factores de la personalidad, la apertura a la experiencia es quizá la dimensión más importante para predecir la propensión a la innovación. La investigación revela que la *baja escrupulosidad* se asocia con la innovación. La evidencia señala que los individuos con alta escrupulosidad, definida mediante términos como fastidioso, ordenado, pulcro y metódico, son más resistentes a los cambios en el trabajo y tienen más posibilidades de conformarse con las normas organizacionales presentes.

La investigación muestra que se requiere de altos niveles de *motivación* para innovar, y los innovadores son percibidos como capaces de mostrar devoción y una total entrega a su trabajo. En la década de 1980, Amabile sugirió un modelo para estudiar la innovación de tres componentes que incluía la motivación intrínseca de la tarea, el dominio de habilidades relevantes (es decir, pericia) y habilidades para los procesos relevantes de innovación (capacidades cognitivas y estilos de trabajo que lleven a la novedad). La motivación intrínseca es claramente un prerrequisito para la innovación, pero el papel de los motivadores extrínsecos es menos claro. Es importante el efecto de las influencias ambientales sobre la motivación y, por lo tanto, sobre la innovación. La evidencia sugiere que la evaluación constructiva (es decir, la retroalimentación que sea informativa, de apoyo y que reconozca los logros) puede impulsar la innovación. En estudios relacionados, los resultados indican que los individuos que reciben una retroalimentación positiva con un estilo informativo y que trabajaron en un ambiente con un alto nivel de autonomía produjeron las soluciones más innovadoras (*véase* Zhou y Shalley, 2008).

Ejercicio 2.3 Evaluación de la propensión a la innovación en el trabajo

Un problema que durante largo tiempo han enfrentado los gerentes de recursos humanos es el de cómo seleccionar a individuos innovadores y contribuir a su desarrollo eficientemente. Un tema importante es cómo conseguir la materia prima. A menudo se menciona a la propensión para innovar como una competencia clave en las especificaciones del individuo, pero no se ha sabido exactamente cómo evaluarla de forma confiable. Las medidas tradicionales del pensamiento creativo han sido preguntas del tipo: "Piense en cuántos usos puede tener un clip"; y se da un tiempo de tres minutos para responder. Dichas medidas pueden indicar un cierto nivel de pensamiento conceptual, pero tienen un uso limitado para identificar a los individuos que son innovadores en el lugar de trabajo. Las empresas manifiestan interés en la introducción exitosa de nuevos productos y procesos en un mercado competitivo para generar ganancias. Esto necesariamente implica influir en otros dentro de la empresa, para que adopten las ideas sugeridas. Algunas organizaciones usan cuestionarios de personalidad basados en rasgos para evaluar la inclinación a la innovación.

La bibliografía previa muestra cierta confusión acerca de si el nivel de inteligencia del individuo predice la proclividad a innovar, o si esta, más bien, se relaciona con la personalidad. Las primeras investigaciones sugerían que el potencial innovador era un aspecto general de la inteligencia. Sin embargo, muchos autores han demostrado que algunos aspectos de la inteligencia pueden ser una condición necesaria, pero no suficiente, para que la innovación se dé. Trabajos posteriores se enfocaron en la propensión a innovar como un aspecto de la personalidad. Recientemente, los investigadores observaron que tanto la motivación como el conocimiento específico de un puesto laboral son componentes clave para predecir la inclinación a innovar en el trabajo. Aunque ha habido una gran cantidad de investigación que examina estas características, le ha faltado un modelo integrador que explique cómo se interrelacionan todos estos aspectos. ▶

Ejercicios sugeridos

1. Elabore una lista de variables a nivel personal que pudieran influir en la inclinación a innovar en el trabajo. ¿Cómo piensa que se interrelacionan estas variables?
2. Sugiera cómo estas variables de la persona podrían medirse de forma más adecuada. ¿Qué investigación podría llevarse a cabo para aprender más acerca de la innovación en el trabajo?

Enfoques sociocognitivos a las diferencias individuales

Los inicios de este enfoque se hicieron evidentes en el debate sobre si lo que determina el comportamiento de las personas son las diferencias individuales o las situaciones en las que se encuentran. Para la mayoría de nosotros es claro, a partir de la cotidianeidad, que nuestra conducta no está por completo a merced de las influencias situacionales. Existe cierta consistencia en cómo nos comportamos de una situación a otra, particularmente en términos de las características clave de nuestra constitución psicológica, como la extroversión, la amabilidad y la ansiedad. Por otro lado, la mayoría de la gente se comportará de forma muy diferente en una fiesta que en una importante reunión de negocios. La influencia relativa de las variables personales y situacionales es un tema de considerable controversia. Algunos sostienen que las influencias situacionales predominan, sugiriendo que las diferencias individuales estables de la constitución psicológica tienen un papel relativamente menor (por ejemplo, Mischel, 1968). A pesar de estas históricas diferencias de opinión, queda claro que la psicología moderna acepta *ambas variables: personales y situacionales*. Eysenck captó la futilidad esencial de tratar de identificar una sola causa:

> En conjunto, siento que el debate es irreal. Uno no puede diferenciar a las personas y las situaciones en ningún sentido significativo… Ningún físico se habría hecho una pregunta tan absurda como ¿qué es más importante al derretir una sustancia: la situación (el calor de la flama) o la naturaleza de la sustancia?
>
> *Citado por Pervin (1980, p. 271)*

Las situaciones influyen en nuestro comportamiento porque pensamos acerca de cómo deberíamos responder a ellas. Podríamos discutir que los psicólogos del trabajo son igualmente culpables por ignorar los procesos de pensamiento que subyacen en el comportamiento. Por ejemplo, buena parte de la investigación sobre la selección busca determinar *si* diferentes métodos de selección predicen o no el desempeño en el trabajo, y no *por qué* tales métodos son predictivos. Por ejemplo, sabemos que los rasgos de personalidad predicen el desempeño en el trabajo (*véase* los capítulos 3 y 4), pero sabemos mucho menos acerca de cómo los rasgos de personalidad influyen en el comportamiento. Más aún, es altamente improbable que exista una relación directa entre los rasgos de la personalidad y el comportamiento (Skarlicki *et al*., 1999). Después de todo, los individuos tienen su propia forma de *evaluar* la situación en la que se encuentran y de *decidir* cómo deberían responder de mejor forma.

Hodgkinson (2003) encontró que los altos directivos, en especial los directores generales y los ejecutivos de primer nivel, tienen cada uno su propia manera de explicar los acontecimientos empresariales clave (como el desempeño de la compañía), y que su forma de pensar influye en sus decisiones estratégicas (Sparrow y Hodgkinson, 2002). Este es solo un ejemplo de cómo las diferencias individuales en el estilo cognitivo pueden desempeñar un papel significativo en el desempeño en el trabajo.

Se han desarrollado e investigado diversas características de la personalidad basadas en la cognición a lo largo de los años incluyendo: personalidad proactiva, iniciativa personal, autoeficacia, estilo de atribución y locus de control (por ejemplo, Bandura, 1982; Frese *et al*., 1997; Silvester *et al*., 2003). De manera interesante, todas ellas parecen relacionarse con la motivación, un constructo que ha sido notoriamente difícil de precisar en términos de los rasgos de personalidad. El trabajo de Kanfer y Ackerman (2002) sobre los rasgos motivacionales reconoce la importancia de la cognición en la motivación. Esto plantea la intrigante posibilidad de que el efecto de los rasgos de la personalidad sobre el desempeño en el trabajo estaría mediado por las diferencias individuales del estilo cognitivo. Pueden encontrarse evidencias de esto en las investigaciones sobre la relación entre el estilo de atribución y el desempeño del personal de ventas. Por ejemplo, Corr y Gray (1996) encontraron que:

- los varones que son agentes de ventas de seguros y que atribuyen los resultados positivos (como cerrar una venta) a causas internas, estables y globales (como su propia personalidad) tienen más éxito que…
- los individuos que atribuyen los resultados a causas más inestables (por ejemplo, la suerte o estar de buen humor ese día).

Silvester y sus colaboradores (2003) también encontraron que los individuos que consideraban que tenían mayor control sobre los resultados de las ventas (tanto éxitos como fracasos) fueron clasificados como más exitosos por sus gerentes. Estos resultados indican que incluso en caso de fracaso, quienes atribuyen el resultado a *causas internas controlables* (por ejemplo, al uso de una inadecuada estrategia de ventas) posiblemente serán más capaces de mantener un mayor nivel de motivación y esfuerzo que el personal que típicamente atribuye el fracaso a causas externas no controlables (por ejemplo, que el cliente haya encontrado una versión más barata del producto en algún otro lugar). Sin duda, los investigadores en el área de selección tienen ante sí un enorme potencial de exploración para indagar cómo las diferencias individuales en la cognición y en el sentido que se da a los acontecimientos repercuten en el desempeño en el trabajo.

Punto de aprendizaje clave

Las diferencias individuales estables en el estilo cognitivo representan otra fuente potencial de variación en el comportamiento en el trabajo.

Resumen

Las diferencias individuales en la personalidad y la capacidad cognitiva han sido el tema de estudio de una gran cantidad de investigación psicológica. Esta ha dejado al descubierto las estructuras estables que subyacen tanto en la capacidad cognitiva (un factor general y habilidades específicas) como en la personalidad (los cinco factores principales). Se han desarrollado medidas para la capacidad cognitiva y la personalidad. Para tener valor dentro de la psicología del trabajo, estas mediciones necesitan ser confiables y válidas (*véase* el capítulo 3). Hasta el momento, existe un gran interés para explorar el concepto de inteligencia emocional y para determinar si ofrece algo nuevo en relación con nuestra comprensión de la conducta en el trabajo. Recientemente ha habido un incremento en la investigación de los posibles correlatos biológicos, neurológicos y fisiológicos de la inteligencia. Por ejemplo, McDaniel (2005) llevó a cabo un metanálisis de 37 muestras participantes que incluyeron a 1,530 personas, y encontró una correlación de 0.33 entre la inteligencia de los individuos y el volumen de su cerebro, un resultado que fue consistente

a través de todos los grupos de género y edad en la muestra. Beaujean (2005) realizó un metanálisis de los estudios que han investigado la relación entre la genética del individuo y la velocidad a la que es capaz de procesar información: esto demostró que la genética desempeña un papel en la velocidad de procesamiento mental, siendo el efecto de la genética más importante cuando las tareas eran difíciles. El estudio de caso final ejemplifica el creciente interés en las neurociencias y la exploración de los aspectos biológicos de las funciones cerebrales, y cómo esto se relaciona con el comportamiento. Sin embargo, también hay un reconocimiento creciente de que la comprensión de las diferencias individuales significa que necesitamos entender la forma en que factores como los patrones de interacción social aprendidos y las características de la situación tienen efecto en el comportamiento en el trabajo.

Estudio de caso de cierre

Ceder a la tentación y fracasar en la vida: Tal vez pronto se descubra el secreto de cómo algunos de nosotros podemos resistir la tentación

El psicólogo que encontró que podía predecir si los niños eran capaces de resistirse a comer malvaviscos está realizando un nuevo estudio consistente en escanear los cerebros de los sujetos para encontrar la raíz neurológica de la tentación. La "prueba del malvavisco", uno de los experimentos conductuales más sencillos y de mayor éxito en el mundo, fue desarrollado por el profesor Walter Mischel. Probó de forma concluyente que cuanto más tiempo podía esperar un pequeño de cuatro años, antes de tomar el dulce, más posibilidades tendría de tener una vida feliz y llena de éxitos. Mischel ha hecho un seguimiento de las vidas de docenas de sus sujetos desde que inició el experimento de los malvaviscos en una guardería de la Universidad de Stanford, California, en la década de 1960.

Sus resultados fueron tan contundentes, que 40 de sus sujetos originales, y que ahora rebasan los 40 años de edad, se están preparando para someterse a un escaneo con la esperanza de responder a una pregunta que causa perplejidad: ¿Por qué algunos de nosotros somos mejores que otros para resistir la tentación? "Las imágenes cerebrales ofrecen una nueva herramienta emocionante e importante", afirma Mischel, quien ahora trabaja para la Universidad de Columbia en Nueva York. Al examinar las diferencias entre los cerebros de quienes resultaron ser buenos para controlar sus impulsos y aquellos que devoraron el malvavisco en el momento en el que se les ofreció, los investigadores esperan encontrar nuevas formas de enseñar los beneficios de aplazar las gratificaciones. Los malvaviscos de Mischel se han convertido en una piedra angular de la investigación de lo que ahora se conoce como inteligencia emocional (IE), una característica humana que tiene que ver más con los sentimientos que con la educación y la racionalidad.

Sus experimentos iniciaron con una sencilla propuesta. Colocó un malvavisco en un plato frente a sus sujetos y les dijo que podían comerlo si así lo querían, pero que si podían esperar mientras él salía de la habitación por unos minutos, les daría un segundo malvavisco. Mischel entonces salía de la habitación por 10 o 15 minutos. Una tercera parte de los sujetos tomaban el malvavisco de inmediato, otra tercera parte esperó hasta su regreso para pedir los dos malvaviscos, y el resto trató de esperar, pero cedió a la tentación en diferentes momentos. No fue sino hasta 14 años después, cuando sus primeros sujetos estaban terminando su formación académica para ingresar a la universidad o incorporarse a la fuerza laboral, que Mischel empezó a confirmar una notoria correlación entre comer los malvaviscos y el éxito en la vida. Los niños que comieron de inmediato los dulces se convirtieron en adolescentes a los que les faltaba autoestima y experimentaron relaciones difíciles con sus compañeros. Los que esperaron para recibir un segundo malvavisco se convirtieron en adolescentes socialmente competentes, asertivos y

exitosos académicamente. En sus exámenes escolares, "los que esperaron" obtuvieron un promedio de 210 puntos más que "los arrebatados".

Mischel sigue monitoreando el progreso de sus sujetos originales, y sus conclusiones generales han entrado a la tradición académica estadounidense: la habilidad para demorar la gratificación convierte a los niños en adultos de éxito. Desde entonces esta lección ha sido adoptada en todas las sendas de la vida estadounidense. Los predicadores se refieren a la prueba del malvavisco cuando instan a sus fieles a suprimir sus impulsos pecadores. Los gurús de los negocios citan a los malvaviscos cuando piden a los ejecutivos que se resistan a las estrategias a corto plazo que aumentan el precio de las acciones, pero que conducen a problemas a largo plazo. Los escépticos sugieren que Mischel podría haber tenido resultados diferentes si hubiera remplazado el malvavisco por una recompensa más tentadora, como un chocolate o un caramelo. Otros más, sin embargo, citan el trabajo de Mischel como prueba de que la IE —o lo que algunos llaman simplemente "firmeza de carácter"— desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño.

Un estudio realizado por Martin Seligman y Angela Duckworth concluyó que el coeficiente intelectual de una persona (CI) explica solo una tercera parte de cualquier diferencia en el desempeño académico al compararlo con el de sus pares. El resto tiene que ver con cualidades como perseverancia, autodisciplina, trabajo arduo, creatividad y suerte. De acuerdo con la conclusión de otro estudio, un impedimento para el desarrollo de la firmeza de carácter fue el exceso de elogios de los padres hacia el hijo. Para Mischel y otros investigadores, la pregunta ahora es si las neurociencias pueden identificar la parte del cerebro que procesa el deseo por los malvaviscos.

Fuente: The Sunday Times, *2 de noviembre de 2008 (Allen-Mills, T.). Copyright © The Sunday Times 2008, www.nisyndication.com*

Ejercicio sugerido

1. ¿Qué factores son importantes de considerar al analizar la confiabilidad de los resultados obtenidos por la investigación de Mischel?
2. Si los investigadores tienen éxito en identificar las "raíces neurológicas de la tentación", ¿qué implicaciones tendría esto para las intervenciones que realizan los psicólogos del trabajo?
3. ¿Está usted de acuerdo con Seligman y Duckworth en que el CI explica "solo una tercera parte" de cualquier diferencia en el desempeño académico al establecer comparaciones con los pares?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1. Dé ejemplos de cómo puede evaluarse la aptitud académica.
2. ¿Es posible que las puntuaciones de una persona en diferentes pruebas de aptitudes cognitivas sean similares? Explique su respuesta.
3. ¿Cuáles son las inteligencias múltiples que describe Gardner?
4. ¿Cuáles son los "cinco grandes" factores de la personalidad?
5. ¿Qué es la inteligencia emocional?
6. Sugiera tres razones generales por las que las puntuaciones de un individuo en pruebas de personalidad y de inteligencia podrían influir en su desempeño en el trabajo.
7. ¿Qué herramientas están disponibles para evaluar el pensamiento creativo en el trabajo?

Tareas sugeridas

1 ¿Qué evidencia hay de que la inteligencia emocional es diferente de las conceptualizaciones tradicionales de la personalidad y la inteligencia?

2 Discuta el grado en el que los cinco factores ofrecen una imagen completa de la personalidad humana.

3 ¿Cómo se relacionan los recursos a nivel individual con la innovación en las empresas?

Sitios Web relevantes

Es posible encontrar un directorio de muchas firmas consultoras que ofrecen productos para la evaluación psicométrica y servicios en el lugar de trabajo en http://directory.google.com/Top/Regional/Europe/United_Kingdom/Business_and_Economy/Human_Resources/Psychometric_Profiling/.

Un sitio muy útil para aprender acerca de la evaluación psicométrica desde los puntos de vista del aplicador y del sujeto que está respondiendo la prueba es el de la British Psychological Society en http://www.psychtesting.org.uk/.

Si le interesa la evaluación de la inteligencia, la Universidad de Indiana, Estados Unidos, presenta un sitio con material que le resultará útil. No se refiere específicamente al lugar de trabajo, pero buena parte del contenido es relevante para la actividad laboral. Encuéntrelo en http://www.indiana.edu/~intell/.

Para más material de autoevaluación y vínculos relevantes en Internet, por favor visite el sitio Web **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 El libro de Paul Kline, *Handbook of Psychological Testing* (1999), presenta un buen resumen de los fundamentos teóricos de la personalidad y la inteligencia, y acerca de cómo se trasladan a la evaluación. Véase también *The New Psychometrics: Science, psychology and measurement* (2000) de Paul Kline.

2 El libro de Matthews, Deary y Whiteman, *Personality Traits*, brinda un excelente resumen sobre la investigación documentada de la personalidad y ofrece un resumen general de la evidencia relevante para la psicología del trabajo.

3 El libro de Matthews, Zeidner y Roberts, *Emotional Intelligence: Science and Myth* ofrece un análisis profundo de la evidencia sobre la inteligencia emocional.

CAPÍTULO 3

Las bases de la selección de personal

Análisis de puestos de trabajo, competencias y eficacia en la selección

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Después de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. describir el esquema de selección de personal y el proceso de validación;
2. nombrar y describir cuatro técnicas diferentes de análisis de puestos;
3. definir las competencias y los modelos de competencias en las organizaciones;
4. describir los resultados del análisis de competencias y su uso como criterios de evaluación;
5. describir las ventajas y desventajas relativas de las diferentes técnicas de análisis de puestos;
6. en el contexto de selección de personal, definir confiabilidad y cinco tipos diferentes de validez:

   de confianza

   aparente

   de contenido

   de constructo

   relativa al criterio
7. explicar el problema del criterio y las dificultades prácticas asociadas con la conducción de estudios de validez en las empresas;
8. describir los roles de la validez, la proporción de la selección y otros factores que determinan la utilidad financiera.

Estudio de caso inicial

El servicio de la administración pública: hay un precio que pagar por la seguridad en el empleo y las grandes pensiones

Entrar rápidamente al servicio de la administración pública de Gran Bretaña no es fácil. Imagine realizar un examen en línea mientras le llegan nuevos e-mails requiriéndole tomar decisiones, aun cuando usted todavía esté tratando de encontrar la mejor solución al problema planteado en el e-mail anterior. ¿Suena como a la vida real? Bienvenido al reclutamiento y la evaluación online versión 2.1. A pesar de todo, cada año cerca de 20,000 candidatos solicitan las 400 a 500 vacantes del programa del servicio de la administración pública para los candidatos graduados más talentosos.

En Francia, donde la desconfianza en los negocios sigue siendo fuerte, la demanda para obtener un empleo seguro en el gobierno nunca cesa. De acuerdo con una encuesta, 75 por ciento de los padres quisieran que sus hijos trabajaran para el gobierno. Cada año, 800,000 solicitantes compiten por las 60,000 vacantes. Y si uno no puede conseguir el trabajo en su país, ¿por qué no intentarlo en Bruselas? La Oficina Europea de Selección de Personal (OESP) en Bruselas maneja decenas de miles de solicitudes cada año. Actúa como la puerta de entrada a carreras en toda la gama de instituciones europeas.

Los obstáculos de ingreso son altos. El año pasado, 13,562 personas solicitaron puestos para graduados como administradores, lingüistas y similares en la Comisión Europea y en organismos relacionados, y de ellos 1630 fueron aceptados. En lo que va de este año, de 9534 solicitantes, tan solo a 661 administradores y lingüistas se les ofreció un puesto de trabajo.

Aunque los procedimientos de selección se están abriendo más, siguen exigiendo un gran compromiso y paciencia. Para conseguir un trabajo en la Comisión, uno no únicamente necesita poseer un título, sino tiene que alimentarse y mantenerse a sí mismo durante los casi dos años que dura el lento proceso de selección.

Las buenas noticias son que los reclutadores del Estado, conscientes de que los procedimientos ineficientes desalientan a muchos graduados impacientes, están enfrentando el problema. En un mundo donde son los burócratas, en vez de los ejecutivos en jefe, quienes deciden cada vez más el destino de las instituciones financieras, las burocracias necesitarán más cerebros del tipo de aquellos que se enrolaron en la banca de inversión.

No obstante, hay un precio que pagar. La seguridad laboral y las grandes pensiones son una recompensa por "la dieta a pan y agua" durante los primeros años. El sueldo inicial de un graduado con sede en Londres reclutado en la corriente rápida es de £25,000 (€28,000) al año, bastante en comparación con el promedio salarial en Gran Bretaña; sin embargo, las oportunidades para progresar nunca coincidirán con las del sector privado: en 2007 un secretario permanente promedio que dirige una oficina gubernamental tenía un salario base de £162,0000 (aprox. €182,000). Los salarios en el servicio de la administración pública en Europa continental también tienden a ser suficientes, más que exorbitantes. Aunque los tabuladores de la Comisión Europea están algo desactualizados, un funcionario de medio rango disfruta de un salario base de entre €66,000 (£59,000), hasta €193,000 (aprox. £173,000) para los puestos más altos. Sueldos de uno u otro tipo ayudarían no obstante a pagar un BMW.

El procedimiento de reclutamiento rápido se modernizó en forma masiva en 2004. Un objetivo fue que no iba a ser solamente para preservar a la clase media bien educada del sur de Inglaterra. Para alcanzar un proceso de selección más justo y más eficiente, mucho del

"filtrado" se realiza ahora en línea. Los candidatos se someten a una serie de pruebas que, de forma simultánea, les dan nociones acerca de lo que implica la carrera. Cerca de la mitad de los solicitantes abandonan después de la retroalimentación.

La OESP en Bruselas, que históricamente ha usado el modelo francés de evaluación masiva "Concours", que da como resultado la selección de candidatos con las calificaciones más altas, está reformando su proceso, reorientándose en las competencias personales y profesionales, así como aprovechando la tecnología Web. Su objetivo para 2010 fue recortar el tiempo de la competencia de selección para que dure de cinco a nueve meses. Incluso en Francia, donde la competencia para los puestos se ha intensificado debido a una política de remplazar únicamente a la mitad de los servidores que se jubilan, Internet está empezando a jugar un papel importante en la selección.

Las reformas en el reclutamiento forman parte de una revisión radical de la administración pública. El vocero de André Santini, ministro del interior, afirma que la calidad de los solicitantes permanece tan alta como siempre, pero "nuestro reto es asegurar que la administración pública sea atractiva por otras razones que no sean únicamente la seguridad laboral".

Fuente: Adaptado de un artículo en FT.com, 13 de octubre de 2008, por Ross Tieman.

Introducción

La investigación y la práctica de la psicología del trabajo tienen importantes contribuciones que hacer en muchas áreas de la vida organizacional. La selección y evaluación de personal quizá constituyen el área donde se han realizado las contribuciones principales y más consistentes (*véase* Patterson, 2001, para un repaso de los desarrollos en la psicología del trabajo). De hecho, la contribución de la psicología a esta área de actividad es distintiva y complementa la labor de otros grupos profesionales, como el personal de recursos humanos en las empresas. Mientras que otros tal vez se interesen en los temas administrativos o gerenciales, como la recolección y almacenamiento de información sobre las competencias de los trabajadores, el centro de atención de los psicólogos ha sido siempre el proceso de evaluación en sí mismo. El estudio de caso inicial muestra la complejidad de una tarea de reclutamiento a gran escala, dentro de un contexto como la administración pública. Se están llevando a cabo cambios y mejoras en los procesos de selección de muchas grandes organizaciones, para responder a las necesidades del conjunto total de solicitantes y utilizar las tecnologías en desarrollo. El estudio de caso también señala la atracción de los candidatos y la autoselección después de la retroalimentación de su desempeño, en el proceso de selección. Todos estos aspectos son relevantes en el proceso de selección al que los conocimientos y las teorías de la psicología pueden hacer contribuciones importantes.

La investigación y el trabajo en desarrollo se han concentrado en la producción y evaluación de procedimientos de valoración técnicamente precisos. Dado el centralismo de la evaluación psicológica para la ciencia de la psicología en general, los psicólogos son reconocidos como expertos en el diseño y la validación de los procesos de selección. Este capítulo y los dos que siguen se enfocarán en los diferentes aspectos de la selección y los procesos relacionados. En el presente capítulo examinaremos algunas de las bases sobre las cuales se construye una buena selección; a saber, el análisis cuidadoso de puestos de trabajo y competencias, así como de la forma de revisar la eficiencia en cualquier proceso de selección. Posteriormente, en el capítulo 4, analizaremos con más detalle algunas

técnicas de selección específicas, aplicando los conceptos que se estudian en este capítulo. En el capítulo 5 daremos una mirada más cercana a la forma en que se puede evaluar la psicología del desempeño laboral cotidiano de los individuos.

Dos principios fundamentales subyacen a los roles que la selección de personal y los procedimientos de evaluación juegan en los ambientes organizacionales. El primero establece que hay diferencias individuales entre las personas en cuanto a aptitudes, destrezas y otras cualidades personales. Este principio sencillo lleva a la muy importante conclusión de que la gente no se adapta de la misma manera a todos los trabajos, y sugiere que los procedimientos que se llevan a cabo para hacer coincidir a los individuos con los puestos de trabajo adecuados suelen tener beneficios significativos para las empresas. El segundo principio afirma que el comportamiento futuro es, por lo menos en parte, algo predecible. El objetivo de las actividades de selección y evaluación es hacer coincidir a los individuos con los puestos, y asegurar los mejores niveles futuros de desempeño en el trabajo; la creencia de que *el desempeño futuro en el trabajo* puede estimarse es una faceta importante del segundo principio mencionado con anterioridad. La función esencial de los procedimientos de selección y evaluación de personal (por ejemplo, entrevistas, pruebas psicométricas) es proporcionar los medios para estimar el probable desempeño futuro de los candidatos.

La investigación realizada por la psicología del trabajo a lo largo de varias décadas ha tenido una gran influencia en la forma en que se recluta a las personas para los trabajos, mediante procedimientos de selección de personal rigurosamente desarrollados y evaluados. A partir de la primera parte del siglo XX, gran parte de la investigación se ha concentrado en el desarrollo y la evaluación de procedimientos de selección de personal. Mucho de este trabajo se revisará en el siguiente capítulo. El capítulo actual *no* se ocupará de hacer un análisis detallado de los métodos alternativos de selección de personal. En cambio, se concentrará en aquellos aspectos de la teoría y práctica psicológicas que subyacen a la aplicación exitosa de los procedimientos de selección del personal. Los temas principales cubiertos en este capítulo se relacionan con los dos principios ya mencionados. En primer lugar, como tradicionalmente la selección de personal ha significado ajustar a las personas con los requerimientos de los trabajos, se cubre el análisis de puestos (las diferencias individuales entre las personas se estudiaron en el capítulo 2). La segunda parte del capítulo se concentra en los temas relacionados con el desarrollo de procedimientos para predecir el desempeño futuro en el trabajo; específicamente, estudios de validación y temas asociados con respecto a los aspectos prácticos que conlleva realizar una investigación en una empresa.

Procesos de diseño y de validación en la selección

La figura 3.1 brinda un resumen de los principales elementos en el diseño e implementación del procedimiento de selección de personal. El proceso inicia con un *análisis de puestos* para definir un *modelo de competencias* y crear una *especificación de persona*. Esta información sirve para identificar los *criterios de selección y evaluación,* así como para *anunciar* el puesto de trabajo. La información del análisis se utiliza para decidir qué *métodos de selección* usar para llegar al comportamiento del solicitante relacionado con los criterios de selección. Después, los métodos de selección pueden *pilotearse* y, de ser posible, validarse; las reacciones del candidato deberían evaluarse. Para atraer a un conjunto de solicitantes, los candidatos potenciales intervendrán en una autoselección, donde podrán realizar juicios informados sobre si el rol particular se ajusta a sus destrezas y habilidades. Una vez que los candidatos hayan aplicado, se llevará a cabo un proceso de *depuración* basado en la elegibilidad (por ejemplo, criterios esenciales como formación académica), antes de que se lleve a cabo el proceso de *selección en sí* con los métodos elegidos. Siguen las decisiones de selección y el ingreso de los candidatos aceptados a la organización (supo-

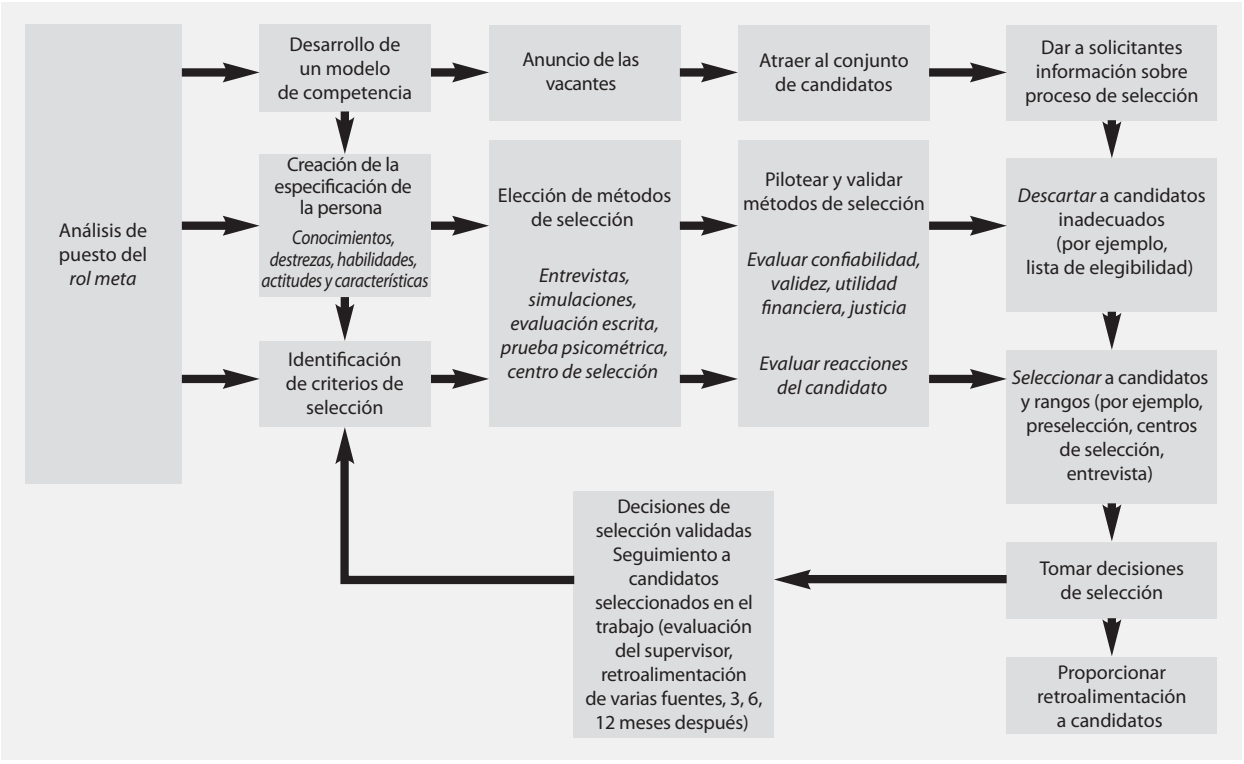


Figura 3.1 **Proceso de diseño y validación en la selección de personal**
Fuente: Adaptado de Patterson y Ferguson (2007)

niendo que acepten la oferta). Después de cierto tiempo, la información sobre el desempeño laboral del trabajador (es decir, medidas de desempeño relacionadas con el modelo original de competencia) se utiliza para analizar la *validez* de los métodos y las decisiones de selección (es decir, si las puntuaciones altas o bajas en los instrumentos de selección se asocian respectivamente con el desempeño laboral excelente y deficiente). A la vez, esta información ayudaría a definir los cambios al modelo de competencias original. Puede ofrecerse retroalimentación a los candidatos (si el caso es tanto exitoso como no exitoso), lo cual es muy útil para el desarrollo, aunque muchas organizaciones tienen razones prácticas y legales para no siempre dar retroalimentación detallada.

Punto de aprendizaje clave

La selección de personal es una de las áreas temáticas más destacadas en la psicología del trabajo y en psicología organizacional. Los resultados de la investigación han tenido un efecto importante en la práctica de reclutamiento.

Las organizaciones se están volviendo cada vez más conscientes de la importancia de evaluar las reacciones de los candidatos en el proceso de selección, sobre todo en relación con la justicia. Desde que muchas organizaciones dedican gran parte de su tiempo y sus recursos a los procedimientos de selección, también se evalúan los costos y beneficios financieros de la selección. La información recabada durante la selección también es invaluable para diseñar los planes de capacitación y desarrollo, así como las actividades para los individuos que ingresan a la organización.

Un minucioso análisis de puestos de trabajo es la base de un proceso de selección eficiente y sirve para guiar la elección de los métodos de selección. Los resultados del análisis de puestos deberían especificar con detalle las tareas y responsabilidades del puesto meta, así como brindar información acerca de las características conductuales específicas requeridas por el empleado. El análisis podría sugerir, por ejemplo, que ciertas características disposicionales y de personalidad son deseables, junto con experiencia laboral, habilidades técnicas y niveles generales de inteligencia y destreza (por ejemplo, razonamiento numérico).

La siguiente etapa en el proceso es identificar los instrumentos de selección (por ejemplo, pruebas psicométricas, ejercicios de simulación laboral, entrevistas, formatos de solicitud), que sean útiles para analizar si los candidatos cuentan o no con las características requeridas. Estos instrumentos se utilizan después para evaluar a los candidatos y tomar decisiones de selección.

Se necesitan estudios de validación empírica para monitorear la calidad del proceso de selección. Aquí, los psicólogos se enfocan en qué tan útil (y preciso) es el proceso de selección para identificar a "la persona adecuada para el trabajo correcto". Además, también se considera importante evaluar la reacción del candidato ante el proceso. Un proceso de selección deficiente tendría como consecuencia que el candidato se lleve una impresión negativa de la organización. Por consiguiente, quizá los mejores candidatos decidirían trabajar para otras empresas (posiblemente competidoras). Históricamente la selección ha tendido a ser un "mercado de compradores". Recientemente las organizaciones han llegado a reconocer que la selección es un proceso en dos sentidos: para atraer a los mejores candidatos, es muy importante contar con procedimientos de selección profesionales y eficientes.

Aunque hemos planteado los elementos esenciales del proceso de selección, en la práctica hay dos elementos que a menudo no se realizan en forma eficiente. En primer lugar, en muchas organizaciones no se cuenta con un análisis de puestos integral para identificar de forma precisa el conocimiento, las destrezas y las conductas fundamentales asociadas con el desempeño exitoso en el rol del puesto de trabajo meta. Parte del problema se debe a que estas técnicas requieren capacitación específica y pocos departamentos de recursos humanos cuentan con esta experiencia dentro de la organización. En segundo lugar, las organizaciones rara vez llevan a cabo estudios de validación, porque suelen llevarse mucho tiempo y ser muy costosos. Validar el proceso de selección a menudo implica el seguimiento del desempeño de los nuevos reclutas a lo largo de varios meses o incluso años. Por lo general, los estudios de validación tan solo son posibles dentro de programas de reclutamiento a gran escala y muchas organizaciones no reclutan grandes números de individuos para un puesto específico, como para permitirse llevar a cabo un estudio de validación estadística. Como consecuencia, las empresas a menudo contratan a los psicólogos del trabajo para que les aconsejen cuáles son los mejores procedimientos prácticos de selección.

En resumen, la investigación demuestra claramente que la mejor práctica de selección es un proceso iterativo. En otras palabras, los resultados de los procesos de evaluación y validez se utilizan para reevaluar el pensamiento original detrás del análisis de puestos de trabajo y la elección de los métodos de selección. Por lo tanto, la retroalimentación se emplea continuamente para mejorar el sistema de selección, e intensificar la precisión y la equidad.

Punto de aprendizaje clave

La mejor práctica de selección de personal implica un análisis de puestos de trabajo integral, así como el empleo de la retroalimentación obtenida de estudios de validación para mejorar continuamente la precisión y la equidad.

Análisis de puestos de trabajo

Los procedimientos de análisis de puestos están diseñados para generar información sistemática acerca de los puestos, incluyendo la naturaleza del trabajo desempeñado, responsabilidades, equipo usado, condiciones laborales y la posición del puesto dentro de la organización. Sus resultados a menudo sirven para obtener descripciones del puesto y/o especificaciones de personas para el rol laboral. Cabe mencionar que los análisis satisfactorios de puestos de trabajo son prerrequisitos para muchas de las decisiones y actividades, cuya importancia es fundamental en las vidas de los empleados dentro de la organización (incluyendo el diseño y la validación de los procesos de selección, capacitación y esquemas de desarrollo de carrera, diseño o rediseño de puestos, y evaluación y seguridad del puesto). Existe un amplio rango de técnicas y procedimientos disponibles. Robertson y Smith (2001) y Voskuijl (2005) ofrecen análisis críticos detallados de las principales técnicas que se presentarán en este capítulo. Asimismo, el análisis de puestos de trabajo juega un rol importante en el diseño de los ambientes laborales (véase el capítulo 8), así como en el análisis de las necesidades de capacitación (*véase* el capítulo 10).

Aunque no siempre es clara, existe una importante diferencia entre los procesos de análisis *orientados al puesto de trabajo* y *orientados al trabajador*. Como el nombre sugiere, los procesos orientados al puesto de trabajo (u orientados a la tarea) se enfocan en el trabajo en sí mismo, presentando una descripción en términos del equipo usado, los resultados u objetivos finales del trabajo, y los recursos y materiales empleados. En contraste, los análisis orientados al trabajador (u orientados al individuo) se centran en describir los requerimientos psicológicos o conductuales del puesto, como la comunicación, la toma de decisiones y el razonamiento (*véase* Sandberg, 2000, para un estudio detallado). Ha habido poca investigación que reporte el análisis de puestos de trabajo orientado a la tarea (*véase* Robertson y Smith, 2001). La mayoría de los autores se han enfocado en el uso del análisis de puestos orientado al futuro para la creación de nuevos roles laborales, enfocándose en el conocimiento, las habilidades y las destrezas asociadas con esos nuevos roles. La razón para ello es que muchas empresas están o han estado involucradas en la reingeniería de procesos de negocios, donde es muy común la reducción de personal y la reorganización de puestos de trabajo. De esta forma, muchos puestos de trabajo actualmente son "roles laborales de reciente creación" (RLRC), para los cuales no hay descripciones de puestos preexistentes, ni tampoco empleados que brinden información durante un análisis de puestos.

También ha habido un giro en la investigación documentada hacia tomar en cuenta modelos de desempeño laboral que discriminen entre el *desempeño de la tarea* (que se enfoca en responsabilidades específicas del puesto) y *desempeño contextual* (por ejemplo, conductas de la ciudadanía organizacional como cortesía, comportamiento prosocial y altruismo hacia otros en el trabajo; (*véase* Viswesvaran y Ones, 2000, y *también* el capítulo 5). Cada uno de ellos podría implicar el uso de diferentes criterios de selección y técnicas relacionadas para evaluarlos. Por lo general, sigue existiendo la tendencia en la investigación y práctica de los análisis de puestos a poner más énfasis en los análisis discretos orientados al *desempeño de la tarea*, que a considerar los aspectos contextuales (aunque la investigación reciente de Diedorff y Morgeson, 2007, ha empezado a considerar la influencia del contexto laboral en las expectativas de roles).

Los enfoques tradicionales de análisis de puestos en selección de personal tienen como objetivo "ajustar al individuo con el puesto de trabajo". Con los cambios recientes en la naturaleza de los patrones laborales, este enfoque se está volviendo menos relevante y se están introduciendo otras técnicas, como la sugerencia de realizar un análisis de puestos más proactivo y estratégico (Singh, 2008). Existe cierto debate sobre si estas técnicas son "nuevas" o si tan solo son una variación de las técnicas existentes de análisis de puestos (*véase* Voskuijl, 2005, para un resumen); no obstante, el modelado y el análisis de la competencia se ha vuelto la alternativa más ampliamente utilizada para el análisis de puestos tradicional.

Punto de aprendizaje clave

Los procesos de análisis de puestos generalmente están orientados al trabajador u orientados al puesto, y mucha de la investigación actual se concentra en los requerimientos futuros del rol laboral.

Competencias y análisis de competencias

Tradicionalmente, el objetivo de los análisis de puestos de trabajo ha sido identificar las tareas y responsabilidades asociadas con un rol laboral. En general, los análisis de puestos son un término "paraguas" para análisis muy diferentes, e implica examinar *tareas laborales*. En la práctica, en ocasiones es difícil traducir la información a la descripción de comportamientos observables que apuntalen las tareas y las responsabilidades. Por ejemplo, es difícil describir las conductas asociadas con la redacción de un informe financiero complejo. Como consecuencia, el *análisis de competencias* se ha vuelto muy popular dentro de las organizaciones, para ayudar a definir los criterios de evaluación enfocados en el individuo. La investigación que compara y contrasta el análisis de competencias con el análisis de puestos ha tratado de evaluar los beneficios de cada enfoque (Schippman *et al.,* 2000). Aunque cada uno tiene ventajas y desventajas, existe cierto acuerdo en que el análisis de competencias va más allá de los límites rígidos del título del puesto, tomando en consideración los objetivos, las visiones y la estrategia de la organización, en la formulación de los requerimientos de la planta laboral (Sánchez y Levine, 2001; Lievens y Sánchez, 2007). Se puede definir una *competencia* como el conjunto de características y patrones de comportamiento específicos que un trabajador necesita demostrar para desempeñar con competencia las tareas laborales relevantes. Muchas organizaciones utilizan actualmente el análisis de competencias para identificar conocimientos, destrezas y conductas que sean esenciales para desempeñar un trabajo específico. La meta principal del análisis de competencias consiste en derivar un *modelo de competencias* para el rol meta. Un modelo de competencias abarca una lista exhaustiva de todas las competencias relevantes asociadas con un trabajo dado. Para un estudio más completo *véase* Sparrow y Hodgkinson (2002) y Schippman *et al*. (2000).

Para ilustrar el uso del análisis de competencias, imagine que usted examina los requisitos para el puesto de asistente de ventas en una gran compañía minorista. Una competencia clave para el asistente de ventas podría llamarse "servicio al cliente". Los comportamientos observables (o *indicadores conductuales*) que subyacen a esta competencia podrían ser:

- escucha de forma activa a los clientes e intenta comprender sus necesidades;
- busca proactivamente la retroalimentación de los clientes y se involucra con ellos en el proceso de toma de decisiones;
- se asegura de que los clientes se sientan a gusto y con el control de la interacción de ventas.

Note que todas estas conductas se asocian *positivamente* con el desempeño laboral. Muchos modelos de competencia también detallan los indicadores conductuales negativos, es decir, aquello que se espera que eviten hacer los trabajadores. El análisis de competencias se utiliza para construir un modelo de competencias para cada rol laboral, donde un modelo pueda definir varias competencias con indicadores conductuales asociados. En la práctica, un puesto específico podría tener entre seis y doce competencias en un modelo de competencias, aunque quizás haya una gran variación dependiendo del rol laboral meta.

Las competencias sirven como criterios de evaluación con una gran variedad de aplicaciones diferentes, incluyendo la selección, pero también la evaluación del desempeño, el desarrollo gerencial, la consejería sobre carreras, etcétera, como se verá en diferentes capítulos de este libro. Una de las ventajas clave de usar competencias como criterios de evaluación es que estas pueden convertirse en un lenguaje común compartido por los trabajadores de la organización para describir los comportamientos deseados (e indeseables) durante las actividades de evaluación del desempeño y desarrollo de la carrera. De esta forma, los resultados del análisis de competencias pueden informar directamente al psicólogo del trabajo que diseñe los criterios de evaluación en la selección.

Por ejemplo, si demostrar destrezas en comunicación positivas es un requisito laboral clave para el puesto de asistente de ventas, el investigador podría diseñar una entrevista basada en competencias con objetivos de selección usando reactivos como: "Describa un momento en que usted se haya encontrado con un cliente enfadado, y haya tenido que utilizar sus habilidades de comunicación para manejar la situación. ¿Qué fue lo que hizo y cuál fue el resultado?". La respuesta del solicitante podría entonces evaluarse con base en criterios conductuales predefinidos derivados del modelo de competencias. El ejercicio 3.1 muestra más oportunidades para explorar el uso de los indicadores conductuales y de competencias para definir los criterios de evaluación.

Ejercicio 3.1 Análisis de competencias y definición de indicadores conductuales

Una competencia clave para el puesto de asistente de ventas al menudeo es "trabajo en equipo". Un análisis inicial del puesto indica que el asistente de ventas debe emplear un estilo cooperativo y valorar la contribución de los demás para el trabajo en equipo. A continuación se dan algunos ejemplos de indicadores conductuales.

Ejemplos de indicadores conductuales positivos:

- Acepta y promueve nuevas formas de trabajar.
- Trata a los demás miembros del equipo como iguales y reconoce a las personas como individuos.
- Demuestra un estilo de interacción cooperativo y percibe el éxito en términos del equipo en vez de resultados individuales.
- Busca entender a las demás personas en el equipo y valora su contribución.

Ejemplos de indicadores conductuales negativos:

- Demuestra un estilo de interacción competitivo y se enfoca en el éxito individual.
- Critica las diferencias individuales en el estilo.
- Trata a los miembros del grupo de forma diferente, de acuerdo con el estatus.
- Es abiertamente renuente a las sugerencias y acciones de los demás.

Ejercicios sugeridos

1. Imagine el rol de un asistente de ventas en una gran empresa de ventas al menudeo. Describa los indicadores conductuales adicionales (tanto positivos como negativos) que se asocian con la participación en equipo en este contexto.
2. Piense acerca de sus propias experiencias como cliente/comprador. Describa otras competencias que podrían asociarse con el puesto de asistente de ventas. Sugiera para cada una algunos ejemplos de indicadores conductuales positivos y negativos.

Aunque el uso del modelado por competencias y las competencias se ha convertido en un lugar común en las organizaciones, existe una considerable confusión acerca de lo que realmente son las competencias y cómo difieren de otros resultados en los análisis de puestos. Como hemos visto, los modelos de competencias definen los indicadores conductuales relevantes, o bien, los patrones de comportamiento que indican competencia. Sin embargo, en muchas empresas se han desarrollado modelos de competencias para un puesto de trabajo, *pero* no se han usado técnicas psicológicas adecuadas para identificar de forma precisa los requisitos en términos de indicadores conductuales. Esto es importante porque tales indicadores pueden ser elegidos con fines de medición en selección y en otros contextos. Más aún, en algunas organizaciones se ha desarrollado un *marco de referencia de competencias* genérico: a menudo esto comprende un conjunto de competencias esenciales relevantes para muchos de los roles laborales. Aunque este enfoque es atractivo por su facilidad de interpretación, el marco de referencia de competencias genérico a menudo carece de suficiente especificidad conductual para muchos roles de trabajo. En otras palabras, los indicadores conductuales de un modelo de competencias deberían ser directamente relevantes para el puesto de trabajo y para el contexto dentro del cual opera el individuo. Al adoptar un enfoque a la medida, los criterios de evaluación pueden definirse de forma más precisa, lo que a la vez optimizaría su uso en la selección.

En un análisis del rol de doctor, Patterson *et al.* (2000) sugieren que las organizaciones muy a menudo confían en los modelos de competencias listos para usarse: cuanto más específico sea el análisis de competencias para el puesto de trabajo meta, más útiles (y potencialmente más precisos) serán los indicadores conductuales como criterios de evaluación. En la tabla 3.1 se ofrece un ejemplo de tres competencias en un modelo de competencias para el puesto de médico familiar (un médico general en el Reino Unido). En el ejemplo, cada encabezado de la competencia se define mediante una serie de indicadores conductuales. Observe que los indicadores conductuales (criterios de evaluación) asociados con las destrezas en comunicación comparten algunas semejanzas con las del asistente de ventas al menudeo, aunque el contenido es cualitativa y significativamente diferente. De manera similar, evidencia reciente demuestra que al comparar los resultados de las destrezas en comunicación del análisis de puestos *a través* de diferentes roles y especialidades médicas, el contenido refleja el contexto de las especialidades. Las diferentes especialidades médicas exhiben indicadores conductuales ligeramente diferentes, de contexto específico, para la misma competencia (Patterson *et al.*, 2008).

Punto de aprendizaje clave

Los modelos de competencias definen conductas clave asociadas con el desempeño en el rol laboral meta.

Es importante observar que los modelos de competencias no son documentos estáticos: la mejor práctica en selección de personal se caracteriza por un ciclo de mejora continuo. Con el paso del tiempo, a medida que las necesidades de la organización evolucionan (quizás en respuesta a un rango de influencias externas como cambios en la legislación o en la demanda de los clientes), también se modifican los requisitos del puesto de trabajo y las competencias requeridas para un rol laboral específico. Por ejemplo, en el Reino Unido, los médicos generales han vivido cambios significativos en sus roles: familiaridad con la tecnología de la información, perspicacia financiera y conciencia legal son ahora requisitos esenciales para el puesto. La evidencia sugiere que los modelos de competencias y los resultados de los análisis de puestos de trabajo deberían revisarse de forma regular (sobre todo después de que se haya implementado un

Tabla 3.1 **Tres competencias en un modelo de competencias para médicos familiares**

Competencia	Definición	Ejemplos de indicadores conductuales positivos
(1) Empatía y sensibilidad	Trata al paciente con sensibilidad y comprensión, y le pregunta acerca de sus sentimientos. El médico familiar es empático, está en control pero no domina, y crea una atmósfera de confianza y seguridad. Se enfoca en lo positivo en vez de en lo negativo, trabaja para involucrar al paciente, muestra interés en los individuos, da tranquilidad y revisa que las necesidades del paciente queden satisfechas	■ Genera una atmósfera donde el paciente se siente seguro ■ Toma con seriedad al paciente, lo trata confidencialmente ■ Percibe las emociones y los sentimientos del paciente ■ Anima al paciente, le da tranquilidad ■ Usa la frase "Entiendo lo que está usted diciendo" ■ Se enfoca en lo positivo ■ Es sensible a los sentimientos ■ Trata a los individuos como personas ■ Revisa que las necesidades de los pacientes queden satisfechas ■ Demuestra una actitud de cuidado
(2) Habilidades de comunicación	Escucha activamente a los pacientes, comprende e interpreta el lenguaje corporal. Es capaz de usar diferentes estilos de interrogación y sondea buscando información que lo lleve a la causa principal. Hace que su lenguaje coincida con el del paciente, usa analogías para explicar, interviene en conversación social, muestra un estilo seguro y claridad en la comunicación tanto verbal como escrita	■ Demuestra habilidades de escucha activa ■ No es sobreprotector ■ Seguro de sí mismo al acercarse ■ Capaz de forjar relaciones con personas y de establecer empatía fácilmente ■ Usa analogías para explicar temas problemáticos/complejos ■ Vuelve a exponer información para que se entienda ■ Lenguaje corporal abierto y contacto visual directo ■ Su lenguaje coincide con el del paciente ■ Da tiempo al paciente para que hable ■ Interviene en la conversación social ■ Se refiere al paciente por su nombre
(3) Pericia clínica	Capaz de aplicar su juicio y confiar en este (y en el de otros) al diagnosticar problemas. Investiga el problema profundamente antes de recetar un medicamento, capaz de anticipar en vez de tan solo reaccionar y de mantener actualizado su conocimiento. No permite al paciente desarrollar dependencia	■ Confía en su juicio clínico ■ Competencia clínica ■ Brinda cuidados preventivos ■ Se protege contra la dependencia ■ Tiene valor para tomar decisiones ■ Busca actualizar sus habilidades clínicas ■ Ofrece decisiones y diagnósticos claros ■ Prescribe y verifica la medicación ■ Brinda explicaciones claras de hechos y sistemas ■ Llega a la raíz del problema ■ Fomenta el compromiso del paciente

programa de selección), para evaluar los criterios de evaluación originales. Ahora hay razones legales para asegurarse de usar procedimientos de selección precisos y es esencial acatar la legislación laboral actual. Se puede solicitar a las organizaciones que demuestren que utilizaron procesos de selección equitativos y precisos para evaluar a los candidatos, con base en las competencias relevantes para el puesto de trabajo.

Datos del análisis de puestos

Las fuentes de datos en el análisis de puestos de trabajo se dividen en cuatro categorías: material escrito, informes de empleados, informes de colegas y observación directa.

Material escrito y documentación existente

Hasta la década de 1990, muchas organizaciones mantenían descripciones de puestos escritas disponibles para varios casos, lo cual daba al investigador mucha información útil, sobre todo para puestos de cuello azul (labores manuales). Por desgracia, en muchas organizaciones las descripciones de puestos existentes rara vez están actualizadas, son exhaustivas o están suficientemente detalladas. Con el rápido ritmo de crecimiento del cambio organizacional originado por la introducción de la tecnología (*véase* el capítulo 1), hemos atestiguado un cambio drástico en la naturaleza de varios roles laborales y patrones de trabajo en general. La inserción de equipos altamente tecnológicos causó que muchos trabajos se volvieran diferentes y más complejos. Para otros trabajadores, por ejemplo en muchos puestos de manufactura, su rol se ha convertido en un equipo de seguimiento para verificar un conjunto de procedimientos, en vez de tener tareas cognitivas demandantes. Los criterios de evaluación utilizados en los procesos de selección deben reflejar estos cambios y, por consiguiente, tienen que actualizarse de manera frecuente.

En algunas organizaciones, en vez de tener descripciones de puestos precisas, los trabajadores pueden tener "contratos de desempeño", donde se detallen las responsabilidades y los objetivos generales para el puesto, los cuales deberían cumplirse dentro de un marco de tiempo establecido. En donde se use este enfoque para evaluar el desempeño en el trabajo, se documentan las expectativas y se evalúa el grado en que el trabajador haya alcanzado los objetivos especificados. En general, la publicación de los análisis de puestos brinda pistas útiles, aunque tienen un valor limitado: es probable que los puestos analizados en otra parte sean similares pero no idénticos al que se encuentra en consideración. Un puesto de contador, secretaria o gerente de producción podría variar considerablemente de una organización a otra, quizá de formas fundamentales para el proceso de selección. Otros materiales escritos, como datos de producción, gráficas organizacionales, manuales de capacitación, ayudas de trabajo, etcétera, también suelen dar información adicional útil.

Informes del empleado

Las entrevistas en que se interroga cuidadosamente a los trabajadores para que describan sus tareas principales y cómo las llevan a cabo ofrecen información extremadamente útil y son, por lo general, un elemento esencial para cualquier análisis de puestos. Por otro lado, resulta difícil asegurarse de que todos los aspectos importantes del puesto se cubran con una entrevista y que la información suministrada por empleado no sea demasiado subjetiva, sesgada (debido tal vez a una falta de memoria) o incluso deliberadamente engañosa. Por consiguiente, es usual entrevistar a varios trabajadores para tener una imagen consistente del rol laboral meta. Sin embargo, esto llega a ser problemático

debido a los puestos de trabajo de reciente creación, que no cuentan con titulares a quienes entrevistar: en este caso, es probable que se consulte al personal de nivel superior para que describa las responsabilidades y los indicadores clave del desempeño del puesto meta, usando un enfoque orientado al futuro.

Donde haya trabajadores, los informes se obtienen solicitándoles que completen un diario o una bitácora de actividades, lo cual se hace regularmente a medida que se lleva a cabo el trabajo, para evitar problemas asociados con la falta de memoria, entre otras cuestiones. La ventaja aquí es que los psicólogos pueden obtener una noción de los componentes temporales del puesto de trabajo (por ejemplo, las secuencias con las que ocurren las diferentes tareas), y la información puede ofrecer un nivel útil de detalle sobre las actividades laborales. No obstante, los diarios de trabajo son un procedimiento difícil y que toma mucho tiempo, tanto para el empleado como para el analista. Los diarios deben elaborarse de tal manera que proporcionen el nivel de detalle adecuado. Por ejemplo, el ejercicio 3.2 ilustra un diario de trabajo hipotético de un gerente de finanzas que trabaja para una gran empresa de manufactura. Es el registro de los eventos diarios y únicamente está estructurado con el tiempo que se dedica a las diferentes tareas. En este ejemplo, la información recolectada es limitada, pues le falta especificidad y sería difícil traducirse a indicadores conductuales para utilizarse en el proceso de selección.

Ejercicio 3.2 Extracto de un diario de trabajo no estructurado

8.00 a 8.20	Leí e-mails y correspondencia relacionada.
8.20 a 8.30	Me reuní con la secretaria para planear prioridades y responder la correspondencia. Organicé diario de eventos y tuve que reprogramar dos juntas.
8.30 a 10.00	Asistí a una reunión estratégica con la alta gerencia. Presenté un resumen de 15 minutos sobre el nuevo producto lanzado y el informe del impacto proyectado. Respondí preguntas técnicas acerca de los cálculos de los indicadores clave de desempeño y del margen de utilidad.
10.00 a 12.00	Analicé las tablas de datos de los gastos departamentales para el primer trimestre y bosquejé un proyecto de informe, para la alta gerencia, de la revisión del próximo proceso de reingeniería de negocios. Me vi implicado en el cálculo de gastos frente a ingresos, así como previendo los gastos totales anuales, tanto para los salarios del personal como para los costos asociados. Destaqué las cifras clave en el informe y las ejemplifiqué en un formato de gráficas.
12 a 12.20	¡Me comí un emparedado!
12.20	Llamé por teléfono al proveedor clave para negociar el precio de materiales para el producto lanzado.
12.30 a 1.30	Presidí una reunión de equipo con mi personal. Presenté una actualización de noticias y cifras del negocio. Discutí las implicaciones que tiene restructurar los puestos de trabajo.

Ejercicios sugeridos

1. Examine el extracto del diario de trabajo presentado y cree una lista de conductas que parezcan estar asociadas con el desempeño exitoso en este puesto de gerente de finanzas. (Sugerencia: puede encontrar útil destacar palabras específicas que se refieran a comportamientos, por ejemplo, "dar prioridad" o "negociar").
2. Una vez creada su lista, comente cómo la información que recolectó puede emplearse. Sugiera formas en que podría mejorarse el diario de trabajo para dar información adicional para diseñar criterios de evaluación relevantes.

Para mejorar la recolección de datos de los trabajadores, Flanagan (1954) desarrolló un procedimiento conocido como *técnica del incidente crítico* (TIC). En resumen, usar esta técnica implica solicitar al entrevistado que recuerde incidentes específicos del comportamiento en su trabajo que sean característicos, tanto del desempeño laboral altamente efectivo como del altamente ineficiente. El incidente crítico se define como "cualquier actividad humana observable que sea suficientemente completa en sí misma como para que se hagan inferencias y predicciones sobre el individuo que desempeña la acción". Al describir las conductas y características que llevan al incidente, el analista obtendría una excelente noción del(los) comportamiento(s) que sea(n) importante(s). Esta información no solo permitirá al analista diferenciar entre los buenos y los malos trabajadores, sino que también puede brindar alguna información contextual útil para diseñar los métodos de selección reales (como las pruebas de muestras de trabajo: véase el capítulo 4). La TIC es una técnica versátil que puede llevarse a cabo durante las entrevistas con individuos o con grupos de empleados. Una TIC basada en un grupo de trabajadores resultaría muy útil para obtener una "validez-cruzada" inicial de la información, donde los empleados quizás hayan experimentado o sido testigos de incidentes similares (véase Patterson *et al.,* 2000, 2008). Un inconveniente potencial al usar este método es que podría llevar a que los empleados se enfoquen en conductas extremas (positivas o negativas) que influyen en el desempeño, a expensas de un análisis detallado de los elementos más rutinarios, pero importantes, del desempeño en el trabajo. Sin embargo, un profesionista experto usaría la TIC de tal forma que evite este problema.

El *cuestionario de análisis de puestos* (CAP) elaborado por McCormick *et al*. (1972) sigue siendo un célebre ejemplo de cuestionarios estructurados y estandarizados del enfoque del análisis de puestos. Los elementos en el cuestionario están orientados al trabajador, ya que se enfocan en aspectos generalizados del comportamiento humano y no están estrechamente vinculados con la tecnología de los puestos específicos. Esto significa que el cuestionario puede utilizarse, sin adaptarse, para analizar una gran variedad de puestos de trabajo. El CAP consiste en cerca de 200 reactivos organizados en seis amplias categorías, cuyas preguntas se refieren a lo que implica el trabajo, incluyendo **1.** los componentes de la información de entrada del puesto; **2.** los procesos de mediación (es decir, los procesos mentales de razonamiento, toma de decisiones, etcétera) que haya en el trabajo; **3.** los resultados laborales; **4.** las actividades interpersonales asociadas con el trabajo (es decir, relaciones con los demás); **5.** la situación y el contexto laborales; y **6.** los diversos aspectos del trabajo (es decir, cuestiones no cubiertas en los puntos 1 a 5). Entonces, los resultados del CAP señalan directamente las habilidades y capacidades específicas que requeriría el trabajador. Un problema con el CAP es que requiere de un relativamente alto nivel de capacidad de lectura de quien lo responde (algunas preguntas son muy complejas). No obstante, el CAP es un medio para analizar puestos muy valioso y basado en la investigación, que utiliza técnicas estandarizadas y establecidas.

Punto de aprendizaje clave

Existen cuestionarios genéricos disponibles de análisis de puestos de trabajo. Son útiles para analizar una amplia variedad de puestos.

McCormick y otros realizaron el trabajo de desarrollo original del CAP en Estados Unidos, pero también se han desarrollado cuestionarios británicos de análisis de puestos de trabajo, como el de Banks y colaboradores (Banks *et al.,* 1983; Banks, 1988), quienes elaboraron el *inventario de componentes del puesto* (ICP), el cual se enfoca tanto en el puesto como en el trabajador y, como con el CAP, los resultados del análisis incluyen perfiles

cuantitativos de las habilidades requeridas para el puesto de trabajo que se investiga. Otro cuestionario británico es el sistema del perfil laboral (SPL) (elaborado por los consultores en psicología ocupacional SHL), que consiste en un conjunto de más de 800 reactivos. Un subconjunto de aproximadamente 200 reactivos se usa por lo general para cualquier trabajo en particular, dependiendo del nivel de complejidad del trabajo que se analiza.

El *análisis del trabajo funcional* (ATF) está orientado al puesto de trabajo, en vez de orientarse al trabajador (Fine y Wiley, 1974). Este enfoque usa un lenguaje estandarizado para describir lo que los empleados hacen y ofrece medios para examinar tanto la complejidad como la *orientación* del puesto de trabajo. Aquí orientación se describe como el grado en que el trabajo se dirige hacia los "datos", la "gente" o las "cosas": como resultado del análisis, esta orientación puede expresarse en términos porcentuales. La unidad básica del análisis en el ATF es la tarea; esto es, una acción o una secuencia de acciones organizadas a lo largo del tiempo y diseñadas para contribuir a un resultado u objetivo final específico. Empleando una definición muy parecida a la de tarea, Annett y otros (Annett *et al.,* 1971; Shepherd, 1976) desarrollaron un medio de análisis conocido como *análisis jerárquico de tareas* (AJT), que describiremos con mayor detalle en los capítulos 8 y 10. Un desarrollo más reciente es el uso de bases de datos computarizadas flexibles y a gran escala, que contienen información no tan solo acerca de los comportamientos en el trabajo, sino también de los atributos asociados con el trabajador, incluyendo información sobre variables de personalidad, conductuales y situacionales (véase Hough y Oswald, 2000).

Un procedimiento para recabar información del análisis de puestos que sigue siendo popular implica el uso de la *técnica de la rejilla* de Kelly (1955). Este enfoque ofrece datos sistemáticos orientados al trabajador. Tiene una ventaja sobre otros medios para obtener datos orientados hacia el trabajador, como el CAP, pues no limita las respuestas del empleado al ofrecer un conjunto predeterminado de categorías. La técnica de la rejilla está basada en la teoría del constructo personal de Kelly y funciona evocando los constructos personales del individuo. Kelly describe un constructo personal como "un eje de referencia, una dimensión básica de la evaluación, a menudo no verbal, frecuentemente no simbolizada". Metafóricamente, su teoría sugiere que los individuos ven el mundo a través de sus propios "anteojos" y mantienen un conjunto de modelos mentales y creencias acerca de cómo funciona el mundo. El uso de la rejilla en el análisis de puestos tiene como objetivo lograr que los empleados revelen y describan los modelos mentales del trabajo que realizan, así como lo que se requiere para desempeñar el trabajo de forma eficiente. La técnica de la rejilla implica un proceso de entrevista altamente estructurado para obtener los modelos mentales. La teoría supone que detrás de cualquier acto de juicio (consciente o inconsciente) hay una *teoría implícita* acerca del dominio de eventos entre los que el individuo está realizando el juicio. Además, se supone que esas teorías implícitas son únicas para el individuo, pero constructos parecidos pueden darse entre individuos (de modo que pueden existir modelos mentales en común sobre lo que se requiere para lograr un desempeño laboral efectivo entre un grupo de trabajadores que realizan una labor similar). Para fines del análisis de puestos, la técnica de la rejilla a menudo se utiliza para entrevistar a los empleados acerca del conocimiento, las destrezas y las habilidades que están involucradas en el rol meta, y proporciona una rica fuente de datos cualitativos (Fransella y Bannister, 1977). La ventaja que tiene sobre muchas otras técnicas es poderosa y se refiere a que los trabajadores pueden describir constructos que nunca antes hayan verbalizado. En la práctica, la técnica de la rejilla es más útil como punto de partida en el análisis de puestos de trabajo, ya que ayuda a explorar la amplitud del dominio laboral (sobre todo si el rango de actividades y tareas implicadas no es bien conocido). De esta manera, la técnica evita predeterminar el dominio del interrogatorio, a diferencia de los cuestionarios estructurados de perfiles laborales. También es una técnica útil para analizar los componentes cognitivos del trabajo (por ejemplo, procesos expertos de toma de decisiones) que son difusos para quien observa al trabajador desempeñando sus actividades laborales.

Reportes de colegas

Además de recabar información directamente de los empleados, también es útil obtener datos a partir de informes directos, de pares y supervisores. Por ejemplo, al recopilar datos de incidentes críticos, los puntos de vista del empleado, de un reporte directo y de un supervisor sobre la naturaleza de tales incidentes críticos podrían dar como resultado comparaciones interesantes. También sería útil obtener información de los clientes o del *grupo de usuarios* de quienes buscan el empleo. En el análisis de puestos de médicos familiares (Patterson *et al.,* 2000), por ejemplo, se recopiló información no solo de los médicos en sí, sino también de los pacientes. Una parte importante de este estudio fue comparar las percepciones de los pacientes con las percepciones de los médicos acerca del puesto de trabajo (es decir, identificó aspectos de desempeño en el trabajo que eran importantes desde la perspectiva de expertos establecidos, pero también de aquellos a quienes brindaron cuidados). De esta manera, la perspectiva del grupo de usuarios puede reflejarse en los criterios de evaluación en las solicitudes de selección y administración del desempeño. En otro estudio, Patterson *et al.* (2008) recolectó información de otros profesionales de la salud que trabajaban junto con doctores: esto incrementó significativamente la precisión del análisis de puestos.

Observación directa

Al realizar un análisis de puestos de trabajo, cierta observación directa de cómo se lleva a cabo la actividad es inevitablemente útil. Desde luego, es posible que la presencia del investigador altere la conducta del empleado y, al igual que en los enfoques descritos antes, los datos obtenidos quizá no sean perfectos. A pesar de todo, los datos derivados de la observación, tal vez incluso aquellos obtenidos en la observación participante (donde el analista hace todo o parte del trabajo), pueden dar nociones que ningún otro método ofrezca. La observación es más útil para trabajos donde hay un componente manual o visible, como un trabajador en la línea de ensamble, ya que las tareas realizadas se ven claramente. Sin embargo, para trabajos administrativos donde largos periodos de tiempo se dedican al trabajo en una computadora o un teléfono, la observación quizá no agregue mucha información útil para el análisis de puestos.

Se ha introducido una gran variedad de diferentes técnicas en el análisis de puestos de trabajo y a menudo es útil llevar a cabo el análisis empleando una variedad de métodos, en vez de usar solo uno. Sobre esta base, además de ser útil para la selección de personal, los resultados pueden emplearse en otras aplicaciones, como la capacitación y el desarrollo, o en la evaluación de puestos.

Punto de aprendizaje clave

Ningún método de análisis de puestos de trabajo es perfecto. Por lo general, los análisis de puestos se desarrollan mejor cuanto más enfoques y medios diferentes de recolección de datos se empleen y se combinen los resultados.

Al decidir qué enfoque (o enfoques) adoptar para llevar a la práctica un análisis de puestos, la tabla 3.2 presenta una lista de verificación de preguntas o criterios que tal vez le gustaría a usted tomar en cuenta al decidir qué métodos usar para un escenario dado.

Tabla 3.2 **Lista de verificación de las consideraciones a tomar para realizar un análisis de puestos de trabajo**

- ¿Mi meta es llevar a cabo un análisis orientado a la tarea u orientado al trabajador (es decir, precisar las tareas y responsabilidades, o bien, básicamente los factores psicológicos)?
- ¿Qué nivel de pericia se requiere del analista?
- ¿Cuál es el nivel de proximidad con el trabajo al usar esta técnica (observación directa frente al análisis remoto del autoinforme en un cuestionario)? ¿Cómo influirá esto en la calidad de los datos recolectados?
- ¿Qué tipo de datos proporciona esta técnica y cómo se analizarán?
- ¿Cómo puedo validar mejor mis resultados iniciales?
- ¿Cuál es la capacidad de esta técnica para generar resultados útiles?
- ¿Cuál es el costo (en términos de tiempo y recursos) de usar esta técnica?
- ¿Existen problemas que necesiten atenderse, en relación con la sensibilidad del empleado y con el acceso a este?

Uso de la información del análisis de puestos de trabajo

La información derivada del análisis de puestos de trabajo puede usarse de muchas formas. Una descripción del puesto se elabora a partir de los datos del análisis de puestos para realizar un esbozo de las responsabilidades clave. El análisis de puestos también brinda información que puede utilizarse cuando los anuncios de reclutamiento y demás estén listos para atraer candidatos al puesto (y así los candidatos pueden decidir si el puesto se ajustará a ellos antes de que decidan ingresar al proceso de selección). Naturalmente es esencial para diseñar y/o elegir las herramientas de selección adecuadas. También puede usarse dentro de la organización para tener información sobre capacitación, evaluación del trabajo y otros propósitos.

La especificación del personal representa las demandas del trabajo traducidas a términos humanos. Implica listar los criterios esenciales que los candidatos deben satisfacer y, también, aquellos criterios que podrían excluirlos de ser considerados. Como se describió con anterioridad, la información del análisis de puestos también podría utilizarse para definir un modelo de competencias para el puesto de trabajo. Sin embargo, pasar del análisis de puestos a una clara especificación de las cualidades psicológicas que se piensa requiere un empleado exitoso es un proceso difícil. Se han sugerido y usado varios procedimientos para realizar este paso, aunque es importante recordar que ninguno de ellos es completamente objetivo, y se requiere realizar algunas inferencias y juicios.

También es necesario observar que los pasos inferenciales necesarios, así como la naturaleza de dichas inferencias son diferentes, dependiendo de si uno está diseñando un procedimiento de selección *basado en el signo o basado en la muestra*. Wernimont y Campbell (1968) realizaron esta importante distinción entre lo que describieron como *signos* y *muestras* de la conducta. Considere, por ejemplo, cómo reaccionaría un candidato a un puesto de ventas a quien se solicita que responda un cuestionario de personalidad que contiene preguntas como "¿a menudo desearía usted que su vida fuera más emocionante?". Piense también cómo podría reaccionar el mismo candidato al solicitarle que lleve a cabo un ejercicio de juego de roles, donde se espera que persuada a un cliente a realizar una compra. Es evidente la pertinencia del ejercicio de juego de roles y

su potencial para dar, a quienes toman decisiones sobre la selección, una *muestra* realista del comportamiento del candidato. Aunque no sería tan obvio para el candidato, es posible que los resultados del cuestionario de personalidad también den *signos* importantes relacionados con ciertas características psicológicas relevantes para el puesto de trabajo. Por ejemplo, el éxito en puestos de ventas quizá sea más probable cuando alguien es extrovertido (alto en extroversión), emocionalmente estable (bajo en neurosis) y busca evitar conflicto y ayudar a otros (alto en amabilidad y cortesía).

Los datos del análisis de puestos suelen utilizarse de dos maneras muy amplias y diferentes en el diseño de procedimientos de selección, dependiendo de si el procedimiento de selección se utilizará para evaluar muestras o signos de comportamiento.

Punto de aprendizaje clave

La información del análisis de puestos de trabajo sirve para diseñar procedimientos de selección de personal basados en los signos o en las muestras.

El uso más tradicional del análisis de puestos implica pasar del análisis a realizar inferencias acerca del tipo de características psicológicas (signos) necesarias para un desempeño laboral exitoso. En contraste, el enfoque en la muestra significa enfocarse en las tareas laborales y diseñar procedimientos de selección que den muestras representativas del comportamiento real necesario para tener éxito en el trabajo. Con el rápido ritmo del cambio en las organizaciones modernas y con el incremento en la prevalencia de empleos nuevos, las técnicas tradicionales de análisis de puestos tal vez sean menos importantes, ya que los trabajadores actuales podrían dejar de existir como hasta ahora. De esta forma, el reto para los psicólogos es encontrar nuevas técnicas para realizar análisis de puestos de trabajo orientados al futuro (*véase* Hough y Oswald, 2000). También hay desafíos y oportunidades en el uso de tecnología para recolectar e informar sobre el proceso de análisis de puestos de trabajo. McEntire *et al*. (2006) y Reiter-Palmon *et al*. (2006) describen cómo los procesos de análisis de puestos de trabajo basados en la Web y otras aplicaciones (como O*NET) son más flexibles y con un menor uso de recursos, que los métodos tradicionales de análisis de puestos. Argumentan que existen beneficios en este tipo de enfoques que satisfacen las necesidades de la actual fuerza laboral dinámica. En ocasiones, llevar a cabo un análisis de puestos a profundidad y con muchas técnicas dará como resultado excelente información: por desgracia podría llevarse tanto tiempo que el puesto analizado quizá ya no fuera necesario para la organización.

El ejercicio 3.3 presenta un estudio de caso basado en un ejemplo real de los asuntos que los psicólogos encaran al llevar a cabo el análisis de puestos en las organizaciones actuales.

Ejercicio 3.3 Uso de los procedimientos de análisis de puestos de trabajo en las organizaciones

Antecedentes

Specs-R-Us es una compañía de ópticas de gran tradición en Gran Bretaña, y se especializa en exámenes de la vista y comercialización de anteojos. Existen 350 tiendas en todo el país. La compañía ha sido líder en el mercado durante varios años, pero recientemente ha ex-

perimentado una fuerte competencia de otros proveedores de artículos de óptica que han ingresado al mercado. La competencia es reñida y se basa en los costos y la "entrega inmediata" de anteojos y artículos relacionados. Specs-R-Us ha sido una marca confiable a lo largo de los años y ha establecido una reputación por ser experta en optometría y por la calidad en su servicio de entrega. Por lo general, cada tienda cuenta con un optometrista, quien lleva a cabo el examen ocular y realiza la prescripción para el cliente. Dependiendo del tamaño de la tienda, el optometrista recibe el apoyo de varios asistentes. La función del asistente del optometrista es llevar a cabo un monitoreo ocular inicial, así como asesorar en la elección de monturas y anteojos, basándose en la prescripción del cliente. Los asistentes del optometrista de Specs-R-Us han tendido a tratar a la gente que entra a la tienda como "pacientes" con una receta, y ha habido poco o ningún énfasis en generar ventas y vender mercancía con un margen de utilidad mayor.

El asunto del análisis de puestos

Debido al incremento de la competencia en el mercado, Specs-R-Us ha perdido ingresos, ya que otras empresas están generando un aumento en su utilidad gracias al incremento en sus ventas. En respuesta, la alta gerencia decidió reestructurar la organización y crear un nuevo puesto denominado asesor de ventas. Esto representa un importante cambio cultural en la empresa, donde el desempeño en ventas es ahora un requisito esencial para el puesto. El nuevo puesto de asesor de ventas está diseñado específicamente para incrementar las ganancias basadas en ventas de la tienda. Los asesores trabajarán junto con los asistentes de optometrista mientras estos realizan las labores "técnicas" como efectuar los exámenes previos de la visión, antes de que los clientes pasen con el optometrista. Una vez que los clientes tengan su receta, los asesores de ventas se enfocarán en guiar a los clientes en su elección de lentes y armazones. Para los asesores de ventas, un indicador del desempeño clave se basa en el ingreso por ventas y se fomentará la venta de artículos que conlleven un alto margen de utilidad, como los lentes y armazones de diseñador.

Ejercicios sugeridos

A la luz de tales cambios, el ejecutivo le pide a usted que lleve a cabo dos análisis de puestos de trabajo, uno para el puesto de asistente de optometrista y otro para asesor de ventas. Elabore un bosquejo del proceso que llevaría a cabo para el análisis de cada uno de los puestos. En su respuesta:

1. Explique por qué es importante para Specs-R-Us llevar a cabo el análisis de puestos (en términos que la gerencia de la organización logre entender).
2. Describa cómo puede emplearse en la organización la información suministrada por el análisis de puestos.
3. Describa las diferentes técnicas que emplearía para efectuar el análisis: ¿cuál sería el enfoque ideal y qué enfoque podría ser más realista dadas las demandas que enfrenta la organización?
4. Describa todas las dificultades potenciales que encontraría para acceder a los datos.

PARA REFLEXIONAR

En la sección anterior dimos un vistazo bastante detallado al análisis de puestos de trabajo. ¿Cuáles son las posibles consecuencias de no llevar a cabo un análisis de puestos completo, antes de diseñar e implementar un nuevo proceso de selección? ¿Piensa usted que esto compensa los costos de llevar a cabo un análisis de puestos? ¿Por qué?

También habrá observado que muchos puestos experimentan cambios rápidamente y que los límites de varios roles laborales no están bien definidos. ¿Hay algunas técnicas de análisis de puestos que funcionen mejor que otras para esa clase de puestos? ¿Cuáles serían algunas ventajas de utilizar más de una técnica/un método para analizar un puesto?

Proceso de validación

La fase pivote del proceso de selección de personal se da cuando se toma la decisión, y al candidato se le ofrece el puesto dentro de la organización o se le rechaza. En ese momento varias piezas de evidencia respecto al desempeño actual o pasado de los candidatos (por ejemplo, conducta durante la entrevista, puntuaciones en las pruebas psicológicas o referencias), llamadas comúnmente predictores, se usan para decidir si un candidato es adecuado o no para el trabajo en cuestión. Aunque el análisis de puestos puede sugerir que las características de cierto candidato podrían ser deseables, los datos del análisis de puestos por sí mismos no pueden *probar* que los candidatos con tales características vayan a desempeñarse mejor que otros en el trabajo. La evaluación de la precisión de los métodos de selección se obtiene evaluando la *validez relacionada con el criterio* de los predictores. En esencia, la validación consiste en encontrar si las diferentes partes del proceso de selección fueron eficientes. Hay numerosas formas de examinar la efectividad de un proceso de selección, que se estudiarán en las siguientes secciones: el lector interesado también encontrará en Sackett y Lievens (2008) una útil referencia con respecto a dichos temas.

Validez relacionada con el criterio

La validez relacionada con el criterio se refiere a la fortaleza de la relación entre el predictor (por ejemplo, puntuaciones en las pruebas psicológicas o calificaciones en la entrevista) y los criterios (por ejemplo, comportamiento laboral subsecuente, indicado por mediciones como cifras de resultados o calificaciones del supervisor). La validez relacionada con el criterio es alta si los candidatos que obtienen puntuaciones altas en el predictor también obtienen puntuaciones altas en los criterios, *y* los candidatos que obtienen bajas puntuaciones en el predictor también obtienen puntuaciones bajas en el criterio. La figura 3.2 muestra un diagrama de dispersión con algunos datos hipotéticos obtenidos al usar dos predictores:

1 puntuación de la prueba sobre el conocimiento del puesto; y

2 puntuación de la prueba de aptitud cognitiva;

y un criterio: número promedio de unidades diarias fabricadas.

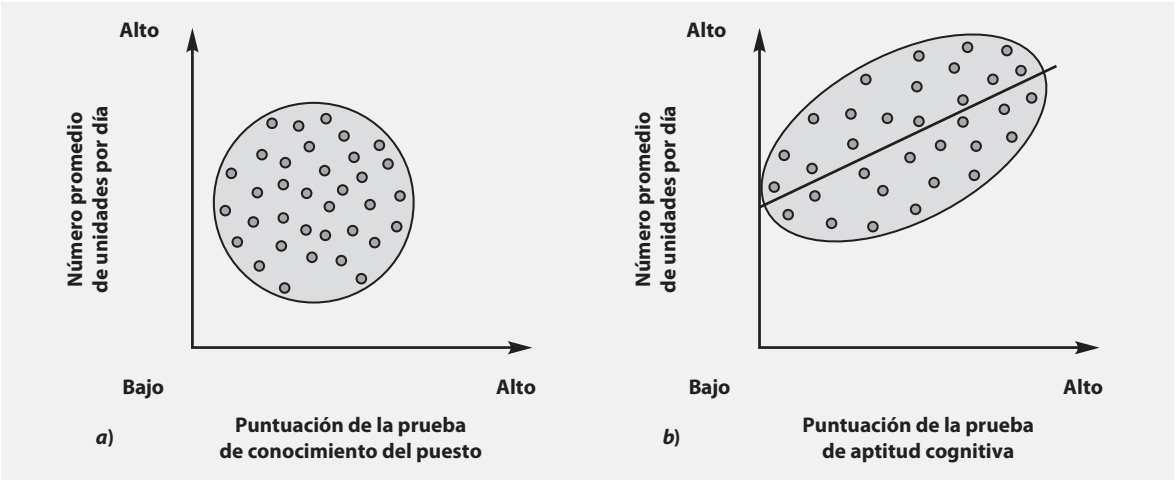


Figura 3.2 **Algunos predictores hipotéticos y puntuaciones de criterio: *a*) prueba de conocimiento del puesto; *b*) prueba de aptitud cognitiva**

La revisión del diagrama de dispersión en la figura 3.2b indica que la validez relacionada con el criterio de la prueba de aptitud cognitiva parece ser bastante buena. Las puntuaciones de los participantes en esta prueba corresponden estrechamente al número de unidades fabricadas. Aunque es evidente que las puntuaciones del predictor y del criterio están muy relacionadas, es importante observar que la correspondencia no es perfecta. Para una correspondencia perfecta, todos los puntos deberían caer exactamente en la línea diagonal trazada en la figura 3.2b. Para la prueba de conocimiento del puesto, no hay absolutamente ninguna correspondencia, como indica claramente la figura 3.2a, los puntos se distribuyen aproximadamente en un círculo, y las puntuaciones altas en una variable pueden asociarse tanto con puntuaciones altas como con puntuaciones bajas de la otra variable.

La fortaleza de la relación entre las puntuaciones del predictor y las puntuaciones del criterio usualmente se expresa con un coeficiente de correlación (conocido como coeficiente de validez). Una correlación perfecta entre dos variables producirá una correlación de 1. Una correlación inexistente, como en la figura 3.2a, producirá un coeficiente de cero.

Punto de aprendizaje clave

Por lo general, la validez relacionada con el criterio de un procedimiento de selección se indica con la magnitud del coeficiente de validez (la correlación entre las puntuaciones del predictor y del criterio).

Cuando la correlación entre dos variables es alta, es posible predecir la puntuación de una cuando se sustituye con la puntuación de la otra. Considere, por ejemplo, la figura 3.3 donde la relación predictor-criterio es perfecta (es decir, un coeficiente [correlación] de validez de +1.0). En el caso de un nuevo candidato, sería posible obtener su puntuación en el predictor A y, en consecuencia, predecir una puntuación para el criterio. Por ejemplo, si la compañía desea seleccionar personal que produzca al menos un promedio de 75 unidades por día, ¿qué debería hacer?

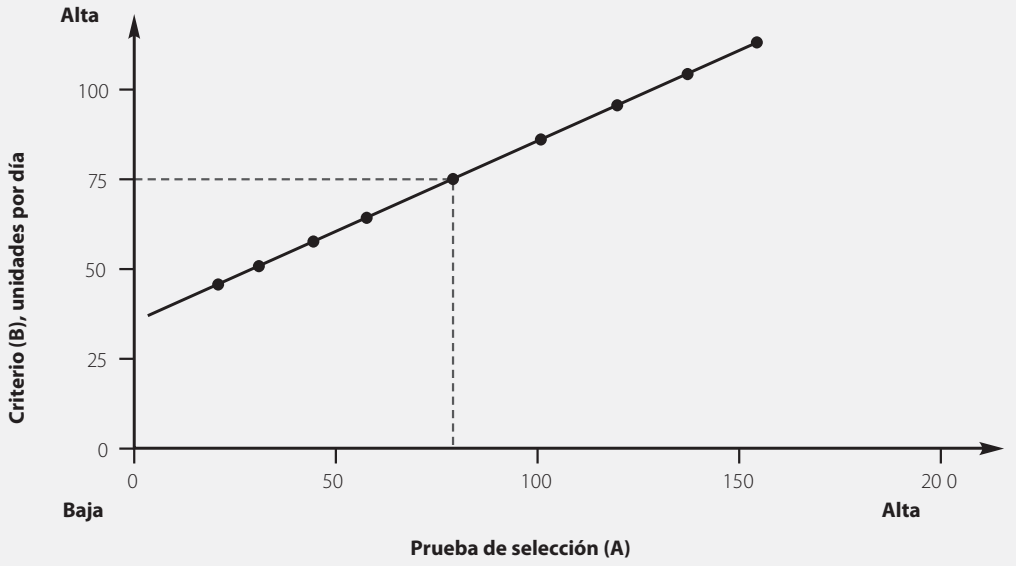


Figura 3.3 **Predicción de puntuaciones de criterio a partir de las puntuaciones en la prueba de selección**

Como ilustra la figura 3.3, si tan solo a los sujetos que obtienen una puntuación de más de 80 en la prueba de selección A se les ofreciera trabajo en la organización, todos los futuros empleados fabricarían posiblemente 75 unidades (o más) por día. Por desgracia, en la práctica, la selección rara vez se lleva a cabo de esta manera tan idealizada y bien definida, y existen varios problemas prácticos que deben tomarse en cuenta.

La investigación demuestra que en situaciones prácticas es completamente inusual obtener coeficientes de validez que sobrepasen +0.5; mucho menos posible es obtener +1.0 que permitiría una predicción perfecta (*véase* Patterson y Ferguson, 2007; Salgado *et al.*, 2001). No obstante, coeficientes de validez significativamente por debajo de +1.0 sentarían las bases para mejorar la selección de personal. En teoría, la forma ideal de recolectar datos con validez relacionada con el criterio es usar un diseño predictivo (o de seguimiento), que implica recolectar información del predictor (por ejemplo, calificaciones en entrevista, puntuaciones de la prueba) de los candidatos durante el proceso de selección y, posteriormente, realizar el seguimiento de candidatos (por ejemplo, durante su primer año de labores), para recolectar datos del criterio de su desempeño (*véase,* por ejemplo, Patterson *et al.,* 2005). Reseñas recientes de diversas dimensiones del desempeño laboral sugieren que lo que podría juzgarse como criterio de predicción requiere de una consideración cuidadosa (Sackett y Lievens, 2008; Rotundo y Sackett, 2002). Estas reseñas encontraron que el desempeño de la tarea, el desempeño de ciudadanía organizacional y el comportamiento laboral contraproducente son los tres principales dominios del desempeño en el trabajo. Los predictores con carga cognitiva (por ejemplo, capacidad cognitiva), suelen ser los correlatos más fuertes del desempeño de la tarea y los predictores no cognitivos tienden a ser los mejores predictores en los dominios de ciudadanía organizacional y conducta contraproducente. Lo anterior demuestra que se necesita poner mucha atención al criterio de interés para la organización: esto debería ser un determinante crítico de la composición final y exitosa del sistema de selección (Sackett y Lievens, 2008). Es claro que no sería prudente tener un sistema de selección que predijera perfectamente aspectos del desempeño que fueran irrelevantes para la organización.

Asimismo, también es importante considerar el rol de los evaluadores humanos en la medición del desempeño. El metanálisis de Viswesvaran y sus colegas (2005) comparó las correlaciones entre las puntuaciones de diferentes dimensiones de desempeño realizadas por evaluadores distintos, con aquellas hechas sobre diferentes dimensiones de desempeño realizadas por un solo evaluador. Este análisis demostró que la capacitación y la experiencia del evaluador dentro de la organización probablemente tengan una influencia positiva en la calidad de las medidas del desempeño y, por lo tanto, tendrá validez predictiva (sobre todo cuando el proceso de selección tenga más de un año de estar operando). Cuando los procesos de selección son nuevos, algo que incrementa la validez predictiva es la forma como se identifican y diseñan las medidas de desempeño; pero a medida que el proceso de selección madura, las cualidades del evaluador tienden a volverse cada vez más relevantes.

Un diseño alternativo para llevar a cabo estudios de validez relacionados con el criterio es el diseño *concurrente*, en el cual los datos predictivos se obtienen de los empleados actuales sobre quienes ya existen datos de criterio disponibles. De forma ideal, en un estudio de validez predictiva, las puntuaciones predictivas no deberían usarse para tomar decisiones de selección, sino hasta después de que se haya realizado el estudio de validez. En otras palabras, hasta que la relación entre el predictor y el criterio se establezca con firmeza, se les debe ofrecer el empleo a los candidatos al margen de su desempeño en los predictores. Es un paso justificablemente difícil para las organizaciones. Si el análisis de puestos y la demás información (en la ausencia de datos de validez) sugieren que el uso de ciertos predictores debería mejorar las decisiones de selección, en muchas empresas encontraríamos a gerentes indispuestos a permitir que se contratara a candidatos con bajas puntuaciones predictivas. En ocasiones es posible convencerlos de no usar los resultados de los predictores potenciales y seguir usando los métodos existentes en tanto se lleva a cabo el estudio de validación. Sin embargo, con frecuencia no pueden aceptar las limitaciones de todo un diseño de validez predictiva (porque toma mucho tiempo realizar un seguimiento completo de los candidatos) y se requiere cierto compromiso.

Otro problema de diseño que tiene el diseño de validez predictiva es asegurar que los resultados del predictor obtenidos por los nuevos empleados no sean revelados a otros miembros de la organización, antes de que se realice el estudio de validez. Evidentemente, un supervisor podría verse afectado por tales resultados, si se le asigna un nuevo empleado con puntuaciones predictivas altas o bajas. El comportamiento del supervisor hacia el nuevo empleado estaría influido y/o las estimaciones de su desempeño en el trabajo podrían verse sesgadas.

Punto de aprendizaje clave

Los diseños de validez predictiva son más rigurosos que los diseños de validez concurrente; no obstante, en general su implementación presenta cierto número de problemas prácticos.

Una ventaja del diseño concurrente es que la organización no requiere recolectar datos predictivos de los candidatos (de un empleo) y después, de alguna manera, ignorar esos datos durante la toma de decisiones de selección. Se recolectan datos predictivos únicamente de los trabajadores actuales. Una segunda ventaja del diseño concurrente es que no hay retraso de tiempo entre la recolección de los datos predictivos y los datos del criterio. Las puntuaciones predictivas de los trabajadores actuales se correlacionan con su criterio de desempeño. Es probable que los datos del criterio estén disponibles o, por lo menos, que se recolecten con rapidez. En efecto, no hay necesidad de esperar por el

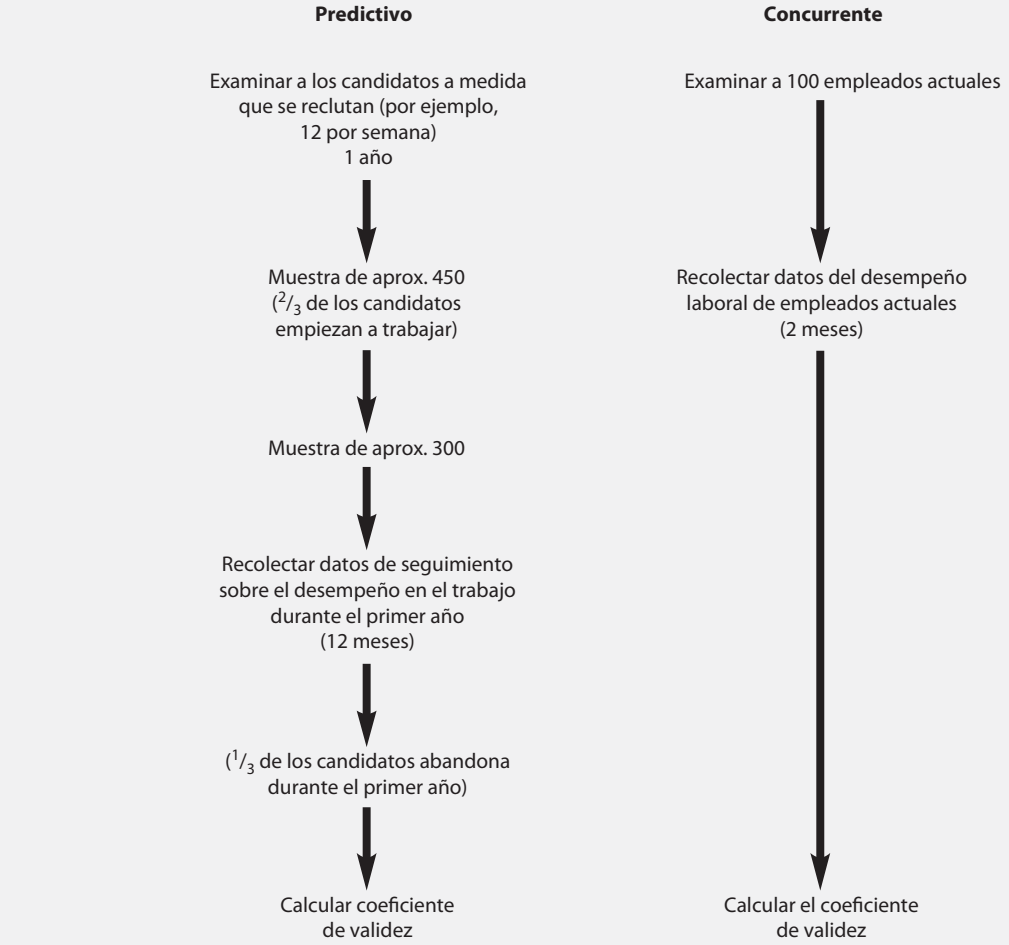


Figura 3.4 **Comparación entre los diseños predictivo y concurrente**

periodo de seguimiento largo que debe llevarse a cabo en el diseño predictivo. La figura 3.4 compara ambos diseños en una situación hipotética, y presenta considerables diferencias en cuanto a escalas de tiempo y esfuerzos de recolección de datos.

Gracias a sus ventajas, el diseño concurrente es atractivo para muchas organizaciones. Sin embargo, también tiene desventajas. Los trabajadores en funciones forman una población que puede ser muy diferente de la población formada por candidatos. Los empleados actuales han superado los procesos de selección existentes de la compañía y representan un grupo preseleccionado de individuos que ya han estado dentro de la organización durante cierto tiempo. No hay datos disponibles de quienes no hayan sido contratados por la

compañía, ni de aquellos que fueron contratados pero posteriormente se fueron. Es muy posible que la muestra concurrente esté incompleta y no sea representativa de la fuerza laboral potencial. Si, como resultado de un estudio de validez concurrente, se establece un vínculo entre, digamos, puntuaciones en la prueba de aritmética y desempeño laboral, es difícil estar seguros de si la persona examinada llegó al trabajo con dichas habilidades o si las habilidades en aritmética se adquirieron como resultado de la capacitación y de la experiencia en el trabajo. No sería justo ni informativo examinar a los nuevos candidatos en destrezas que únicamente podrían adquirirse a partir de la capacitación y la experiencia dentro de la compañía. Estos problemas hacen difícil tener certeza acerca del valor predictivo real de los resultados derivados de un estudio de validez concurrente.

Como hemos visto, una vez que los individuos tienen el empleo, su desempeño puede medirse usando cierto número de criterios. Por consiguiente, los estudios de validación pueden volverse rápidamente muy complejos en términos prácticos, porque las organizaciones rara vez usan un solo predictor para tomar decisiones de selección. Dada la naturaleza multifacética de la información del análisis de puestos, es posible que los reclutadores diseñen múltiples herramientas de selección para evaluar dichos criterios. Por lo tanto, los reclutadores deben decidir si un candidato al empleo debe lograr alta puntuación en todos los criterios evaluados (es decir, seguir un enfoque de selección no compensatorio) o si los puntajes altos en algún criterio compensarían los puntajes bajos en otro (es decir, un enfoque de selección compensatorio). En la práctica, los reclutadores podrían asignar diferentes pesos a diversos criterios de evaluación, dependiendo de la naturaleza del puesto de trabajo. Por ejemplo, para el puesto de asistente de ventas, podría decidirse que la habilidad para el servicio a los clientes sea el criterio más importante, y que los candidatos que no alcancen cierta puntuación ya no se considerarán.

La mayoría de los sistemas de selección combinan varios predictores (herramientas de selección), tales como la puntuación del candidato en la entrevista y en la prueba de habilidad cognitiva. En los estudios de validación, una pregunta fundamental es ¿qué tanto se incrementará la función predictiva del proceso de selección si se agrega un predictor? A esto se le conoce como *validez creciente*. En otras palabras, los reclutadores podrían querer saber cuánto mejoró la exactitud como resultado del uso de pruebas psicométricas (en vez de tan solo confiar en las puntuaciones de la entrevista). La información de la validez incremental de una herramienta de selección específica es extremadamente valiosa, pues permite a las organizaciones llevar a cabo análisis de costo-beneficio de las herramientas adicionales utilizadas. Estudios recientes, incluyendo metanálisis, han intentado estimar el incremento de la validez de un predictor sobre otro. La mayoría de estas investigaciones intentan entender mejor las relaciones entre los predictores y las dimensiones del desempeño en el trabajo, con la finalidad de mejorar las opciones prácticas de los métodos de selección (*véase* Sackett y Lievens, 2008, para un resumen de los estudios sobre la validez incremental y sus limitaciones). Los niveles típicos de validez predictiva para diferentes métodos de selección se estudian en el capítulo 4).

Otra dificultad práctica significativa a la que se enfrentan las organizaciones actuales es tener acceso a una muestra de tamaño adecuado, con la finalidad de realizar ciertos análisis estadísticos con los datos. El diseño y la muestra del estudio necesitan ser lo suficientemente sólidos para permitir al analista obtener conclusiones contundentes sobre la validez de varias técnicas de selección. La mayoría de las organizaciones no se involucran en programas de reclutamiento a gran escala y, por lo general, las iniciativas importantes de reclutamiento de graduados son las que se enfocan en los estudios de validación (es decir, varios cientos de candidatos entre quienes al menos cien empezarán a trabajar para la organización).

Un punto importante a observar acerca de cualquier estudio de validez, independientemente de si el procedimiento usado es predictivo o concurrente, es que el estudio de validez inicial debería ir siempre seguido por un estudio de "validación cruzada" realizado en una segunda muestra de sujetos para comprobar los resultados obtenidos. Para aquellos

estudios que incluyan relativamente pocos predictores, este requisito quizá no sea esencial y represente un "consejo de perfección". Sin embargo, cuando se investigan muchos posibles predictores y aquellos con relaciones predictor-criterio más fuerte se usarán para fines de selección, entonces la validación cruzada es más importante. Cuanto más predictores potenciales se utilicen, más posibilidades habrá de que surjan relaciones aparentes debidas al azar, entre algunos de estos predictores y las medidas de criterio. Es poco probable que en una muestra de comprobación se repitan las relaciones debidas al azar; resultados iguales en ambas muestras tan solo serían provocados por relaciones "reales".

Algunas observaciones adicionales de importancia en relación con la validez se estudiarán en el siguiente capítulo, dentro del contexto de interpretación de la evidencia sobre la validez de técnicas de selección específicas.

Punto de aprendizaje clave

La validación cruzada es necesaria para estar seguros de los resultados de un estudio de validación, a menos que la muestra sea demasiado grande.

PARA REFLEXIONAR

En esta sección hemos estudiado cómo se puede indagar si las puntuaciones de las pruebas en la selección están relacionadas con el desempeño en el trabajo. Ahora considere si las medidas de desempeño usadas por las organizaciones (por ejemplo, evaluaciones del gerente, desempeño en ventas, número de errores, etcétera) dan un reflejo real del desempeño laboral. ¿El cuidado tomado al diseñar y usar las medidas de selección coincide con el cuidado realizado para diseñar y usar las medidas de desempeño?

También considere los desafíos que enfrentan las organizaciones pequeñas (por ejemplo, con menos de 25 empleados), cuando intentan validar sus procesos de selección. ¿En qué difiere su situación de la de grandes organizaciones que llevan a cabo un reclutamiento de alto volumen? ¿Qué implicaciones tendría esto para las pequeñas organizaciones que buscan mejorar su proceso de selección?

Otros tipos de validez

La validez relacionada con el criterio es el tipo más importante de validación en lo que se refiere a la selección, pero también existen otras clases importantes de validez. Las primeras dos no son formas "reales" de validez, en el sentido de que se refieren más a la apariencia que a la sustancia.

Validez de confianza

Algunas organizaciones podrían creer que un método de selección (por ejemplo, prueba psicométrica de aptitudes) es válida porque lo comercializa una compañía con buena reputación y parece ser muy costoso. Sin embargo, Cook (2004, 2009) sugiere que el

dinero gastado en "brillo" podría significar que se ha gastado menos dinero en investigación y desarrollo del instrumento. Sugiere que las organizaciones deben ser cautelosas al aceptar a ciegas la validez de un instrumento, sin realizar una inspección minuciosa de todos los datos y la documentación que lo apoyen.

Validez aparente

Una prueba o un procedimiento de selección demuestra tener validez aparente si "se ve bien". Por ejemplo, solicitar a un candidato para el puesto de carpintero que haga una cruz en T usando dos piezas de madera demostraría la validez aparente. Por otro lado, pedir al candidato que realice una prueba de inteligencia general probablemente carecería de validez aparente para él, dado que la relación entre la prueba y el desempeño en el trabajo sería menos evidente. Una ventaja clave de la validez aparente es la influencia positiva que tiene sobre la aceptación del usuario: los candidatos tienen menos posibilidades de sentirse tratados injustamente y de impugnar los resultados del proceso de selección, si creen que este fue pertinente para el rol laboral.

Validez de contenido

La validez de contenido se establece sobre una base lógica en vez de hacerlo mediante el cálculo de coeficientes de validez o de seguir otros procedimientos técnicos estadísticos. Un predictor demuestra su validez de contenido cuando cubre una muestra representativa del dominio de comportamiento que se está midiendo. Por ejemplo, se esperaría que una prueba de validez de contenido de la aptitud para manejar un automóvil cubriera todas las actividades esenciales que un conductor competente debería ser capaz de realizar. Una prueba que no incluya ejercicios de paradas de emergencia y de manejar en reversa tendría una falla de validez de contenido (y resultaría muy probablemente en mayores primas de seguro automotrices ¡y más trabajo de compensación por accidentes para los abogados!)

Validez de constructo

Esta implica identificar las características (o constructos) psicológica(o)s como inteligencia, estabilidad emocional o destreza manual, que subyacen al desempeño exitoso de una tarea (como una prueba o desempeño laboral) en cuestión. Como la validez de constructo involucra relaciones entre predictores y características que no son directamente observables (por ejemplo, procesos cognitivos), puede evaluarse únicamente con medios indirectos. A menudo esto se obtiene correlacionando una medición bien establecida de un constructo con una nueva medición del mismo constructo. Una relación deficiente indicaría que la nueva medición carece de validez de constructo. Por ejemplo, si se desarrolla una nueva medición para la extroversión, se esperaría que las puntuaciones de esta nueva medición tuvieran una alta correlación con las puntuaciones de otras mediciones de extroversión bien conocidas (también sería razonable esperar que fueran bajas las correlaciones entre la nueva medición y otros constructos muy diferentes). Explorar la validez de constructo de cualquier instrumento psicológico es una importante faceta para entender lo que el instrumento realmente mide (es decir, "¿hace lo que promete?"). Como indica el material del capítulo 4, la validez de constructo de muchos de los métodos de selección de personal más usados aún no se comprende bien.

El ejercicio 3.4 brinda una oportunidad para que reflexione en su propia experiencia del proceso de selección, sobre todo en relación con sus percepciones de la validez del proceso.

Ejercicio 3.4 La validez del proceso de selección

En este ejercicio se le pide que reflexione sobre su(s) propia(s) experiencia(s) en los procesos de selección y reclutamiento. Piense acerca de un trabajo en el que haya estado, o donde se encuentre trabajando actualmente (ya sea de tiempo completo o de medio tiempo), y considere los siguientes temas:

Ejercicios sugeridos

1. ¿Cuáles son las responsabilidades fundamentales de este rol?
2. Describa los elementos del proceso de reclutamiento. Desde su perspectiva como candidato, ¿los procedimientos de selección mostraron validez aparente y validez de contenido en cada etapa?
3. En general, ¿cuál es su impresión acerca de la precisión del proceso de selección?
4. ¿Qué recomendación haría para mejorar la posible validez de este proceso de selección?

Confiabilidad

Cualquier instrumento de medición (ya sea predictor o de criterio) usado en el procedimiento de selección debe ser tanto válido como confiable. La confiabilidad de un instrumento de selección es una característica extremadamente importante y se refiere al grado en que *mide consistentemente en condiciones variables*. Si el mismo candidato obtiene puntuaciones muy diferentes cuando responde una prueba en dos diferentes ocasiones, debería cuestionarse la confiabilidad de la prueba. En términos técnicos, si una herramienta de selección tiene alta confiabilidad, se puede decir que se encuentra relativamente libre de errores de medición (es decir, la puntuación que obtenemos es cercana a la puntuación *verdadera*). Por supuesto, esto significa que la prueba no puede ser válida a menos que sea confiable. Existen diferentes tipos de confiabilidad.

Si queremos evaluar la confiabilidad para una prueba de aptitudes, podríamos calcular la *confiabilidad de la prueba y de la repetición de esta* (donde a los participantes se les administra la misma prueba en dos ocasiones diferentes, con un desfase significativo entre ambas administraciones). Si la prueba es confiable, esperaríamos que las puntuaciones no cambiaran mucho con el paso del tiempo. Si la prueba fue altamente confiable, esperaríamos una fuerte correlación positiva entre las puntuaciones de la aplicación 1 y las de la aplicación 2. Para evaluar esta clase de confiabilidad, es importante asegurarse de que las condiciones de prueba sean las mismas en ambas ocasiones y que el constructo evaluado se considere relativamente estable.

Otra forma de confiabilidad son las *formas paralelas*, donde los desarrolladores de pruebas diseñan dos pruebas equivalentes, que incluyen reactivos con contenido similar e igual dificultad. Los editores de pruebas podrían diseñar para una prueba 50 preguntas de alta calidad, y usar 25 para una versión A y las otras 25 para la versión B. Por ejemplo, las organizaciones involucradas con el reclutamiento de graduados con frecuencia utilizan pruebas psicométricas de aptitudes similares. Para prevenir el efecto de la práctica, los editores elaboran formas paralelas de la misma prueba de aptitudes. Al diseñar formas paralelas de la misma prueba, los desarrolladores evalúan la confiabilidad externa entre escalas, donde la alta confiabilidad se caracteriza por una fuerte correlación positiva

entre las puntuaciones de los participantes en ambas pruebas. No todas las pruebas tienen formas paralelas debido al incremento en los costos implicados en su desarrollo (es decir, por desarrollar el doble de los reactivos que sean realmente necesarios).

La confiabilidad de la prueba y de la repetición de esta, así como de las formas paralelas, se ha descrito como una forma *externa* de confiabilidad, porque las puntuaciones de las mediciones en cuestión se comparan con un punto de referencia externo, aun cuando sean las puntuaciones de la misma medición en un tiempo diferente.

La confiabilidad *interna* de una escala puede evaluarse mediante una variedad de métodos y fórmulas estadísticos diferentes (*véase* Smith y Robertson, 1993; Kline, 1999, para fórmulas relevantes y más información técnica). La característica en común es que la confiabilidad interna siempre se refiere al grado en que las diferentes partes de la misma medición generan resultados consistentes entre sí. En esencia, es una medición del grado en el cual las preguntas diseñadas para evaluar una misma cuestión producen resultados similares, es decir, consistentes. El tipo de escala y su contenido determinan el enfoque específico para evaluar la confiabilidad interna. Los enfoques comunes para evaluar la confiabilidad interna de las escalas incluyen el coeficiente alfa de Cronbach, el método de la "división por mitades" (*split-half,* donde el examinador puede examinar la asociación entre las puntuaciones de dos mitades en una prueba, por ejemplo) y el KR20 (usado para preguntas con respuesta correcta o incorrecta). Es claramente deseable encontrar consistencia a través de los diferentes reactivos que estén evaluando el mismo aspecto: como regla general, la confiabilidad de consistencia interna (por ejemplo, sería deseable un coeficiente alfa de Cronbach de 0.7 o superior). Sin embargo, cuando la confiabilidad de consistencia interna es demasiado alta (aprox. por encima del 0.95), entonces la prueba podría ser ineficiente debido a que se están haciendo las mismas preguntas (y, por lo tanto, se están recabando los mismos datos) una y otra vez.

Punto de aprendizaje clave

Para ser eficientes, los métodos de selección de personal deben ser tanto válidos como confiables.

Utilidad financiera

Como muchas de las prácticas organizacionales, los procedimientos de selección de personal son muy costosos de implementar. Siempre ha sido importante utilizar procedimientos de selección que tengan una buena validez predictiva; aunque, por desgracia, los procedimientos con únicamente buena validez predictiva no garantizan que el procedimiento de selección sea rentable. Dos importantes factores que determinan la rentabilidad (generalmente conocida como utilidad) son:

1 la proporción de la selección, es decir, $\frac{\text{número de puestos}}{\text{número de candidatos}}$;

2 el beneficio financiero del desempeño laboral mejorado.

Examinemos ahora con más detalle la función que la validez, la proporción de la selección y los demás factores que intervienen para determinar la utilidad. La figura 3.5a muestra la situación para un coeficiente de validez de 0.1. Las áreas sombreadas (B y C) identifican a las personas que serán contratadas por la organización. Observe, sin embargo, que aunque todas las personas alcanzan la puntuación mínima del predictor, tan solo una proporción de ellas (B) también demuestra un desempeño laboral satisfactorio.

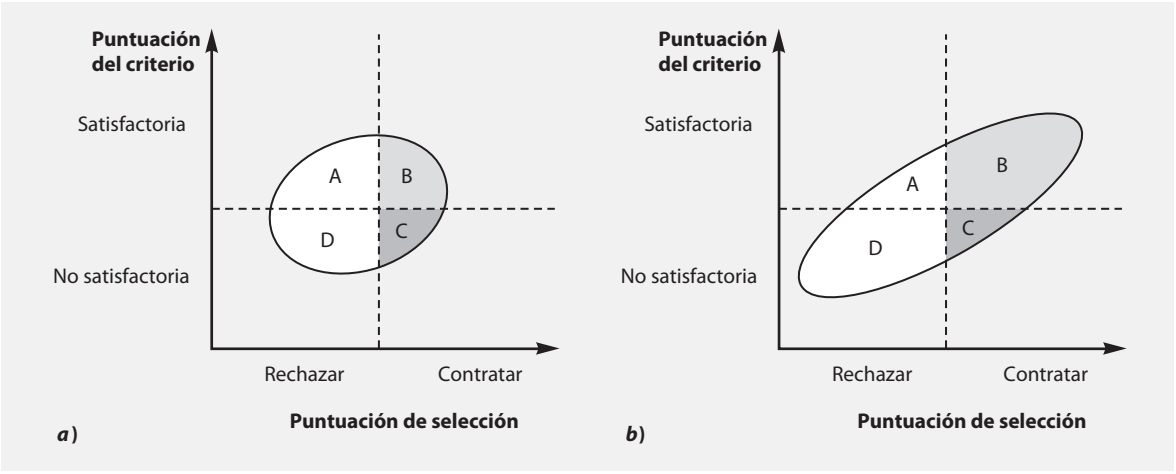


Figura 3.5 **Efecto de los diferentes coeficientes de validez en la proporción contratada: *a*) coeficiente de validez = 0.1; *b*) coeficiente de validez = 0.5**

Asimismo, aunque todas las personas de las áreas sin sombrear (A y D) no logran la puntuación mínima del predictor, algunas de ellas son capaces de tener un desempeño laboral satisfactorio (aquellos en el área A). Las áreas B y D representan decisiones de selección correctas; el área D contiene a los individuos que fueron rechazados de forma justificada, conocidos como negativos verdaderos. El área C contiene los positivos falsos; es decir, sujetos que habrían sido contratados, aunque darían un desempeño no satisfactorio en el trabajo. El área A contiene los negativos falsos; esto es, personas que no serían contratadas pero que son capaces de demostrar un buen desempeño en el trabajo. Las áreas A y C representan errores en el proceso de selección. Observe que a menos que el coeficiente de validez sea de 1.0, *siempre* habrá errores en la selección.

Como indica la figura 3.5b, cuando la validez se incrementa (0.5), las proporciones de las áreas A y C decrecen, y aumenta la proporción de decisiones correctas (áreas B y D). Por lo tanto, a medida que se incrementa la validez, también aumenta la calidad de las decisiones de selección.

Si la validez fuera perfecta, se lograría una selección libre de errores y el desempeño relativo de los candidatos en el método de selección se reproduciría en su desempeño en el trabajo. Entonces, un grupo de candidatos con puntuaciones de selección en el 10 por ciento superior tendría puntuaciones de desempeño en el trabajo al mismo nivel (recuerde que, en la selección perfecta, el desempeño se correlaciona exactamente con el puntaje de selección).

Si se supone que las puntuaciones de los candidatos se distribuyen normalmente, es posible usar tablas estadísticas para calcular la puntuación estándar promedio (puntuación *z*) de cualquier grupo de candidatos (por ejemplo, el 10 por ciento superior). Con la *selección perfecta*, el promedio de puntuación *z* de los candidatos seleccionados también tendría que ser su puntuación promedio de desempeño en el trabajo:

Puntuación promedio de selección (z_s) = puntuación promedio de desempeño en el trabajo (z_w)

Desde luego, la selección nunca es perfecta y la precisión predictiva del puntaje de selección es proporcional a la magnitud del coeficiente de validez. El desempeño en el trabajo que se esperaría de los candidatos elegidos dependerá de la precisión de la selección:

(z_s)(coeficiente de validez) = z_w

El siguiente paso en el proceso es considerar qué tanto valor se le asignará a los diferentes niveles de desempeño en el trabajo. Varios investigadores han enfrentado este problema y aunque no hay una solución aceptada (*véase* Boudreau, 1989), una regla general muy conservadora consiste en asignar un valor de 40 por ciento del salario a cada desviación estándar del desempeño. Una vez que se haya dado este paso, deducir un estimado de la utilidad financiera que se esperaría con diferentes situaciones de selección es algo bastante sencillo de realizar. Ya que las puntuaciones *z* se han expresado en unidades de puntuación estándar, la estimación de z_w da un estimado directo de la utilidad financiera. El costo del procedimiento necesita restarse y tomarse en consideración de la ocupación esperada de reclutas y del número de individuos elegidos. La ecuación final es:

$(z_s)(r)(T)(N)$= utilidad financiera

donde z_s = promedio de puntuaciones *z* del grupo seleccionado
r = coeficiente de validez para el proceso de selección
T = número de años que los reclutados se quedarán
N = número de reclutados contratados en un año

Esta ecuación tiene muchos usos potenciales. Podría usarse, por ejemplo, para calcular la ganancia derivada del cambio de un método de selección a otro. Para realizar cálculos relevantes, a menudo es necesario llevar a cabo algunas estimaciones de varios términos de la ecuación. Por ejemplo, si una compañía estuviera considerando usar centros de evaluación para remplazar un procedimiento que involucrara tan solo entrevistas no estructuradas, sería necesario hacer estimaciones de la probable validez para el nuevo procedimiento. Dada la riqueza de la investigación en la mayoría de los métodos de selección (*véase* el capítulo 4), dichas estimaciones pueden hacerse con confianza razonable. De forma parecida, la ecuación podría utilizarse para estimar la ganancia que generaría la atracción de un mayor grupo de candidatos (por ejemplo, por el uso de mucha publicidad). La ganancia financiera derivada de la proporción de selección mejorada (véase abajo), podría entonces establecerse contra el costo de la campaña publicitaria.

Punto de aprendizaje clave

Los cálculos de utilidad pueden usarse para hacer frente a una variedad de problemas y ayudar a las organizaciones a determinar sus estrategias de publicidad para reclutamiento, etcétera, así como para señalar los beneficios directos derivados de los procedimientos de selección.

Es evidente que cuando la proporción de selección es mayor a 1 (es decir, hay más puestos disponibles que candidatos), el uso de cualquier proceso de selección posiblemente traerá poco beneficio. En una situación así, la organización se verá forzada a aceptar a cualquiera que solicite el puesto. En la práctica, aun con una proporción de selección mayor que 1, seguiría siendo razonable para la organización aplicar un riguroso criterio de selección, y dejar puestos de trabajo vacíos, en vez de contratar a empleados totalmente inadecuados. Cuando la proporción de selección es menor que 1 (es decir, hay más candidatos que puestos), la organización puede obtener beneficios evidentes al usar la selección. Considere la situación para dos diferentes proporciones de selección. Si la proporción de selección es de 0.7 (es decir, siete puestos por cada 10 candidatos), la organización puede darse el lujo de negar el puesto a individuos con puntuaciones del predictor por debajo del 30 por ciento. Sin embargo, si la proporción de selección fuera de 0.4 (es decir, cuatro puestos de trabajo por cada 10 candidatos), puede rechazarse al

60 por ciento inferior de los candidatos, y el grupo de candidatos seleccionados tendría un puntaje mucho mayor. A la vez, como indica el material presentado antes, esto se traduciría en una utilidad financiera.

Otros factores

Burke (2005) y DeCorte (2000) ofrecen un análisis detallado sobre los modelos de utilidad y sus aplicaciones. Los estudios donde se ha estimado la utilidad de la selección demuestran claramente que, aun con coeficientes de validez modestos, es posible alcanzar sorprendentes ganancias financieras. Por ejemplo, Schmidt *et al*. (1984) señalaron que se esperarían ganancias anuales de más de un millón de dólares, si se aplican pruebas de aptitud cognitiva para seleccionar al gran número de guardabosques en Estados Unidos reclutados cada año. Schmidt *et al*. (1979) demostraron que se pueden obtener ganancias aun más significativas si se utiliza la *prueba de aptitudes para programadores por computadora* (Hughes y McNamara, 1959), para elegir a los programadores en Estados Unidos. Con una proporción de selección de 0.5 (es decir, dos candidatos por puesto), pueden esperarse ganancias de entre 13 y 37 millones de dólares: ¡cifras que de seguro atraerán la atención del director financiero de cualquier compañía!

Punto de aprendizaje clave

La relación costo-efectividad de un procedimiento de selección de personal no tan solo depende de la validez.

PARA REFLEXIONAR

Evaluar las utilidades se considera algo muy importante para muchas organizaciones. Usted ha visto algunas ecuaciones sumamente complicadas en esta sección. Anderson *et al.* (2001b) indicaron que el estudio de la teoría de la utilidad "ha sido testigo de una siempre creciente preocupación de algunos investigadores activos en el estudio de las minucias en las expresiones factibles" (p. 395). Afirman que este enfoque pedante dañó la relevancia práctica de la teoría de la utilidad. ¿Qué tan precisos y complejos cree usted que deban ser los cálculos de la utilidad? ¿Cuáles son algunas de las variables que son muy difíciles de medir, cuando se intenta estimar la utilidad de un proceso de selección? ¿Es posible recolectar suficiente información para llevar a cabo cálculos muy precisos del rendimiento sobre la inversión de un proceso de selección?

Resumen

Los procesos de selección están diseñados con la suposición de que existen diferencias individuales entre las personas, que son relevantes para el puesto y que pueden evaluarse. Dentro de las organizaciones, la evaluación es una actividad común que puede tener una influencia útil en el éxito y bienestar individual y organizacional. La piedra angular de un proceso de selección eficaz es el análisis de puestos de trabajo, el cual define los criterios

de evaluación que forman la base de muchas actividades de recursos humanos en las organizaciones, y es muy importante en la selección de personal. Recientemente, las organizaciones han empezado a usar el análisis de competencias para definir los comportamientos clave que apuntalan el desempeño exitoso del puesto meta. Existe una serie de enfoques sobre el análisis de puestos disponible, que incluye técnicas cualitativas y cuantitativas. La información que ofrece el análisis de puestos sirve para desarrollar procedimientos de selección basados en los signos o en la muestra.

Dados los cambios significativos en la naturaleza del trabajo y de los patrones laborales en los últimos años, muchos puestos no tienen descripciones específicas o prescritas. Esto representa varios desafíos para el analista de puestos, sobre todo al decidir qué técnica de análisis de puestos usar. Como consecuencia, muchos analistas están tratando de usar enfoques más orientados hacia el futuro. Debido a que la confiabilidad y validez de estos procedimientos determinan la calidad de personal que ingresa a la organización, es de suma importancia que los procesos de selección den valoraciones válidas del futuro comportamiento en el trabajo. Diferentes procesos de validación (por ejemplo, predictiva o concurrente) se encuentran disponibles para evaluar la validez.

Estudio de caso de cierre

Rusia apuesta por encontrar una nueva generación de élite

El Kremlin ha iniciado un proceso de reclutamiento para encontrar una nueva élite, después de las quejas del presidente Dmitry Medvedev sobre que el país tiene un déficit de funcionarios públicos, gerentes y políticos talentosos. Los gobernadores regionales han recibido cartas tanto del Sr. Medvedev como del primer ministro Vladimir Putin, los pasados dos días, pidiéndoles que contribuyan con nombres para una base de datos acerca de la reserva de recursos humanos del país.

De acuerdo con el periódico *Nezavisimaya Gazeta*, la base de datos se inició el año pasado, pero luego de una cuidadosa investigación, contiene únicamente 7,000 nombres. En un discurso dado el 23 de julio, el Sr. Medvedev criticó el esfuerzo, diciendo que existe una "escasez" de talento tanto en el gobierno como en los negocios privados en Rusia. Delineando planes para remplazar a varios gobernadores regionales rusos, señaló: "No contamos con una banca de reservas frescas. Nos golpeamos la cabeza contra el muro cada vez que tenemos que remplazar a los altos oficiales".

Ser funcionario público era una prestigiosa profesión en Rusia, desde que el zar Pedro el Grande creó 14 rangos de servicio público en 1722. Cuando existía la Unión Soviética, el servicio estatal era el camino que llevaba al mejor estilo de vida del país; en tanto que los puestos de funcionario público de mayor nivel venían acompañados de autos, grandes apartamentos y casas de campo como beneficios. Sin embargo, desde el derrumbe del comunismo, el prestigio de la burocracia fue cayendo drásticamente, pues los gerentes talentosos encontraron trabajos mejor pagados en el sector privado o incluso emigraron a otros países.

El proyecto de recopilar una lista de probables funcionarios está siendo dirigido por Rusia Unida, el partido político encabezado por el Sr. Putin, que se ha convertido en una institución cuasi estatal, pero representantes del partido han afirmado que la base de datos estaría abierta para cualquiera, no tan solo para los miembros del partido. Yuri Kotler, coordinador del proyecto de la base de datos, afirma que su equipo apenas está iniciando a lidiar con la inmensidad del ▶

proyecto. "Estamos especificando los criterios", reconoce. "Analizamos qué capacidades y cualidades de liderazgo deben tener los candidatos, con qué ideología deben guiar su vida y también si planean vivir en Rusia o no. Estamos desarrollando un sistema de selección avanzado para encontrar a los individuos que nos interesen".

La base de datos no estará abierta para nadie mayor de 47 años, afirmó, y el objetivo para el final del año será tener 50,000 nombres.

Fuente: Adaptado de FT.com, 6 de agosto de 2008 por Charles Clover en Moscú

Ejercicio sugerido

El gobierno ruso le pide a usted que proporcione recomendaciones que lo ayuden a iniciar el desarrollo de un sistema de selección para el servicio público. Elabore un informe de dos páginas que contenga recomendaciones para:

1. Un enfoque sistemático de evaluación de las competencias requeridas y
2. Cómo deberían examinarse la validez y la confiabilidad de este nuevo sistema, una vez que entre en operación.
3. Destaque cualquier problema a considerar al aplicar su enfoque en el contexto ruso.

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1. Explique tres técnicas de análisis de puestos de trabajo, y describa las ventajas y desventajas relativas de cada una.
2. ¿Para qué fines pueden emplearse los resultados del análisis de puestos en una organización?
3. Elabore un diagrama de un diseño de selección de personal y de un sistema de validación.
4. ¿Qué es el análisis de competencias? Describa cómo se utiliza en las organizaciones y con qué fines se utiliza.
5. ¿Qué son los indicadores conductuales en los modelos de competencias y cómo se utilizan?
6. Describa los criterios que usaría para tomar decisiones acerca de qué técnicas de análisis de puestos de trabajo usar en la práctica.
7. Describa un estudio de validez predictiva para un proceso de selección y explique los problemas prácticos asociados que se presentan en las organizaciones.
8. ¿Cuáles son las diferencias entre la validez aparente, de contenido y de constructo, y cómo se evalúa cada tipo de validez?
9. ¿Cuáles son los principales reactivos de información necesarios para calcular la utilidad financiera de un proceso de selección?

Tareas sugeridas

1 Dados los recientes cambios en la naturaleza del trabajo y el incremento en el número de puestos de nueva creación en las organizaciones, discuta la relativa eficiencia de las técnicas de análisis de puestos y sugiera cómo los psicólogos podrían mejorarlas.

2 Se le ha pedido que diseñe un proceso de análisis de puestos para el rol de político. Describa las técnicas que usaría y cómo estas darían información al proceso de selección.

3 Describa las etapas clave en el proceso de selección. Analice los problemas prácticos asociados con la validación de los procesos de selección en las organizaciones.

Sitios Web relevantes

Hay mucha información útil sobre el análisis de puestos en http://www.job-analysis.net/. Es un sitio para gerentes y consultores de recursos humanos, aunque también ofrece mucha información general sobre lo que es un análisis de puestos de trabajo, cómo puede realizarse y cómo hacerlo legalmente.

Para más material de autoevaluación y de los sitios Web relevante anotados, por favor, visite el sitio Web **pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 Para mayor profundidad en los temas analizados en este capítulo, consulte un texto completo sobre selección de personal, como *The Blackwell Handbook on Personnel Selection* de Evers, Anderson y Voskuijl (2005), o *Personnel Selection: Adding value through people*, Cook (2004), *Personnel Selection: A theoretical approach* por Schmitt y Chan (1998).

2 Se ofrece un estudio detallado de la validez y la confiabilidad en el libro de Anastasi: *Psychological Testing*, o en el de Kline: *Handbook of Psychological Testing.*

CAPÍTULO 4

Selección de personal y métodos de evaluación

¿Qué funciona?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Después de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. listar siete métodos de selección de personal y describir tres con mayor detalle;
2. exponer los principales estándares de evaluación para el procedimiento de selección;
3. nombrar las principales causas de distorsión en los estudios de validación;
4. explicar la contribución del metanálisis para la investigación sobre la selección de personal;
5. especificar las ventajas y desventajas de varios métodos de selección, como:

   entrevistas

   pruebas psicométricas

   pruebas de juicio situacional

   centros de evaluación;
6. especificar qué métodos de selección tienden a ser **i.** los más válidos y **ii.** los más aceptados por los candidatos;
7. explicar cómo algunas técnicas de selección pueden llevar al sesgo y a la inequidad para algunos subgrupos;
8. explicar algunos de los temas asociados con el incremento del uso de la tecnología en la selección de personal.

Estudio de caso inicial

¿Hecho para ese puesto de trabajo? ¿Es el reclutamiento con base en el signo zodiacal más absurdo que la mayoría de las políticas de contratación regulares?

Verá, todo este tiempo hemos pensado que trabajar como perro era algo malo. ¿Qué tan equivocados estaríamos? Una compañía del norte de China anunció que no tan solo aprecia que sus empleados trabajen como perros, sino que insiste positivamente en ello. De acuerdo con un anuncio de reclutamiento, únicamente empleará a gente nacida en el año chino del perro lo cual, como hay 12 signos en la astrología china, ciertamente limitará el número de respuestas que el departamento de recursos humanos tendrá que procesar.

Por fortuna, el próximo año nuevo chino, que inicia en domingo, anuncia la llegada de otro año del perro, así es que los bebés que nazcan durante los próximos 12 meses, algún día tendrán la oportunidad de trabajar para la Jilin Jiangshan HR Development Company Limited. El vocero de la empresa, el señor Dong, señaló que se cree que los perros son los más adecuados para la cultura corporativa, ya que son leales, fieles, honestos y éticos.

Y mientras usted pensaría que contratar, o no, a individuos basándose en una casualidad de nacimiento es totalmente opuesto a lo "ético", le interesará saber que las leyes chinas sí prohíben la discriminación en la contratación, pero no especifican lo que constituye una ofensa. Al parecer, es correcto descartar a once doceavos de la población, y el señor Dong afirma que no ve cómo esta regla de su compañía podría herir a alguien. Aunque tal vez no estén de acuerdo las personas que hayan nacido en un año que no sea 1994, 1982, 1970, 1958 o 1946 —advierta que hay un claro patrón aquí. Es complicado ver la trampa en esto. Por un lado, la astrología occidental está tan matizada, que sería difícil imponer prohibiciones generales. Uno podría dar fácilmente la vuelta a un gerente de reclutamiento que se oponga a los Toros así: "Admito que soy tauro, pero me encuentro justo en la cúspide, mi ascendente es Escorpión y tengo la luna en Acuario, así es que usted casi no me conoce".

Claro que no es por esto que la historia hace levantar las cejas. Realmente nos divierte la superstición y quizá nos da un poco de envidia. En lugar de vagar a través de una infinidad de pruebas psicométricas y cuestionarios de perfiles, ¿no sería bueno ser capaz de decir: "Soy el candidato perfecto y para probarlo, aquí está mi certificado de nacimiento"? Sin embargo, además del elemento de los horóscopos, sería difícil que me convenciera usted de que la política de contratación en ese país es completamente diferente.

En una ocasión, hablé con el gerente de RH de una compañía para la que muchísima gente quería trabajar. Me dijo que, de los solicitantes que veía, una proporción era tan terrible que dejaban al entrevistador con la boca abierta del asombro, y que la carta de rechazo se estaría procesando mucho antes de que terminara la entrevista. Otra proporción similar era igualmente sorprendente, aunque por razones más positivas y los entrevistadores tenían que detenerse a sí mismos para no ofrecerles a su primogénito con tal de que se dignaran a aceptar el empleo. Sin embargo, la mayoría eran simplemente buenos y perfectamente aceptables. La compañía atraía a tantos buenos solicitantes que, por lo general tenían un puñado de ellos para cada puesto, con características similares en cuanto a calificaciones, habilidades y experiencia. Le pregunté entonces "¿cómo eligen entre ellos?". Respondió: "Bueno, tan solo decidimos quién nos gusta más. Quién se ajustaría mejor". No hay nada demasiado controversial en ello; después de todo encontrar el elemento adecuado es uno de los objetivos de realizar entrevistas, pero uno se sentiría algo molesto si fuera quien perdiera el puesto soñado, por una razón tan poco importante como pudiera ser que otro solicitante apoyara al mismo equipo de fútbol que el nuevo jefe. Y, a pesar de las leyes contra la discriminación, que posiblemente caería con

todo rigor sobre quien formule su política de contratación y despido de acuerdo con el signo zodiacal, algunos trabajadores —personas con discapacidad, gente perteneciente a minorías étnicas, por ejemplo— tal vez le contarán a usted cuán a menudo han fracasado en "adecuarse" al trabajo.

El hecho es que la mayoría de las compañías reclutan a su propia imagen. Si desea diseñar zapatos deportivos o juegos de computadora, probablemente llegará más lejos si tiene un corte de pelo moderno, conocimiento laboral del argot callejero y un par de jeans a la moda. Es difícil imaginar a un individuo en sus cincuenta, con cabello escaso y padre de tres, trabajando en un mostrador de artículos de belleza. Y cuando uno llega a las augustas instituciones que conforman el establishment —el centro financiero, la legislación, la academia, los medios de comunicación—, ¿quién discutiría con usted que no le iría mejor si la persona que lo va a entrevistar es nada más y nada menos que un viejo amigo de su padre, compañero de clases en la universidad? Así es que ríase todo lo que quiera de la historia china, pero recuerde que también aquí los accidentes de nacimiento pueden guiar el reclutamiento.

Fuente: office.hours@guardian.co.uk consultado en 2006.

Introducción

Hay más de un siglo de literatura en investigación que explora cuál es la mejor forma de seleccionar a un candidato para un puesto de trabajo. Los psicólogos del trabajo han tenido una influencia importante en la forma en que se diseñan e implementan los procesos de selección en muchas organizaciones en todos los sectores económicos del mundo entero. A lo largo de las últimas tres décadas, la investigación ha demostrado que aunque haya una gran variedad de métodos de selección de personal disponibles para usarse en ambientes organizacionales, no todos los métodos son igualmente útiles o adecuados para los procesos de selección. El estudio de caso inicial ejemplifica algunos temas complejos tales como la forma de evaluar la "adecuación de los candidatos a la organización". También destaca la importancia de llevar a cabo una investigación rigurosa de la evidencia al evaluar varios enfoques en la selección de personal. Los enfoques de reclutamiento difieren a lo largo del mundo: ello se debe en parte a que las leyes laborales con respecto a las prácticas de selección difieren significativamente. Una revisión reciente de las prácticas de selección en 22 países lo demuestra claramente (Moyrs *et Al.,* 2008).

Para un reclutamiento continuo de alto volumen el uso de la tecnología en el proceso de selección ha transformado la manera en que las personas solicitan un trabajo. El uso de la tecnología puede haber mejorado la eficiencia de la organización; no obstante, la "experiencia del candidato" es ahora un tema clave de investigación. En la década pasada, las organizaciones se preocuparon cada vez más por cómo atraer y retener a los mejores candidatos en un mercado laboral competitivo. Con la reciente recesión económica, el mercado laboral global podría cambiar nuevamente, quizás habrá más competencia y menos puestos de trabajo en algunos lugares. La percepción de equidad es la clave para explorar las reacciones de los candidatos ante los métodos de selección: también señala los desafíos legales potenciales que se pueden enfrentar con los candidatos no seleccionados. Desde la perspectiva organizacional, existen preocupaciones con respecto al plagio y engaño cuando se trata de proteger a los solicitantes, sobre todo cuando se usa Internet.

Este capítulo describe los principales procedimientos de selección de personal que se usan frecuentemente en las organizaciones y analiza su relativa precisión para determinar quién es "la mejor persona para el puesto". El estudio de caso inicial ilustra que

aunque ahora sabemos mucho acerca de la precisión de diferentes técnicas de selección, los psicólogos necesitan saber cómo es que los diferentes métodos se implementan en la práctica. Hay una creciente necesidad de entender los temas referentes a la equidad y cómo es que las reacciones adversas pueden llevar a demandas en los tribunales. Después de analizar la evidencia respecto a la validez de cada uno de los principales métodos, este capítulo explorará el grado en que se utilizan algunos de tales métodos.

Un panorama general de los métodos de selección de personal

La tabla 4.1 muestra los principales métodos de selección de personal disponibles para su uso y también da una breve explicación de lo que implican. La mayoría de esos métodos son bien conocidos y muchos lectores habrán tenido experiencia directa con algunos de ellos.

Al usar predictores como entrevistas, pruebas psicométricas o pruebas de muestreo del trabajo, las áreas específicas a investigar durante la entrevista o la prueba deberían derivarse de los datos del análisis del puesto (*véase* el capítulo 3). La información del análisis de puestos ofrece una base para decidir qué factores (por ejemplo, habilidad numérica, capacidad de comunicación, capacidad organizacional) podrían ser importantes para el éxito laboral.

Los datos biográficos se desarrollan a menudo de una forma diferente. Cuando los candidatos solicitan un puesto de trabajo en una organización, es probable que llenen una solicitud y otros documentos donde se espera que proporcionen cierta información biográfica verificable, respecto a factores como empleos anteriores, historia personal de carrera y formación académica. El procedimiento básico para el uso de los datos biográficos es recolectar la información de un número de solicitantes y correlacionarla con el desempeño subsecuente. Los reactivos de información que predicen el desempeño posterior pueden identificarse después y quizá se utilicen en la toma de decisiones acerca de la selección. Los reactivos de selección elegidos así no necesariamente tienen una relación obvia con el puesto de trabajo; solamente se ha demostrado, sobre una base estadística, que predicen el desempeño futuro.

En la mayoría de las situaciones prácticas, no es razonable basar una decisión de selección en el uso de un solo predictor (como lo serían los resultados en una prueba) o incluso en un tipo de predictor. Como verá en este capítulo, cada predictor tiene sus propias fortalezas y debilidades, y ninguno es perfecto. Cuando se usan juntos diferentes predictores, el objetivo básico tendría que ser asegurarse de que estos se *complementen* entre sí, en vez de duplicarse. Un método exitoso de selección que emplea muchos predictores diferentes es el "centro de evaluación". Los centros de evaluación comúnmente incluyen entrevistas, pruebas psicológicas, ejercicios vivenciales y discusiones grupales. Por lo general, se extienden durante dos a tres días, aunque quizá duren tan poco como un día o tanto como una semana. Los candidatos usualmente son evaluados por individuos entrenados, quienes son casi siempre altos directivos de la organización. Un centro de evaluación típico incluiría grupos de 12 candidatos que son evaluados por 6 evaluadores. Los centros de evaluación también se utilizan con frecuencia para evaluar personas que ya están trabajando dentro de una organización. La información obtenida mediante el centro de evaluación se usa luego para ayudar a tomar decisiones respecto a ascensos y desarrollo de carrera (es decir, se convierte en un centro de desarrollo).

Punto de aprendizaje clave

En la mayoría de las circunstancias, es mejor usar una combinación de varias técnicas de selección de personal para asegurar la equidad y precisión.

Tabla 4.1 Métodos de selección de personal

1	**Entrevistas** Muchas incluyen a más de un entrevistador. Cuando intervienen varios entrevistadores, se usa el término *entrevista de panel*. La característica más importante en una entrevista es el grado en el cual se sigue una estructura planeada y una proporción de preguntas que están directamente relacionadas con el puesto de trabajo.
2	**Pruebas psicométricas** Esta categoría incluye pruebas de capacidad cognitiva (como de inteligencia general, habilidades verbal y numérica), mediciones de personalidad por autoinformes* y pruebas de juicio situacional.
3	**Referencias** Por lo general, se obtienen de empleadores actuales o anteriores, y a menudo se utilizan en las etapas finales del proceso de selección. La información solicitada puede ser específica o general y abierta.
4	**Datos personales** Especificaciones de información biográfica acerca de la vida del candidato. Algunos inventarios de datos personales pueden contener muchas preguntas (por ejemplo 150 o más), y se hacen cuestionamientos objetivos, como cuáles son las calificaciones profesionales del solicitante, así como otras preguntas más subjetivas, como preferencias por diferentes características del puesto.
5	**Pruebas de muestra de trabajo** Estas pruebas literalmente usan muestras del puesto de trabajo en cuestión (por ejemplo, el contenido de una bandeja de entrada para un trabajo ejecutivo, tipos específicos de mecanografía para un puesto secretarial o interacción con un cliente para una posición de ventas). Al solicitante se le dan instrucciones y, después, se le asigna una cantidad de tiempo específico para que complete las tareas.
6	**Análisis de escritura (grafología)** Se realizan inferencias acerca de las características de los candidatos, examinando particularidades específicas de su escritura (por ejemplo, inclinación, forma de las letras). Para ello, se requiere evidentemente de una larga muestra de la escritura normal del candidato.
7	**Centros de evaluación** Este procedimiento implica una combinación de varias de las técnicas mencionadas previamente (como pruebas psicométricas, entrevistas, muestra de trabajo). Por lo general, los candidatos se organizan en grupos y algunas de las técnicas utilizadas requieren que los candidatos interactúen entre sí (por ejemplo, ejercicios de simulación de toma de decisiones o presentaciones en grupo).

*El término prueba de personalidad se utiliza aquí por sencillez. Sin embargo, las mediciones de personalidad no son pruebas en realidad porque no tienen respuestas "correctas o incorrectas". Cuestionarios de personalidad y medidas de personalidad también son vocablos adecuados.

¿Qué tan bien funcionan los métodos de selección?

Antes de que sea posible considerar qué tan bien funcionan los métodos de selección, es necesario aclarar qué significa que un método de selección funcione. En el capítulo anterior presentamos el concepto de validez relacionada con el criterio, y demostramos cómo podría evaluarse mediante procedimientos de validación. Evidentemente la validez relacionada con el criterio es un requisito esencial para un método de selección, pero también son importantes otras características. La tabla 4.2 lista una serie de características que suelen ser primordiales para los métodos de selección de personal. Para realizar una evaluación completa de cualquier método de selección, se requiere un análisis profundo del método en cuanto a cada una de las características dadas en la tabla 4.2. Con la finalidad de tener claridad y sencillez, la evaluación de los métodos de selección de los que hablaremos se concentra en la validez relacionada con el criterio.

Punto de aprendizaje clave

Uno de los estándares claves en la evaluación de los métodos de selección de personal es la validez relacionada con el criterio (es decir, ¿el desempeño en la selección tiene alguna relación con el desempeño en el trabajo?).

Estimación de la validez de los procedimientos de selección de personal

Como vimos en el capítulo anterior, los procesos de validación predictiva o concurrente sirven para estimar la validez relacionada con el criterio. La mayoría de los procesos de selección mencionados hasta ahora en este capítulo se han examinado de la siguiente manera: los investigadores realizaron un gran número de estudios de validación de muchos procedimientos de selección en muchas industrias. Es poco probable que un solo estudio de validación proporcione una respuesta definitiva sobre la validez de un método de selección. Esto es debido a que un estudio en particular tan solo puede efectuarse con una muestra relevante de personas y, desde luego, se conduce en una organización específica, en un momento determinado y utilizando mediciones particulares. Quizás haya factores específicos —que tengan que ver con la muestra de individuos empleada, las mediciones, lo oportuno del estudio, entre otras cuestiones— que influyen en el estudio y sesgan de alguna manera los resultados.

Entonces, es evidente que para estimar la validez de un procedimiento de selección en particular, se requiera de más de un estudio, de modo que cualquier sesgo debido a las características específicas de un estudio determinado no tenga influencia excesiva en los resultados. ¿Cuántos estudios se necesitan, y cómo podemos resumirlos y reunir los resultados de varios estudios para obtener conclusiones? Se han desarrollado varias técnicas estadísticas para resolver el problema: ahora las examinaremos en el contexto de la selección de personal; sin embargo, usted las verá mencionadas a lo largo de este libro, pues tienen aplicaciones en muchas áreas de la psicología del trabajo.

Un ejemplo ayudará a ilustrar la forma en que se acumulan y se resumen los resultados de los estudios de validación. Un investigador, por ejemplo, quizás esté interesado en el grado en que una diferencia individual específica de una característica, como la inteligencia, la motivación para el logro o la habilidad verbal (llamémosle factor X), es predictiva del desempeño gerencial. Como ya vimos, cualquier estudio individual, usando una muestra específica de gerentes, no dará un resultado definitivo de la validez del factor X. Considere por un momento por qué es así. En otras palabras, piense qué

Tabla 4.2 Principales estándares de evaluación para los procesos de selección de personal

1	**Filtro** Los procedimientos de medición utilizados deberían proporcionar una diferenciación clara entre candidatos. Si todos los candidatos obtienen evaluaciones similares (es decir, puntuaciones, si se emplea un sistema numérico), no podrían tomarse decisiones de selección. Este filtro debería basarse en criterios relevantes para el trabajo, y no en factores irrelevantes como género u origen étnico.
2	**Validez y confiabilidad** La calidad técnica de los procedimientos de medición debe ser adecuada (*véase* el capítulo 3).
3	**Legalidad y equidad** Las mediciones no deben discriminar *injustamente* contra miembros de un subgrupo de la población específico (como minorías étnicas).
4	**Conveniencia/factibilidad administrativa** Los procedimientos tienen que ser aceptables dentro de la organización y deberían ser susceptibles de implementarse eficientemente dentro de la estructura administrativa de la organización. Es posible que quienes administren los procedimientos requieran entrenamiento adecuado. Por ejemplo, para administrar un inventario de personalidad o pruebas de capacidad cognitiva, se necesita tener calificación profesional.
5	**Costo y tiempo de desarrollo** Dadas las decisiones de selección necesarias (como número de puestos de trabajo, número de candidatos, tipo de puestos), los costos implicados y el tiempo para desarrollar procedimientos adecuados tiene que estar equilibrado con los beneficios potenciales. Esta es esencialmente una cuestión de utilidad.
6	**Reacciones del solicitante** Las reacciones del solicitante tienen consecuencias importantes para una organización. Si los mejores candidatos rechazan la oferta de trabajo, entonces se reducirá la utilidad del sistema de selección. Los mejores candidatos pueden decidir trabajar para una organización de la competencia y hablar negativamente acerca del trato que recibieron. Asimismo, los candidatos insatisfechos con la selección tienen más probabilidades de tomar acciones legales para impugnar los resultados.
7	**Generación de información adecuada para retroalimentación** Al usar herramientas de selección como pruebas psicométricas, una buena medida consiste en asegurarse de que los candidatos reciban retroalimentación adecuada y útil. En ocasiones, dar una retroalimentación detallada es difícil de lograr por el alto volumen del reclutamiento. Sin embargo, la mayoría de los candidatos esperan cierto nivel de retroalimentación después del proceso de selección, sobre todo aquellos que hayan alcanzado las etapas finales del proceso de selección, pero que no se les ofreció el trabajo.

provocaría que los resultados de un estudio en específico fueran menos que perfectamente exactos. La tabla 4.3 es una lista de estas características, con una breve explicación de cómo influiría en la precisión del resultado obtenido con cualquier estudio. Como se destaca en la tabla 4.3, algunos problemas son causados por el error de muestreo (reactivo 1) y la confiabilidad imperfecta del método de selección, la confiabilidad

Tabla 4.3 **Principales fuentes de distorsión en los estudios de validación**

1 Error de muestreo
Las muestras pequeñas (por ejemplo, de 50 a 150) usadas en los estudios de validación hacen que los resultados obtenidos tal vez estén influidos excesivamente por los efectos de un pequeño número de individuos, dentro de una muestra cuyos resultados son inusuales. A medida que se incrementa el tamaño de la muestra, estas irregularidades se equilibran entre sí y se obtienen resultados más confiables.

2 Precisión deficiente en la medición
La medición de cualidades psicológicas tanto de la etapa predictiva (es decir, del método de selección) como del criterio (es decir, el desempeño en el trabajo) del proceso de validación están sujetas a errores no sistemáticos. Ninguna medida de selección o de desempeño es infalible: el resultado que obtenemos del método de selección abarca la puntuación verdadera del candidato más el error. El error (falta de confiabilidad) en las puntuaciones obtenidas *reducirá* la máxima correlación posible observada entre el predictor y el criterio: el error no es sistemático y es aleatorio, así que este elemento de la puntuación del predictor o del criterio no se correlacionará significativamente con nada. Ello significa que a medida que disminuya la confiabilidad, se reducirá la máxima correlación posible entre el predictor y el criterio.

3 Rango de puntuaciones restringido
La muestra de individuos usada en un estudio de validación quizá no proporcione el rango completo (teóricamente posible) de puntuaciones en las medidas del predictor y/o del criterio. Un rango restringido de puntuaciones tiene un efecto estadístico directo: limita el tamaño de la correlación lineal entre dos variables. Así, tal como sucede con la falta de confiabilidad, la restricción del rango en una muestra sirve para reducir la magnitud del coeficiente de correlación observado.

imperfecta en la medida de criterio (reactivo 2) y el rango restringido en las puntuaciones del método de selección (reactivo 3). Piense en estas fuentes de error en relación con nuestro ejemplo de la validez predictiva del factor X. Por lo general, a estas fuentes de error se les llama *artefactos*, ya que no forman parte de la relación natural que se investiga; pero son consecuencia de los procedimientos específicos de investigación utilizados en el estudio (llevar a cabo una investigación en organizaciones en funcionamiento es muy diferente de realizarla dentro de un laboratorio). Si el investigador en nuestro ejemplo fuera capaz de identificar 10 estudios del valor predictivo del factor X, cada estudio sería inexacto debido a los artefactos que afectan a cada uno de ellos. El error de muestreo estaría presente porque la muestra implicada en cada estudio no sería perfectamente representativa de la población (los estudios con muestras más grandes tendrían, desde luego, menos proclividad al error de muestreo, pues la muestra contiene un porcentaje mayor de la población disponible).

Ejercicio 4.1 La importancia de las características de la muestra

Para tener una idea más clara de la importancia del error de muestreo, piense qué tan seguro estaría de una estimación del promedio de estatura de los seres humanos, realizada con una muestra aleatoria de seis integrantes de su propia familia. Piense entonces en qué necesitaría hacer —y qué tan grande tendría que ser la muestra— para obtener una buena estimación.

Ahora piense en sus compañeros estudiantes o sus colegas de trabajo. Seleccione una muestra aleatoria del 10 por ciento de ellos. Piense acerca de su desempeño laboral o académico. Si tan solo observa el desempeño de esta muestra, ¿qué tan cierto sería el estimado que haría de la población total de estudiantes o de colegas de trabajo? Nuevamente se pregunta, ¿qué tendría que hacer —y qué tan grande necesitaría ser la muestra— para lograr una buena estimación del desempeño laboral/académico promedio de tales grupos?

En cuanto a la falta de confiabilidad y restricción del rango se refiere, estos artefactos afectarán adversamente los coeficientes de validez observados (es decir, la validez parecerá ser menor que lo que en realidad es). La confiabilidad de la prueba se puede calcular y expresar en forma numérica, donde 0 indica la falta absoluta de confiabilidad (por ejemplo, en una prueba con una falta completa de confiabilidad, la puntuación de alguien en la segunda administración no podría predecirse con exactitud con base en su puntaje de la primera). Para ejemplificar el efecto de incluso las más modestas desviaciones de confiabilidad (0.8 se toma como el límite inferior ideal o aceptable), la tabla 4.4 muestra cómo el intervalo de confianza para estimar la puntuación *real* de un individuo en una prueba se va ampliando a medida que disminuye la confiabilidad de la prueba.

Punto de aprendizaje clave

Estudios con muestras de mayor tamaño son menos proclives al error de muestreo y tienen más posibilidades de dar resultados confiables.

Incluso con una buena confiabilidad (0.8), dos puntuaciones observadas aparentemente muy diferentes como 94 y 112 podrían, debido a la falta de precisión en las medidas, tener puntuaciones reales idénticas. Cuando se utilizan datos de pruebas no confiables para calcular los coeficientes de correlación, el efecto es claro. Una prueba no confiable contiene una gran cantidad de errores aleatorios. Evidentemente estos factores aleatorios no variarán sistemáticamente (es decir, se correlacionarán) con otros factores; por consiguiente, a medida que disminuye la confiabilidad de la medición, se reduce la probabilidad de que la

Tabla 4.4 Efecto de diferentes confiabilidades en la estimación de la puntuación verdadera

	Confiabilidad		
	0.9	**0.8**	**0.6**
Puntuación observada	100	100	100
Rango probable (95% de confianza) para la puntuación verdadera del candidato	91–109	87–113	81–119

medición se correlacione con cualquier otra variable. De hecho, en términos técnicos, la confiabilidad de una medición establece un límite preciso de la posible magnitud de su correlación con cualquier otra variable: la raíz cuadrada de la confiabilidad es el nivel máximo posible de correlación (*véase* Moser y Schuler, 1989). De forma parecida, la disponibilidad de tan solo un rango de puntuaciones restringido establecerá un tope artificialmente bajo en la magnitud de cualquier correlación observada.

Considere lo que tiende a suceder en un estudio de validez predictiva. A los candidatos que obtienen malas puntuaciones en las pruebas de selección no se les ofrece empleo (con bastante sensatez). Si a estos candidatos con bajas puntuaciones se les ofreciera el puesto de trabajo (es decir, ¡si la organización fuera inexplicablemente benevolente!), se esperaría que se desempeñaran con deficiencias. Esta relación entre individuos con bajas puntuaciones en la prueba de selección que obtiene bajas puntuaciones en el desempeño laboral es un elemento importante en la producción de coeficientes de validez altos. Sin embargo, casi nunca recolectamos las puntuaciones de desempeño de quienes salen mal en la selección: a quienes logran bajas puntuaciones se les excluye de la muestra en un estudio de validación. El coeficiente de validez resultante puede basarse solamente en quienes obtienen puntuaciones alta o promedio, donde las diferencias en el desempeño laboral serían mucho menos extremas. El coeficiente de validez resultante estaría de esta forma limitado en cuanto a magnitud.

La principal estrategia para manejar este problema de *restricción del rango* es aplicar una corrección estadística con fórmulas para estimar la correlación entre la población de interés (*véase* Sackett y Yang, 2000, para un resumen detallado). El tema se ha debatido recientemente y los estimados de la restricción del rango más precisos se dan cuando el investigador identifica el mecanismo con el cual se dio la restricción (por ejemplo, la restricción *directa* se debe al uso de la prueba de selección, frente a la restricción *indirecta* debida al uso de otro predictor que se correlacione con la prueba como base para la selección; *véase* Hunter *et al.,* 2006, para una reseña detallada). En otras palabras, si el investigador posee información de la desviación estándar de las puntuaciones en la prueba de la población de interés (por ejemplo, la oferta de solicitantes en la que habrá puntuaciones bajas, promedio y altas), así como de la muestra restringida, se pueden realizar estimaciones de la correlación en la población de interés. Tal corrección de la restricción del rango es a menudo necesaria en los estudios de validación: por lo general, incrementa el coeficiente de validez (es decir, el coeficiente corregido es a menudo mayor que el coeficiente observado). Sin embargo, Hunter y sus colegas (2006) concluyeron que, en general, las correcciones para la restricción del rango suelen provocar *subestimaciones* conservadoras de la validez real de los métodos de selección.

Punto de aprendizaje clave

La restricción del rango en las puntuaciones limitará artificialmente el tamaño de los coeficientes de validez y dará resultados engañosamente bajos. El fracaso al tomar en cuenta la restricción del rango podría distorsionar drásticamente los resultados de investigación, subestimando así la validez predictiva de los métodos y procesos de selección.

Los procedimientos estadísticos de metanálisis (Oswald y Converse, 2005; Hermelin y Robertson, 2001) incluyen métodos para la estimación de la cantidad de error de muestreo en un conjunto de estudios y, por ende, dan una estimación más precisa del coeficiente de validez en cuestión. El metanálisis es un procedimiento estadístico para agregar los resultados de muchos estudios separados para obtener una indicación más estable del efecto que se investiga. Fórmulas de metanálisis más complejas también permiten la estimación de coeficientes de validez corregidos por su no confiabilidad y su

restricción del rango (Hunter y Schmidt, 2004). Observe que remover el efecto del error de muestreo no cambia la magnitud de los coeficientes de validez; cambia la varianza estimada (es decir, la dispersión) en los coeficientes observados y, por lo tanto, estrecha el intervalo de confianza alrededor del coeficiente promedio (es decir, podemos estar más seguros de cuál es el coeficiente real). Como uno esperaría, la corrección para la no confiabilidad y la restricción del rango incrementará la magnitud de la media de los coeficientes de validez. El desarrollo y uso de los procedimientos de metanálisis han tenido un impacto considerable en la selección de personal. Los resultados de metanálisis han permitido a los investigadores ver más allá de los problemas asociados con la conducción de investigación en procesos de selección en funcionamiento, y aislar el grado en que los diferentes métodos de selección predicen el desempeño en el trabajo.

Hermelin y Robertson (2001) han demostrado que cerca del 50 por ciento de la varianza en los coeficientes obtenidos en los metanálisis se explica por artefactos experimentales de corrección del error de muestreo, por la restricción del rango *directa* de la variable predictiva y por la falta de confiabilidad del criterio. Por lo tanto, al interpretar los resultados de los estudios metanalíticos, recuerde que posiblemente se hayan aplicado correcciones estadísticas para reportar los coeficientes de validez "operacionales" o "verdaderos".

Punto de aprendizaje clave

El metanálisis se utiliza ampliamente para derivar estimaciones de la validez de los procedimientos de selección de personal.

Uno de los estudios de metanálisis reportados al que más se hace referencia es el de Schmidt y Hunter (1998), quienes basaron sus resultados en 85 años de investigación en selección de personal. Su estudio separó los resultados de los estudios de selección en dos categorías: **i.** desempeño en la capacitación usado como criterio y **ii.** desempeño laboral general como criterio para examinar el desempeño de los trabajadores. Los resultados demostraron que la validez predictiva para cada método de selección es muy similar, al predecir los criterios tanto de desempeño en la capacitación como en el desempeño laboral general. A partir de este estudio, se han realizado muchos otros estudios metanalíticos acerca de la relativa precisión de los diferentes métodos de selección. La evidencia significativa de cada una de las técnicas listadas en la tabla 4.5 se estudiará más adelante en este capítulo. También se incluye una estimación del grado de uso y posibles reacciones de los solicitantes ante cada técnica.

PARA REFLEXIONAR

Dé una mirada profunda a la tabla 4.5. Verá que los mejores métodos de selección no son siempre los más ampliamente utilizados. También se dará cuenta de que algunos métodos bastante débiles son ampliamente utilizados. ¿A qué se deberá? Piense cómo verían los diferentes métodos de selección las diversas partes interesadas (por ejemplo, habría algunos que los gerentes preferirían utilizar). La tabla 4.2 lista algunos temas prácticos que le podrían ayudar con esta tarea. ¿Es siempre necesario o práctico usar métodos de selección con la mayor validez? Y si no es así, ¿por qué no?

Tabla 4.5 **Resumen de los estudios sobre la validez de los procedimientos de selección**

Método de selección	Evidencia para la validez relacionada con el criterio	Reacciones de los solicitantes	Grado de uso*
Entrevistas estructuradas	Alta	Moderada a positiva	Alto
Pruebas de capacidad cognitiva	Alta	Negativa a moderada	Moderado
Evaluación de la personalidad	Moderada	Negativa a moderada	Moderado
Pruebas de juicio situacional	Alta	Moderada a positiva	Bajo
Datos biográficos	Puede ser alta	Moderada	Moderado
Pruebas de muestras de trabajo	Alta	Positiva	Bajo
Centros de evaluación	Puede ser alta	Positiva	Moderado
Análisis de la escritura	Baja	Negativa a moderada	Bajo
Referencias	Baja	Positiva	Alto

*Observe que hay diferencias internacionales en el grado de uso de las diferentes técnicas. Por ejemplo, los centros de evaluación se usan más frecuentemente en el Reino Unido que en Estados Unidos.

Entrevistas

Desde hace mucho tiempo, las entrevistas han sido la forma más popular de selección de personal (por ejemplo, Keenan, 1995). Las usan casi todas las organizaciones para seleccionar empleados en todos los niveles. Sin embargo, a pesar de su popularidad, las entrevistas han sido criticadas por ser subjetivas, poco confiables y vulnerables al sesgo. Esta podría haber sido una crítica justa hace 30 años, cuando las entrevistas eran tan solo un poco más que una charla entre un entrevistador y un probable empleado. Sin embargo, en la actualidad sabemos mucho más sobre cómo se realizan las decisiones de selección, y acerca de las fuentes potenciales de error y sesgo, por lo que hay un potencial para diseñar y realizar mejores entrevistas. En los últimos años ha habido muchas reseñas sobre la literatura de las entrevistas de selección (por ejemplo, Dipboye, 2005; Posthuma *et al*., 2002). Las reseñas demuestran que las entrevistas pueden estructurarse y los entrevistadores capacitarse en formas que incrementen considerablemente su validez. Por consiguiente, un punto importante que recordar es que la entrevista de empleo representaría un medio extremadamente importante y válido para seleccionar trabajadores, *si* se estructura de modo que garantice

que **i.** las preguntas del entrevistador se basen en el análisis de puestos de trabajo, **ii.** las preguntas sean consistentes entre los entrevistadores y los entrevistados, y **iii.** los entrevistadores utilicen un conjunto de criterios consistente para evaluar las respuestas del entrevistado. De hecho, un metanálisis realizado por Huffcutt *et al*. (2001) encontró que la validez relacionada con el criterio de las entrevistas se compara favorablemente con otras formas de selección de personal, como las pruebas de capacidad cognitiva.

Sin embargo, mientras que existe considerable evidencia que apoya el uso de entrevistas estructuradas para la selección, hay mucho menos acuerdo de *por qué* las entrevistas de selección predicen el desempeño en el trabajo. En una texto reciente, Dipboye (2005) señala que la mayoría de las investigaciones anteriores sobre entrevistas se ha enfocado en **i.** analizar la forma en la cual los entrevistadores procesan la información, **ii.** los procesos sociales involucrados en la interacción entre el entrevistador y el candidato, y **iii.** la calidad de las evaluaciones del entrevistador. Investigaciones en dichos temas han encontrado que factores como claves verbales y no verbales y manejo de la impresión pueden jugar un rol importante para determinar la evaluación que recibe el candidato en la entrevista. Estos temas se estudiarán más adelante. Sin embargo, lo que esta investigación sugiere es que se debería tener mucho cuidado al diseñar y ejecutar entrevistas, para que tengan posibilidades de lograr buena confiabilidad y validez.

Las dos formas más comunes de entrevistas estructuradas usadas en la selección son la entrevista conductual (por ejemplo, Janz, 1989) y la entrevista situacional (por ejemplo, Maurer *et al*., 1999). En la entrevista conductual, también conocida como entrevista de descripción de patrones de comportamiento (EDPC), se solicita a los entrevistados que describan conductas previas en situaciones pasadas, que sean relevantes para el puesto de trabajo para el que se les está entrevistando. Esta clase de entrevista se basa en la premisa central de que el comportamiento anterior predice el comportamiento futuro. En esencia, los entrevistadores buscan evidencia de que el individuo haya demostrado una conducta que sugiera que es capaz de lograr un comportamiento similar en una situación laboral. Esta clase de entrevista forma la base de la entrevista basada en las competencias, que es muy popular en la actualidad. Por ejemplo, un entrevistador solicita al entrevistado: "¿Podrías describirme por favor un momento cuando hayas sido capaz de persuadir a alguien de hacer algo que al inicio no estaba seguro de hacer?". Así se daría una oportunidad para demostrar indicadores conductuales para una competencia relacionada con las *destrezas de persuasión y de negociación*. Tanto en las entrevistas por competencias como en las de EDPC, los entrevistadores utilizan una escala de puntuación anclada al comportamiento (EPAC. *Véase* la tabla 4.6) para calificar las respuestas de los entrevistados, ayudando con ello a asegurar la consistencia de las puntuaciones durante las entrevistas.

Punto de aprendizaje clave

Las entrevistas situacionales y las entrevistas estructuradas basadas en las competencias tienen una buena validez relacionada con el criterio.

En contraste, las entrevistas situacionales se basan en la teoría del establecimiento de metas. En tales entrevistas, se presentan situaciones hipotéticas relacionadas con el trabajo a los entrevistados, y se les pide que indiquen cómo responderían ante ellas. Se basan en la suposición de que *la intención para comportarse predice el comportamiento futuro*. Por ejemplo, imagine que usted solicita un puesto en un programa de reclutamiento de graduados dentro de una empresa nacional de comercio al menudeo. Durante la entrevista se le podría preguntar qué haría, si fuera el gerente en funciones de un supermercado que llega una mañana y descubre que cerca del 25 por ciento de su personal se ha reportado enfermo debido a una "epidemia de influenza". ¿Cómo actuaría? Desde luego, existen muchas respuestas posibles. Sin embargo, el entrevistador comparará sus respuestas con aquellas dadas por un grupo de expertos a quienes se les solicitó que indicaran el tipo de

Tabla 4.6 **Ejemplo de una entrevista situacional, con preguntas y respuestas ancladas para evaluar la iniciativa del candidato**

"Usted es el nuevo jefe de personal en una gran planta de manufactura automotriz y la calefacción no está funcionando adecuadamente. La temperatura ha disminuido por debajo del nivel legal mínimo y los trabajadores del piso de exposiciones están amenazando con irse a huelga en cualquier momento. El representante del sindicato exige una reunión urgente con el director general, quien se encuentra jugando golf con el presidente (aprovechan la oportunidad para discutir una adquisición hostil de una organización competidora). La producción semanal está muy retrasada y los costos por detener la línea podrían ser enormes. ¿Qué haría usted en esta situación?"

Indicadores conductuales y puntuaciones (deficiente, satisfactorio, excelente)

Deficiente	Detener inmediatamente la línea. Enviar a los trabajadores a casa. Llamar al celular al director general para pedirle consejo. Decir al representante del sindicato que la reunión tendrá que esperar.
Satisfactorio	Solicitar a los empleados que dejen de trabajar inmediatamente. Reunir a los empleados, incluyendo al representante del sindicato, para tener una reunión pública. Organizar que los técnicos reparen la calefacción con una llamada de emergencia. Enviar un mensaje de texto al director general solicitándole que se comunique cuando termine de jugar al golf con el presidente.
Excelente	Solicitar a los empleados que sigan trabajando en la línea, disponer que se instalen inmediatamente los calentadores portátiles. Solicitar al servicio de comida prepare bebidas calientes gratis para todos los empleados. Reunirse con el representante sindical para discutir sus acciones y organizar una reunión más tarde ese mismo día, para revisar la situación. Registrar el incidente y las acciones tomadas, y llevar una nota a la oficina del director general para discutirla con él cuando regrese a la oficina.

Nota: Los indicadores señalan una respuesta con iniciativa excelente, promedio y deficiente. Fueron previamente acordadas con el departamento de personal en la compañía manufacturera automotriz. Observe que aquello que se considera respuestas deficientes, satisfactorias o excelentes podría ser muy específico para esta organización.

respuestas que esperarían de un trabajador en este puesto con desempeño bueno, satisfactorio y deficiente. A menudo, los entrevistadores emplean una escala de puntuación anclada al comportamiento, para evaluar la respuesta y compararla con las proporcionadas por otros. La tabla 4.6 ilustra el caso de una pregunta en una entrevista situacional, así como la clave de la puntuación mediante indicadores conductuales.

Sin embargo, un problema fundamental en la entrevista situacional es que no toma en cuenta diferentes niveles de experiencia. Por ejemplo, podría haber recién graduados sin experiencia relevante, quienes estén compitiendo junto con otros solicitantes con varios años de experiencia. Uno esperaría entonces que los solicitantes con experiencia tuvieran un mejor entendimiento de aquello que se requiere en términos de una "buena" respuesta. Individuos con experiencia escasa, aunque con un gran potencial para aprender, podrían estar en desventaja. Otro problema potencial que suele entorpecer tanto la entrevista conductual como la situacional es la crítica de que aquello que los entrevistados *dicen* durante la entrevista de selección, quizá tenga muy poca relación con lo que realmente *hacen* una vez en el trabajo.

Aunque ninguna selección de personal ha demostrado completa compatibilidad entre lo que se evalúa durante la selección y la conducta laboral subsecuente, las entrevistas son muy vulnerables a la crítica. Una razón para ello es que a los entrevistadores les preocupa a menudo ser engañados por candidatos habilidosos en el manejo de imagen. Es decir, una vez que se designa a los individuos, tal vez estos muestren patrones de comportamiento totalmente diferentes en el puesto. Se supone que el trabajo del entrevistador es "remover" las capas del hábil manejo de imagen para descubrir a la verdadera persona que hay debajo. Sin embargo, esta podría ser una noción demasiado simplista. De hecho, algunos in-

vestigadores han argumentado que la personalidad se construye a sí misma socialmente y que no hay una "verdadera" persona oculta tras una buena presentación, que espera a ser descubierta. Como tal, los individuos se adaptan de forma proactiva a diferentes situaciones y personas de acuerdo con sus necesidades.

También podría argumentarse que la habilidad para entender diferentes contextos y adaptar la propia conducta para cumplir con las diversas necesidades, es una destreza excepcionalmente útil que puede servir para ayudar al individuo a navegar con éxito por su ambiente laboral (Rosenfeld *et al.,* 2002). No obstante, investigación reciente sugiere que la forma en que los individuos eligen presentarse a sí mismos durante las entrevistas (su manejo de imagen) puede reflejar características cognitivas de la personalidad asociadas con la motivación. Por ejemplo, Silvester *et al.* (2002) encontraron que los candidatos más exitosos demostraron un estilo atributivo también observado en individuos con un alto desempeño en el trabajo. Quienes explicaron su comportamiento pasado en términos de las causas que fueron capaces de controlar, tendieron a ser calificados más favorablemente por los entrevistadores (por ejemplo, "no obtuve buenos resultados en el examen porque esperé demasiado para hacer la revisión"), que quienes explicaron su desempeño en términos de causas incontrolables (por ejemplo, "no fuimos simpáticos al profesor, de manera que hizo una pregunta demasiado difícil"). Es interesante observar que el estilo atributivo del entrevistador también fue importante para determinar cómo evaluar las atribuciones realizadas por el entrevistado (es decir, el manejo de imagen es resultado de una interacción entre lo que el entrevistador percibe como un comportamiento deseable y aquello que el entrevistado considera comportamiento deseable). Investigación más reciente también encontró que entrenar (*coaching*) a los entrevistados sobre cómo desempeñarse durante una entrevista podría influir en los resultados. Maurer *et al.* (2008) examinaron intervenciones de entrenamiento diseñadas para ayudar a los candidatos a enfocarse en el contenido relevante para la entrevista y, también, a comunicar el contenido de forma precisa (en oposición a las intervenciones diseñadas para enseñar a los entrevistados a manipular sus puntuaciones). Usando un estudio de validación predictiva de una entrevista situacional de panel, Maurer *et al.* (2008) demostraron que la validez predictiva del desempeño en la entrevista era *mayor* en una muestra de entrevistados entrenados, comparada con una muestra de entrevistados sin entrenar.

Un resumen de lecciones aprendidas a partir de la gran cantidad de investigación en entrevistas de selección se presenta en la tabla 4.7.

Tabla 4.7 Recomendaciones para diseñar una buena entrevista estructurada

- Base sus preguntas en un minucioso análisis de puestos
- Haga exactamente las mismas preguntas a cada candidato, limite la provocación, use preguntas de seguimiento pero limite la elaboración
- Use preguntas relevantes y diséñelas como situacionales, basadas en competencias, biográficas o de conocimiento
- Use entrevistas más largas o un mayor número de preguntas, controle la entrada de información auxiliar (por ejemplo, curriculum vitae, referencias)
- No permita que el candidato realice preguntas hasta que termine la entrevista (cuando ya se hayan recolectado los datos)
- Califique cada respuesta usando escalas de puntuación múltiple
- Emplee escalas de calificación ancladas y tome observaciones detalladas
- Utilice varios entrevistadores cuando sea posible
- Use al(los) mismo(s) entrevistador(es) con todos los candidatos y proporcione amplia capacitación para reforzar la confiabilidad
- Use la predicción estadística en vez de la predicción clínica

Pruebas psicométricas y mediciones de la personalidad

En la década de 1980, Cronbach describió las pruebas psicométricas como proveedoras de una "muestra estandarizada de comportamiento que puede describirse por una escala numérica o un sistema de categorías". En otros términos, las pruebas psicométricas ofrecen una evaluación cuantitativa de algún atributo psicológico (como habilidad de razonamiento verbal, inteligencia general, razonamiento numérico, etcétera). Para fines de selección de personal, las pruebas psicométricas se dividen en dos categorías: pruebas de capacidades cognitivas (inteligencia general, habilidad espacial, capacidad numérica) y de mediciones de personalidad (*véase* el capítulo 2 para más información sobre las pruebas específicas). Puede tomarse en cuenta la investigación para ambas categorías en relación con su validez para los fines de selección en las organizaciones.

Pruebas de capacidad cognitiva en la selección

En los últimos 30 años, ha habido un auge en el uso de pruebas de capacidad cognitiva para la selección. Para muchos profesionales que llevan a cabo programas de reclutamiento a gran escala, las pruebas de aptitudes representan herramientas de selección a un relativo bajo costo. A diferencia de otras técnicas de selección, para comprar y administrar pruebas psicométricas, en muchos países es necesario demostrar un nivel específico de competencia en su aplicación, calificación e interpretación de los resultados (por ejemplo, el certificado de competencia en pruebas laborales de la British Psychological Society).

En la década de los 1970, sobre todo en Estados Unidos, evaluar la capacidad cognitiva se volvió cada vez más impopular y era común que las personas reclamaran que dichas pruebas no tenían una función útil en la selección de personal. El trabajo metanalítico y la evidencia sobre la generalización de la validez (es decir, la generalización de la validez a través de diferentes tipos de puestos de trabajo y de diferentes escenarios organizacionales) provocó que los psicólogos del trabajo revisaran esta perspectiva. En general, las pruebas de capacidad cognitiva han demostrado ser el mejor predictor individual del desempeño en el trabajo (por ejemplo, Sackett *et al.,* 2008; Ones *et al.,* 2005; Gottfredson, 2002; Salgado *et al.,* 2003; Schmidt y Hunter, 1998), con coeficientes de validez que, por lo general, rondan el 0.50 (es decir, explican un notable 25 por ciento de la varianza en el desempeño laboral futuro de quienes están tomando la prueba). Estudios de metanálisis recientes han demostrado consistentemente que la capacidad cognitiva predice exactamente el desempeño laboral futuro en casi todas las ocupaciones y organizaciones. En su revisión a gran escala de muchos estudios metanalíticos (un metanálisis de varios metanálisis), Ones *et al.,* (2005) demuestran que es contundente la evidencia de la validez de las pruebas de capacidad cognitiva para predecir el desempeño en el trabajo. En ese sentido, muchos autores argumentan que las pruebas de capacidad cognitiva son quizás el mejor predictor y el más ampliamente utilizado en la selección de personal, ya que todos los trabajos requieren de alguna destreza cognitiva para aprender el trabajo y desempeñarlo de forma eficiente. Ones y Viswesvaran (2003) sugieren que la validez predictiva de las pruebas de capacidad cognitiva tiende a ser más alta para los trabajos de alta complejidad (0.58) que para aquellos de baja complejidad (0.23); sin embargo, es aún significativa a pesar del nivel de complejidad. Un trabajo de alta complejidad (como, créalo o no, un catedrático en psicología del trabajo) implica un procesamiento de la información *más denso* que para un trabajo de menor complejidad (como el de conductor de autobús).

Además de las pruebas desarrolladas para evaluar la capacidad cognitiva general (factor *g)* (*véase* el capítulo 2), llamada en ocasiones capacidad mental general (CMG), hay pruebas diseñadas para evaluar capacidades específicas como comprensión mecánica o capacidad espacial. Tales pruebas evalúan el factor *g* hasta cierto punto; pero también tienen un componente de habilidad específica que implica que las pruebas de habilidades específicas pueden ser más predictivas para ciertos trabajos. Por ejemplo, la habilidad

espacial sería más importante para las labores de ingeniería mecánica de lo que sería para un periodista o un novelista. Ones y Viswesvaran (2003) sugieren que la validez predictiva de las capacidades específicas deriva de su evaluación de una capacidad general del procesamiento de la información (es decir, la habilidad cognitiva general requerida para lograr un buen desempeño en la prueba). Así, cuando la capacidad cognitiva general se mantiene constante, desaparece mucho de la utilidad predictiva de las pruebas de aptitudes específicas. Por otro lado, al considerar la aplicación práctica de las pruebas en las organizaciones, las pruebas de habilidades específicas podrían tener mayor validez aparente y generar reacciones positivas de los candidatos en el contexto de selección.

Bertua y sus colegas (2005) reportan metanálisis que comparan la validez de las pruebas de capacidad mental general (CMG), así como de capacidades cognitivas específicas a la hora de predecir el desempeño en el trabajo y el éxito en la capacitación en el Reino Unido. Los análisis se basaron en un conjunto de datos de 283 muestras independientes, siendo el desempeño en el trabajo el criterio y 223 muestras con el éxito en la capacitación como criterio: con cualquier estándar, este es un número impresionante de estudios. Los resultados demostraron que la CMG y las pruebas de aptitudes específicas son predictores válidos para el desempeño en el trabajo y el éxito en la capacitación, con coeficientes de validez en el rango de 0.5 a 0.6. Según lo previsto, se encontró mayor validez entre las pruebas cognitivas y varios criterios de desempeño (es decir, desempeño en el trabajo y éxito en la capacitación) en grupos ocupacionales con mayor complejidad laboral. Estudios similares que usan datos de una serie de diferentes países y culturas han encontrado resultados similares. Salgado y colegas (2003) examinaron la validez de la CMG y de otras habilidades cognitivas específicas, como verbal, numérica, espacial-mecánica, perceptual y de memoria en 10 países europeos (con una *N* que va de 946 a 16,065). Una vez más, se encontró que la CMG y la capacidad cognitiva específica son excelentes predictores del desempeño en el trabajo y del éxito en la capacitación por toda Europa.

Punto de aprendizaje clave

Las pruebas de capacidad cognitiva generan validez relacionada con el criterio para una amplia gama de trabajos en diferentes países y culturas.

Con frecuencia los argumentos en contra del uso de las pruebas cognitivas en la selección de personal se basan en la creencia de que tales pruebas son injustas con las minorías étnicas. Revisaremos brevemente la evidencia acerca del tema de injusticia en otra sección más adelante en el capítulo. En resumen, la evidencia sugiere que la evaluación de la capacidad cognitiva no brinda predicciones "injustas" para quienes provienen de diferentes grupos étnicos minoritarios (*véase* Ones *et al.,* 2007b), aunque no resultaría adecuado usar las pruebas de aptitudes para todos los objetivos de la selección. Un segundo argumento en contra del uso de las pruebas cognitivas es que los candidatos pueden reaccionar ante ellas de forma menos que positiva. Tanto los editores de pruebas como sus usuarios estarían de acuerdo en que la forma como se utilizan las pruebas es fundamental para su eficiencia como herramienta de selección. Port y Patterson (2003) sugieren que al usar pruebas en selección, no siempre se siguen las reglas de aplicación y quienes las usan no siempre son "lo suficiente meticulosos" en su aplicación al proceso de selección (por ejemplo, quizás olviden explicar por qué se están usando las pruebas o no ofrezcan una retroalimentación completa de sus resultados). Entonces, la forma en la cual se utilizan las pruebas, y no las pruebas en sí mismas, sería la responsable de las reacciones negativas que tienen los candidatos hacia ellas.

Al repasar los resultados a gran escala de diversos estudios metanalíticos, Sackett *et al.* (2008) señalan muchas de las críticas que generalmente se dirigen contra las pruebas de habilidad cognitiva. Las críticas se listan en el ejercicio 4.2.

Ejercicio 4.2 Evaluación de la evidencia para la validez y equidad de las pruebas de capacidad cognitiva en la selección

Críticas realizadas contra el uso de las pruebas cognitivas (*adaptado de Sackett et al.*, 2008).

1ª afirmación: Las pruebas, en todo caso, predicen mal. Las correlaciones con criterios usados comúnmente son pequeñas.

2ª afirmación: Aun cuando las pruebas predigan con un modesto grado, como se indica arriba, su predicción es únicamente a corto plazo.

3ª afirmación: Aun cuando las pruebas tengan algún valor predictivo, son valiosas tan solo porque descartan a los individuos con bajas puntuaciones. Por encima de cierto umbral, las puntuaciones mayores no importan.

4ª afirmación: Las pruebas sirven únicamente como un apoderado de riqueza y privilegio; reflejan estatus o nivel socioeconómico (NSE) en vez de desarrollo de habilidades.

5ª afirmación: Es fácil entrenarse para responder a las pruebas; quienes tienen conocimiento de este hecho y cuentan con los recursos financieros para solventar un programa de entrenamiento, podrían incrementar significativamente sus puntuaciones.

6ª afirmación: Las pruebas están sesgadas contra los miembros de grupos étnicos minoritarios y, en ocasiones, también lo están contra las mujeres.

7ª afirmación: Si bien los grupos minoritarios obtienen en promedio puntuaciones menores en las pruebas, se desempeñan igual de bien que el grupo mayoritario una vez que son admitidos o contratados.

8ª afirmación: Los mecanismos motivacionales explican las diferencias promedio entre los grupos mayoritario y minoritario.

Ejercicios sugeridos

Piense en cada una de las afirmaciones descritas arriba.

1. ¿Está usted de acuerdo con alguna o con todas las afirmaciones?
2. De ser cierta una afirmación, ¿cuáles son las implicaciones de ello?
3. ¿Qué evidencia existe que apoye su punto de vista? Use esta parte de la tarea para revisar esta parte del capítulo.

¿Qué dicen los expertos?

Basándose en estudios a gran escala, Sackett *et al.* (2008) concluyen que ninguna de las 8 afirmaciones mencionadas está apoyada por la evidencia. En contraste, la evidencia indica una crítica muy positiva, ya que *a*) las pruebas de aptitudes por lo general son válidas para los usos previstos, al predecir una amplia gama de cuestiones del desempeño en el trabajo a corto y a largo plazos; *b*) la validez no es un elemento del NSE; *c*) el entrenamiento no es un determinante fundamental para el desempeño en las pruebas; *d*) por lo general, las pruebas no presentan sesgos que subestimen el desempeño de miembros del grupo minoritario; y *e*) los mecanismos motivacionales al aplicar pruebas no representan un determinante fundamental para el desempeño en las pruebas en diversos escenarios. Sackett *et al.* (2008) publicaron un artículo con una excelente revisión para todos aquellos interesados en el tema.

En resumen, los resultados de las investigaciones demuestran claramente la validez de las pruebas de capacidad cognitiva para fines de selección. Sin embargo, hay dos temas fundamentales que la futura investigación debería considerar. Primero, si bien la investigación sobre la selección se ha enfocado en el rasgo unitario de la capacidad mental general, la investigación de la inteligencia misma se está apartando de esta simple conceptualización y está desarrollando modelos multifacéticos de inteligencia (*véase* el capítulo 2). Segundo, en la última década, el número de investigaciones que emplean la nueva tecnología en los procedimientos de selección de personal (sobre todo Internet) está aumentando drásticamente. El uso extendido de la Web posiblemente transformará los procedimientos de selección en el futuro. En su revisión, Lievens y Harris (2003) sugieren que aunque el reclutamiento por Internet se está utilizando globalmente, la investigación documentada no ha podido mantener el ritmo con su proliferación (*véase también* Sackett y Lievens, 2008). La evidencia disponible es limitada y sugiere que los solicitantes tienen más reacciones positivas a las pruebas de capacidad cognitiva administradas vía Internet, que ante sus equivalentes de "lápiz y papel". Los asuntos que circundan al efecto de la tecnología en los procedimientos de selección se estudiarán más adelante en este capítulo.

Mediciones de la personalidad

Las mediciones de la personalidad usada en las actividades de selección, por lo general, se basan en alguno de los modelos analíticos de personalidad de tipo rasgo-factor (descritos en el capítulo 2). Por más de dos décadas, fue bajo el estatus de las medidas de personalidad como predictores del desempeño. Sin embargo, algunos autores han argumentado persuasivamente que la personalidad es un determinante fundamental del comportamiento en el trabajo, por lo que resurge el interés por la evaluación de la personalidad en las últimas tres décadas.

Los resultados de varios estudios metanalíticos (*véase* Salgado *et al.*, 2003) sugieren que la escrupulosidad es un predictor válido en el desempeño en la mayoría de los trabajos y escenarios organizacionales, con un promedio de validez relacionada con el criterio de 0.23. Ones *et al*. (2007a) reportan que algunas facetas específicas de la escrupulosidad predicen el desempeño en el trabajo; por ejemplo, la faceta de "logro" predice "desempeño laboral general" y "desempeño de la tarea" ($r = 0.18$ y $r = 0.22$, respectivamente). La apertura a la experiencia tiende a correlacionarse positivamente con el desempeño en la capacitación a través de muchos puestos de trabajo. La estabilidad emocional ha demostrado estar asociada positivamente con el desempeño en el trabajo en muchos escenarios organizacionales. Es frecuente que la extroversión se correlacione de forma positiva con desempeño en trabajos como ventas, donde el desempeño se evalúa dentro de un ambiente interpersonal.

Hough y Furnham (2003) destacan que la validez de las variables de personalidad varía de acuerdo con el tipo de desempeño que se evalúa, así como con el tipo de trabajo. Por ejemplo, la escrupulosidad es la variable que más alto se correlaciona con el desempeño laboral general, en comparación con las otras cinco grandes dimensiones de la personalidad. Sin embargo, la escrupulosidad se correlaciona negativamente con la creatividad (competencia necesaria para muchos trabajos). Por consiguiente, las facetas de la escrupulosidad son *diferencialmente* importantes según el puesto de trabajo. Hough y Furnham (2003) informan que la faceta de confianza dentro de la escrupulosidad tiene una correlación de 0.18 con el desempeño laboral general en trabajos de ventas, y de 0.03 con el desempeño laboral general en puestos gerenciales. Asimismo, al comparar la validez de las facetas de escrupulosidad para trabajos gerenciales, los resultados demuestran que la faceta de logro tiene una correlación de 0.17 con el desempeño laboral general, pero la faceta de confianza únicamente tiene una correlación de 0.03 (más o menos cero, o sin relación) con el desempeño laboral general. En otros estudios, la investigación sugiere que la cortesía está asociada positivamente con el desempeño en los mismos trabajos, pero los directores ejecutivos de las organizaciones tienden hacia puntuaciones bajas en cortesía (¡como usted se habrá dado cuenta!).

Punto de aprendizaje clave

La escrupulosidad tiende a predecir desempeño laboral general en diversos escenarios organizacionales. Sin embargo, al explorar la validez a nivel de faceta, los resultados dependen del criterio. Para otros factores de personalidad, su relación con el desempeño laboral suele depender de la naturaleza del trabajo realizado.

En un debate reciente, Ones *et al*. (2007a) citan datos metanalíticos que sugieren que, en contraste con las pruebas de aptitudes, la validez predictiva de las medidas de la personalidad para el "desempeño laboral general" no se observa en todos los escenarios y áreas laborales. En cambio, tan solo el rasgo de escrupulosidad es predictivo del "desempeño laboral general" en diferentes ocupaciones; los rasgos predictivos para otras ocupaciones varían junto con las ocupaciones mismas. Por ejemplo, para los puestos gerenciales, las facetas de escrupulosidad de "logro" y "confianza" son las que predicen el desempeño en el trabajo. Morgeson *et al*. (2007a) contribuyeron al debate expresando preocupación sobre la falta de evidencia consistente para la validez predictiva de las medidas de personalidad en el contexto de la selección. Ones *et al*. (2007a) respondieron a Morgeson *et al*. (2007a), argumentando que sí existe evidencia en muchos de los estudios metanalíticos que apoyan la validez predictiva de las mediciones de personalidad para varios resultados organizacionales, incluyendo "el desempeño laboral general" (r = 0.27), "el trabajo en equipo individual" y "el criterio de liderazgo". Ones y sus colegas concluyeron que la evidencia es "sustancial" y se confirma el uso válido de la medición de la personalidad en la selección. Tett y Christiansen (2007) también respondieron a las preocupaciones de Morgeson *et al*. (2007a), proponiendo la individualidad de las diferentes medidas de personalidad (es decir, todas son un poco diferentes) y debería tomarse en cuenta la relación de cada medición con un comportamiento organizacional relevante (es decir, diferentes puestos de trabajo tienen diferentes criterios de desempeño): por lo tanto, a menudo se subestima la validez predictiva de las medidas de personalidad. Tett y Christiansen (2007) argumentan que la investigación debería enfocarse en identificar las circunstancias específicas que generen relaciones fuertes (o débiles) y positivas (o negativas), entre los rasgos de personalidad y el desempeño en el trabajo. Morgeson *et al*. (2007b) respondieron con el argumento de que no son adecuados los métodos de corrección estadística aplicados a los ("muy bajos") coeficientes de validez para las mediciones de personalidad (recuerde que tales correcciones tienden a elevar el coeficiente de validez), lo cual significa que es pobre la evidencia de la validez para las medidas de personalidad. También sugieren que solamente son relevantes los resultados del "dominio del trabajo" (es decir, medidas de qué tan bueno es alguien en su trabajo), de modo que podría decirse que la versión de Ones *et al*. (2007a) de incluir los resultados como "surgimiento de líder" no es impresionante.

Esto demuestra el debate continuo acerca del uso de mediciones de personalidad en la selección: ¡entonces uno vería difícil llegar a alguna conclusión! Sin embargo, sería justo decir que la investigación indica que las variables de personalidad pueden ser útiles para predecir el desempeño laboral. Quizá sea más importante reconocer que su precisión predictiva se incrementa cuando las variables predictiva y de criterio están muy equilibradas (por ejemplo, en términos de su complejidad o tipo de puesto).

Punto de aprendizaje clave

Las mediciones de personalidad usadas en la selección pueden agregar un incremento significativo en la validez para algunos puestos de trabajo, en especial cuando se cuida la igualdad de las características de las variables predictiva y de criterio.

Una preocupación común para los profesionistas que intervienen en el reclutamiento es si los candidatos a un puesto podrían falsear (o distorsionar intencionalmente) sus respuestas en una medición de personalidad y así presentarse de una forma socialmente aceptada. Morgeson *et al.* (2007a) cuestionaron si el potencial de los solicitantes para mentir al responder algún reactivo de medición de personalidad limita su utilidad para fines de selección. Muchos autores han debatido últimamente el tema de manipulación y distorsión de las respuestas. Hough y Furnham (2003) sugieren que cuando se instruye a las personas a hacerlo (por ejemplo, en un escenario de laboratorio), son capaces de distorsionar sus respuestas en mediciones de personalidad de tipo autoinforme tanto en dirección positiva como en negativa, dependiendo de la instrucción que se les dé. Sin embargo, en escenarios de la vida real, la mayor parte de la evidencia sugiere que la distorsión intencional *sí existe, pero no tiene una influencia significativa en la validez relacionada con el criterio de las mediciones de personalidad*. La investigación sugiere que en ambientes reales, la distorsión se reduce cuando se incluyen advertencias sobre la detección de falsedad, así como sobre las potenciales consecuencias negativas si se descubre el engaño, desde las instrucciones que se dan a los solicitantes. En la práctica, la mayoría de las mediciones de personalidad usadas en selección incluyen una escala para evaluar la deseabilidad social y la distorsión intencional. Ones *et al*. (2007) afirman que la manipulación experimental de las condiciones en los estudios realizados en el laboratorio respecto al engaño, muy posiblemente exagere el efecto real del engaño sobre la validez (como se observa en la vida real): ellos recomiendan a los investigadores que conduzcan más estudios sobre el engaño en escenarios de la vida real. Tett y Christiansen (2007) sugieren que en los estudios de validez predictiva llevados a cabo en ambientes reales, los resultados demuestran que el engaño puede tener un efecto sobre la validez, pero no la elimina por completo.

En resumen, la literatura sugiere que cuando se utilizan adecuadamente, las mediciones de personalidad suelen incrementar de manera significativa la validez en un proceso de selección, pues evalúan algo único que también predice el desempeño. No obstante, ejemplificamos aquí el debate en curso. Morgeson *et al.* (2007b) citan a Guion (1965): "En vista de los problemas […] uno debería cuestionar la conveniencia […] de usar la personalidad como instrumento de decisión en los procesos de contratación" (p. 379); sin embargo, Ones *et al.* (2007) afirman que no tendría sentido eliminar la evaluación de la personalidad en la selección, ya que la evidencia ha demostrado su valor. Posiblemente la investigación futura considerará las diferencias transculturales en la evaluación de la personalidad. Con un mercado de trabajo cada vez más global, hay mucho todavía por hacer, explorando el uso de la evaluación de la personalidad con una base internacional.

Ejercicio 4.3 Personalidad y puestos de trabajo

Piense acerca de los cinco diferentes trabajos listados a continuación:

- Vendedor en una agencia internacional grande de publicidad.
- Profesor en una escuela secundaria.
- Fontanero que realiza su negocio de forma independiente.
- Farmacéutico que trabaja en un pequeño negocio en la comunidad local.
- Controlador financiero de una gran organización de manufactura.

Ejercicio sugerido

Para cada rol laboral, sugiera los factores de personalidad que podrían ser importantes para desempeñar el trabajo. Usando la información sobre personalidad del capítulo 2, discuta los factores de personalidad que ayudarían o dificultarían la efectividad en cada rol. Piense también cómo es que individuos con muy diferentes personalidades pueden desempeñar un trabajo igual de bien, pero de forma diferente.

Centros de evaluación

Un centro de evaluación (CE) es un método muy utilizado y efectivo para reclutar, que consiste en un proceso de evaluación multifacético. Un CE no es un lugar, como el nombre podría sugerir, sino es un término que describe la situación de evaluaciones múltiples a las cuales se somete a un individuo, usando diferentes métodos y donde intervienen múltiples observadores llamados asesores. En un CE típico, se invita a numerosos candidatos a realizar una evaluación cuya duración va de medio día a tres días. Los métodos de evaluación pueden incluir: ejercicios de muestras de trabajo, ejercicios grupales, presentación, ejercicios de bandeja de entrada, juegos de roles, habilidades prácticas, entrevistas (de competencia y/o situacionales) y pruebas psicométricas (aptitudes, personalidad, basadas en conocimientos, juicio situacional); la combinación específica depende del puesto de trabajo meta. El CE describe la habilidad del solicitante en un rango de competencias y contextos relacionados con el trabajo. El atractivo del CE reside en sus generalmente buenos niveles de validez relacionada con el criterio y validez aparente (Hough y Oswald, 2000). Aunque se ha debatido mucho sobre la validez predictiva de los CE, estudios metanalíticos han demostrado que la validez promedio de los estudios del CE es muy buena.

Hay ciertos criterios que un proceso de evaluación debe cumplir para definirse como un CE. Estos incluyen: **1.** dimensiones explícitas (ahora comúnmente llamadas competencias, *véase* el capítulo 3) derivadas de un análisis de puestos de trabajo que define conocimiento, destrezas y habilidades fundamentales requeridas por un candidato para desempeñar la función por la cual se le evalúa; **2.** técnicas (métodos) múltiples para proporcionar información relevante para las dimensiones que deben evaluarse y el contexto donde tienen que demostrarse tales dimensiones (por ejemplo, diferentes aspectos del rol); **3.** múltiples asesores capacitados para observar y evaluar a cada candidato; y **4.** un procedimiento sistemático para registrar y calificar conductas específicas a medida que ocurren. Las puntuaciones y los informes independientes de cada asesor se juntan para formar una calificación general para cada candidato, en lo que se conoce como un "lavado" (*wash up*) o sesión de moderación: en ella, se discute el desempeño de los candidatos y se toman las decisiones de selección.

Punto de aprendizaje clave

Los centros de evaluación realizan una evaluación de múltiples competencias del solicitante, usando diversos ejercicios relacionados con el trabajo y varios asesores capacitados.

El diseño de un CE refleja la necesidad de evaluar el grado en que un solicitante puede demostrar un rango de competencias. En consecuencia, se desarrolla una serie de herramientas de evaluación y de ejercicios que: **1.** son capaces de fomentar los comportamientos requeridos; **2.** reflejan el contenido real del rol laboral; **3.** evalúan el desempeño del candidato en una variedad de situaciones relacionadas con el trabajo; y **4.** permiten que diferentes asesores evalúen tales competencias a través de ejercicios diferentes.

Comúnmente, las competencias se evalúan varias veces dentro de cada centro de selección, usando diferentes ejercicios para evaluar las mismas competencias. Cada ejercicio suele evaluar varias competencias. Por ejemplo, un ejercicio de grupo evalúa tanto habilidades de liderazgo como habilidades de comunicación. Sin embargo, los ejercicios nunca deberían intentar evaluar *todas* las competencias, ya que esto sobrecargaría a los asesores con muchos conjuntos de criterios conductuales por evaluar (Sackett y Tuzinski, 2001). Los asesores son seres humanos y tienen límites en sus capacidades

cognitivas. Algunos ejercicios se adaptan mejor para evaluar competencias específicas. Por ejemplo, la competencia de habilidades de comunicación se evalúa con un ejercicio de presentación y un ejercicio grupal, en vez de usar una prueba psicométrica.

Existe un cuerpo sustancial de investigación que debate los supuestos tradicionales que afirman que las dimensiones (competencias) son básicas en la manera en que funcionan los CE. Lance (2008) llevó a cabo una revisión de los últimos 25 años de investigación del llamado *problema de validez de constructo*, el cual ha llenado la literatura de los CE y puede describirse de la siguiente manera. En general, se ha supuesto que los asesores buscan evidencia que compruebe que los candidatos pueden demostrar competencia o no en cada una de las dimensiones a través de diversas situaciones relacionadas con el trabajo en diferentes ejercicios. Sin embargo, un resultado común es que las calificaciones del desempeño en los ejercicios individuales del CE a menudo reflejan factores asociados con los *ejercicios en vez de con los rasgos* o "constructos", y para medirlos se diseñó el CE. Esto se relaciona con el problema de la validez convergente versus la validez discriminante: el desempeño tiende a ser más consistente a través de dimensiones (o competencias) dentro de un ejercicio, que lo que es dentro de una competencia con diferentes ejercicios (Lance, 2008).

El problema puede ejemplificarse de la siguiente manera. Si las dimensiones son de importancia básica para la toma de decisiones del asesor, uno esperaría correlaciones relativamente altas entre las calificaciones de los diferentes asesores a un candidato para la misma competencia (digamos, habilidades de comunicación) con ejercicios diferentes. Esto significaría que el solicitante demuestra buenas habilidades de comunicación en una presentación, en un ejercicio grupal y en un ejercicio en bandeja de entrada. Sin embargo, quizá no logre alta puntuación en todas las competencias dentro de un ejercicio específico. La consistencia transituacional a través de ejercicios, en vez de dentro de los ejercicios, indica que el CE tiene validez discriminante, es decir, que diferentes rasgos se evalúan de forma separada en cada ejercicio. Sin embargo, los investigadores han encontrado que la mayoría de los asesores del CE tienen más probabilidades de otorgar calificaciones similares para una persona a través de diferentes dimensiones dentro del mismo ejercicio, en vez de hacerlo así para la misma competencia en diferentes ejercicios (Robertson y Smith, 2001). Esto representa la *validez convergente* y sugiere que los ejercicios, y no las dimensiones, son el constructo importante detrás de las calificaciones del candidato. Recientemente, Bowler y Woehr (2006) condujeron otro metanálisis de 24 estudios sobre la validez de constructo de los CE, donde encontraron que los ejercicios de los CE explican más varianza en el desempeño de los candidatos, de lo que explican las dimensiones de los CE.

Lo anterior plantea varios desafíos a los psicólogos del trabajo. ¿Miden los CE lo que se supone que deben de medir (es decir, dimensiones o competencias que guíen el desempeño en distintas situaciones)? Si no es así, ¿importa siempre y cuando predigan el desempeño en el trabajo? ¿Qué otros mecanismos contribuirían a la validez de los CE? Algunos afirman que las tareas que los asesores deben emprender al observar y calificar el comportamiento de un candidato son complejas y demandantes y que, en general, es más fácil proporcionar una evaluación general de la eficiencia en un ejercicio específico. Recientemente ha habido mucha controversia en torno al problema de la validez de constructo. Arthur y sus colegas (2008) respondieron a Lance (2008), sugiriendo que no debería abandonarse la validez de constructo de los CE basada en las dimensiones. En cambio, hay que tomar una muestra de constructos más representativa del contenido laboral. Argumentan que los CE son teóricamente sólidos y que el constructo de validez de las dimensiones de los CE puede funcionar si los constructos adecuados (es decir, las competencias que son relevantes para el rol laboral) se evalúan en el CE y se definen de forma adecuada. Este es un punto importante, ya que representa una posible explicación para los problemas asociados con la validez de constructo del CE. En lugar de observar la validez de constructo como problemática para los CE, habría buenas razones que expliquen por qué el desempeño en una misma dimensión llega a diferir entre

ejercicios. Por ejemplo, un individuo tal vez sea mucho más eficiente para comunicarse cara a cara que en el contexto de hablar en público: una competencia/dimensión como las habilidades de comunicación podría evaluarse en dos contextos diferentes, con puntuaciones distintas del mismo logro individual en diferentes contextos. Podría suceder que definir la competencia de modo diferente (por ejemplo, definir habilidades de comunicación de presentación y habilidades de comunicación individual, como dos dimensiones separadas) llevaría a una mayor consistencia a través de los ejercicios.

Punto de aprendizaje clave

Cuando se diseñan adecuadamente, los centros de evaluación son predictores válidos del desempeño en el trabajo. La validez de constructo se mejora al asegurar que el contenido sea directamente relevante para el rol laboral meta.

En general, se supone que el CE tiene una buena validez predictiva porque la evaluación se basa en la observación directa de los comportamientos relevantes para el trabajo, lo cual permite a los asesores predecir cómo se comportarán los candidatos en el trabajo al observarlos realizando una conducta relevante para el puesto. Hermelin *et al.* (2007) condujeron un metanálisis de 26 estudios sobre la validez predictiva de los CE, con las calificaciones de desempeño dadas por supervisores participantes como criterios. Encontraron una correlación de 0.28 entre "puntuaciones de evaluación general" y las calificaciones del desempeño dadas por los supervisores, logrando así evidencia reciente para la validez predictiva de los CE. Otra explicación del porqué funcionan los CE es que la validez incremental se alcanza usando muchos métodos diferentes, que evalúan aspectos separados y distintos del desempeño. Por lo tanto, un CE es un mejor predictor porque cada ejercicio aumenta algo al poder predictivo del proceso. La investigación se ha realizado hacia el interior de la validez predictiva de los métodos de evaluación específicos usados dentro del CE. Slivinski (2008) investigó la validez predictiva de las pruebas de lápiz y papel del CE, comparándola con la validez predictiva de las pruebas situacionales del CE: ambas pruebas fueron igualmente válidas pero, al usarse juntas, ambos tipos de medidas agregaron validez incremental. Meriac *et al.* (2008) condujeron un metanálisis de 38 estudios, para indagar si siete dimensiones específicas del CE (organización y planeación, influencia hacia otros, iniciativa, solución de problemas, tolerancia al estrés, consideración/conciencia de otros y comunicación) eran diferentes de la capacidad cognitiva y la personalidad. Encontraron que aunque hay cierto traslape entre el desempeño de las dimensiones del CE y la capacidad cognitiva y la personalidad, la relación era pequeña, demostrando así que las dimensiones del CE son básicamente distintas de la capacidad cognitiva y la personalidad. Esto indica que añaden algo único a la predicción del desempeño, por encima de lo ofrecido por las pruebas cognitivas y las mediciones de la personalidad.

En términos de costo-eficiencia de los CE, Crail (2007) reportó acerca de los resultados de una encuesta llevada a cabo por la *Employment Review*, quien contactó a individuos en puestos de personal dentro de 91 organizaciones diferentes de los sectores privado y público. Aunque los CE son conocidos por ser un método de reclutamiento sumamente caro, 53 por ciento de los encuestados pensaron que ese nivel de costos estaba "justificado". Más aún, los resultados de Crail mostraron que nueve de cada diez empleados encuestados sintieron que los CE son efectivos para usarse en el reclutamiento, y 47 por ciento de los empleados encuestados consideraron que los CE son "muy eficientes" para reclutar a nuevos empleados.

Ejercicio 4.4 Diseñando un centro de evaluación para reclutar neurocirujanos

Este ejercicio describe el desarrollo de un nuevo sistema de selección para reclutar neurocirujanos en el Reino Unido. El sistema de selección consiste en tres fases. En primer lugar, los solicitantes "se colocan en una lista larga"—en otras palabras, se verifica que el solicitante esté calificado y sea un médico registrado. En segundo lugar, se hace una lista corta de candidatos con base en su forma de solicitud y, finalmente, se invita a los candidatos idóneos a participar en un centro de evaluación de un día. Este centro de evaluación consiste en siete ejercicios diseñados para evaluar una variedad de competencias en diferentes escenarios. Los ejercicios consisten en tres entrevistas: dos situacionales, una enfocada en escenarios gerenciales y la otra relacionada con escenarios clínicos. La tercera es una entrevista estructurada basada en competencias.

Los cuatro ejercicios restantes consisten en varios ejercicios de muestra de trabajo, incluyendo uno de consulta telefónica, una consulta simulada doctor-paciente, una prueba de diagnóstico e interpretación mediante rayos X, y una evaluación de habilidades prácticas. El ejercicio de consulta telefónica es un escenario donde el candidato y un médico jefe realizan un juego de roles con respecto a una emergencia médica. El ejercicio de simulación de paciente requiere que el candidato se enfrasque en una conversación con un familiar enfadado. El rol del familiar es desempeñado por un actor entrenado. El ejercicio de diagnóstico e interpretación mediante rayos X da a los candidatos una imagen de un escáner cerebral, y se pide a estos que interpreten la imagen y respondan a preguntas referentes al diagnóstico y al manejo del caso presentado en el escáner. La evaluación de habilidades prácticas es una evaluación objetiva y estructurada de las destrezas técnicas, donde se pide a los candidatos que demuestren su habilidad para suturar y atar nudos.

La figura 4.1 muestra un ejemplo del proceso de selección, la ponderación de las calificaciones del centro de evaluación y el número de candidatos que hay en cada una de las fases del proceso.

La selección de neurocirujanos es un ejemplo de un proceso de selección de alto riesgo, ya que las consecuencias de tomar decisiones incorrectas acerca de a quién designar son mayores

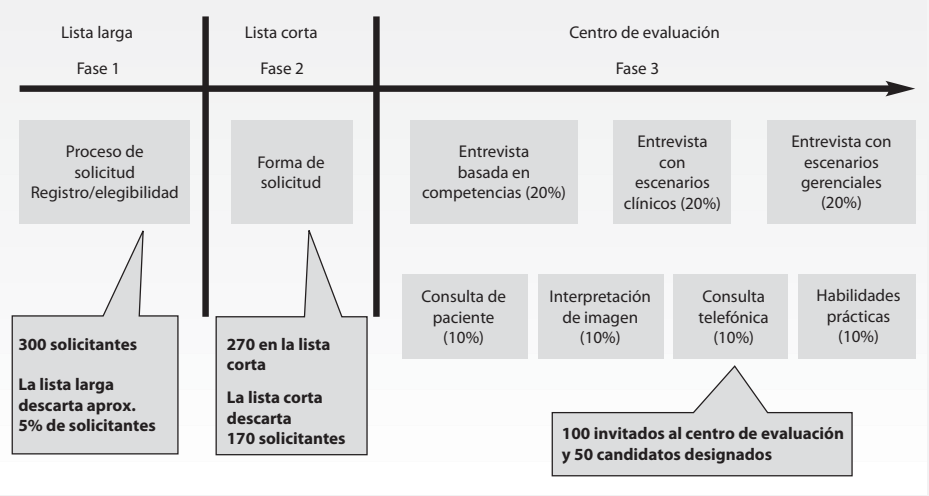


Figura 4.1 Fases del proceso de selección

que en un contexto general de selección. Esto hace que los procesos de evaluación y validación sean incluso más esenciales. Se necesitará llevar a cabo una evaluación psicométrica del nuevo sistema de selección, efectuando pruebas para explorar la confiabilidad y validez de los ejercicios y del centro de evaluación en general. Se invitará a los candidatos y asesores a llenar un cuestionario de retroalimentación de la evaluación, al concluir el centro de evaluación. El cuestionario de evaluación del candidato deberá contener reactivos para medir el (des)acuerdo del candidato con un número de afirmaciones, basadas en el concepto de justicia de procedimiento y distributiva (Gilliland, 1993). Por ejemplo, las preguntas incluirán el grado en que los candidatos hayan sentido tener la suficiente oportunidad de brindar pruebas de sus habilidades/logros en el centro de evaluación, así como el grado en que se sintieron bien tratados a lo largo del proceso.

Ejercicios sugeridos

¿Cómo se selecciona a los neurocirujanos? De lo que haya usted leído en el estudio de caso antes presentado:

1. ¿Cree usted que las calificaciones para cada ejercicio del centro de evaluación hayan sido ponderadas adecuadamente?
2. ¿Por qué es importante evaluar el proceso de selección desde la perspectiva del candidato? Imagine que usted es un candidato que asiste al centro de evaluación.
3. ¿Cómo se sentiría respecto a las evaluaciones usadas en este centro de selección? ¿Sentiría que son equitativas y adecuadas?

Pruebas de muestras de trabajo y simulaciones laborales

Las pruebas de muestras de trabajo y las simulaciones laborales ofrecen ejemplos de alternativas al enfoque de selección de personal "basado en señales", ejemplificado con las pruebas psicométricas. Ejemplos de este incluyen las pruebas de bandeja de entrada mencionadas antes en este capítulo. Los resultados de varios estudios metanalíticos demuestran que las pruebas de muestras de trabajo tienen una alta validez relacionada con el criterio (con un promedio de aproximadamente 0.55). Debido a que tienen una alta validez nominal, los solicitantes responden favorablemente a las pruebas de muestras de trabajo en el proceso de selección. No obstante, las pruebas de muestras de trabajo y simulaciones laborales pueden ser costosas de desarrollar (ya que tienen que realizarse a la medida del puesto de trabajo).

Muchos métodos de selección han sido criticados con el argumento de que tienen escasa relación con el puesto. Sin embargo, las pruebas de muestras de trabajo intentan dar realismo a los métodos de selección, simulando lo más posible las condiciones genuinas donde los individuos tienen que realizar su trabajo. Evalúan qué tan bien se desempeñan los individuos en tales simulaciones, las cuales pueden diferir en el grado en que haya fidelidad física y psicológica con la realidad. Por ejemplo, al desarrollar un centro de evaluación para reclutar médicos, Patterson *et al.* (2005) diseñaron un ejercicio de consulta paciente-PG (práctica general), donde médicos actores jugaron el rol de pacientes y siguieron un guion.

Punto de aprendizaje clave

Las pruebas de muestras de trabajo y las simulaciones laborales demuestran una buena validez relacionada con el criterio.

Prueba de juicio situacional

Un ejemplo de un método de evaluación con menor fidelidad física es aquel donde a los solicitantes se les presenta un escenario con un ejercicio escrito en papel que deben responder. Se les podría pedir que señalen cómo responderían a las situaciones descritas y que justifiquen sus decisiones. Estos tipos de evaluación a menudo se denominan *pruebas de juicio situacional* (PJS) y están diseñadas para evaluar el juicio de los candidatos con respecto a situaciones donde se les presentan escenarios hipotéticos basados en el trabajo, de manera que hagan juicios acerca de posibles respuestas. Sus respuestas se evalúan comparándolas contra una clave de puntuación predeterminada (Lievens *et al*., 2008).

Los escenarios a menudo se crean con base en los resultados de un análisis de puestos; se pide a los solicitantes que realicen juicios con un formato de elección de la mejor opción, la peor opción o que evalúen la efectividad de las alternativas. Las respuestas se suelen calificar comparándolas con los juicios realizados por expertos en el campo respectivo (Bergman *et al*., 2006). Se pueden observar algunas semejanzas entre las PJS y las entrevistas situacionales, los ejercicios en los centros de evaluación y las muestras de trabajo; sin embargo, existen diferencias fundamentales en términos de presentación (ya que, por lo general, las PJS son escritas), de cómo se presentan las opciones y cómo se califican las opciones (es decir, puntuación predeterminada para un conjunto de opciones predeterminadas) y del tipo de las respuestas dadas.

A lo largo de los últimos 15 años, las PJS se han vuelto cada vez más populares (*véase* Weekley y Ployhart, 2006, para una revisión detallada), aunque realmente datan de 1926 por lo menos, en la forma de la prueba de inteligencia social George Washington. La popularidad de las PJS se observa más en la selección a gran escala, a menudo en la fase de la lista corta (Patterson *et al.,* 2009). Hay varios beneficios al usar PJS. Son relativamente fáciles de desarrollar, administrar y calificar, y son efectivas en cuanto a costos. Las PJS también son versátiles en su presentación, pueden ser escritas y basadas en la Web o el video (Lievens *et al*., 2008). No obstante, aunque las PJS se han vuelto populares por razones prácticas, su validez de constructo ha permanecido elusiva (y permanece la incertidumbre de sobre cómo funcionan las PJS y qué miden realmente). Dicho lo anterior, está surgiendo un consenso sobre que son un método de medición de atributos relacionados con el trabajo, que reflejan situaciones y eventos complejos, están hechas a la medida de un contexto específico, y pueden diseñarse para evaluar una diversidad de constructos cognitivos y no cognitivos (Lievens *et al.,* 2005).

Se esperan correlaciones entre PJS y personalidad, por los tipos de situaciones incluidas en las primeras (muchas situaciones, por ejemplo, incluyen aspectos interpersonales de la situación y llegan hasta estilos/preferencias laborales). McDaniel y Nguyen (2001) llevaron a cabo un metanálisis y encontraron que las puntuaciones de las PJS se relacionan significativamente con los *cinco grandes* rasgos de la personalidad ($r = 0.31$ entre PJS y estabilidad emocional; $r = 0.26$ para escrupulosidad y $r = 0.25$ para cortesía). Otros investigadores han encontrado patrones similares, aunque no totalmente consistentes (Clevenger *et al*., 2001). Posiblemente esto refleje la gran variación de contenido en las PJS, así como también el rango de contextos donde se utilizan. En relación con la capacidad cognitiva, el metanálisis de McDaniel *et al*. (2001) demuestra una correlación promedio de $r = 0.34$ con las PJS, aunque ellos señalan que esto enmascara una gran variedad de resultados. McDaniel *et al*. (2007) más recientemente destacaron la importancia del tipo de instrucciones para responder al determinar la relación entre las puntuaciones de las PJS y la capacidad cognitiva, es decir, si la prueba tiene preguntas relacionadas con tendencias conductuales o con el conocimiento. En cuanto a la validez predictiva, el metanálisis demuestra una validez relacionada con el criterio de moderada a buena en las PJS. Es interesante notar que las PJS tienen validez incremental sobre las medidas de habilidad y de personalidad (por ejemplo, Oswald *et al.,* 2004; McDaniel *et al.,* 2007). Sin embargo, la mayor parte de esta investigación no se realizó en escenarios operacionales (de la vida real), aunque en dos estudios clave, Patterson *et al*. (2009) y Lievens *et al*. (2005) encontraron evidencia de la validez predictiva e incremental de las PJS en escenarios operacionales.

Ejercicio 4.5 Diseño de una PJS para reclutar médicos (véase Patterson *et al.*, 2009)

La siguiente pregunta proviene de un estudio de investigación para desarrollar una nueva PJS en el reclutamiento de médicos. Un ejemplo de pregunta que utiliza un formato de respuesta múltiple de la mejor opción es:

Está usted atendiendo a la señora Sandra Jones, a quien se está examinando en el hospital. Su familia le ha solicitado que no informe a la señora Sandra si los resultados confirman que padece cáncer.

Elija las tres acciones más adecuadas a seguir en esta situación.

A Ignorar los deseos de la familia
B Se compromete a no informar a la señora Jones
C Explicar a la familia que es una decisión de la señora Jones
D Preguntar a la señora Jones si desea conocer los resultados de las pruebas
E Preguntar a la señora Jones si desea que usted le informe a la familia
F Informar a la señora Jones que su familia no desea que ella conozca los resultados
G Dar los resultados primero a la familia
H Dar los resultados primero al pariente más cercano

Ejercicios sugeridos

1. ¿Qué cree usted que evalúa esta pregunta?
2. ¿Puede alguien responder a esta pregunta? ¿Qué debería saber un candidato antes de responderla?
3. Intente crear otra pregunta que sea relevante para el reclutamiento de médicos. ¿Qué es lo más difícil al desarrollar la pregunta? ¿Qué destrezas requiere para escribir preguntas?

En términos de equidad y de efecto adverso, los resultados demuestran que al usar las PJS por lo general hay menores diferencias de subgrupo, que al usar pruebas de capacidad cognitiva (Jensen, 1998, citado en Lievens *et al.*, 2008). La investigación también demuestra que la equidad y el efecto adverso podrían variar dependiendo de la forma en que se evalúan los constructos, por ejemplo, si varían de acuerdo con el formato de presentación. Kanning *et al.* (2006) también encontraron que las PJS multimedia tienen una mayor validez nominal, son más disfrutables y tienden a provocar mejores reacciones en los solicitantes.

Punto de aprendizaje clave

Las pruebas de juicio situacional son un método de selección válido. Las reacciones de los solicitantes suelen ser positivas. Se necesita de más investigación para explorar su validez de constructo.

Otros métodos

El uso de datos biográficos (llamados biodatos) como procedimiento de selección es un tema interesante y, en ocasiones, controversial. El principio que subyace al uso de los datos biográficos es que el comportamiento anterior es un buen predictor del desem-

peño futuro. Los fundamentos del enfoque de datos biográficos implican identificar correlaciones entre datos de información biográfica y medidas de criterio (como desempeño en el trabajo, ausentismo). Tales correlaciones se establecen empíricamente llevando a cabo un estudio de validación predictiva o (más a menudo) de validez concurrente.

Después, los datos biográficos que predicen el criterio se combinan en un cuestionario que puede aplicarse a los solicitantes. La información de la fase de validación anterior puede utilizarse para tener un procedimiento de puntuación. Por ejemplo, a los datos puede asignárseles un valor según su capacidad para predecir el criterio relevante. Se debe resaltar aquí que la correlación observada entre los datos biográficos y el criterio podría estar influida por factores aleatorios que solo ocurren en un conjunto individual de datos. No es raro que una fuente de datos biográficos (por ejemplo, títulos académicos) demuestre validez predictiva en un proceso de reclutamiento, pero no en otro (a esto se le conoce en ocasiones como "encogimiento" del coeficiente de validez. Antes de usar los resultados de un estudio de validación de datos biográficos para fines de selección, se necesita de una validación cruzada, usando de preferencia una segunda muestra. También está claro a partir de la investigación empírica, que la validez de los datos biográficos no es siempre estable con el paso del tiempo y se aconseja revalidarlos de cuando en cuando.

Los datos biográficos pueden describirse como "duros" o "suaves". Un dato "duro" podría incluir información verificable como títulos académicos; mientras que un dato "suave" incluiría las preferencias del solicitante en cuanto a sus intereses o pasatiempos. Resultados de estudios metanalíticos reportan una buena validez predictiva para datos biográficos en general, con coeficientes de aproximadamente 0.48. Por ejemplo, datos biográficos relacionados con la educación pueden utilizarse con fines de selección para señalar alfabetismo, y algunos argumentan (un tanto controversialmente) que sería una aproximación razonable a una medida de inteligencia. Reactivos que indagan si los candidatos tuvieron algún cargo social en la universidad podrían indicar ciertas características de personalidad. La mayoría de los problemas con el uso de datos biográficos surgen del uso descuidado de los datos obtenidos empíricamente. En otras palabras, muchos estudios de datos biográficos han incluido la identificación de datos que predigan el criterio, sin intentar considerar *por qué* los datos son predictivos. Al respecto, algunos datos biográficos son "ateóricos" y se obtienen totalmente de manera empírica. Por ejemplo, ¿por qué vivir en una área en particular del pueblo, o haber repartido el periódico cuando niño, debería estar asociado con el éxito laboral? Existen dos problemas que pueden estar asociados con este *empirismo burdo*. Un problema es que el reactivo observado de los datos biográficos quizá sea un sustituto de alguna otra variable; por ejemplo, ¿qué sucedería si el área del pueblo en cuestión está predominantemente habitada por un grupo social o un grupo étnico específico? Otro problema más general es que aunque puedan tener algún valor predictivo, tales reactivos no ofrecen ayuda para *entender* los determinantes del éxito laboral.

Punto de aprendizaje clave

El uso descuidado de los datos obtenidos empíricamente de los cuestionarios biográficos puede ocasionar problemas con la igualdad de oportunidades. Reactivos derivados racionalmente son una opción más segura.

Con estos problemas en mente, se ha utilizado el enfoque racional (*empirismo racional*) para desarrollar los datos biográficos. Este enfoque refleja los intentos por desarrollar fundamentos teóricos para la validez predictiva de los datos biográficos. Usar el enfoque racional involucra descartar hipótesis sobre ciertos constructos relacionados con el puesto, como la habilidad para trabajar en equipo, que podrían estar ligados con datos biográficos específicos (como membresía a clubes y sociedades relacionada con ciertos factores de personalidad). Tan solo se probarán los datos con una conexión racional potencial con el criterio,

aun en la versión de prevalidación del cuestionario biográfico. Este enfoque claramente es mucho más atractivo que desde el punto de vista explicativo, aunque la evidencia de los datos sugiere que tiene una validez ligeramente más pobre que el enfoque empírico. Las ganancias tanto en equidad como en entendimiento del desempeño en el trabajo, sin embargo, quizá compensen esta pérdida de validez. Después de revisar la evidencia, Stokes y Reddy (1992) sugirieron que una combinación del empirismo burdo y el empirismo racional suele producir los mejores resultados y los más fáciles de interpretar.

Referencias

Los informes de referencias son métodos ampliamente utilizados para obtener información sobre los candidatos, aunque parece posible que en muchas situaciones los empleadores potenciales solicitan referencias únicamente cuando están a punto de hacer una oferta de trabajo. Su alto nivel de uso, sin embargo, no se iguala con una cantidad comparable de investigación sobre las referencias. En general, la evidencia de la validez de los informes de referencias no es especialmente buena (*véase* Salgado *et al.,* 2001, para una reseña). Una de las razones para la pobre validez de las referencias quizá sea porque no son muy confiables y quienes refieren podrían no dar puntos de vista consistentes ni objetivos sobre los candidatos. Además, no se ha analizado si los informes de referencias agregan validez incremental sobre las pruebas de capacidad cognitiva, por ejemplo. Dado su alto nivel de uso, parecería importante realizar más investigación sobre las referencias.

Otros métodos

Otros métodos potenciales de selección que no se han mencionado hasta ahora en este capítulo incluyen la grafología (análisis de la escritura), astrología y poligrafía (el uso de la llamada prueba de detección de mentiras). En resumen, ninguno de estos procedimientos se utiliza en buena medida en el Reino Unido, aunque algunas compañías europeas continentales recurren ampliamente a la grafología (*véase* Ryan *et al.*, 1999). En lo que concierne a la validez, existe una relativamente escasa investigación disponible sobre el uso de estos métodos en la selección de personal; sin embargo, un balance claro de la evidencia disponible es que ninguno de los métodos ha demostrado validez alguna relacionada con el criterio útil. Resúmenes de la evidencia acerca de grafología y poligrafía se encuentran en el informe de Salgado *et al.* (2001).

Punto de aprendizaje clave

No existe evidencia de la validez relacionada con el criterio para la grafología en los procedimientos de selección

PARA REFLEXIONAR

En las secciones anteriores consideramos las propiedades de una serie de diferentes métodos de selección. ¿Qué tienen en común los mejores métodos de selección? ¿Qué tienen en común los peores métodos de selección? ¿La buena selección se trata solo de la validez predictiva de la medición? De no ser así, ¿qué otros factores contribuirían a la eficacia del método de selección?

El efecto de los procedimientos de selección en los solicitantes

Equidad

Hasta hace poco, se había efectuado relativamente poco trabajo en la selección de personal, que haya puesto atención a los temas incluidos desde la perspectiva de los candidatos. La principal área de trabajo se preocupa sobre qué tan equitativos son los procedimientos de selección con los diferentes subgrupos (como las minorías étnicas o las mujeres) de la población. Es un tema que ha incentivado una gran cantidad de investigación. Una variedad de términos como sesgos, efecto adverso, equidad y validez diferencial se usan en la literatura al respecto, y contar con una clara idea del significado y las definiciones de esos términos resulta esencial para entender los resultados de la investigación.

En primer lugar, se necesita tener claro que una prueba no es injusta o está sesgada simplemente porque los miembros de diferentes subgrupos obtienen puntuaciones promedio diferentes en ellas. Los hombres y las mujeres tienen diferentes puntuaciones medias en cuanto a estatura, lo cual no significa que las cintas métricas sean instrumentos de medición injustos. Sin embargo, no sería justo usar la estatura como un criterio de selección para un puesto, si el trabajo pueden realizarlo personas de cualquier estatura, ya que es importante para los criterios de selección estar relacionados con el puesto. Generalmente, el grado en que un método de selección se relaciona con el desempeño laboral puede estimarse por la investigación de validez y, por consiguiente, la equidad y la validez se relacionan estrechamente.

Por desgracia, podría ocurrir que las pruebas parezcan válidas y, sin embargo, estén sesgadas contra algunos subgrupos. Sucedería así cuando la relación entre la puntuación de la prueba y el desempeño en el trabajo no es la misma para los dos subgrupos. Por ejemplo, es posible imaginar que el vínculo entre el desempeño en el trabajo y ciertos factores de personalidad o de habilidad podría ser diferente para dos subgrupos de la población (como el factor de personalidad predice el desempeño para los hombres, aunque no para las mujeres). Un estudio de validez basado en una muestra mixta de personas daría resultados que fueran de alguna manera incorrectos para ambos subgrupos; si los resultados se usaran para desarrollar un procedimiento de selección, estarían equivocadas las predicciones sobre el desempeño laboral de los candidatos. Desde luego, la situación sería aun peor si el estudio de validez estuviera basado tan solo en un subgrupo, pero después se usara el estudio para seleccionar a los miembros del otro. La discriminación directa injusta se da cuando el proceso de selección trata a un individuo menos favorablemente debido, por ejemplo, a su género o grupo étnico. La discriminación indirecta por lo general no es intencional y es difícil de probar. Sucede cuando un empleador aplica un requisito a los solicitantes (por ejemplo, una puntuación en una prueba) al que un grupo (definido por género/raza) encuentra considerablemente más difícil de cumplir, es decir, la mayor parte de un grupo no puede satisfacer tal requisito. A esto se le conoce como *efecto adverso*.

Punto de aprendizaje clave

La discriminación indirecta ocurre cuando un empleador aplica un requisito a los solicitantes (por ejemplo, determinada puntuación en una prueba) que un grupo (definido por su género o raza) encuentra considerablemente difícil de cumplir.

La descripción de la posible injusticia lleva a una definición de sesgo en la prueba que es aceptada por la mayoría de los psicólogos del trabajo: "una prueba está sesgada para los miembros de un subgrupo si, en la predicción de un criterio para el cual se diseñó la

prueba, no se cometen errores de predicción consistentes para los miembros de un determinado subgrupo (Cleary, 1968, p. 115). Al ser impulsada por los movimientos de derechos civiles en Estados Unidos, la equidad fue por primera vez un tema importante en la investigación de la selección de personal; se consideraron injustos muchos procedimientos de selección, incluyendo las pruebas. Esto se debió a las diferencias consistentes en las puntuaciones medias entre los diferentes subgrupos de la población (*véase* Schmitt, 1989). Como claramente se observa en el análisis anterior, la igualdad de las puntuaciones medias de los subgrupos no significa equidad. Un procedimiento está sesgado o es injusto cuando demuestra una validez diferente para grupos distintos.

Al usar una prueba de selección, quienes diseñan las pruebas necesitan asegurarse de que el nivel de dificultad de los reactivos (porcentaje de solicitantes que tienen correcto el reactivo) no sea significativamente diferente a través de los grupos distintos étnicos que contestan la prueba. Si se encuentran diferencias, entonces se dice que hay un *funcionamiento diferencial de reactivos*. Hay procedimientos estadísticos avanzados que sirven para evaluar el funcionamiento diferencial de reactivos para las pruebas. En general, la investigación sugiere que para las pruebas de selección desarrolladas profesionalmente, hay evidencia escasa o nula de funcionamiento diferencial de reactivos a través de grupos étnicos. El hecho de que la investigación científica proporcione escasa evidencia de la validez diferencial para los procedimientos de selección bien establecidos, no implica que todos los métodos de selección sean imparciales, ni tampoco implica que la discriminación injusta no suceda. Por ejemplo, es claro que a pesar de la Ley de Relaciones Raciales de 1976, sigue habiendo discriminación injusta en el Reino Unido. Robertson y Smith (2001) señalan que las pruebas de capacidad cognitiva son el método que ha enfrentado problemas más frecuentes con el efecto adverso en los procesos de selección (*véase también* Ones y Viswesvaran, 1998; Bobko *et al.*, 1999).

Los centros de evaluación utilizan muchos métodos de selección, lo cual puede minimizar el impacto del sesgo en un componente. Dean *et al.* (2008) efectuaron un metanálisis con 27 estudios de investigación, con la finalidad de explorar el efecto adverso en los centros de evaluación. Se dedicaron a observar las "diferencias estandarizadas del subgrupo" generadas por los CE para tres subgrupos específicos (gente de color, personas de origen hispano y mujeres). Encontraron una diferencia entre los subgrupos de individuos de color y caucásicos de 0.52 demostrando así que, en contraste con los supuestos tradicionales de los efectos de bajas diferencias entre subgrupos en los CE, todavía hay una diferencia significativa entre las puntuaciones de individuos afroamericanos y caucásicos. En el mismo estudio, se encontró un menor nivel de diferencias en los subgrupos entre los individuos hispanos y caucásicos, que entre estos y los de color. También se encontró evidencia de diferencias negativas de subgrupos entre mujeres y hombres, ya que las primeras tienden a desempeñarse mejor en los CE. Anderson *et al.* (2006) condujeron un estudio de las diferencias de género en el desempeño en los CE usando una muestra militar, y encontraron que las mujeres logran puntuaciones más altas que los hombres en los rasgos de estilo interpersonal de liderazgo, incluyendo "comunicación e interacción oral" e "impulso y determinación". Los estudios conducidos por Dean *et al.* (2008) y Anderson *et al.* (2006) podrían tomarse junto con otros estudios de diversidad y equidad, para ejemplificar el panorama mixto de evidencia que existe respecto a la discriminación potencial que surge por el uso de los CE. También es necesario recordar que los candidatos que toman parte en un CE forman parte de una pequeña proporción de la población general, ya que ellos eligieron solicitar el puesto y fueron seleccionados para el CE con base en la información proporcionada en el formato de solicitud (y quizás en alguna otra evaluación previa al CE). Por consiguiente, podría suceder que algunos de los efectos observados en los CE sean resultado de eventos que ocurrieron antes del CE. Por ejemplo, podría ser que solo mujeres muy capaces solicitaran el puesto de trabajo y superaran las evaluaciones previas al CE. En contraste, hombres con todos los niveles de habilidades podrían haber solicitado el trabajo y algunas evaluaciones previas al CE podrían favorecerlos, resultando así que hombres con habilidades de todos los niveles fueran evaluados en el CE.

Reacciones de los solicitantes

Como ejemplifica el estudio de caso inicial en este capítulo, las reacciones de los solicitantes hacia el sistema de selección son de importancia esencial. En años recientes ha habido un mayor énfasis a la toma de decisiones del solicitante, en tanto que el proceso de selección ahora es visto como un proceso en dos sentidos. El primer paso importante consiste en atraer a los candidatos a que soliciten el trabajo. Un solicitante con una reacción negativa posiblemente rechace el trabajo que se le ofrezca (y los mejores candidatos tal vez prefieran trabajar con una organización de la competencia). En un caso extremo, podría suceder que un candidato con una reacción negativa hacia el proceso de selección demande legalmente a la organización, alegando discriminación injusta. Los solicitantes que tienen una experiencia negativa con el sistema de selección de la organización podrían boicotear los productos de la organización, y convencer a sus amigos y conocidos de hacer lo mismo.

Reacciones adversas de los candidatos pueden llevar a impugnaciones legales. Sarah Veale, directora de la Equality and Employment in the TUC (Congreso de Sindicatos) afirma:

> No hay nada intrínsecamente indebido con las pruebas, pero hay un exceso de confianza en ellas para excluir otros medios de evaluación. Muchos empleadores no son muy buenos; son muy descuidados, sobre todo en las organizaciones pequeñas. Tenemos quejas de los sindicatos acerca de que los empleadores confían demasiado en las pruebas, usándolas para justificar no contratar a alguien; les preocupa que la razón real de esto sea potencialmente discriminatoria.
>
> Financial Times, *FT.com, 19 de junio de 2003*

Ejercicio 4.6 Efecto adverso en la selección

En un juzgado laboral, una compañía grande se encontró culpable, por haber discriminado contra solicitantes de una minoría étnica. Después de realizar una restructuración, se crearon 100 nuevos puestos gerenciales de nivel medio. Actualmente, alrededor del 30 por ciento de sus empleados tienen un origen étnico minoritario, y 3 por ciento de sus gerentes son de origen étnico minoritario. El departamento de personal decidió usar una entrevista estructurada y dos pruebas de capacidad cognitiva (una medida de razonamiento verbal y una de razonamiento numérico).

De los 600 empleados que solicitaron los puestos gerenciales, 30 por ciento fueron de origen étnico. Sin embargo, tan solo se ofrecieron puestos al 10 por ciento de los candidatos étnicos. El tribunal dictaminó que las pruebas eran inadecuadas en cuanto a tiempo permitido, nivel de dificultad, aptitudes evaluadas y contenido cubierto. Se encontró evidencia de efecto adverso y discriminación ilegal. La organización reconoció que existió un efecto discriminatorio no intencional e indirecto en los candidatos de minorías étnicas y ofreció indemnización.

Ejercicios sugeridos

1. ¿Cuál es la diferencia entre las pruebas de selección justas e injustas?
2. ¿Cómo podría reconocerse la discriminación injusta?
3. ¿Qué necesita considerarse al evaluar la justicia de una prueba?

La investigación ha tendido a explicar los diferentes factores que influyen en las reacciones de los solicitantes, usando diferentes teorías sobre la justicia organizacional (*véase también* el capítulo 7). La justicia distributiva se enfoca en la justicia percibida respecto a la equidad (donde el resultado de la selección es consistente con las expectativas del candidato) y la igualdad (grado en que los solicitantes reciben las mismas oportunidades en el proceso de selección). La justicia procesal se refiere a las características formales del proceso de selección como el nivel y la cualidad de la información y la retroalimentación ofrecida, la relación con el trabajo de los procedimientos y métodos, y la eficiencia del reclutador. Para una revisión de estas teorías, *véase* Anderson *et al.* (2001a) y Gilliland (1993). Anderson *et al.* (2001a) sugieren que, al parecer, son cuatro los factores que parecen explicar las reacciones positivas o negativas del solicitante ante los métodos de selección. Estos son: **1.** el método de selección se basa en un análisis de puestos integral y parece ser muy relevante para el trabajo; **2.** el método de selección es menos intrusivo personalmente; **3.** el método no contraviene las expectativas de justicia procesal o distributiva; y **4.** el método permite a los solicitantes conocer en persona a los reclutadores. Otros textos sugieren que los solicitantes prefieren tener múltiples oportunidades para demostrar sus habilidades, que prefieren una evaluación que les permita hablar acerca de su potencial y que el sistema de selección se administre consistentemente a todos los candidatos.

Desde luego, las percepciones de injusticia pueden depender en parte de si el individuo tiene éxito en el proceso de selección. Por ejemplo, Robertson y Smith (2001) sugieren que si la decisión de selección es favorable para el candidato, entonces el procedimiento se percibe como justo. Sin embargo, "cuando la decisión va en contra del candidato, es poco probable que se perciba como justa […] ¡parece que el concepto de justicia y autointerés están estrechamente vinculados!" (p. 452). Hausknecht *et al.* (2004) condujeron un metanálisis de los textos escritos sobre las reacciones de los candidatos, usaron 86 estudios y proporcionaron el siguiente resumen. Resultados organizacionales de intenciones de aceptar la oferta de trabajo, intenciones de recomendar la organización a otras personas y opinión positiva de la organización son más proclives a ser reportados por aquellos individuos que percibieron el proceso de selección de forma positiva. Se encontró que las percepciones de los solicitantes sobre el proceso de selección se relacionan con su nivel real de desempeño *y* del nivel de desempeño que creen haber logrado. Hausknecht *et al.* (2004) reportaron que las percepciones de los solicitantes sobre la validez predictiva y la validez nominal del método de selección se relacionan significativamente con muchos aspectos de las percepciones de los candidatos sobre el proceso de selección (por ejemplo, justicia predictiva y distributiva, así como las actitudes del solicitante hacia la selección y las pruebas que la componen).

En términos de la popularidad relativa de los diferentes tipos de pruebas de selección, los metanálisis de Hausknecht *et al.* (2004) demostraron que los candidatos mantienen percepciones favorables de las entrevistas, los centros de evaluación, las pruebas de muestras de trabajo y las referencias; mientras que las pruebas de capacidad cognitiva fueron moderadamente populares entre los solicitantes, siendo las pruebas menos populares las de grafología, datos biográficos, pruebas de honestidad y medidas de inteligencia. Sin embargo, Sackett y Lievens (2008) criticaron los hallazgos de Hausknecht *et al.* (2004) y argumentaron que las debilidades metodológicas y de muestreo en su metanálisis generan dudas sobre la utilidad de sus resultados. Esta crítica se debió principalmente a que tan solo se incluyó un pequeño número de estudios, ya que los estudios utilizados se habían basado en gran medida en contextos hipotéticos y si se hubieran usado escenarios reales, se habría conseguido una imagen diferente. Sackett y Lievens (2008) son generalmente críticos acerca de la investigación sobre las reacciones de los solicitantes y sugieren que esto se debe a la falta de estudios que se enfocan en resultados organizacionales importantes (por ejemplo, solicitantes que realmente elijan retirarse de los procesos de selección o que rechacen la oferta de trabajo); existen ciertas debilidades en este campo de investigación, sobre todo cuando se aplica a escenarios de selección reales.

Punto de aprendizaje clave

Las teorías de justicia organizacional se usan para entender las reacciones de los candidatos ante los métodos de selección

PARA REFLEXIONAR

Podría argumentarse (aunque no por los autores de este libro de texto) que si un método de selección predice el desempeño laboral, entonces las reacciones del solicitante tienen poca importancia. De lo que usted haya leído en las secciones anteriores, del método de selección ¿qué es lo que moldea las percepciones del candidato? Quizá desee considerar sus propias experiencias en los procesos de selección para ayudarse a pensar sobre la pregunta.

¿Es posible que un método de selección que por lo general inspira reacciones positivas en los candidatos, si no se realiza de forma profesional, cause reacciones negativas en ellos? Al llevar a cabo un proceso de selección, ¿qué necesita hacerse para asegurar que los candidatos no tengan reacciones negativas hacia él?

El uso de la tecnología en la selección

Los rápidos avances realizados en el mundo de la tecnología y las telecomunicaciones han representado nuevas oportunidades y desafíos para los profesionales e investigadores. En una edición del *International Journal of Selection and Assessment* dedicado a la tecnología y la selección, surgieron varios temas potencialmente importantes (Viswesvaran, 2003), ninguno de los cuales era cómo equilibrar el tremendo potencial de tecnología con el incremento de la cantidad de candidatos potenciales para una organización, con la posibilidad de que la tecnología en sí misma pudiera influir las decisiones que se toman (Anderson, 2003). Tomemos el ejemplo de los formatos de solicitud vía Internet. Se ha dado un notable incremento en el número de organizaciones que se anuncian en la Web, así como de solicitantes que esperan completar y enviar formas de solicitud en línea (Bartram, 2000). Las ventajas para la organización incluyen:

- la capacidad de crear formas de solicitud interactivas;
- la posibilidad de proporcionar información adicional a los solicitantes potenciales al destacar otras páginas Web relevantes;
- la capacidad de solicitar información a los candidatos en un formato estándar que pueda procesarse y evaluarse mediante la tecnología computarizada.

Por ejemplo, ahora es posible completar por computadora la primera fase del proceso de selección, que incluye el análisis de datos biográficos, sin que ningún miembro de la organización vea el formato de solicitud.

Algunos candidatos están de acuerdo con las formas de solicitud en línea, pues suelen percibirse como más fáciles y rápidas de completar y enviar (incluso hasta algunos segundos antes de la fecha límite). Otros quizás experimenten dificultades técnicas que pueden llevar a reacciones negativas. Los investigadores se han rezagado en este tema, en vista de los grandes avances que se han hecho en la práctica. Por ejemplo, a menudo se cita a los formatos por Internet como una forma de mejorar el reclutamiento internacional en una compañía global. Sin embargo, aún no sabemos si las diferencias culturales y la familiaridad con la tecnología impactarán de alguna forma en la manera en la cual los candidatos se presentan a sí mismos en tales solicitudes. Es cierto que al restringir la aplicación a procedimientos vía Internet, estarán en desventaja aquellos con un reducido acceso a la tecnología computarizada, o quienes no están tan familiarizados con ella. Esto bien podría incluir a trabajadores de mayor edad y ser discriminatorio ante la nueva legislación que se cocina en el Reino Unido.

En su reseña sobre las reacciones de solicitantes y reclutadores ante el uso de la tecnología en la selección, Anderson (2003) identifica tres temas principales a considerar: **i.** reacciones del candidato, **ii.** equivalencia (por ejemplo, ¿es la puntuación del solicitante en la prueba de selección administrada en línea equivalente a la misma prueba administrada usando lápiz y papel?), y **iii.** efecto adverso. Para algunos métodos de selección, ya ha habido una gran cantidad de investigación (pruebas de capacidad cognitiva aplicadas mediante computadora); no obstante, para otros hay muy poca evidencia disponible (para un resumen detallado de esta literatura, *véase* Lievens y Harris, 2003). Es posible que las entrevistas conducidas usando tecnología como teléfonos o videoconferencias dé como resultado percepciones negativas del candidato e, incluso, podrían alejar a posibles solicitantes futuros de la organización (Sackett y Lievens, 2008).

El concepto de equivalencia es una pregunta crítica, desde que se ha incrementado el uso de Internet para el reclutamiento en general y existen preocupaciones legales que son importantes. La investigación dirigida hacia la equivalencia a través de diferentes métodos de selección ha generado resultados mixtos. Sackett y Lievens (2008) reportan que el uso de pruebas vía internet causa "promedios menores (puntuaciones promedio), varianzas más grandes (mayor dispersión en los datos), distribuciones más normales y consistencias internas más grandes (es decir, confiabilidad interna)" (p. 1619). Potosky y Bobko (2204) argumentan que una ventaja de las pruebas vía Internet es que no permiten a los candidatos mirar todos los reactivos de la prueba, para tomar decisiones estratégicas acerca de la forma en la cual distribuirán su tiempo entre todos los reactivos.

Punto de aprendizaje clave

Las reacciones de los candidatos, la equivalencia y el efecto adverso son temas claves en la investigación del uso de la tecnología en la selección de personal.

Un área importante donde de seguro habrá un desarrollo posterior es la evaluación interactiva. En este momento, los editores de pruebas están trabajando en cuestionarios que sean capaces de hacer evaluaciones parciales del nivel de habilidad de quien responde para, en consecuencia, alterar la dificultad de las siguientes preguntas. Asimismo, algunas organizaciones (como algunas organizaciones policiacas) ya están usando tecnología computarizada interactiva para presentar escenarios de capacitación inteligentes. Por ejemplo, a los oficiales de policía sometidos a una capacitación con armas de fuego se les presentan escenarios realistas en pantalla grande de video, que representan a crimina-

les armados. Usando armas de fuego adaptadas con láser y pantallas sensibles a la luz, se puede monitorear acciones como la decisión de disparar y la precisión de tiro, en tanto que los escenarios finales pueden modificarse de acuerdo con ellas. El potencial de las evaluaciones de muestras de trabajo interactivas apenas se está descubriendo y, sin duda, nos esperan interesantes desarrollos en el futuro.

Existe evidencia de que la tecnología puede cambiar la forma en que se perciben los individuos. Aunque el teléfono ya se consideraría una tecnología relativamente antigua, sorprendentemente hay muy poca investigación que considere si la interacción por teléfono podría influir en cómo percibimos a los otros. Por ejemplo, estudios que investigan la comparación de las decisiones tomadas por empleadores en entrevistas cara a cara y en entrevistas telefónicas, sugiere que las puntuaciones en las entrevistas telefónicas son menores (más rigurosas), que las puntuaciones cara a cara (Silvester *et al.* 2000). Sin embargo, también sugiere que las puntuaciones de las entrevistas telefónicas pueden ser más válidas, porque hay una tendencia de los entrevistadores a enfocarse en información relevante para la tarea, cuando no se dispone de información visual. En un estudio más reciente sobre las entrevistas telefónicas, Silvester y Anderson (2003) encontraron que los entrevistadores tienden a enfocarse en los reportes de los solicitantes sobre aspectos más personales y singulares de sí mismos: esto podría facilitar a los entrevistadores discernir más fácilmente entre los entrevistados a quienes no pueden ver.

Sackett y Lievens (2008) recomendaron que la investigación futura debería explorar la utilidad de los métodos de selección basados en la tecnología, y descubrir *si y cómo* la selección vía Internet influiría en el tipo de candidatos que completan las pruebas, así como la validez predictiva de estas. Como usted podría imaginar, existen riesgos potenciales implicados en el uso de "evaluación sin supervisión en la Web" (que se refiere a pruebas vía Internet sin que una persona administre físicamente la prueba a los candidatos). Los peligros incluyen la posibilidad de que la identidad de los candidatos quede muy expuesta y la prueba no se almacene de forma segura. Algunos sugieren que esto último puede superarse, pero lo primero representará un problema hasta que una tecnología de identificación más avanzada entre al uso corriente. Tippins *et al.* (2006) sugieren que dadas estas preocupaciones, las pruebas sin supervisión vía Internet deberían restringirse a usarse en la selección de "bajo riesgo".

En resumen, se requiere de mucho más investigación para explorar las diversas maneras en que la tecnología podría influir en el proceso de selección de personal, desde la perspectiva tanto de la organización como del candidato.

Ejercicio 4.7 Reacciones de los candidatos ante las formas de solicitud en línea para el reclutamiento de graduados

Price y Patterson (2003) llevaron a cabo un estudio para examinar las reacciones de los solicitantes ante el uso de formatos de solicitud en línea, en vez de los de lápiz y papel. Se usó un pequeño número de entrevistas estructuradas para provocar reacciones de los candidatos ante el uso de formatos de solicitud en línea para el reclutamiento de graduados. Los resultados demostraron reacciones tanto positivas como negativas de los candidatos. Las reacciones negativas de los solicitantes se clasificaron con los factores presentados a continuación, cada uno de los cuales se lista con una cita correspondiente que ejemplifica la naturaleza del factor. ▶

Factor	Cita del participante
Deshumanización	"[Una forma en papel te permite] poner más de ti en ella […] en línea es más fría".
Retroalimentación	"Todos los demás tuvieron una respuesta vía e-mail, pero yo no. Llamé pero nadie me devolvió la llamada".
Problemas técnicos	"Pasé horas tecleando información y la página expiró. No había guardado la información adecuadamente y perdí todo. Terminé llorando, absolutamente frustrado y al final desistí de continuar".
Actitud	"Al usar un formato de solicitud vía Internet significa que tienen más posibilidades de verse mal. Si tengo problemas técnicos, quedo fuera de la compañía".
Motivación	"Me harté de los problemas técnicos, lo único que quería era terminar y enviarlo".
Equidad	"Siento como que no me hice justicia en el espacio proporcionado".
Satisfacción	"Las formas de solicitud en línea tienen el potencial de ser mejores y más rápidas, pero son mas frustrantes y pienso que tienen mucho por hacer en la cuestión del diseño".

Ejercicio sugerido

Considere las reacciones de los candidatos ante las formas de aplicación en línea para graduados. Liste las posibles desventajas de usar formatos de solicitud en línea para reclutadores y candidatos. ¿Hasta qué grado cree usted que esto exceda las posibles ventajas? ¿Qué consejos y recomendaciones prácticas daría a una organización que utiliza reclutamiento en línea?

Resumen

Se encuentra disponible una gran variedad de procedimientos de selección para su uso en escenarios organizacionales. La investigación en las últimas tres décadas ha proporcionado una imagen mucho más clara de la validez de criterio de dichos procedimientos.

Algunos de los métodos, como las pruebas de capacidad cognitiva, parecen tener una mayor aplicación en una serie de situaciones. La investigación se ha concentrado tanto en examinar la validez de los procesos de selección de personal, como en el impacto de tales procesos en los candidatos. Una área que ha sido razonablemente bien investigada incluye el análisis de la equidad (para diferentes subgrupos) de las diferentes técnicas. Investigación preliminar sugiere que la experiencia de la evaluación en sí misma (por ejemplo, la forma en que se administra la prueba) podría tener un efecto en la medición de las características de personalidad del candidato. Se requiere de más investigación para evaluar el impacto del uso de la tecnología en los procesos de selección, tanto en las organizaciones como en los candidatos.

Estudio de caso de cierre

Piernas rotas, nudos y CV (curriculum vitae): entrevistas al estilo del ejército

Durante más de 60 años, la Regular Commissions Board del ejército ha sido reconocida como uno de los sistemas de reclutamiento más importantes y rigurosos en el Reino Unido. Pero, ¿su reputación de minuciosidad ha pasado la prueba del tiempo y sus métodos de selección han tenido relevancia para el sector privado de reclutamiento, donde el mando y control se han cedido a las artes de la persuasión amable?

Para averiguarlo, tomé la oportunidad la semana pasada de volver a visitar el proceso de selección que conocí de primera mano siendo un joven candidato. Esta vez, sin embargo, observé desde la barrera. En mi primer encuentro, hace 30 años, tenía yo 18 años y estaba recién salido de la escuela de bachillerato. Una pareja de amigos me dejaron frente a las rejas en un día festivo, antes de dirigirse a St. Ives en Cornwall. Vistiendo una camisa vaquera, jeans y un par de lentes rotos, con un traje arrugado dentro de mi mochila, ahora veo que tal vez no di la mejor impresión desde el inicio.

Compartí un cuarto con un vizconde. No recuerdo su nombre, pero tanto en discurso como en apariencia hemos de haber parecido la Pareja Dispareja. Él vestía una chaqueta deportiva, corbata a rayas y un peinado engominado de raya en medio. Yo tenía el pelo largo y pantalones acampanados. Su acento era de cristal cortado; el mío era de vaso cervecero. Pero a los pocos minutos de haber llegado nos entregaron un par de overoles idénticos con petos numerados. Esto eliminó todas las diferencias exteriores. A los candidatos actuales, también se les entrega un casco ligero para su seguridad.

Aparte del casco, lo que me sorprendió más acerca de la comisión actual es qué poco parece haber cambiado el sistema que se empleaba hace más de una generación. Los candidatos siguen respondiendo pruebas psicométricas que evalúan diferentes habilidades, aunque ahora las pruebas se realizan en una sesión anterior, donde a los candidatos se les informa sobre el proceso y sobre las destrezas básicas que serán útiles. Además de buscar potencial de liderazgo, el ejército está buscando fuertes evidencias de habilidades prácticas. Por ello, una parte sustancial de la selección se basa en ejercicios al aire libre, donde se solicita a los equipos de candidatos a franquear obstáculos usando tablas y trozos de cuerda. En una junta informativa de dos días, introducida hace 10 años, se explica cómo hacer nudos y ataduras, más algunos principios de ingeniería como el punto de apoyo en voladizo y el fulcro, cada uno de los cuales resulta muy útil ▶

durante los ejercicios en equipo. Las reuniones informativas se introdujeron para eliminar la ventaja percibida de aquellos con experiencia en la fuerza de cadetes, por ejemplo, quienes estarían familiarizados con dichas técnicas. "No es un gran cerebro lo que necesariamente queremos. En ocasiones, es posible encontrar a un candidato altamente inteligente que carece absolutamente de destrezas prácticas. También es posible que alguien obtenga una alta puntuación en razonamiento abstracto y resulte ser un holgazán, por lo que las pruebas de inteligencia no nos dicen todo", afirma el teniente Ashton-Wickett.

Además de las pruebas psicométricas, los candidatos también son evaluados sobre su conocimiento de temas de actualidad, los servicios del ejército y conocimientos generales. También hay entrevistas, basadas a menudo en lo que sus currículos ofrecen. Recuerdo que me preguntaron sobre mis intereses deportivos. ¿Cuál es su *handicap*? Preguntó el entrevistador. Desafortunadamente no se jugaba mucho golf donde yo vivía. Eso no me pareció justo en aquel entonces, pero estoy seguro de que no son las preguntas las que importan, sino la forma en la cual uno las maneja y cómo se expresa al respecto. Una idea falsa bastante popular acerca del consejo es que están buscando a los futuros generales. Esto no es el caso. El consejo de selección de la Real Academia Militar de Sandhurst busca a quienes tengan el potencial de ser el segundo teniente líder de un pelotón o una tropa. Este es solo el inicio de una carrera de oficial. Habrá mucho que hacer en la selección de puestos por debajo de este y un porcentaje de candidatos desertarán de Sandhurst.

Otra creencia incorrecta es que el ejército necesita llenar cuotas. De hecho, a todos los candidatos se les evalúa contra un estándar único. Si alcanzan ese estándar, su calificación será válida durante siete años, en caso de que quisieran posponer su ingreso.

Algunos de los ejercicios, sobre todo aquel que implica un escenario donde los candidatos deben elaborar un plan para lograr diferentes objetivos, se diseñan para poner a los individuos bajo presión, de manera que los asesores sean testigos de su habilidad para desempeñarse bajo presión. Estos ejercicios escritos han cambiado poco a lo largo de los años. Un escenario típico es colocarte en algún lugar de la selva cuando un compañero se rompe una pierna, justo en un momento en el que se desarrolla otra crisis que también requiere de tu atención. Tienes entonces que encontrar la mejor manera de manejar prioridades y enfrentar emergencias que compiten entre sí.

Los tiempos han cambiado, lo mismo que el ejército pero, básicamente las cualidades de un oficial buscadas hace 30 años han cambiado muy poco. Es difícil ver cómo el sistema de selección pudo ser más justo o más escrupuloso de lo que es actualmente. Pero, ¿es necesario que sea tan exhaustivo? El proceso es costoso tanto en tiempo como en recursos humanos, garantizando así que el desempeño de cada candidato se someta a un escrutinio detallado. "Uno debe considerar el precio de equivocarse", afirma el señor Ashton-Wickett.

Fuente: FT.COM, 6 de octubre de 2005. Copyright © Richard Donkin.

FT

Ejercicio sugerido

1. ¿Cómo calcularía los costos de tomar una decisión de selección equivocada para este puesto?
2. ¿Cómo convencería a una organización de que, en términos de inversión de tiempo y recursos, vale la pena usar un centro de evaluación?
3. ¿Por qué cree usted que el contenido del proceso de selección no ha cambiado mucho durante 30 años (como sugiere el estudio de caso)?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 ¿Qué métodos de selección se utilizan en los centros de evaluación?

2 ¿Cómo es que el error de muestreo distorsiona los estudios de validación?

3 ¿Qué es el efecto adverso en la selección de personal?

4 ¿Qué fases están involucradas en el desarrollo de una prueba de juicio situacional (PJS)?

5 ¿Qué puede hacerse para garantizar que las entrevistas de selección sean lo más eficientes posible?

6 ¿Qué problemas podrían aplicarse al diseño y la implementación de las pruebas de muestras de trabajo?

7 ¿Las reacciones de los candidatos a las PJS son por lo general positivas o negativas? ¿Por qué?

8 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los formatos de solicitud en línea para *a*) los solicitantes, *b*) las organizaciones?

9 ¿Qué es la evaluación desprotegida vía Internet?

Tareas sugeridas

1 Revise críticamente la evidencia de la validez para tres de los siguientes métodos contemporáneos de selección de personal: evaluación de la personalidad, pruebas de habilidad cognitiva, entrevistas, centros de evaluación.

2 Discuta las ventajas y desventajas del uso de la tecnología para la selección y evaluación de personal.

3 ¿Qué miden las pruebas de juicio situacional? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas en comparación con otros métodos de selección?

Sitios Web relevantes

La consultoría SHL en el Reino Unido ofrece asesoría acerca de cómo manejar eficiente y éticamente diversas técnicas de selección. Visite http://www.shl.com/OurScience/BestPractice/ y siga los links de Best Practice en Assessment Practice.

La Federación de Reclutamiento y Empleo ofrece un muy práctico sitio acerca de cómo seleccionar y cómo ser seleccionado. Encuéntrelo en http://www.rec.uk.com/home.

Para más información sobre material del autoexamen y enlaces Web referidos, visite **www.pearsonenespañol.com/arnold**

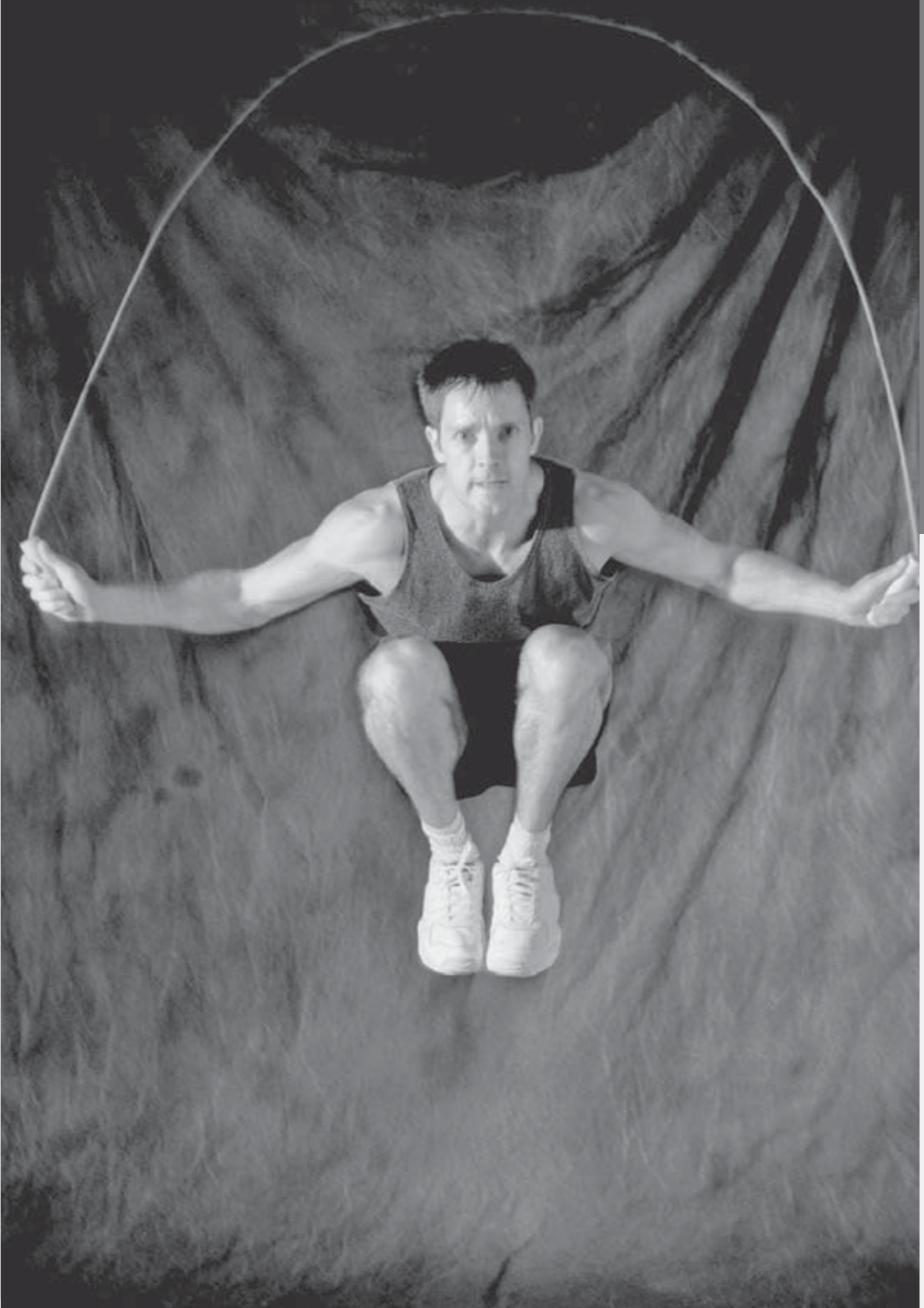
Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 Sackett y Lievens (2008). Este artículo presenta una excelente revisión de lo más avanzado en la selección de personal. En ocasiones, el lenguaje usado es algo complejo, pero es una excelente fuente para usar a lo largo de su estudio sobre la selección de personal.

2 Patterson *et al.* (2009). "Evaluation of three short-listing methodologies". Este artículo demuestra lo importante que es hacer bien las listas cortas. Ofrece un buen análisis del efecto de los diferentes métodos de lista corta en las decisiones de selección.

3 La reseña de Schmidt y Hunter (1998) explora la validación y utilidad de los métodos de selección a lo largo de 85 años de investigación. Analiza una gran cantidad de datos para examinar los vínculos entre el desempeño durante la selección y en el trabajo en sí.



CAPÍTULO 5

Evaluación del desempeño en el trabajo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Después de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. entender la importancia de definir el desempeño en el trabajo;
2. reconocer los diferentes métodos para evaluar y calificar el desempeño;
3. comprender las fortalezas y las debilidades de los diferentes métodos de evaluación del desempeño;
4. identificar cómo el sesgo puede influir en las puntuaciones del desempeño;
5. comparar diferentes métodos de evaluación del desempeño en el lugar del trabajo;
6. entender las cualidades de las diferentes escalas de puntuación del desempeño;
7. reconocer la buena práctica en el diseño y la ejecución de las evaluaciones de desempeño;
8. describir las propiedades de los sistemas de retroalimentación de diversas fuentes, y comprender las fortalezas y las debilidades de estos sistemas;
9. estar consciente de los temas actuales y la futura dirección de la investigación sobre la evaluación del desempeño.

Estudio de caso inicial

Desempeño en la crisis crediticia

Imagine la escena. Es el mes de noviembre de 2006 —justo antes de la crisis bancaria mundial— y el término "crisis crediticia" aún no forma parte del lenguaje cotidiano. Estamos en la sede londinense de una banca de inversión internacional y ha llegado el momento de evaluar el desempeño anual de todos los ejecutivos de inversión de nivel junior. Seis gerentes de nivel medio se reúnen para calificar a quienes trabajan para ellos. Esta información la usará la alta gerencia para decidir a quién promoverán y qué bonos se le pagarán. Los seis gerentes son responsables de los sectores de mercado en diferentes partes del mundo. Algunas de las personas a quienes dirigen, se sientan junto a ellos en la mesa de operaciones en Londres, permitiendo así que los gerentes los observen administrando grandes portafolios de inversión. Otros trabajan en París, Tokio, Singapur, Frankfurt, Nueva York, Beijing o Moscú, y los gerentes tan solo los ven ocasionalmente (pero a menudo escuchan sobre las pérdidas y ganancias en sus portafolios).

Hoy la atmósfera en la reunión es optimista. La sede global en Zurich ha anunciado ganancias de 3 mil millones de dólares antes de impuestos, pero el resto del sector bancario también lo ha hecho bien y los gerentes están dispuestos a retener a sus empleados con mejor desempeño. Saben que estos ejecutivos junior serán cortejados por competidores que les ofrecerán contratos muy lucrativos para que cambien de trabajo. Los gerentes también reconocen que sus propios bonos individuales dependen de qué tan bien se desempeñen sus equipos.

Ahora deben clasificar a 24 ejecutivos de inversión junior como "de bajo rendimiento", "con el desempeño esperado" o "con rendimiento por arriba de lo esperado". Al primer gerente se le pide que revise a sus tres subalternos. Después de consultar sus notas, empieza describiendo a Junior A como "un par de manos seguras, alguien que es técnicamente excelente y que hace mucho detrás de escena". Junior B es descrito como "encantador, servicial con sus colegas, tiene una capacidad excepcional para enfocarse en el detalle, no siempre es dinámico y tiende a evitar riesgos". Finalmente, Junior C se describe como "una estrella de rock, uno de los mejores subalternos que he visto, con presencia increíble, y alguien que siempre gana y que será sin lugar a dudas un futuro líder". Después de solicitar comentarios a otros gerentes que han tenido contacto con estos individuos, la junta decide clasificar a Junior A como "con desempeño esperado", a Junior B como "de bajo rendimiento", y a Junior C como "con rendimiento por arriba de lo esperado" y alguien a quien se debería promover.

Dos años más tarde, estamos a la mitad de la crisis crediticia. Los principales bancos alrededor del mundo se desploman, se fusionan, o son rescatados por sus gobiernos mediante una nacionalización parcial o total. La pregunta realizada por los gobiernos, medios de comunicación y público alrededor del mundo es: "¿por qué los bancos lo hicieron tan mal?". Aunque son muchos los factores que llevaron a la crisis bancaria, ¿pudo haber contribuido la forma en que se evaluó y recompensó el desempeño de cada individuo? ¿La psicología del trabajo ayudaría a los gerentes a evaluar el desempeño de forma más precisa y a administrar mejor el rendimiento? Tenga en mente este estudio de caso mientras lee el capítulo: ¿cree usted que procesos de evaluación más rigurosos e informados darían como resultado mejores tomas de decisiones financieras?

Fuente: Prof. Jo Silvester, City University (2009).

Introducción

La crisis financiera mundial de 2008 hizo que la evaluación del desempeño quedara en el ojo del huracán. Muchos argumentan que la cultura del bono contribuyó al derrumbe del sector banquero. Correcta o incorrectamente, hay pocos ejemplos que sean mejores para poder explicar por qué estudiar la forma en que evaluamos y recompensamos el desempeño en el trabajo es un campo importante de investigación y práctica para la psicología del trabajo. La evaluación del desempeño existe como mecanismo para evaluar el rendimiento de los empleados, para dar retroalimentación acerca de cómo se desempeñan en relación con sus colegas y con las expectativas de sus gerentes, así como para ofrecer a los gerentes información para guiar sus decisiones estratégicas acerca del desempeño gerencial. Así, la evaluación forma parte de una área mayor de desempeño gerencial que existe para mejorar el desempeño individual y, a final de cuentas, el desempeño organizacional ayuda a lograr las metas del negocio.

Sin embargo, como ilustra el ejemplo, la evaluación del desempeño es un complejo fenómeno interpersonal, donde los intereses de los gerentes a menudo entran en conflicto con los intereses de sus empleados o de la organización misma. Las decisiones de la evaluación pueden tener también implicaciones significativas y duraderas para los trabajadores. Los individuos considerados como "con alto potencial" quizá reciban mayores recompensas financieras, así como la oportunidad de unirse a programas de alto nivel; en tanto que los considerados como "con pobre desempeño" podrían ver muy disminuidas sus posibilidades de promoción, o bien, incluso ser despedidos de la organización. Por lo tanto, la evaluación justa y objetiva es de suma importancia para los trabajadores y los gerentes; mucha de la investigación y práctica de la psicología del trabajo se ha enfocado en el diseño de procesos de evaluación que recaben información precisa. La información serviría luego para guiar decisiones basadas en evidencia acerca de cómo las capacidades de cada trabajador pueden utilizarse, desarrollarse y recompensarse.

Los sistemas de evaluación del desempeño también juegan una función importante en los sistemas más amplios de la organización, porque los datos recolectados de diferentes partes de una compañía suelen usarse para tomar decisiones estratégicas informadas, acerca de cómo invertir en el capital humano o apoyarlo (por ejemplo, podría identificar una necesidad de entrenamiento en una parte específica de la organización). También sirve para comparar los niveles de desempeño de los grupos en diferentes partes de una organización. La tecnología ha hecho posible la recolección de grandes cantidades de datos sobre desempeño, haciendo de la evaluación del desempeño un recurso importante; no obstante, es importante recordar que la mayoría de ellos se derivan de los juicios interpersonales realizados por los gerentes que califican el trabajo de los individuos a quienes supervisan. Por lo tanto, no debería sorprender que Campbell (2008) señale al desempeño en el trabajo individual como la variable dependiente más importante en la psicología aplicada. Afirma que los esfuerzos por construir una mejor comprensión del desempeño en el trabajo, y de cómo puede evaluarse, están entre los desafíos más importantes de los psicólogos del trabajo en nuestros días. En este capítulo empezamos considerando lo que queremos decir con desempeño en el trabajo, cómo se define y cómo se mide. Posteriormente se describirá la manera en que los psicólogos del trabajo han contribuido a desarrollar sistemas de evaluación del desempeño y de administración del desempeño objetivos, confiables y útiles. El capítulo concluye dando una mirada a los desafíos futuros para los investigadores y los profesionales de esta área.

Definición de desempeño en el trabajo

En el parte medular de la evaluación laboral yacen dos preguntas fundamentales: "¿qué queremos decir con desempeño en el trabajo?" y "¿cómo lo medimos?" Esto se ha llegado

a conocer como el "problema de los criterios" (Austin y Crespin, 2006; Bennett *et al.*, 2006) y constituye un desafío continuo para los investigadores y profesionales de la psicología del trabajo. La medición está vinculada integralmente con la definición: la medición precisa depende de determinar primero qué necesidades hay que medir —en el caso del desempeño en el trabajo es más difícil de lo que parecería. Tome el caso de tres individuos con diferentes trabajos: un actor que interpreta el rol principal en la puesta en escena de *Macbeth*, un profesor de matemáticas en secundaria y un cronista que trabaja para un periódico local. Parece evidente que para el actor un buen desempeño es ser capaz de actuar bien, pero ¿qué queremos decir con eso y cómo podríamos medirlo de forma objetiva? ¿Qué usaríamos como criterio para actuar bien y cómo lo evaluaríamos? El buen desempeño se definiría como que el actor se comporte de tal manera que lleve al público a ver a un personaje creíble y con quien simpaticen (lo cual puede basarse en la evaluación subjetiva de una audiencia o de un crítico de teatro). Por el contrario, buen desempeño para un cronista podría involucrar escribir un artículo cuyos lectores soliciten la continuación de la historia. Buen desempeño para el profesor implicaría calificar las tareas a tiempo (lo que podría evaluarse usando criterios objetivos) y preparar clases que capten la curiosidad de los alumnos (las evaluaciones de los alumnos serían un criterio subjetivo).

Estos ejemplos sugieren que existen muchas formas diferentes en que los titulares del puesto de trabajo demostrarán un desempeño bueno o malo (Murphy y Jackson, 1999). Esto implica que la evaluación del desempeño requiere claridad por ambas partes, del subalterno y del gerente sobre el trabajo que se espera que realice el titular del puesto, así como sobre los estándares con los cuales se espera que se desempeñen.

Ejercicio 5.1 Desempeño en TV

Piense en un conductor popular de TV. ¿Cómo definiría su buen o mal desempeño? ¿Cómo obtendría información sobre los diferentes tipos de desempeño? ¿Qué criterios (si los hay) darían una evaluación objetiva de su desempeño y qué criterios servirían para obtener una medida subjetiva de su desempeño?

Modelos genéricos de desempeño en el trabajo

Una forma en que los investigadores han tratado de manejar la complejidad y diversidad del desempeño en el trabajo ha sido preguntar si habría componentes subyacentes de tal desempeño, que sean comunes a todos los roles laborales. Campbell (1990) afirma que los intentos de trazar el mapa de la estructura subyacente (latente) del desempeño en el trabajo son tan importantes, como los esfuerzos anteriores por comprender la estructura latente de la inteligencia y la personalidad. Por ejemplo, los teóricos de la personalidad identificaron cinco rasgos que parecen explicar la personalidad (*véase* el capítulo 2). De forma parecida, los psicólogos del trabajo como Campbell realizaron investigaciones para identificar los componentes comunes del desempeño en el trabajo y desarrollar así una teoría que logre informar acerca del diseño de las herramientas de evaluación. En una de las primeras investigaciones a gran escala, Campbell y sus colegas (1993) identificaron ocho factores generales del desempeño en el trabajo, cada uno de los cuales está formado a su vez por varios subfactores específicos (*véase* la tabla 5.1 y Campbell *et al.,* 1996). De acuerdo con los investigadores, los ocho factores son útiles para describir el desempeño de diferentes tipos de trabajo: algunos, desde luego, serán más útiles para algunos puestos de lo que serán para otros. Sin embargo, tres factores —habilidad para la tarea fundamental, demostrar esfuerzo y mantener disciplina— son importantes para todos los

Tabla 5.1 Factores del desempeño en el trabajo

Campbell	Bartram
1 Habilidad* para la tarea "fundamental", específica del puesto	**1** Emprendedor y desempeño
2 Habilidades para la tarea no específicas del puesto	**2** Interacción y presentación
3 Comunicación oral y escrita	**3** Analizar y reportar
4 Demostrar esfuerzo*	**4** Crear y conceptualizar
5 Mantener disciplina*	**5** Adaptación y enfrentar
6 Facilitar el desempeño de pares/equipo	**6** Apoyar y cooperar
7 Supervisión/liderazgo	**7** Liderazgo y decisión
8 Decisiones/administración	**8** Organizar y ejecutar

*Importante para todos los puestos de trabajo.

puestos de trabajo. Por otro lado, esto es consistente con la investigación analizada en el capítulo 2, que demostró vínculos consistentes entre la escrupulosidad y el desempeño en el trabajo. Campbell y otros investigadores encontraron evidencia que apoya este modelo de ocho factores en una serie de investigaciones. Sin embargo, también sugieren realizar más investigación para aclarar la validez de constructo en los factores individuales (es decir, se requieren definiciones todavía más precisas de cada uno de tales factores).

Bartram (2005) intentó trazar un mapa de la estructura latente del desempeño en el trabajo, examinando las competencias exhibidas en una serie de diferentes puestos de trabajo en organizaciones distintas. Las competencias se relacionan con las destrezas o habilidades observables, que un individuo necesita para desempeñar el puesto o la tarea de forma eficiente; en tanto que los marcos de referencia de la competencia describen las conductas asociadas con un desempeño bueno o malo para cada competencia. Su punto de partida fue examinar los marcos de referencia de la competencia desarrollados por muchas compañías diferentes para una variedad de trabajos diferentes. Observó si había competencias similares en puestos de trabajo similares en compañías diferentes, y si había competencias similares en puestos diferentes. Al hacerlo fue capaz de identificar si existían factores comunes entre las muchas fuentes independientes de datos de la competencia. El metanálisis de Bartram de 29 estudios de validación, usando las puntuaciones del desempeño realizadas por el gerente de línea, también encontró evidencia para los ocho "grandes" factores de desempeño en el trabajo, que se listan al lado de los ocho factores de Campbell en la tabla 5.1, y a pesar del hecho de que ambos investigadores identifican el mismo número de factores, las diferencias entre ambos son interesantes. Por ejemplo, Bartram no identifica los factores asociados con la tarea, el esfuerzo o la motivación fundamental que Campbell logra identificar. Sin embargo, Bartram reconoce otros factores como creatividad (innovación), conceptualización y análisis (capacidad cognitiva), que no fueron identificados por Campbell, pero que se han reconocido cada vez más como importantes para el desempeño en el trabajo. Como indica la tabla 5.1, usados juntos, ambos modelos ofrecen una descripción integral de la amplitud y la profundidad del desempeño en el trabajo.

Viswesvaran *et al.* (2005) brindan una perspectiva contraria. Su investigación encontró evidencia de 25 categorías conceptualmente diferentes acerca del desempeño en el

trabajo. Sin embargo, ellos argumentan que el análisis estadístico de sus datos muestra que bien podría haber tan solo un factor de desempeño en el trabajo (es decir, el buen desempeño en una categoría, por lo general, se asocia con buen desempeño en otras categorías; y el pobre desempeño en una categoría tiende a asociarse con desempeño pobre en otras categorías). Por lo tanto, en vez de un modelo de ocho factores (similar al modelo de los "cinco grandes" factores de la personalidad), ellos sugieren que el desempeño en el trabajo se entiende mejor en términos de un único factor general, de manera muy parecida a la capacidad mental general ("factor g"). Dados los esfuerzos continuados para entender y trazar el mapa de la estructura latente del desempeño en el trabajo, es muy posible que continúe el debate acerca de si hay un solo componente común subyacente o más de uno como el foco de atención para los profesionales e investigadores en el futuro.

El desempeño adicional del rol

El trabajo examinado hasta ahora en este capítulo se ha concentrado en el desempeño en el trabajo como lo definen o lo esperan los gerentes. Al inicio de la década de 1980, Organ y sus colegas acuñaron el término "comportamiento de ciudadanía organizacional" (CCO) para describir lo que podría considerarse un desempeño adicional emprendido por trabajadores en sus puestos. En su investigación, Smith *et al*. (1983) solicitaron a los supervisores que describieran el comportamiento que esperarían de buenos trabajadores, por el cual no recibieran recompensas ni estuvieran obligados a realizar. Los gerentes listaron comportamientos como ser servicial, escrupulosidad, cortesía, deportividad (es decir, tolerar imposiciones sin quejarse) y virtud cívica o conducta política positiva en el trabajo. Todas estas son acciones que no fueron solicitadas directamente por los gerentes y no estuvieron listadas en las descripciones del puesto ni en las formas de evaluación. Sin embargo, todas contribuyen a hacer del lugar de trabajo un mejor ambiente (Organ, 1997). Por ejemplo, aunque un trabajador podría cumplir con las expectativas de desempeño tradicionales generando informes precisos y detallados a tiempo, un segundo trabajador podría hacer lo mismo pero además se ofrecería para ayudar a otros colegas que estuvieran en dificultades. El CCO se ha definido como "un comportamiento individual que es voluntario, no reconocido directa o explícitamente por el sistema formal de recompensas y que, en conjunto, promueve el funcionamiento eficiente de la organización" (Organ, 1988, p. 4). Así se explica su ausencia de los modelos de desempeño en el trabajo, desarrollados a partir del análisis de los marcos de referencia de la competencia organizacional.

A partir de su definición, es fácil observar que el CCO suele ser muy importante para crear atmósferas laborales positivas y mejorar el desempeño grupal. Esto ha inspirado un mayor interés por la investigación de otros aspectos del desempeño en el trabajo, que quizá no sean captados por las descripciones de puesto tradicionales o por los modelos de desempeño en el trabajo. Borman y Motowidlo (1997) trazaron una distinción útil entre desempeño de la "tarea" (definido como la eficiencia con la que un trabajador termina un conjunto de objetivos técnicos o específicos para la función) y el desempeño "contextual" (que impacta indirectamente en el clima organizacional y mejora la satisfacción laboral). Argumentan que mientras que el desempeño en el trabajo contribuye a los objetivos técnicos de la organización, el desempeño contextual es importante para el desempeño organizacional más amplio, ya que influye indirectamente en el clima laboral y en las percepciones de apoyo de otros trabajadores. El desempeño contextual es conceptualmente similar al CCO. Borman y Motowidlo identifican siete tipos de conductas asociadas con el desempeño contextual, incluyendo el ofrecerse como voluntario para tomar responsabilidades que no eran parte formal de su rol, apoyar y defender las decisiones organizacionales, persistir con entusiasmo y seguir las reglas aunque puedan ser personalmente inconvenientes. La investigación sobre el desempeño contextual ha ayudado a identificar y a recompensar conductas que hayan quedado desatendidas hasta ahora. Sin

embargo, como lo ilustra el estudio de caso inicial, es poco probable que los gerentes consideren al CCO o al desempeño contextual tan importante como el desempeño de la tarea. En el estudio de caso inicial, el CCO no parece ser un comportamiento valorado en la organización; lo que es peor, podría verse como indicador de que el individuo es demasiado "suave" para tener éxito en una cultura tan competitiva como la bancaria. Sin embargo, en la mayoría de los puestos de trabajo es poco probable que un buen CCO compense el desempeño deficiente en la tarea (aunque quizás usted tenga ejemplos donde se tolera el mal desempeño porque el trabajador demuestra CCO). Hanson y Borman (2006) concluyen que necesitamos ampliar nuestras conceptualizaciones sobre el desempeño en el trabajo y nuestros métodos para evaluarlo: ni el desempeño de la tarea ni el CCO por sí mismos darán un marco de referencia suficiente para entender el desempeño en el trabajo.

PARA REFLEXIONAR

"El desempeño real va más allá de lo que se espera; es establecer nuestros propios estándares más altos; estándares invariables que sobrepasan aquello que otros demandan o esperan" (Whitmore, 2004, p. 97).

John Whitmore define desempeño en el trabajo "real" como aquel que excede lo que esperan los gerentes. Esto representa cierta dificultad para quienes desarrollan escalas de puntuación. ¿Puede o debería incluirse el comportamiento adicional al rol, como algo que tenga que considerarse parte de un proceso de evaluación? ¿Ello significa que lo inesperado se vuelve una parte esperada de la contribución del trabajador al contexto laboral?

Punto de aprendizaje clave

Para que la evaluación del desempeño sea exitosa en cualquier contexto laboral, deben responderse dos preguntas: 1. ¿qué constituye un buen y un mal desempeño? y 2. ¿cómo podría medirse el desempeño?

Evaluación del desempeño en el trabajo

Nuestra habilidad para definir desempeño en el trabajo es importante porque tiene un efecto sobre cómo se mide y evalúa el desempeño. Si en el caso de un actor se utiliza la percepción de la audiencia como criterio del buen o mal desempeño, entonces necesitamos pedir a la audiencia que califique al actor. También debemos considerar qué escalas de puntuación utilizar y cómo estar seguros de que los miembros de la audiencia evalúen aspectos del desempeño de forma similar. Existen muchos criterios diferentes y algunos son más fáciles de calificar que otros; por ejemplo, los criterios de desempeño usados para un vendedor minorista incluyen el número de ventas exitosas logradas, las puntuaciones obtenidas sobre la satisfacción de los clientes, la tasa de ausentismo o el número de errores cometidos. Esta clase de información a menudo se percibe como una medida más objetiva del desempeño, que las puntuaciones dadas por los gerentes, las cuales quizás estén influidas por sesgos o porque no tuvieron la oportunidad de observar lo suficiente al subalterno. Sin embargo, posiblemente no haya un criterio de desempeño totalmente preciso. El volumen de ventas podría estar influido por el área de productos de la cual el vendedor es responsable (tal vez haya menos oportunidad de vender spas para pies, que

"Siempre doy el 110% a mi trabajo. 40% el lunes, 30% el martes, 20% el miércoles, 15% el jueves y 5% el viernes".

Figura 5.1 **Ejemplo de cómo la sincronización de tiempo de las observaciones que el gerente hace de un empleado (por ejemplo, lunes o viernes) pueden afectar la puntuación del desempeño de este.**
Fuente: **Randy Glasbergen, Glasbergen Cartoons, www.glasbergen.com**

productos para el cabello), o si un trabajador labora en una tienda que está en una área popular o en una económicamente próspera. Para vencer los problemas asociados con cualquier tipo de datos del desempeño, se tienen que recolectar datos de varios criterios de desempeño diferentes y los resultados deben triangularse (es decir, examinarse juntos), con la finalidad de elaborar una imagen más completa de cómo se desempeñan el individuo o el equipo de trabajo. A la fecha, sin embargo, los datos de desempeño más comunes siguen siendo aquellos derivados de las observaciones directas o indirectas que hacen los gerentes a los individuos en su centro de trabajo (Arvey y Murphy, 1998).

Observar y juzgar el desempeño

Existe evidencia considerable que apunta hacia que los juicios interpersonales a menudo son selectivos y están sesgados. Por ejemplo, los individuos tienden a hacer evaluaciones generalmente favorables o desfavorables de las personas, basándose en juicios iniciales o en información previa; un sesgo a menudo llamado "halo y cuernos". Gerentes que califican a sus empleados también pueden ser vulnerables a los efectos de primacía y recencia, donde la información presentada al inicio o al final en una secuencia domina la memoria y el juicio. Por ejemplo, el desempeño inicial de un nuevo empleado tiende a jugar un rol importante para determinar las expectativas de los gerentes acerca de su potencial a largo plazo. Los gerentes también suelen pasar por alto la influencia del ambiente laboral o de sus propias acciones sobre el comportamiento del trabajador, gracias al error *atributivo fundamental*. Esto significa que atribuyen el desempeño a las cualidades del individuo, en vez de a la influencia del ambiente (como el equipo con el cual el empleado tiene que hacer su trabajo o la cantidad de apoyo que reciben de sus colegas). Del mismo modo, los gerentes pueden demostrar el efecto de semejanza o "parecido a mí", cuando califican más alto a aquellos empleados a quienes

perciben como similares a sí mismos. Schneider (1987) argumenta que al paso del tiempo esto tendría como resultado la clonación organizacional. De acuerdo con tal modelo de atracción-selección-desgaste (ASD), existe la tendencia en los gerentes de las organizaciones a desarrollar y administrar sistemas que sirvan para atraer, seleccionar y promover a aquellos con personalidad y valores semejantes a los suyos.

Sin embargo, estos tipos de sesgos son a menudo inconscientes y resultado de atajos cognitivos (mejor conocidos como heurísticos cognitivos), que nuestros cerebros utilizan para dar sentido y responder rápidamente ante situaciones, gente y ambientes complejos. Por ejemplo, los estereotipos surgen cuando confiamos en el procesamiento automático de los esquemas cognitivos en nuestra memoria a largo plazo (MLP), que se han desarrollado como consecuencia de experiencias pasadas (Klimoski y Donahue, 2001). Los estereotipos guían las decisiones sobre nuevas situaciones y personas; simplifican la forma en que enfrentamos el mundo, permitiéndonos tomar decisiones rápidas acerca de las personas y sus acciones, sin dedicar mucho esfuerzo consciente o capacidad cognitiva. Tales beneficios vienen acompañados de dos importantes costos: precisión y equidad. En términos amplios, los estereotipos son demasiado simples; se desarrollan relativamente temprano en una relación y pueden, por lo tanto, contaminar juicios subsecuentes sobre el desempeño (Barnes-Farrell, 2001). Un gerente quizá mantenga un estereotipo de que los recién graduados son "inteligentes pero deficientes para comprender las necesidades del cliente". Este estereotipo puede tener la ventaja de guiar al gerente a dar prioridad a la capacitación sobre relaciones con el cliente. Podría tener también la desventaja de llevar al gerente a atribuir equivocadamente la queja del cliente a la falta de experiencia del graduado, en vez de al fracaso de otro equipo de trabajo de entregar a tiempo un informe. Las consecuencias de estereotipar varían en su severidad. El anterior sería un ejemplo relativamente inofensivo, pero los estereotipos basados en categorías raciales o de género suelen llevar a la segregación laboral o a la desventaja económica para los grupos involucrados (*véase también* el capítulo 1, donde se analizó el tema de la diversidad en el trabajo).

Un uso importante de los juicios sobre el desempeño está en la toma de decisiones acerca del liderazgo potencial. De acuerdo con Lord y Maher (1991), convertirse en un líder tiene mucho que ver con ser percibido como líder por tener ciertas cualidades o características (*véase* el capítulo 13). En el trabajo, aquellos individuos que fueron catalogados por sus gerentes con potencial para convertirse en líderes se encontrarían en una posición destacada, y recibirían capacitación y desarrollo adicionales, con mayor acceso a mentores y redes y, por lo tanto, con más oportunidades para desarrollar las habilidades requeridas para el liderazgo. Sin embargo, Lord y Maher también señalan que la mayoría de los individuos basan sus juicios acerca del liderazgo potencial en su esquema prototipo de las características de un líder. Este se desarrolla a lo largo del tiempo mediante sus encuentros personales con líderes y su exposición a imágenes de líderes en los medios de comunicación, la educación y el trabajo. Como tales, los esquemas prototipos tienen más posibilidades de parecerse a la perspectiva tradicional de quién es un buen líder o qué lo hace. Por ejemplo, en casi todas las culturas occidentales, la mayoría de las personas en posiciones de liderazgo o con poder son caucásicas y de sexo masculino, y tales decisiones, influenciadas por los prototipos de liderazgo, tienden a perpetuar el sesgo. Virginia Schein ha ejemplificado la forma en que las mujeres y los grupos minoritarios podrían verse en desventaja por los prototipos de liderazgo en su trabajo del tipo "piense en gerentes, piense en hombres" (Schein, 1975; Schein *et al.,* 1996). Schein ha demostrado que el procesamiento automático de prototipos de liderazgo, combinado con los estereotipos de mujeres y minorías, reduce la posibilidad de ser juzgado con potencial de liderazgo. Por consiguiente, es importante entrenar a los gerentes responsables de la evaluación del desempeño para que estén conscientes del sesgo inconsciente que podría tener un efecto diferencial en el progreso de diferentes grupos.

Finalmente, el poder relativo de un observador llega a ejercer una influencia inconsciente en las decisiones de evaluación, reduciendo así su confiabilidad y validez. David Kipnis y sus colegas han demostrado que quienes detentan el poder por lo general fallan

en tener plenamente en cuenta su propio poder y estatus, al explicar por qué los otros están de acuerdo o en desacuerdo con ellos (por ejemplo, Kipnis *et al.,* 1980). Los líderes tienen más posibilidades de pensar que aquellos que trabajan para ellos están de acuerdo con sus decisiones, ya que creen que las decisiones son buenas; en consecuencia, los líderes pasan por alto otros factores potenciales, como la motivación de sus subalternos de ganarse el favor de alguien poderoso que influiría en su futuro. Kipnis argumenta que el poder corrompe porque, a lo largo del tiempo, quienes lo detentan suelen creer que sus propios puntos de vista son superiores y devalúan el valor de los de sus subalternos. Más recientemente, Fiske (2001) desarrolló estos argumentos y, en su teoría del *poder como control*, afirma que los individuos poderosos en el trabajo estereotipan a quienes tienen menos poder por tres razones. Primero, quienes detentan el poder ya tienen influencia y recursos, de modo que tienen menos necesidad de gastar el esfuerzo cognitivo requerido para superar los estereotipos y singularizar a los otros. En segundo lugar, las personas en los niveles organizacionales más altos con frecuencia manejan un gran número de individuos, lo cual significa que necesitarán realizar un mayor esfuerzo para poner atención individual a todas las personas bajo su responsabilidad. En tercer lugar, quienes se autoseleccionan para puestos de poder, o que se designan para ellos, pueden tener características personales que los llevan a estar menos interesados o menos motivados para singularizar a quienes están en posiciones inferiores en la jerarquía.

Aunque Conway (1999) sugiere que tenemos aún mucho que aprender acerca de cómo es que los gerentes realizan sus juicios acerca del desempeño en el trabajo, los estudios han identificado factores que ayudan a lograr una evaluación del desempeño más objetiva. Sabemos que simplemente responsabilizar a las personas por las decisiones de evaluación puede lograr que sean más cuidadosos y tengan menos posibilidades de caer en un pensamiento estereotípico automático. También sabemos que solicitar a los evaluadores que registren sus observaciones y que expliquen sus decisiones, los lleva a participar en un procesamiento de la información más controlado (Pendry y Macrae, 1996). Finalmente, es más probable que se dé el sesgo cuando no haya criterios claros o compartidos con respecto al buen o al mal desempeño (Graves y Powell, 1988). Todo esto hace notar la necesidad de que los psicólogos del trabajo continúen sus esfuerzos para desarrollar procedimientos de evaluación sólidos, válidos y equitativos.

Punto de aprendizaje clave

Para maximizar la validez y justicia, los evaluadores deben estar conscientes de las formas en que los sesgos inconscientes influyen en la forma de percibir y calificar el desempeño de los demás.

Evaluación del desempeño

Diseñar escalas de evaluación que hagan posible cuantificar y comparar diferentes aspectos del desempeño en el trabajo es una área donde los psicólogos del trabajo han tenido que contribuir mucho. La figura 5.2 muestra varias escalas de puntuación gráficas que varían en cuanto a efectividad para generar datos de evaluación del desempeño. Como muchas formas de medidas psicológicas, los problemas clave son los de confiabilidad y validez. Por ejemplo, las escalas deberían brindar una indicación clara del significado que podría asignarse a cada punto de la escala (validez), para que quien califica, y cualquiera que necesite interpretar la escala de puntuación, logre realizar una inferencia válida. Llegar a una interpretación clara y sin ambigüedad es imposible con las escalas de la figura 5.2a y b, ya que ofrecen muy poca información. También es importante usar las escalas de forma consistente, ya sea por diferentes calificadores o por el mismo calificador en diferentes ocasiones. La escala de la figura 5.2c plantea problemas, ya que como se requie-

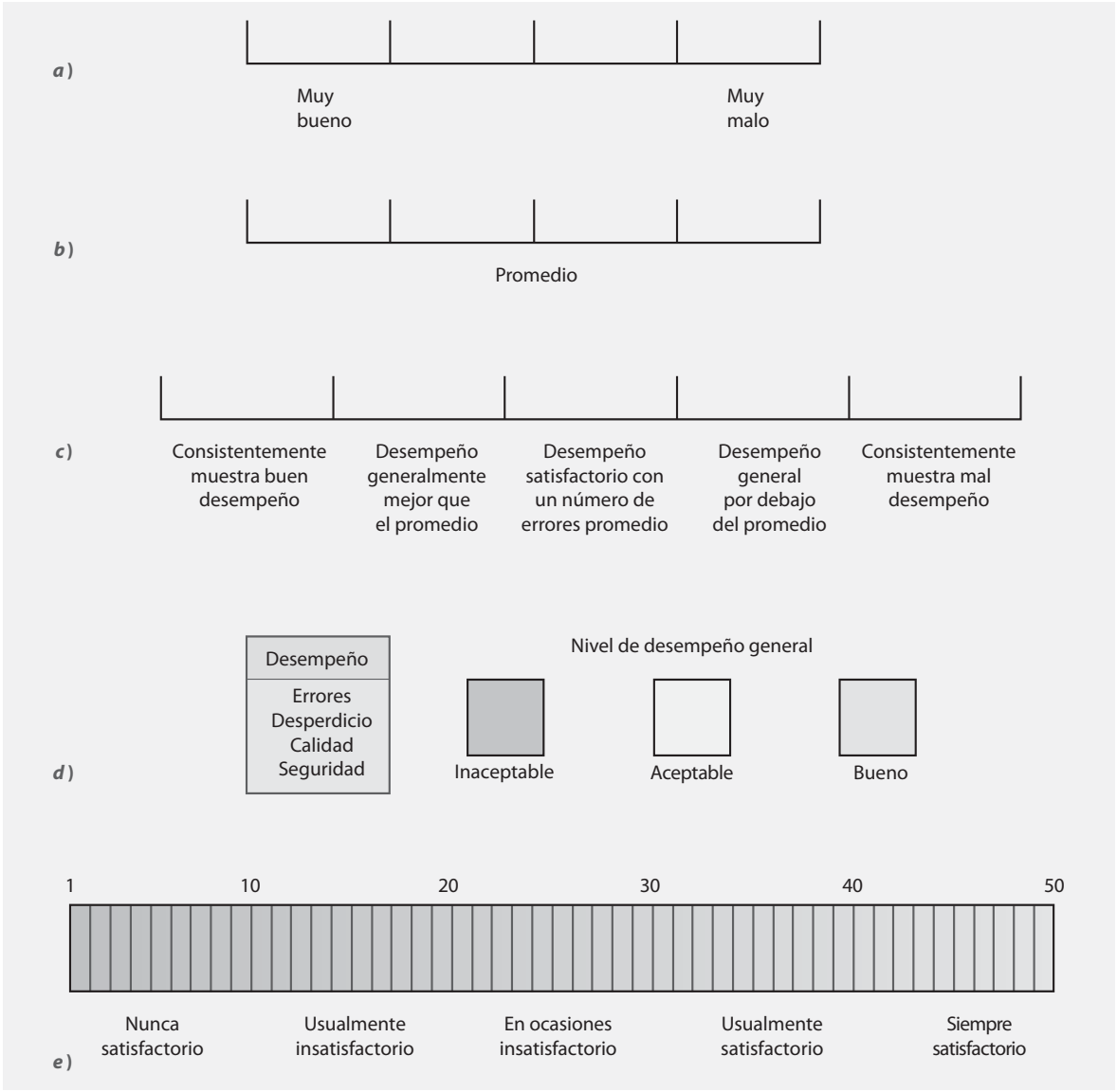


Figura 5.2 **Diferentes tipos de escalas gráficas de calificación del desempeño**

ren muchos juicios subjetivos, los juicios bien podrían cambiar de un calificador a otro o de un ensayo a otro. Aunque las escalas de la figura 5.2*d*) y *e*) proporcionan una mejor base para la validez y la confiabilidad, estas escalas de puntuación gráfica siguen siendo vulnerables a muchas posibles fuentes de error. Una de estas, la indulgencia, es una característica de quien califica. Algunas personas parecen ser evaluadores "fáciles" y tienden a dar una mayor proporción de puntuaciones altas (indulgencia positiva). Otros pueden ser evaluadores duros o severos (indulgencia negativa). Los efectos de la indulgencia a menudo se observan cuando se comparan los resultados de dos o más evaluadores. Aunque sus efectos podrían ser resultado de sesgos inconscientes por parte del evaluador, también existe el potencial de la indulgencia motivada, que ocurre cuando

el calificador está motivado para favorecer a un evaluado sobre otro. La indulgencia motivada ocurriría cuando un gerente desea promover a un trabajador en particular en vez de a otro, o bien, para asegurarse de que su futura relación con el empleado, o con la autoestima de este, no se dañe por una baja puntuación en su desempeño. En el estudio de caso inicial, observamos cómo evaluar a las personas en una situación grupal suele incrementar la posibilidad de la indulgencia motivada, sobre todo cuando hay una competencia entre los gerentes para recompensar a su personal con recursos finitos, como los bonos financieros o con el acceso a oportunidades para el desarrollo de liderazgo.

Otras fuentes de error incluyen el error de halo, que es la tendencia de los calificadores a permitir que su evaluación del desempeño de un individuo en una área influya en la evaluación de esa persona en otros rasgos específicos. En otras palabras, si creemos que alguien es significativamente bueno en una área de desempeño importante, podríamos calificarlo alto en todas las áreas, independientemente de su verdadero desempeño. Finalmente, el error de tendencia central ocurre cuando los calificadores están renuentes a proporcionar puntuaciones en los extremos de la escala y, como consecuencia, las puntuaciones tienden a agruparse alrededor del centro de la escala, teniendo como consecuencia una restricción potencial del rango. Todos esos errores podrían afectar la precisión y la equidad de las decisiones resultantes de las puntuaciones hechas usando las escalas, pero una manera directa de ayudar a reducir el error en cualquier tipo de escala consiste en usar preguntas (reactivos) de opción múltiple para cada una de las áreas de desempeño evaluadas. Como cada reactivo individual está abierto a cierto grado de interpretación equivocada por parte del evaluador, un conjunto de reactivos relevantes para el constructo que se evalúa ayudará a reducir el error general. Esto es así porque las malas interpretaciones y los errores relacionados con cada reactivo probablemente tienen un efecto aleatorio y, por lo tanto, se compensarán entre sí (aunque una excepción sería el caso del sesgo motivacional). Una puntuación basada en el promedio de reactivos múltiples será, casi seguramente, más confiable que una puntuación derivada de un reactivo único (véase la figura 5.4 para un breve ejemplo de reactivos múltiples).

Punto de aprendizaje clave

Los reactivos múltiples ayudarán a mejorar la confiabilidad de las escalas de puntuación.

Sistemas de puntuación de distribución forzada (SPDF)

Durante los últimos años, los sistemas de puntuación de distribución forzada (SPDF) han alcanzado una popularidad considerable entre los empleadores (Scullen *et al.,* 2005). Los SPDF también se conocen como clasificación forzada e implican la calificación individual del desempeño del trabajador individual para compararse directamente con las de otros empleados en el grupo. Se basa en la idea de que es posible que el desempeño de un grupo de trabajadores se distribuya normalmente: habrá muchos que se desempeñen a nivel promedio, y relativamente pocos que lo hagan a nivel alto o bajo. Sin embargo, los gerentes tienden a mostrar una tendencia central (donde más empleados que los esperados reciben una clasificación promedio) o un sesgo positivo al calificar a su propio personal. En los SPDF, se solicita a los gerentes que identifiquen al 20 por ciento de su personal que sean "de alto desempeño", al 70 por ciento que sean "de desempeño promedio" y al 10 por ciento inferior de quienes tienen "desempeño bajo" (*véase* la figura 5.3). Se espera que los gerentes también actúen sobre estas puntuaciones recompensando a sus subalternos de alto desempeño (por ejemplo, con un aumento de sueldo o con una promoción), y que enfrenten a sus empleados de "bajo desempeño" estableciendo expectativas explí-

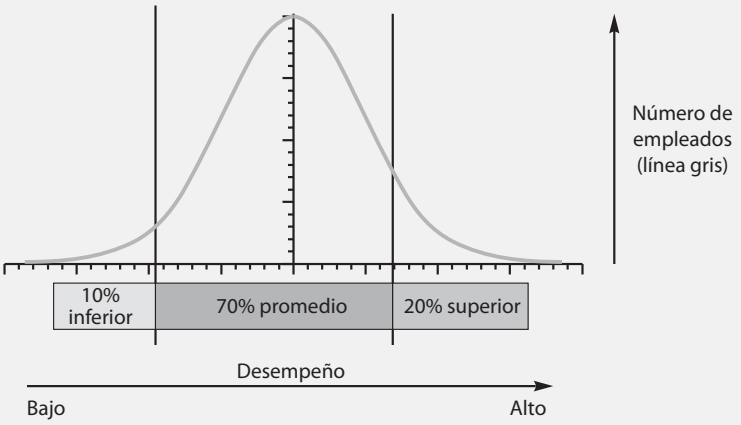


Figura 5.3 **Distribución típica de la curva de campana para los SPDF**

citas en relación con la mejoría de su desempeño, o potencialmente despidiendo al 5 o 10 por ciento inferior. Así, los SPDF se consideran una forma de animar a los gerentes a realizar una observación más crítica de los individuos que trabajan para ellos: restringiendo la distribución de puntuaciones diseñada para reducir la indulgencia.

Quizá no sorprenda que los SPDF no sean siempre populares entre los gerentes y el personal. Una queja común entre los gerentes, es que ellos pueden asignar puntuaciones altas a tan solo el 20 por ciento de su personal, si el sistema los obliga a degradar a otros que tienen excelente desempeño, haciéndolos parecer elementos mediocres. De hecho, hay situaciones donde no sería válido suponer que el desempeño de un grupo de empleados se distribuye normalmente; por ejemplo, cuando hay relativamente poca gente en un grupo, o cuando la compañía enfrenta condiciones de mercado desafiantes. También es difícil implementar un SPDF cuando el desempeño de un miembro del grupo es codependiente del de otros. En consecuencia, el SPDF puede ser más adecuado para situaciones donde los gerentes supervisen a un mayor número de empleados relativamente independientes.

Escalas de puntuación ancladas al comportamiento

Como hemos visto, un problema común de las escalas de puntuación insatisfactorias se refiere al fracaso en definir suficientemente los puntos "ancla". Descripciones amplias y generalizadas de anclas como "promedio", "bueno" o "excelente", hacen imposible asegurarnos de que todo aquel que use las escalas las interpretará de forma similar. Una forma popular de dar puntos-ancla sin ambigüedades en una escala es usar escalas de puntuación ancladas al comportamiento (EPAC), donde las anclas describen un comportamiento específico que es crítico para determinar un nivel de desempeño en el trabajo específico (Smith y Kendall, 1963). En la figura 5.4 se muestra un ejemplo de una EPAC, la cual se desarrolla usando un procedimiento de 4 pasos:

1 Se definen los factores necesarios para un desempeño exitoso en el trabajo, con la ayuda de un grupo de expertos (quienes son individuos que entienden el rol en detalle, como empleados, supervisores o altos directivos).

2 Se utiliza un segundo grupo de "expertos" para dar ejemplos de conductas específicas asociadas con desempeño alto, promedio o bajo en los factores.

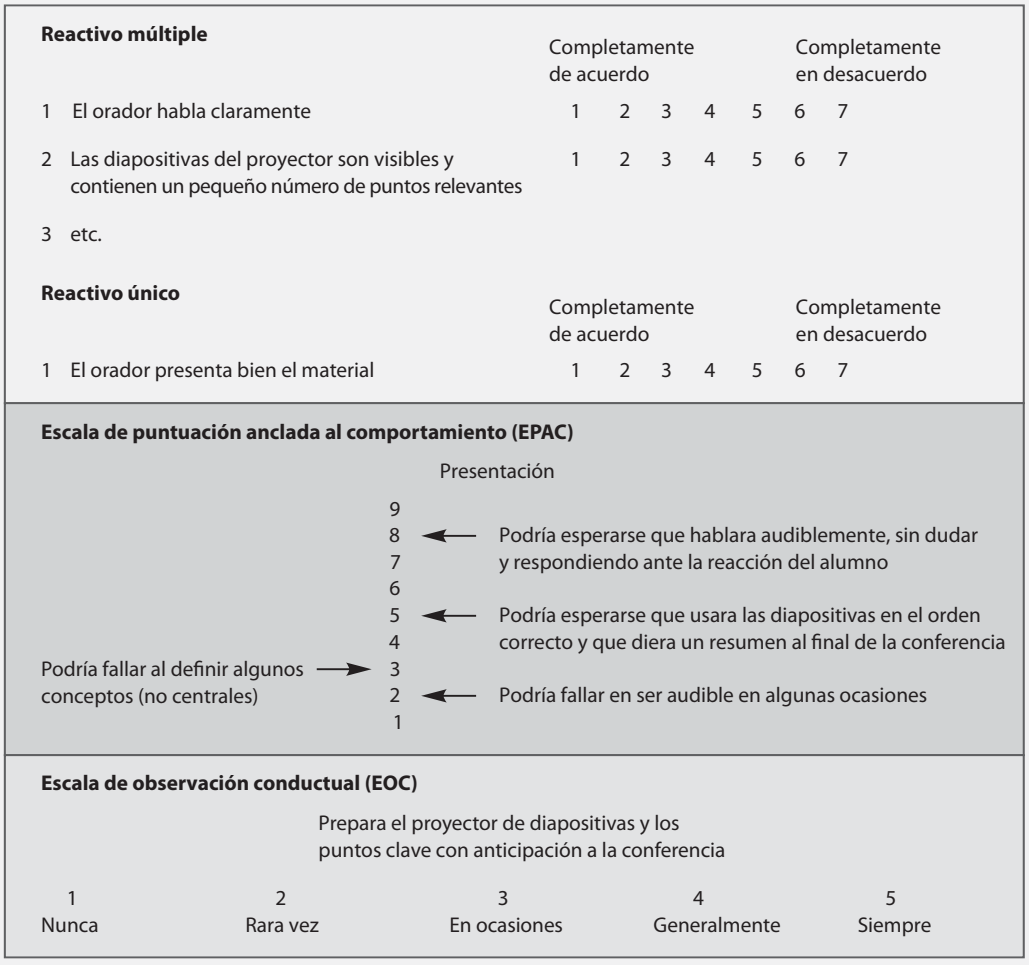


Figura 5.4 **Escalas de puntuación EPAC y EOC, de opción múltiple**

3 Un tercer grupo toma los ejemplos del paso 2 e independientemente los hace coincidir con los factores del paso 1. Esta retraducción actúa como una verificación cruzada de los dos pasos anteriores. Los ejemplos que no se asignan correctamente al aspecto para el cual se escribieron no proporcionan anclas de conducta sin ambigüedades, para ese aspecto del desempeño en el trabajo, y no deberían usarse.

4 El paso final implica el uso de más "expertos" para asignar valores escalares a los reactivos sobrevivientes, que luego servirán como anclas de conducta para la escala.

La investigación sugiere que la EPAC produce resultados que solo son ligeramente mejores que las escalas de puntuación gráfica bien construidas, llevando a muchos a cuestionarse si vale la pena realizar el esfuerzo necesario en la elaboración de la EPAC. Sin embargo, hay dos puntos que deberíamos tener en cuenta aquí. En primer lugar, una escala gráfica bien construida puede requerir una cantidad de tiempo igual que la que se necesita para construir una EPAC. En segundo lugar, con planeación es posible combinar el proceso

de obtener la información requerida para compilar la EPAC, emprendiendo un análisis de puestos de trabajo que minimice tanto los costos como el esfuerzo. La figura 5.4 también muestra otra escala llamada escala de observación conductual (EOC) (por ejemplo, Weirsma y Latham, 1986). Los procedimientos de desarrollo de la EOC también aseguran el desarrollo de escalas razonablemente sólidas. En esencia, tanto las EOC como las EPAC están basadas en ejemplos importantes del comportamiento. Con las EOC, los calificadores evalúan al individuo en términos de la frecuencia de ocurrencia del comportamiento relevante. Algunas investigaciones muestran que entre los usuarios hay preferencia por el uso de las EOC, como medio de evaluación. Las EOC son mejores al dar retroalimentación, al determinar las necesidades de capacitación, al establecer metas y, en general, son más fáciles de utilizar (*véase* Latham *et al.*, 1993). Desilusiona de alguna manera, sin embargo, que los procedimientos no hayan sido capaces de producir escalas inmunes al error de puntuación. El comportamiento de evaluación sigue siendo una de las tareas más difíciles que los gerentes tienen que realizar al evaluar el desempeño de sus subalternos.

Punto de aprendizaje clave

Las escalas de puntuación podrían mejorarse usando anclas conductuales que definan los tipos de comportamientos que los calificadores esperarían que alguien realice, para demostrar cada punto de la escala de puntuación.

PARA REFLEXIONAR

Como usted ha visto, hay diferentes escalas de puntuación que sirven para evaluar el desempeño y se ha reportado que algunas son más precisas que otras. ¿Es la precisión el único criterio a considerar al elegir una escala de puntuación al evaluar el desempeño en el trabajo? ¿En qué situaciones laborales la precisión es de mayor importancia? ¿En qué situaciones laborales sería menos importante? ¿Cree usted que al usar escalas de puntuación se superan algunos de los problemas que fueron identificados al usar medidas "objetivas" del desempeño, como desempeño en ventas, calidad laboral, etcétera?

Evaluación del desempeño en el trabajo

En la primera parte de este capítulo, se revisaron los esfuerzos de los psicólogos del trabajo por definir y medir el desempeño laboral. La última parte considera cómo esto se ha aplicado en la práctica al diseño, la implementación y la evaluación de los sistemas de desempeño. Antes de hacerlo, vale la pena reflexionar sobre cómo ha cambiado el trabajo en los últimos 50 años y cómo esto ha influido en la evaluación del desempeño. Por ejemplo, el incremento de la automatización ha tenido como resultado una simplificación de muchos trabajos a nivel de producción. La velocidad de la innovación en las tecnologías computacionales y de comunicación no tan solo ha cambiado la forma como la gente trabaja, sino dónde e incluso la manera en que se estructuran las organizaciones. Con las empresas volviéndose cada vez más globales, es probable que los gerentes sean responsables por administrar y evaluar a empleados que trabajan en diferentes áreas geográficas, diferentes países o incluso en diferentes zonas horarias. El teletrabajo y las oficinas virtuales implican que los individuos pueden trabajar desde su hogar y ser supervisados por su gerente vía correo electrónico o por teléfono (Dambrin, 2004) y los equipos de trabajo internacionales con frecuencia dependen de las videoconferencias

para facilitar las juntas grupales. Los ambientes laborales actuales requieren de empleados que enfrenten un ritmo de trabajo más veloz y mayores niveles de cambio, así como que demuestren flexibilidad ante el trabajo con múltiples colegas y ante las relaciones laborales cambiantes dentro de empresas más planas y flexibles. Los cambios también hacen que la evaluación del desempeño sea más desafiante para los gerentes, muchos de los cuales ahora tienen un rango de control más amplio, lo cual significa más gente que evaluar (London y Tornow, 1998a,b). Por fortuna, la innovación tecnológica también ha traído nuevas formas para moldear sistemas de evaluación capaces de recolectar y comparar datos de desempeño, en mayores números de empleados.

Monitoreo del desempeño

El monitoreo del desempeño ha existido desde que empezó el primer trabajo. Tradicionalmente, un inspector o un capataz observarían trabajar a la gente y no dudarían en reaccionar rápidamente si creyeran que el desempeño estuviera disminuyendo. El monitoreo del desempeño a través de la observación directa de los subalternos sigue siendo importante, pero actualmente los métodos electrónicos son cada vez más populares, sobre todo en los nuevos tipos de ambientes laborales, como los *call centers*, donde el trabajo implica el uso de tecnologías basadas en computadoras y teléfonos, para distribuir las llamadas de entrada de los usuarios o clientes al personal disponible (Holman, 2005). El monitoreo electrónico del desempeño es muy común en los *call centers*. Las computadoras registran y almacenan información acerca de cada golpe de tecla hecho por uno de los trabajadores del *call center* al responder a las dudas de un cliente. El rastreo computarizado también se utiliza para determinar el momento en que un empleado comienza a trabajar, así como en qué momento toma un receso (¡y durante cuánto tiempo!). Además, las llamadas telefónicas pueden grabarse para que un tercero revise si el empleado siguió el guion, la precisión de la información que proporcionó, o su capacidad de ayuda, entusiasmo y empatía. A menudo, los gerentes verifican la calidad del trabajo del empleado, escuchando las conversaciones entre trabajadores y clientes; quizá sin que el empleado lo sepa. Holman (2005) reportó que, comúnmente, una tercera parte de los *call centers* monitorean una vez por semana las llamadas de cada empleado y un tercero monitorea las conversaciones por lo menos una vez al mes.

Claramente existen ventajas que reciben los empleadores que usan el monitoreo electrónico. Por ejemplo, los datos de desempeño pueden recolectarse en cualquier momento y para un gran número de empleados. Esto hace posible analizar preguntas como "¿los trabajadores responden menos bien a clientes difíciles, cuando han estado trabajando durante mayores periodos?", o bien, "el desempeño de los recién contratados mejora después de un programa de capacitación?". Por lo tanto, esos datos son una fuente de información importante para evaluar el desarrollo o los procedimientos de selección. Sin embargo, el monitoreo electrónico también suele beneficiar a los empleados, ya que los datos de desempeño que se recaban con el paso del tiempo son generalmente más resistentes al error del calificador y menos vulnerables a los efectos de eventos únicos, como una enfermedad del trabajador o un problema en el trabajo. Dicho lo anterior, el monitoreo electrónico podría ser impopular, por las quejas de investigadores y sindicatos sobre lo intrusivo y estresante que se vuelve. Sin embargo, los estudios que analizan su influencia en los empleados han obtenido resultados mixtos. Bakker *et al.* (2003) encontraron que la retroalimentación del desempeño proveniente del monitoreo electrónico redujo el agotamiento emocional entre los empleados, quizá porque los ayudaba a entender cómo mejorar su desempeño y desarrollar nuevas habilidades. No obstante, Holman y sus colegas (2002) encontraron que estos efectos positivos se cancelaban si el monitoreo se percibía como intenso o intrusivo. Los hallazgos apuntan a la necesidad de que la gerencia tenga cuidado al considerar cómo se usan el monitoreo electrónico y otras formas del monitoreo en el lugar de trabajo, y explicárselo a los empleados.

Ejercicio 5.2 Monitoreando su desempeño

¿Cómo se sentiría usted si fuera continuamente monitoreado en el trabajo? ¿Vería esto como una contravención de sus derechos, o cree que pronto olvidaría que lo están grabando? Ahora colóquese en la posición del gerente. ¿Cómo aseguraría a sus empleados que este tipo de monitoreo está justificado? ¿De qué otra manera obtendría usted datos relevantes relacionados con el desempeño?

Evaluación del desempeño y administración de recursos humanos

Otro cambio importante a lo largo de los últimos 20 años ha sido la rápida evolución de la administración de los recursos humanos (ARH). Durante este periodo, la ARH surgió para remplazar las funciones tradicionales de personal en muchas organizaciones, donde los gerentes de RH van tomando la responsabilidad de las actividades organizacionales referentes al reclutamiento, desarrollo y manejo de empleados. La ARH juega una función estratégica en las organizaciones y está en agudo contraste con el manejo de personal, el cual se enfoca en brindar apoyo y servicios como elaboración de nómina y contratos. De acuerdo con la filosofía de la ARH, los empleados son una fuente de negocios importante (a la que en ocasiones nos referimos como capital humano), que necesita administrarse de forma cuidadosa para maximizar el rendimiento sobre la inversión (RI) y alcanzar los objetivos de negocios. Los gerentes de RH, por consiguiente, buscan alinear la estrategia de RH con la estrategia de negocios, diseñando sistemas como reclutamiento, y administración de desarrollo y desempeño, que contribuyan para alcanzar los objetivos de negocios (Hendry y Pettigrew, 1986). Un buen ejemplo de esto puede encontrarse en la reciente popularidad de las "redes de talento", donde se hacen esfuerzos para identificar, desde una etapa muy temprana, a aquellos individuos con potencial para alcanzar posiciones de liderazgo. Una vez identificados, se les suministra apoyo adicional y oportunidades de desarrollo para ayudarlos a subir por la red y alcanzar posiciones organizacionales más altas. Reposicionar la ARH como una estrategia clave, importante para el éxito de los negocios, ha significado que se convierta en una área de operaciones más poderosa dentro de muchas grandes corporaciones (Guest, 1997; Novicevic y Harvey, 2004).

La ARH ha tenido una enorme influencia en la evaluación del desempeño. Por ejemplo, la información obtenida a través de los sistemas de ARH suele usarse para informar y justificar decisiones de negocios acerca de la inversión en diferentes áreas, como desarrollo o asesoría para el liderazgo. Entonces, algunos investigadores han cuestionado la suposición de que implementar tales sistemas llevará inevitablemente al mejoramiento de los negocios. Por ejemplo, Wall y Wood (2005), argumentan que tenemos que ser cautelosos acerca de poner demasiada fe en la eficiencia de la ARH. Revisaron la evidencia de estudios existentes y encontraron que, en muchos casos, las conclusiones obtenidas sobre las relaciones causales entre la ARH y el desempeño del negocio estaban limitadas por el diseño deficiente de la investigación, el fracaso para captar datos longitudinales y la dependencia en los resultados de una sola organización. Wall y Wood señalan que es prematuro concluir que los procesos de la ARH inevitablemente llevan a ganancias de desempeño organizacional. Sugieren a los investigadores que lleven a cabo investigaciones más rigurosas, para identificar los factores específicos que hacen que los enfoques de la ARH generen mejorías en el desempeño individual o en los negocios. Su investigación también nos recuerda la importancia de poner atención al tipo de datos de desempeño usados, así como de asegurar que los juicios de evaluación del desempeño individual sean

válidos y confiables. Después de todo, los datos agregados del desempeño del negocio a menudo dependen de juicios individuales hechos por los gerentes sobre sus trabajadores: como ya hemos visto, estos podrían estar sesgados.

Punto de aprendizaje clave

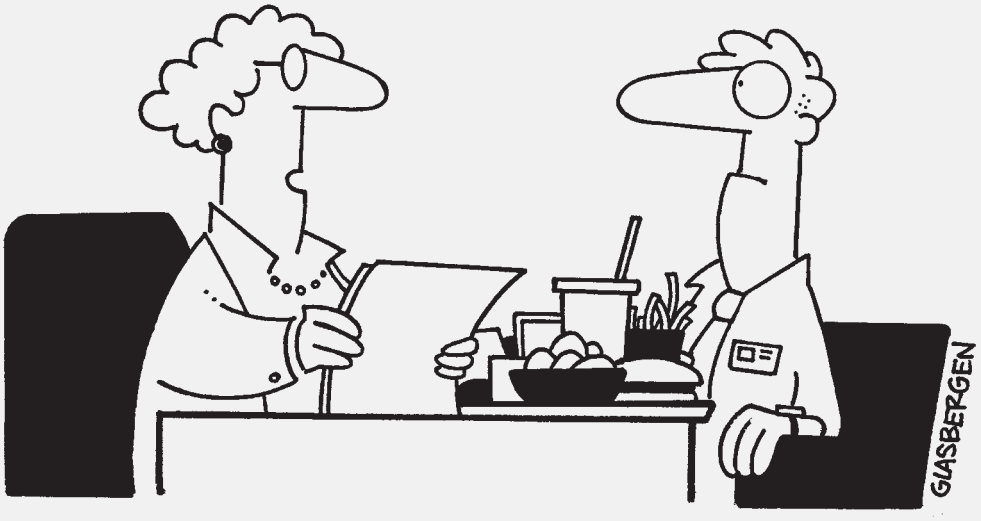
La administración de recursos humanos (ARH) alinea las estrategias de personas con las estrategias del negocio, diseñando sistemas de evaluación del desempeño que identifican, desarrollan y recompensan el talento para alcanzar los objetivos de negocios.

Evaluación del desempeño

Uno de los contextos más importantes para la evaluación del desempeño es la valoración del empleado. La evaluación del desempeño sirve para captar la información acerca de qué tan bien cumple un individuo con los requerimientos de su función, para así determinar las mejores estrategias de mantenimiento o mejora del desempeño. Algo clave para este proceso es la oportunidad del gerente para brindar retroalimentación al subalterno y embarcarse en un diálogo acerca de aquello que podrían hacer de forma diferente. Con mucho, el método más común para hacerlo es la reunión de evaluación del desempeño (ED) entre el gerente y el empleado, la cual sirve para muchos propósitos, incluyendo:

- proporcionar al subalterno retroalimentación acerca de su desempeño;
- determinar si el trabajador tiene necesidades de desarrollo;
- identificar las áreas donde se podría mejorar el desempeño;
- establecer metas u objetivos de desempeño;
- recompensar de manera adecuada el desempeño;
- identificar a individuos con potencial para ascender a una posición alta o más desafiante;
- determinar las razones del mal desempeño;
- comparar el desempeño individual con el de otros empleados.

En términos generales, la ED es un mecanismo para asegurar que el desempeño de un individuo está contribuyendo a los objetivos del negocio. En realidad, la ED implica una interacción social compleja entre individuos con necesidades y perspectivas diferentes y, posiblemente, en competencia. Por lo tanto, la reunión para la ED es una oportunidad para los gerentes de ayudar a sus empleados a comprender cómo se relacionan sus objetivos personales con la estrategia de negocios general (Williams, 2002), construyendo, de este modo, un entendimiento compartido acerca de las necesidades más amplias de la organización y de cómo lograrlas. En su revisión de la investigación y práctica actual de la ED, Fletcher (2008, p. 5) da un punto central; argumenta que la pregunta fundamental que se deben hacer quienes intentan desarrollar e implementar un proceso de evaluación es "¿Cuál es el objetivo?". "Hagan esto mal y podrán apostar a que [...] el sistema de evaluación no correrá fluidamente, si acaso lo hace". De hecho, una tercera



"Antes de iniciar con tu revisión del desempeño, me tomé la libertad de ordenarte comida gratificante".

Figura 5.5 **Efecto que puede tener la evaluación del desempeño en un empleado**
Fuente: **Randy Glasbergen, Glasbergen Cartoons, www.glasbergen.com**

parte de las personas en el estudio realizado por Kluger y DeNisi (1996) demostraron una reducción en el desempeño después de la evaluación, ejemplificando así que si no se realiza adecuadamente, la evaluación del desempeño también tiene la capacidad de desmotivar a la fuerza laboral.

Existe un problema común que sucede cuando los sistemas de ED se diseñan tanto para el desarrollo como para las recompensas. El desempeño relacionado con la retribución (DRR), o "pago por mérito", es una de las áreas más difíciles y polémicas que los gerentes encuentran en su trabajo; no obstante, los esfuerzos por discutir las recompensas junto con las necesidades de desarrollo de los empleados complican aun más las cosas. Pocos individuos están dispuestos a ser abiertos y francos acerca de las áreas que necesitan mejorar, si están conscientes de que la reunión de ED determinará cuánto les pagarán. Como Fletcher (2008) señala, a las personas podría gustarles la idea de vincular el desempeño con el sueldo, sin embargo, también suelen creer que su propio desempeño es mejor que el de la mayoría de sus pares. Esta percepción es aun más prevalente en los puestos directivos (Wright, 1991) y quizá sea una explicación del dominio de los ¡bonos para los "peces gordos" en los niveles ejecutivos! Por consiguiente, a menudo es preferible mantener los procesos de evaluación con objetivos de desarrollo del empleado, separados de aquellos relacionados con las recompensas.

Ventajas y desventajas de la evaluación del desempeño

Las reuniones de ED tradicionales generalmente involucran una discusión entre el gerente y el subalterno con respecto al desempeño de este durante los últimos 6 a 12 meses. El gerente da retroalimentación acerca de cómo se ha desempeñado el empleado en relación con sus expectativas y, además, ofrece pruebas del buen o mal desempeño

para apoyar su evaluación. Por lo común, se pide a los trabajadores que hagan una autorrevisión, describiendo qué es lo que ven como sus principales logros durante el periodo, y que identifiquen las áreas donde podrían desarrollarse más. Esto permite al gerente y al empleado discutir cualquier diferencia que surja, así como acordar los futuros objetivos de desempeño. Una ventaja de las reuniones de ED es que pueden ser adaptables, dando una oportunidad para el diálogo reflexivo entre el gerente y el empleado. La discusión en dos sentidos ayudará a que el empleado mejore su sensación de control sobre el proceso de revisión y a comprometerse con su trabajo.

Sin embargo, la ED también llega a ser estresante y una fuente considerable de insatisfacción, tanto para empleados como para gerentes, quienes a menudo encuentran difícil proporcionar retroalimentación a empleados que están rindiendo por debajo de lo esperado, o bien, cumplir con las expectativas de aquellos que lo hacen muy bien. Algunos empleados también encuentran difícil dar una buena impresión de sí mismos y de su trabajo. Existe un buen número de dificultades de la ED tradicional que deberían explorarse. Por ejemplo, las puntuaciones y decisiones de desempeño por lo general dependen mucho de una sola fuente (el gerente), lo cual las vuelve más vulnerables al sesgo y al error, ya que los gerentes quizás observen tan solo pequeñas fracciones del trabajo realizado por el subalterno y esta fracción tal vez no sea un reflejo fiel de su desempeño general. Las puntuaciones de los gerentes también pueden estar influidas por la experiencia anterior con el empleado, por el hecho de qué tan cordial es, así como qué tan "valioso" el gerente lo considera para otros fines (Arvey y Murphy, 1998).

Hay evidencia de que los empleados y gerentes actúan para distorsionar conscientemente los resultados de la evaluación. No debe sorprender que los empleados deseen dar una impresión favorable en los escenarios de la ED. Rosenfeld *et al*. (2002) argumentan que algunos individuos están más motivados y son más hábiles para el manejo de la impresión (MI) que otros. Es posible que el MI reduzca la validez y precisión de las decisiones de los gerentes y, de acuerdo con Frink y Ferris (1998), los sistemas de evaluación donde los empleados establecen un conjunto de objetivos de desempeño son bastante proclives a esto. Klimoski e Inks (1990) encontraron que las puntuaciones de desempeño fueron significativamente mayores cuando a los evaluadores se les hacia darse cuenta de que el individuo se había autoevaluado alto. Murphy y Cleveland (1995) argumentan que cuando un empleado sobrestima su propio desempeño, los evaluadores tienden a darle puntuaciones indulgentes para proteger la autoestima del subalterno o la relación gerente-subalterno. Sin embargo, si el MI es en sí mismo una destreza importante para los roles de liderazgo, incrementaría la validez de los juicios de la ED (Silvester *et al.*, 2002). No obstante, un tema discutido menos frecuentemente es el hecho de que los gerentes también pueden estar motivados para distorsionar los procesos de evaluación del desempeño para sus propias necesidades (Gioia y Longenecker, 1994). Esto sucede cuando un gerente es aficionado a retener a los miembros valiosos de su equipo, o a perder a los difíciles o a quienes se desempeñan por debajo de lo esperado. De hecho, las decisiones de promoción y recompensas generan la mayoría de los incidentes descritos como políticos en las organizaciones (Ferris y King, 1991) y Murphy y Cleveland (1995) argumentan que los factores organizacionales y políticos ejercen una influencia más fuerte en las puntuaciones de desempeño, que las capacidades y limitaciones de quien realiza la valoración.

Relativamente pocos estudios han investigado la distorsión motivada; quizá porque los gerentes son menos abiertos acerca del lado "oscuro" de la ED. Sin embargo, las preocupaciones de los gerentes respecto a dañar su relación con sus subalternos parece influir en las puntuaciones de la ED (Murphy y Cleveland, 1995; Murphy *et al.,* 2004). Murphy y Cleveland (1995) señalan que los evaluadores hacen juicios precisos acerca del desempeño, pero a menudo los distorsionan al calificar el desempeño públicamente. En los casos de un mal desempeño, los gerentes pueden usar puntuaciones indulgentes en las ED, con la finalidad de motivar la autoeficacia de sus trabajadores (es decir, para ayudar al empleado a tener sentimientos más positivos acerca de sus habilidades), o bien, para

evitar conflictos postevaluación con el empleado (Harris, 1994). También se ha demostrado que la personalidad del gerente puede influir en las puntuaciones que otorga. Se ha demostrado que la escrupulosidad del evaluador está vinculada con las puntuaciones precisas (Tziner *et al.*, 2005). En contraste, individuos con alta cortesía o amabilidad demuestran proclividad a valorar las relaciones armoniosas y sin conflicto con los demás, y tienen el deseo de comprometer sus propios intereses por el bienestar de otros (*véase* el capítulo 2). Esto significa que tienen más posibilidades de dar puntuaciones indulgentes (Bernardin *et al.*, 2000). Yun y sus colegas (2005) encontraron un vínculo significativo entre la amabilidad del evaluador y las puntuaciones de desempeño, cuando se evalúa un desempeño deficiente, lo cual sugiere que las puntuaciones serían más precisas cuando a los gerentes se les dan las habilidades y la confianza que necesitan para manejar discusiones difíciles con un subalterno que no se desempeña bien.

Otro problema es que el trabajo se ha vuelto cada vez más codependiente (Griffin *et al.,* 2007), lo cual significa que el desempeño de muchos trabajadores individuales dependerá tanto de cómo se desempeñen los demás, como de sus propios esfuerzos. Un problema para la ED es, por lo tanto, determinar la manera de separar los esfuerzos de los individuos de los esfuerzos de sus colegas; o bien, cómo se debería recompensar a los individuos cuando se han desempeñado bien, pero su equipo o la compañía no lo han hecho igualmente bien. Aunque los psicólogos del trabajo han comenzado a explorar la forma en que los sistemas de evaluación y valoración pueden adaptarse al uso en equipos o a otras áreas donde el trabajo es codependiente, todavía hay mucho por hacer en esta área.

Villanova y Bernardin (1991) listan algunas formas en que la ED podría estructurarse para evitar algunos de tales problemas. Sugieren que es importante:

- asegurarse de que los criterios de desempeño usados por los gerentes en la ED sean relevantes para el trabajo, así como esenciales o, por lo menos, importantes para el desempeño en el puesto;
- dar definiciones claras para los criterios de desempeño, de modo que tanto los gerentes como los subalternos logren un entendimiento compartido de lo que se está evaluando;
- capacitar a los evaluadores y a los evaluados para que sepan cómo usar el sistema;
- garantizar que la evaluación se realice de forma frecuente, con la finalidad de evitar que los gerentes dependan demasiado de la memoria o de impresiones genéricas;
- agregar el desempeño individual al nivel de grupo o de equipo, cuando el desempeño de los empleados sea codependiente de otros;
- incrementar el número de personas que ofrezcan puntuaciones de desempeño y combinar estadísticamente las puntuaciones de los evaluadores;
- hacer responsables a los evaluadores de sus puntuaciones.

Ejercicio 5.3 Aislar el desempeño individual

Existen muchas situaciones donde un trabajador individual se desempeña bien gracias a los factores situacionales y no a sus propios esfuerzos. Un buen ejemplo de ello es el caso de los corredores de bolsa, quienes compran y venden acciones en el mercado de valores. Generalmente es más sencillo obtener ganancias vendiendo y comprando acciones en un mercado al alza (donde el precio de las acciones sube) que en un mercado a la baja (en el cual los precios disminuyen). Pero, es en el mercado al alza donde los corredores reciben bonos más altos que en el mercado a la baja. ¿Por qué es así? ¿Se puede hacer algo para separar los efectos del mercado en el desempeño individual del corredor?

PARA REFLEXIONAR

La investigación demuestra que están sucediendo muchas cosas en la evaluación del desempeño, y no todo está relacionado con la evaluación precisa del desempeño del empleado. ¿Qué influencia el comportamiento *a*) del gerente y *b*) del subalterno en las situaciones de evaluación del desempeño? ¿A qué grado piensa usted que el desarrollo de empleados eficientes requiere del uso de datos precisos derivados de la evaluación del desempeño?

Retroalimentación de diversas fuentes

La retroalimentación de diversas fuentes (RDF) surgió en respuesta a muchas de las críticas dirigidas contra la ED tradicional —como Fletcher (2008) lo explica, la RDF "es una idea cuyo tiempo aún está por venir" (p. 69). A menudo nos referimos a la RDF como una retroalimentación de 360 grados porque diferentes calificadores, incluyendo al gerente, colegas de trabajo, individuos a quienes supervisan (reportes directos) y clientes potenciales califican anónimamente a las personas (véase la figura 5.6). Aunque existen varias encuestas que exploran el uso de la RDF en los negocios (por ejemplo, Church, 2000; CIPD, 2008b; Kandola y Galpin, 2000), hay un consenso general de que su uso está aumentando. Por ejemplo, una encuesta de compañías del Reino Unido, realizada por el Chartered Institute of Personnel Development (CIPD, 2005a), encontró que la proporción de compañías que usan RDF subió del 11 por ciento en 1997, al 14 por ciento en 2005. Las razones para este éxito incluyen el potencial de la RDF para generar una imagen más integral, y posiblemente más precisa, acerca del desempeño individual (London y Smither, 1995). Como tantas personas diferentes otorgan puntuaciones de desempeño, cada una podría observar un aspecto ligeramente diferente del trabajo de la persona, contribuyendo así a la validez de una evaluación. Por ejemplo, los colegas de trabajo pueden ser más capaces de juzgar qué tan bien alguien se relaciona con otros

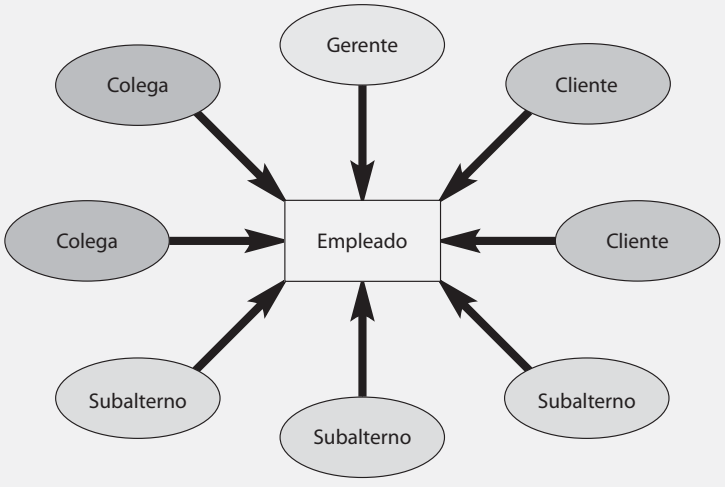


Figura 5.6 **Fuentes de retroalimentación para retroalimentación de diversas fuentes**

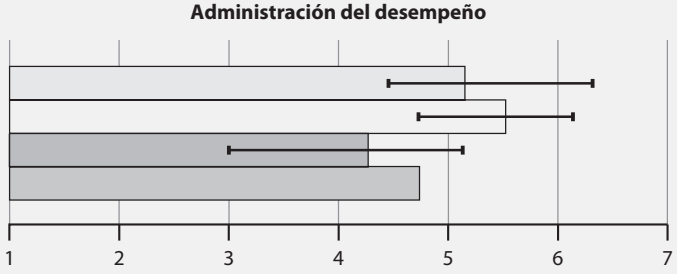


Figura 5.7 **Comparación entre puntuaciones de diferentes fuentes**

miembros del equipo; los clientes darían una perspectiva diferente de las interacciones en el servicio, así como informes directos de la capacidad administrativa del gerente.

La RDF por lo general involucra de 8 a 10 miembros que califican individualmente a una persona meta, en una serie de conductas relevantes para el trabajo (por ejemplo, "responde rápidamente ante las necesidades del cliente" o "proporciona instrucciones claras a sus colegas") usando escalas tipo Likert de 5 o 7 puntos (como las mostradas anteriormente en las figuras 5.3 y 5.4). Las primeras formas de RDF eran con lápiz y papel, lo cual requería que la información se recabara y analizara a mano; no obstante, los sistemas en línea más recientes hacen posible recabar y analizar grandes cantidades de retroalimentación del desempeño, y traducirla a informes de retroalimentación, rápida y relativamente sin esfuerzo (Stanton, 2000). La figura 5.7 ilustra cómo la retroalimentación de diferentes fuentes (yo [primera barra de abajo hacia arriba], gerente, colegas y subalternos) podría resumirse y presentarse en un informe.

Cada barra indica la puntuación media dada por los individuos en un grupo calificador, para los reactivos relativos a una competencia, en este caso "administración del desempeño", donde 1 = muy por debajo del promedio y 7 = muy por arriba del promedio. La barra inferior representa la evaluación realizada por el individuo mismo, la segunda barra hacia arriba muestra las puntuaciones de los directivos, la tercera barra las puntuaciones de los colegas y la barra superior las de los subalternos. Las líneas horizontales en cada una de las barra indican las puntuaciones máximas y mínimas de ese grupo, lo cual indica qué tanta variación hay en las puntuaciones dentro del grupo. Comparar con las puntuaciones de diferentes grupos ayuda a los empleados a entender en qué necesitarían cambiar: por ejemplo, si se evalúan a sí mismos como más altos que los demás en el reactivo "escucha las necesidades de los clientes", la retroalimentación les ayudaría a entender que esta es una área que necesitan desarrollar. Podría ocurrir una discrepancia entre las autopuntuaciones y las puntuaciones dadas por otros porque al individuo le falte autoconciencia (Atwater *et al.,* 1998); por lo tanto, la retroalimentación les proporciona los medios para calibrar eficientemente sus propios esfuerzos y desempeño frente a los de los otros, así como contra las expectativas del gerente. Algunos individuos suelen sobrevalorar su desempeño, en tanto que otros podrían subestimarlo. Los investigadores han estudiado las diferencias sistemáticas grupales en la autoevaluación, y algunos argumentan que las mujeres tienden a subestimar su desempeño en relación con el de los hombres (Wohlers y London, 1989). Sin embargo, en realidad los resultados han sido mixtos, pues la mayoría de los estudios demuestran escasas diferencias de género consistentes (Ibarra y Obodaru, 2009).

La discrepancia entre las autopuntuaciones y las puntuaciones de otros también forma una área de interés, ya que se supone que la retroalimentación ayuda a la gente a actuar para reducir la discrepancia, basándose en la idea de que las diferencias pueden originarse

por una falta de autoconciencia. Esto podría requerir de una nueva calibración en términos de un cambio en la conducta por parte del empleado, donde se califiquen a sí mismos más alto que los demás, o en la confianza, cuando se evalúan a sí mismos más bajo (Johnson y Ferstl, 1999). Sin embargo, quizá también haya diferencias grupales en las autopuntuaciones y otros individuos suelen sobrestimar su propio desempeño en relación con el de los demás. Se ha encontrado mejoría significativa en el desempeño de individuos que inicialmente se calificaron a sí mismos más alto que otros evaluadores.

La retroalimentación es muy poderosa cuando surge un patrón consistente de todos los grupos de retroalimentación; sin embargo, el patrón no siempre es consistente y las diferencias entre las puntuaciones dadas por los diferentes grupos, y entre la autopuntuación y la de otros, son más complejas de lo que parecía en un inicio. Por ejemplo, si a un individuo se le califica alto en el servicio a clientes, por parte de sus colegas y los clientes, pero no por su gerente, ¿a cuál puntuación deberíamos creer? Entonces, surge una pregunta interesante con respecto a la validez de las evaluaciones, ya que es muy posible que, mientras que cada conjunto de puntuaciones pudiera ser un reflejo preciso de los puntos de vista de cierto grupo, cada grupo puede tener una construcción ligeramente diferente de lo que implica un buen desempeño para esa área de desempeño específica. Por ejemplo, el punto de vista del gerente acerca de cómo el individuo debería atender el servicio al cliente puede reflejar demandas organizacionales más amplias, como que el servicio al cliente tenga siempre que relacionarse con ventas; en tanto que los clientes y colegas podrían percibirlo totalmente en términos de un comportamiento de ayuda (como en los CCO). Ninguno está bien ni mal, excepto que algunas fuentes podrían tener más poder y legitimidad, en términos de aquello a lo que el empleado debería poner atención. La credibilidad de la fuente determina a cuál retroalimentación el empleado tiene más posibilidades de poner atención, y se relaciona tanto con la confianza en una fuente de retroalimentación específica, como con el nivel percibido de influencia de esta (Kluger y DeNisi, 1996). Bailey y Fletcher (2002) encontraron que, aunque la retroalimentación derivada de informes directos fue la más precisa, los individuos pusieron más atención a ¡la retroalimentación proveniente de sus jefes!

Punto de aprendizaje clave

Las puntuaciones de desempeño múltiples provenientes de diferentes fuentes suelen brindar una imagen más integral del desempeño individual en el trabajo.

¿Funciona la RDF?

De acuerdo con Smither y sus colegas (2005), la evidencia de que la RDF lleva a mejorar el desempeño en el trabajo es mixta. En su metanálisis de 24 estudios longitudinales, Smither *et al*. encontraron tan solo una modesta mejoría en el comportamiento y en las actitudes del empleado, después de la introducción de los sistemas de RDF. Fletcher (1998) también determinó que muchas organizaciones que introdujeron la RDF para la ED la abandonaron durante los dos años siguientes. Atwater *et al*. (2007) sugieren varios factores clave que posiblemente tengan efecto en el éxito de un sistema de RDF, incluyendo la claridad de su propósito, el nivel de confianza de los participantes en el sistema, las características individuales de quienes reciben la retroalimentación, y los factores organizacionales como el apoyo posterior a la retroalimentación.

La RDF parece ser más exitosa cuando se implementa primero con una herramienta de desarrollo del empleado que como evaluación. Por tal razón, London (2001a) sugiere que las primeras 2 a 4 rondas de RDF deberían utilizarse con fines de desarrollo y que, al

menos al inicio, los individuos no deben esperar compartir su retroalimentación con sus jefes. Esto ayuda a fomentar la confianza en el sistema, un factor identificado como importante por Bolton *et al.* (2004), quienes también encontraron que la retroalimentación en línea ayuda a promover el anonimato de los calificadores. El anonimato aumenta el nivel de confianza que los individuos tienen en el sistema. Desde luego, también puede ser que la falta de responsabilidad en las calificaciones anónimas tenga impacto en la calidad de la puntuación.

Las diferencias individuales también parecen ser determinantes importantes en las reacciones hacia la retroalimentación. Smither *et al.* (2005) encontraron que el mejoramiento posterior de las puntuaciones dadas por los informes directos, los pares y los supervisores era mayor entre los individuos con una orientación positiva hacia la retroalimentación, quienes percibían una necesidad de cambio y creían que el cambio era posible, y se imponían metas realistas. Colquitt y sus colegas (2000) también encontraron que quienes tenían escrupulosidad y autoeficacia altas, y ansiedad y locus de control interno bajos, estaban más motivados para usar la retroalimentación para desarrollarse. De forma interesante, Smither *et al.* (2005) determinaron que, aunque los líderes que reciben retroalimentación desfavorable reaccionan al inicio de forma negativa, después de seis meses este grupo había establecido más metas de desempeño que otros líderes que recibieron retroalimentación más favorable. Lo anterior sugiere que quizá la RDF haya aplazado el efecto en el desempeño, ya que los receptores se tomaron más tiempo para procesar y responder a la retroalimentación, de modo que los investigadores y profesionales necesitan considerar cuándo recolectar los datos de la evaluación para evaluar adecuadamente el efecto de la RDF.

Finalmente, parece que el seguimiento de apoyo también aumenta la posibilidad de que el desempeño mejore en los receptores de la retroalimentación. Mabey (2001) encontró que los individuos que creen que sus compañeros y supervisores apoyan su desarrollo, reaccionan más positivamente con respecto a la retroalimentación, y que la simple discusión de su retroalimentación con los gerentes genera un mejoramiento significativamente mayor a lo largo de cinco años (Walker y Smither, 1999). Se ha visto que brindar un entrenamiento posterior a la RDF también aumenta los beneficios de la retroalimentación, gracias al aumento en la satisfacción laboral, a la vez que reduce las intenciones de abandonar la empresa (Tyson y Ward, 2004).

Desde luego, surgen muchas preguntas interesantes a partir del uso y el desarrollo de los sistemas de RDF. No menos importante que estas ha sido la oportunidad de recabar rápida y fácilmente grandes cantidades de datos sobre desempeño. Es posible que los futuros desarrollos se enfoquen en el diseño y la utilización de sistemas aun más eficientes. Sin embargo, las oportunidades más emocionantes bien pueden estar en el uso de la RDF para ayudar a entender lo que es el desempeño en el trabajo, cómo se construye y cómo se comparte entre los diferentes grupos dentro de los ambientes organizacionales.

Punto de aprendizaje clave

La RDF puede llevar a mejoras en el desempeño del empleado, siempre que haya confianza en el proceso; el apoyo se da después de la retroalimentación, con la finalidad de ayudar a los individuos a actuar sobre las necesidades de desarrollo identificadas.

Mejoramiento del desempeño

La evaluación del desempeño existe para comunicar estrategias de mejora del desempeño del trabajador y alcanzar así los objetivos del negocio. Un aspecto de esto involucra identificar la forma más efectiva de recompensar a la gente por su buen desempeño.

Tabla 5.2 Ejemplos de recompensas

Contexto social	Relacionadas al trabajo	Personal
■ Oficina privada ■ Escritorio cerca de la ventana ■ Fiestas de la compañía ■ Privilegios de un club ■ Acceso del personal a oportunidades de aprendizaje (no relacionadas con el trabajo) ■ Conocer de cerca al personal de alto nivel ■ Membresía al grupo de "alto potencial"	■ Horarios de trabajo y/o recesos flexibles ■ Puesto con mayor responsabilidad ■ Control sobre el contenido laboral (por ejemplo, elegir clientes, proyectos) ■ Acceso a un entrenador o asesor ■ Trabajo desde casa ■ Rotación de puestos	■ Agradecimiento ■ Felicitaciones sobre el progreso en el trabajo ■ Saludos amistosos ■ Solicitar consejos, puntos de vista o sugerencias ■ Reconocimiento no verbal (sonrisas) ■ Reconocimiento formal del logro (carta, boletín interno)

Una forma obvia de recompensa es el sueldo; sin embargo, existen muchas otras recompensas que los gerentes pueden usar con su personal y que no necesariamente requiere un desembolso financiero (véase la tabla 5.2).

El estudio de la motivación en el trabajo tiene una relevancia directa con la recompensa para el empleado. El capítulo 7 examina varios modelos de motivación con cierto detalle, y describe sus implicaciones para el manejo y recompensa del desempeño del trabajador. Muchas de estas teorías describen al empleado como alguien que procesa información acerca de las recompensas (es decir, valoran activamente las recompensas) y hay diferencias individuales en cuanto a qué es lo que cada trabajador encuentra gratificante o siente que le interesa. Sin embargo, existen algunos enfoques hacia las recompensas que argumentan que la conducta logra modificarse mediante la entrega oportuna de recompensas, seguidas de una conducta deseada. Uno de estos enfoques es la modificación conductual que se expone a continuación.

Modificación conductual

Las recompensas son un componente importante de la modificación conductual (MC), cuyas teoría y práctica se han utilizado desde hace décadas como parte de programas de cambio conductual (Hellervik *et al.,* 1992). La esencia de la modificación conductual implica enfocarse en comportamientos críticos que son importantes para un desempeño satisfactorio en el trabajo y la aplicación de los principios de reforzamiento para fortalecer patrones de comportamiento deseados. De acuerdo con Luthans y Kreitner (1975), el primer paso es identificar el comportamiento deseado y, luego, especificar los comportamientos críticos que necesitan cambiar y cómo cambiarlos. Esto puede hacerse de varias formas, como mediante discusiones con el personal relevante, observaciones sistemáticas o grupos de enfoque. El segundo componente de la MC involucra crear una línea base de la frecuencia de los comportamientos críticos, ya sea mediante la observación directa o grabada, o quizá de acuerdo con los registros existentes de la compañía. Esto es importante por dos razones: la línea base proporciona una visión objetiva de la situación y actúa como fundamento para examinar cualquier cambio que suceda. El ter-

cer paso implica un análisis funcional que identifica **i.** las claves o los estímulos en la situación de trabajo (condiciones antecedentes) que activen el comportamiento, y **ii.** las consecuencias contingentes (es decir, los efectos en términos de recompensa o castigo, etcétera) que mantienen el comportamiento. Este paso es importante porque cambiar la conducta meta depende de entender los activadores situacionales que la provocan, así como los factores que la refuerzan o potencialmente podrían extinguirla.

Una vez que se haya completado el análisis funcional, puede diseñarse una estrategia de intervención para modificar las conductas meta, fortaleciendo así los comportamientos deseables y debilitando los comportamientos indeseables con el reforzamiento. El reforzamiento positivo funciona incrementando la frecuencia del comportamiento deseado al introducir el reforzamiento. Por ejemplo, un gerente que envía correos electrónicos para agradecer por un informe que indica que un empleado ha trabajado extremadamente fuerte para ser productivo, está usando un reforzamiento social para incrementar la probabilidad de que el empleado demuestre niveles de esfuerzo similares en el futuro. Otro ejemplo de reforzamiento positivo sería la introducción de horarios de trabajo flexibles para quienes hayan demostrado un alto nivel de compromiso y puntualidad. En cambio, los efectos de un reforzamiento negativo aparecen cuando se retira el reforzamiento negativo. Un ejemplo de ello sería cuando los niveles de desempeño aumentan después de que se dice al trabajador que ya no tiene que completar las hojas de registro de cómo pasa el día. El castigo funciona extinguiendo un comportamiento (por ejemplo, el gerente emite una advertencia a un empleado que utiliza un lenguaje soez contra un colega).

Ejercicio 5.4 Uso de la modificación conductual

En una carta publicada en el *Financial Times* el 8 de enero de 2009, un gerente describe estar tan abrumado de que la gente llegue con retraso a las juntas de trabajo semanales que, de acuerdo con el grupo, decidió multar a quien llegara con más de cinco minutos de retraso. La multa se acordó en el pago de una libra esterlina, que cada persona con retraso debería pagar y que se guardaría en una alcancía; el dinero se utilizaría al final del año para comprar botellas de vino para la fiesta de la oficina. El gerente escribe que esta medida fue tan popular, que la puntualidad se incrementó en un cien por ciento y no alcanzaron a comprar ni siquiera una sola botella de vino.

Ejercicio sugerido

¿Cómo usó este gerente los principios de la modificación conductual?

Resumen

Evaluar el desempeño en el trabajo es una área tan importante para la psicología del trabajo que casi se da por sentada. Arvey y Murphy (1998) señalan que la gran mayoría de la investigación sobre la validez en la selección y el desarrollo de personal depende de la evaluación que los gerentes realizan sobre el desempeño. Por lo tanto, se podría hacer mucho más para lograr la comprensión de esta área; sobre todo en relación con la definición de desempeño en el trabajo como un criterio de resultados (Tubré *et al*., 2006). Establecer una base de evidencia teórica y práctica es muy importante para desarrollar sistemas de evaluación capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI, incluyendo el rápido ritmo del cambio, la mayor codependencia entre trabajadores, y el drástico

crecimiento en la disponibilidad de información alimentado por el creciente uso de la tecnología. Aun cuando la innovación tecnológica haya generado muchas oportunidades para los sistemas de evaluación rápidos y a gran escala, todavía se necesita un mejor entendimiento de qué mide en realidad la tecnología.

Otra área que ha recibido relativamente poca atención se refiere al rol del poder y la política en la evaluación (Gioia y Longenecker, 1994). El estudio de caso del inicio del capítulo que involucra la evaluación de ejecutivos *junior* o novatos, revela varios problemas potenciales: existe poca evidencia de que la alta gerencia está evaluando el desempeño de estos ejecutivos, utilizando criterios de desempeño compartidos o juicios basados en evidencia del desempeño. Tampoco parecen tomar en cuenta las diferencias culturales potenciales (estos ejecutivos novatos quizá provengan de diferentes partes del mundo) o alguna consideración con respecto a si están realizado trabajos comparables. Dejando de lado estos problemas, una de las características más notables de este escenario de evaluación es que un grupo de altos directivos compite entre sí, en una arena pública, para recompensar a sus nuevos subalternos utilizando recursos finitos. Esto trae al juego automáticamente la preocupación acerca del desempeño de los propios directivos y de su deseo por crear una impresión positiva en sus propios sectores. Al combinar la competencia por los recursos (pago de bonos) con una cultura de inversión bancaria corporativa, que generalmente promueve la rivalidad dinámica y las condiciones de libre mercado, la escena está lista para la distorsión motivada y/o para la presentación selectiva de información sobre el desempeño, en vez de una evaluación objetiva. En realidad, muchas situaciones que implican la evaluación del desempeño y la decisión sobre promociones, sobre todo en los niveles altos, se da en escenarios públicos similares. Por consiguiente, están plagadas de oportunidades para las maniobras políticas y el juego entre quienes toman decisiones (Bozionelos, 2005), que tienen una influencia mucho más poderosa en las decisiones, que la evidencia objetiva recolectada de forma cuidadosa y sistemática. Esta es una área que merece bastante más atención por parte de los psicólogos, como también lo requiere la evaluación del desempeño y la ARH como sistemas políticos (Novicevic y Harvey, 2004), porque formaliza la perspectiva gerencial y le da legitimidad, e incrementa el poder del gerente para controlar el desempeño (Ferris y Judge, 1991). Hollway (1991) argumenta que es importante para los psicólogos del trabajo y de las organizaciones reconocer y entender las condiciones políticas y sociales que apuntalan su trabajo. En el caso de la evaluación, también es importante, por lo tanto, reconocer la importancia del poder de moldear un entendimiento compartido de lo que son el buen y el mal desempeño en diferentes escenarios, así como del papel jugado por las motivaciones políticas en las decisiones de la evaluación.

Estudio de caso de cierre — Uso de los bonos

Es usted un gerente en un equipo de 16 especialistas responsables de diseñar nuevo software para redes de teléfonos móviles de los clientes. El equipo representa el punto final del proceso de diseño. Los miembros del equipo se comunican con los clientes usuarios y los ayudan a implementar la nueva tecnología. Finalmente son responsables de asegurarse de que no haya problemas ni fallos técnicos con el nuevo software, así como de que la implementación se dé de forma fluida. La mayoría del trabajo implica la fase final de prueba del software y de la relación con el cliente, ya sea a distancia, o bien, viajando a la ubicación del cliente, que puede estar en cualquier lugar del mundo.

Aunque hay algunos muy buenos miembros en el equipo, quienes consistentemente dan un esfuerzo extra, otros están menos comprometidos y 3 o 4 con frecuencia se desempeñan por debajo de lo esperado. Uno de estos últimos ha estado sufriendo de depresión y, como resultado, tuvo que tomarse algunas semanas de permiso fuera del trabajo (aunque el equipo no conoce tales razones). Usted también ha recibido quejas de alguien de su equipo acerca de que otro equipo es responsable de entregar un producto prácticamente terminado a su equipo para trabajar en él, pero a menudo dicho equipo se ha desempeñado mal o no ha cumplido con las fechas de entrega.

Ejercicio sugerido

Este año la compañía decidió otorgar un bono de £30,000 para dividirse entre usted y su equipo. Su tarea es decidir cómo dividir este bono y explicar por qué llegó a tal decisión. ¿Cómo haría que este proceso fuera más equitativo el próximo año?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 Defina desempeño en el trabajo.

2 ¿Qué es el comportamiento de ciudadanía organizacional?

3 ¿Qué factores podrían llevar al sesgo cuando los gerentes califican el desempeño de sus subalternos?

4 ¿Cómo crearía usted una escala de puntuación anclada al comportamiento?

5 ¿Qué quiere decir SPDF?

6 ¿Qué es el monitoreo electrónico?

7 ¿Por qué el enfoque de ARH es diferente de las funciones realizadas por el departamento de personal?

8 ¿Cuáles son las principales diferencias entre la valoración tradicional del desempeño y la RDF?

9 ¿A qué nos referimos con "credibilidad de la fuente" en la RDF?

10 Mencione cinco formas que los gerentes tienen para recompensar a su personal (no incluya dinero).

Tareas sugeridas

1 ¿Por qué Campbell cree que trazar mapas de la estructura latente del desempeño en el trabajo es similar a la comprensión de las habilidades cognitivas y de personalidad?

2 ¿Cómo podemos hacer que la evaluación interpersonal sea más objetiva y confiable?

3 ¿Qué le aconsejaría a una organización entusiasta por implementar un nuevo proceso de evaluación del desempeño que sea riguroso, equitativo y objetivo?

4 El monitoreo electrónico es una herramienta importante para los gerentes. Discuta esta afirmación.

5 A menudo los empleados prefieren la evaluación del desempeño tradicional a la retroalimentación derivada de RDF. ¿Están en lo correcto?

6 ¿Cómo podrían influir las diferencias individuales en la respuesta de un evaluado ante la retroalimentación?

7 Si la evaluación del desempeño depende de la perspectiva del gerente acerca de lo que constituye un buen o un mal desempeño, ¿se puede lograr que en algún momento sea un proceso democrático?

Sitios Web relevantes

Un sitio interesante y provocativo es el desarrollado por el consultor estadounidense Robert Bacal, que se encuentra en http://performance-appraisals.org/. Contiene mucha información (¡y una honesta opinión!) acerca de cómo hacer y cómo no hacer una evaluación del desempeño.

El sitio Web del Chartered Institute for Personnel and Development contiene mucha información práctica sobre la evaluación del desempeño, extraída tanto de la investigación científica como de la experiencia de los profesionales. También es un buen vínculo para otros recursos sobre el tema: http//www.cipd.co.uk/subjects/perfmangmt/appfdbck/perfapp.htm

Para material relevante adicional y de autoevaluación, por favor visite el sitio Web en **www.pearsonenespañol.com./arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 Clive Fletcher ofrece una excelente revisión de los elementos fundamentales en la evaluación del desempeño, así como de los pasos prácticos en el desarrollo de esquemas de evaluación y esquemas de puntuación con varios métodos y fuentes (360 grados), en su libro *Appraisal, Feedback and Development: Making performance review work*, 4a. edición.

2 *How People Evaluate Others in Organizations*, editado por Manuel London, publicado en 2001, ofrece una detallada revisión de parte de la investigación concerniente con la evaluación de individuos en el trabajo, que amplía muchos de los temas estudiados en este capítulo.

CAPÍTULO 6

Actitudes en el trabajo y relaciones laborales

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar el capítulo, usted podrá:

1. describir brevemente las dos formas en las cuales las actitudes se dividen en tres componentes;
2. especificar dos funciones de las actitudes para la persona que las sostiene;
3. describir la teoría del comportamiento planeado;
4. explicar por qué las actitudes y el comportamiento no son siempre consistentes;
5. describir tres características de las actitudes que incrementan la probabilidad de que influirán en el comportamiento;
6. definir la satisfacción laboral e identificar tres propuestas generales acerca de lo que la afecta;
7. describir un estudio de investigación que haya sugerido que la satisfacción laboral de la persona no es simplemente una función de la naturaleza de su trabajo;
8. definir compromiso organizacional y sus componentes;
9. especificar los factores que parecen fortalecer el compromiso organizacional de una persona y explicar sus consecuencias;
10. entender las principales causas de la rotación de personal;
11. describir las diferentes explicaciones de por qué el desempleo tiene consecuencias negativas;
12. explicar el contrato psicológico y entender qué lo influencia y cómo su incumplimiento afecta a trabajadores y empleadores;
13. describir los factores que afectan el éxito de los intentos por cambiar actitudes;
14. definir negociación y distinguirla de los diferentes tipos de comportamiento negociador;
15. definir las principales características de la negociación basada en el interés.

Estudio de caso inicial

Encuesta CIPD sobre el incremento en la satisfacción laboral sugiere que la respuesta de los trabajadores preocupados ante la recesión es sonreír y "aguantarse"

La satisfacción laboral se ha incrementado sorprendentemente desde 2006 a pesar del impacto de la recesión, de acuerdo con la nueva encuesta trimestral del Employee Outlook realizada a más de 3000 empleados por el Chartered Institute of Personnel and Development. La encuesta ha encontrado que la proporción neta de personas satisfechas con su trabajo se ha incrementado a +46 del +26 que tenía en 2006; en tanto que también ha aumentado la proporción de gente que afirma que su trabajo la hace sentir alegre siempre o casi siempre.

Sin embargo, la encuesta sugiere que se están presentando fracturas que socavarán el bienestar, la moral y el compromiso de los empleados si no se atienden. Exactamente tres cuartas partes de quienes respondieron la encuesta reportan que su organización se vio afectada por la recesión; mientras que la mitad de ellos (52 por ciento) cita el estrés relacionado con el trabajo como una consecuencia, y cerca de cuatro de cada diez (38 por ciento) están de acuerdo en que ha habido un incremento en las políticas de la oficina.

La proporción de individuos que afirma que sus trabajos los tiene preocupados o tensos también se ha incrementado desde 2006, año en que se realizó la encuesta de actitudes y compromiso del empleado de la CIPD, y casi seis de cada diez empleados afirman estar preocupados por su futuro. Ben Willmott, experimentado asesor en políticas públicas y coautor de la encuesta CIPD, señala lo siguiente:

> Quizás haya aumentado la satisfacción laboral —pero esto podría deberse al equivalente de una sonrisa fingida, en la encuesta de actitudes y compromiso del empleado. Es poco probable que empleados agradecidos por tener un trabajo se quejen y es más probable que vean la tierra quemada, que el césped más verde al otro lado de la cerca.
>
> Debajo de este brillo positivo, sin embargo, nuestra encuesta destaca el efecto que la recesión tiene en el lugar de trabajo. Sin acciones que atiendan algunos de los factores de estrés y tensión que aparecen claramente en la encuesta, los empleadores se encontrarán posiblemente con que la salud y el bienestar de sus trabajadores se está deteriorando, y que el compromiso del empleado está disminuyendo precisamente en el momento cuando se requiere de todas las manos disponibles para luchar por sobrevivir la recesión y avanzar en la recuperación.

La investigación demuestra que a una tercera parte (37 por ciento) de los empleados, les preocupa ser despedidos como resultado de la recesión y la mayoría cree que encontrar un nuevo empleo sería difícil. Casi cuatro de cada diez empleados (36 por ciento), informan que su organización ha realizado despidos o está planeando hacer recortes y justo un poco menos de la quinta parte indican que sus empleadores han recortado los programas de capacitación (17 por ciento) o congelado el salario (18 por ciento).

La encuesta llevada a cabo por YouGov también destaca problemas con la manera en que se maneja a los individuos. Aunque muchas personas se sienten apoyadas y tratadas de forma justa por su gerente de línea, están mucho menos felices con el grado en que su gerente discute con ellos su capacitación y desarrollo, con la forma en que los retroalimenta o los asesora.

Los empleados son especialmente críticos con los altos directivos, menos de una quinta parte afirma que confía en ellos y tan solo una cuarta parte afirma que los altos directivos consultan a sus empleados acerca de las decisiones importantes.

Fuente: "CIPD Survey showing rise in job satisfaction suggests that worried workers' response to the recession is to grin and bear it" del comunicado de prensa del CIPD, 5 de mayo de 2009, http://www.cipd.co.uk/pressoffice/_articles/EmployeeOutlook050509.htm, con autorización del editor, the Chartered Institute of Personnel and Development, Londres (www.cipd.co.uk).

Introducción

El boletín de prensa anterior es un ejemplo de muchos que describen los resultados de una encuesta de opinión, la cual es uno de los fenómenos más comunes de la vida en el siglo XXI. El boletín de prensa realiza algunas suposiciones y señala que son frecuentes. En primer lugar, supone que las actitudes no son neutrales. Incluyen un elemento de emoción y/o valoración. En este caso, la felicidad (o la falta de ella) respecto a la retroalimentación de la gerencia (entre otras cuestiones) y la actitud "sonreír y aguantarse" que provoca la recesión sobre qué tan felices se sienten los empleados en su trabajo. En segundo lugar, las actitudes están ligadas al comportamiento: aquí la encuesta sugiere que el bajo rendimiento es un resultado posible de empleados que están menos comprometidos con su trabajo. En tercer lugar, hay una implicación de que las actitudes podrían cambiarse, tal vez si los gerentes consultan más con sus subalternos. En cuarto lugar, se supone que la perspectiva expresada por un individuo en una encuesta de actitudes refleja algo más a largo plazo, que una opinión momentánea.

Desde hace más de medio siglo las encuestas de opinión se convirtieron en una herramienta estándar usada por los gerentes para indagar aquello que los empleados piensan sobre su trabajo y su lugar de trabajo (Schneider *et al.,* 1996). Diseñar, analizar y elaborar reportes de las encuestas de actitudes ha sido una de las principales actividades del psicólogo del trabajo y del psicólogo organizacional desde entonces. Durante este mismo periodo, los psicólogos sociales, quienes siguen un enfoque más teórico y académico, han desarrollado algunos análisis más complejos sobre la naturaleza de las actitudes, cómo cambian y cómo predicen el comportamiento (o fracasan en hacerlo). En este capítulo, primero analizaremos lo que es una actitud, con referencia específica en la situación laboral. Luego, describiremos brevemente las formas en las que las actitudes pueden ser medidas. Más adelante revisaremos dos de las actitudes que son muy importantes en la psicología del trabajo: la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. También echaremos un vistazo a lo que el trabajo significa para las personas, examinando los temas de la rotación de personal y el desempleo.

Finalmente, la atención se dirigirá hacia la pregunta de cuáles son los factores que afectan la formación y el cambio de actitudes en el trabajo. Un concepto muy importante en la psicología del trabajo es el contrato psicológico, de manera que lo revisaremos con cierto detalle. También veremos cómo pueden cambiarse las actitudes y el proceso de negociación en el lugar de trabajo. El cambio de actitudes quizá no sea muy importante si no se ve reflejado en un cambio de comportamiento, por lo que la conexión entre actitudes y comportamiento será un tema recurrente en este capítulo.

¿Qué es una actitud?

Secord y Backman (1969) definieron las actitudes como "ciertas regularidades en los sentimientos, los pensamientos y las predisposiciones del ser humano para actuar hacia algún aspecto de su [sic] ambiente". Los sentimientos representan el *componente afectivo* de una actitud; los pensamientos el *componente cognitivo*; y las predisposiciones, el *componente conductual*. Las actitudes son evaluativas, es decir, reflejan la tendencia del individuo a sentir, pensar o comportarse de una forma positiva o negativa hacia el objeto de la actitud. Las dimensiones evaluativas de las actitudes incluyen bueno-malo, nocivo-beneficioso; placentero-no placentero y agradable-desagradable (Ajzen, 2001). Las actitudes se refieren a una *meta* u *objetivo* particular: una persona (por ejemplo, el jefe), un grupo de individuos (como colegas cercanos, altos directivos), objetos (por ejemplo, equipo de trabajo) o conceptos (como la paga relacionada al desempeño). Debido a esto, las actitudes son diferentes de la personalidad, la cual refleja las predisposiciones de una persona a través de un rango de situaciones. Todos sostenemos actitudes, entre otras cuestiones porque generalmente parece que unimos una evaluación a nuestra percepción de la gente y de las cosas que nos rodean

(Ajzen y Fishbeib, 2000). Sin embargo, algunas personas sostienen actitudes más fuertemente que otras, lo cual se debe a que la fortaleza de la tendencia a evaluar es, en parte, una variable de las diferencias individuales (Jarvis y Petty, 1996).

El componente afectivo de las actitudes (cómo nos sentimos respecto a algo) se ve reflejado en las respuestas fisiológicas del individuo (por ejemplo, la presión arterial aumenta cuando la computadora se descompone, otra vez) y/o en aquello que las personas dicen acerca de cómo se sienten con respecto al objeto de la actitud. El componente cognitivo se refiere a las ideas o los conocimientos que la persona tiene del objeto de la actitud, y/o lo que la persona dice que cree acerca de ese objeto (como que las computadoras no son confiables). El componente conductual se ve reflejado en el *comportamiento* observable del individuo hacia el objeto de la actitud y/o de lo que dice acerca de ese comportamiento (por ejemplo, apretando furiosamente el botón del mouse, ¡en señal de frustración!). En la práctica, por "actitud" se entiende el componente cognitivo y/o afectivo. El comportamiento se interpreta como un resultado de las actitudes (*véase* más adelante, la sección Actitudes y comportamiento).

Punto de aprendizaje clave

Las actitudes son una predisposición del individuo a pensar (componente cognitivo), a sentir (componente afectivo) o a comportarse (componente conductual) de ciertas maneras hacia determinados objetivos. Las actitudes son diferentes a la personalidad, ya que se enfocan a una meta/un objetivo específico.

Es importante observar que pueden existir diferencias entre estos tres componentes (Breckler, 1984). Por lo tanto, es posible que una persona tenga sentimientos positivos hacia su trabajo (componente afectivo), pero piense que el trabajo tiene pocos elementos atractivos (componente cognitivo). Qué actitud se expresa y cuál influirá en el comportamiento en una determinada situación dependería, entonces, de si el individuo está concentrado en ese momento en las emociones o en las creencias (Millar y Tesser, 1989). Más adelante en este capítulo veremos la rotación de personal y usted se dará cuenta de que no porque a alguien no le guste un trabajo, eso significa que vaya a renunciar (sobre todo si ve "la tierra quemada" en otro lugar, como se describió en el estudio de caso inicial).

También es importante distinguir las actitudes de otros conceptos relacionados. George y Jones (1997) analizaron la relación entre actitudes, valores y estado de ánimo. Los valores son las creencias del ser humano acerca de lo que es bueno o deseable en la vida. Son guías a largo plazo para las decisiones y experiencias del individuo. Como se muestra en el estudio de caso inicial, podría suceder que a un empleado no le agrade su jefe, pero lo que más valora es el dinero y la seguridad que el trabajo le da, y que una relación laboral armoniosa con su jefe sea relativamente poco importante para él. Los estados de ánimo, por otro lado, son "estados afectivos generalizados que no están explícitamente ligados a eventos o circunstancias particulares, que tal vez hayan inducido originalmente el estado de ánimo" (George y Jones, 1997, p. 400).

Valores, actitudes y estados de ánimo, difieren en términos de **i.** si se refieren al pasado, presente o futuro; **ii.** la estabilidad a lo largo del tiempo; y **iii.** si son generales o específicos. Tales diferencias se resumen en la tabla 6.1. Los tres conceptos están ligados. A la larga, las actitudes pueden cambiar los valores. Por ejemplo, no estar satisfecho con el propio trabajo a largo plazo quizá cambie las creencias del individuo sobre la importancia del trabajo en la vida. Considerar los valores y los estados de ánimo también ayuda a explicar por qué las actitudes no siempre predicen el comportamiento en el trabajo. Una persona puede tener una actitud negativa hacia su trabajo y sus colegas, pero aun así ayudar a los demás en el trabajo porque le da un alto valor a ser responsable y cooperador. El vínculo (o la falta de este) entre las actitudes y el comportamiento se estudiará más adelante en este capítulo.

Tabla 6.1 Valores, actitudes y estados de ánimo

	Valores	Actitudes	Estados de ánimo
Perspectiva de tiempo	Futuros (cómo deberían ser las cosas)	Pasadas (mi experiencia con una meta)	Presentes (cómo me siento actualmente)
Dinamismo	Estables (poco cambio durante periodos largos)	En evolución (cambio lento o constante)	Fluctuantes (cambio significativo durante periodos cortos)
Concentración	Generales (guías para la vida)	Específicas (dirigidas hacia determinada meta)	Generales (cómo me siento acerca de todo en este momento)

Fuente: Adaptada de J. M. George y G. R. Jones (1997) "Experiencing work: values, attitudes and moods". *Human Relations*, vol. 50, pp. 393-416. Adaptado con autorización.

Ejercicio 6.1 Actitudes hacia este libro

Considere las actitudes que tiene (si acaso) hacia este libro. ¿Qué tan positivo o negativo se *siente* hacia él (componente afectivo)? ¿Qué tan positivos o negativos son sus *pensamientos* acerca de él (componente cognitivo)? ¿Qué tan positiva o negativamente se *comporta* hacia él (por ejemplo, con qué frecuencia lee y durante cuánto tiempo) (componente conductual)? En cada caso, describa cuáles son sus sentimientos, pensamientos y comportamientos.

Considere si el grado en que utiliza este libro se ve influido por sus valores, actitudes y estados de ánimo. ¿Qué otros factores afectan su comportamiento respecto a este libro?

Pratkanis y Turner (1994) y Cialdini y Trost (1998) entre otros se preguntaron por qué tenemos actitudes. En otras palabras, ¿a qué fines sirven? Parece haber tres respuestas generales a esto:

Punto de aprendizaje clave

Las actitudes se relacionan con valores, estados de ánimo y personalidad, pero se distinguen de ellos.

1 Las actitudes nos ayudan a dar sentido a nuestro ambiente y a actuar eficientemente en él. Por ejemplo, quienes no están satisfechos con su puesto de trabajo tienen más posibilidades que otros de creer que los eventos ambiguos de seguro terminarán en desastre. Asimismo, conocer nuestras propias actitudes y las de otros nos ayuda a categorizar a la gente en grupos (véase la sección en el capítulo 1 sobre entender y manejar la diversidad en el lugar de trabajo).

2 Las actitudes nos ayudan a definir y a mantener nuestro sentido de autoidentidad (quiénes somos) y autoestima (sentido de valor personal). Parece que para la mayoría de la gente es muy importante tener un sentido de quién es, así como sentirse razonablemente positivos al respecto.

3 Las actitudes nos ayudan a mantener una buena relación con otras personas, sobre todo con quienes tienen el poder de recompensarnos o castigarnos. Al sostener y expresar actitudes similares a las de otra persona, nos hacemos a nosotros mismos más atractivos a ellos, y más capaces de entenderlos y de empatizar con ellos.

Pratkanis y Turner (1994) argumentan que una actitud se almacena en la memoria como una "representación cognitiva", que consiste en tres componentes:

1 La designación de un objeto y las reglas para aplicar la actitud. Por ejemplo, si uno se preocupa acerca de las actitudes hacia los colegas, será necesario tener muy claro quién es un colega.

2 Un resumen evaluativo del objeto, es decir, si es ampliamente "bueno" o "malo".

3 Una estructura de conocimiento que apoye el resumen evaluativo. Esta puede ser simple o compleja, y puede incluir conocimiento técnico acerca del dominio, los argumentos a favor o contra una proposición dada, o bien, una lista de las ventajas y desventajas de la meta.

Punto de aprendizaje clave

Las actitudes son representaciones cognitivas que nos ayudan a estructurar nuestro mundo social y nuestro lugar en él.

Como ejemplo de la investigación sobre actitudes, tomemos el artículo de Furnham *et al.* (1994), quienes usaron sus contactos académicos en 41 países para obtener una muestra total de más de 12,000 jóvenes que completaron un cuestionario sobre sus actitudes hacia el trabajo y los temas económicos. Furnham *et al.* evaluaron, entre otras cuestiones, las siguientes actitudes, cada una de las cuales fue medida con varias afirmaciones y una escala de respuestas tipo Likert (*véase* siguiente sección), preguntando a cada sujeto hasta qué grado está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

- *Ética laboral*, ejemplo de afirmación: "Me gusta trabajar duro".
- *Competitividad,* ejemplo de afirmación: "Siento que ganar es importante tanto en el trabajo como en los juegos".
- *Creencias monetarias,* ejemplo de afirmación: "Creo firmemente que el dinero puede solucionar todos mis problemas".

Encontraron diferencias muy marcadas entre los países y el grado en que las personas jóvenes sostienen dichas actitudes. La ética laboral es más alta en Estados Unidos que en Europa o Medio Oriente. Lo contrario resultó verdadero para la competitividad. Las cre-

encias acerca del dinero fueron más altas en Medio Oriente, menores en Estados Unidos y nuevamente bajas en Europa. A nivel de países individuales, aquellos con crecimiento económico alto tienden a puntuar más tanto en competitividad como en creencias acerca del dinero. Sin embargo, no queda claro si las actitudes causaron el crecimiento económico, o viceversa, o si son independientes, lo cual ilustra uno de los problemas del método por encuesta.

¿Cómo se miden las actitudes?

Por lo general, las actitudes se evalúan utilizando cuestionarios de autorreporte. En otras palabras, la medición de las actitudes suele depender de aquello que la gente dice acerca de sus sentimientos, creencias y/o comportamientos hacia el objeto específico en cuestión. Las escalas de Thurstone y de Likert se utilizan con frecuencia para medir las actitudes (existe información disponible sobre la escala de Thurstone en el sitio Web que acompaña este libro). Las escalas de Likert son más fáciles de usar y de entender, y tienden a ser ampliamente usadas en la investigación, por lo que nos enfocaremos en ellas.

La *técnica Likert* también se conoce como la escala sumada. En este enfoque, el psicólogo selecciona un gran número de afirmaciones que se relacionan con la actitud del objeto en cuestión. El sujeto tiene que estar claramente a favor del objeto o en contra de este. Quien responde indica su acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Las afirmaciones se incluyen en la escala final, solo si **i.** tienden a ser respondidas de la misma manera que otras que cubren un tema aparentemente similar y **ii.** generan la misma respuesta en dos ocasiones. Se utiliza una escala de cinco, siete o diez puntos para cada afirmación, por lo general en términos de completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo. Por ejemplo, en una escala de cinco puntos, quienes responden podrían tener las opciones de "completamente de acuerdo" (4 puntos), "de acuerdo" (3 puntos), "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (2 puntos), "en desacuerdo" (1 punto) y "completamente en desacuerdo" (0 puntos). Las puntuaciones se invierten (es decir, 4 cambia a 0, 3 a 1, etcétera). Algunas afirmaciones se redactan de forma negativa para revisar que la persona que contesta no está simplemente de acuerdo o en desacuerdo con todo en beneficio de la encuesta, o bien, quizá no esté leyendo adecuadamente los reactivos. Por ejemplo, en un cuestionario para medir las actitudes respecto al tiempo extra, un reactivo redactado de forma positiva sería "el tiempo extra es la mejor parte de mi trabajo", en tanto que una redacción negativa sería "el tiempo extra es un verdadero fastidio". La puntuación general para las actitudes del individuo es la suma o promedio de sus respuestas a las afirmaciones. En el caso del ejemplo del tiempo extra, como se invirtieron las puntuaciones para las afirmaciones negativas, una puntuación alta indica una actitud favorable.

Una dificultad al usar los cuestionarios de medición de actitudes, es que están sujetas al *efecto de deseabilidad social*; esto es, quienes responden dan respuestas socialmente convenientes como, por ejemplo, "claro que nunca he sobrepasado el límite de velocidad al conducir", cuando de hecho, lo han hecho (en realidad casi todos lo han hecho). Existen técnicas disponibles para minimizar este efecto. Las escalas de *deseabilidad social* contienen preguntas que casi todos respondemos de la misma manera *si* estamos diciendo la verdad. Regresando al ejemplo, casi todos quienes conducen han sobrepasado el límite de velocidad por lo menos una vez, de modo que la mayoría de las personas que conducen responderían que han sobrepasado el límite de velocidad si están diciendo la verdad. Por lo tanto, si las respuestas que un individuo da a una serie de preguntas como esta, van consistentemente en contra de la mayoría y, entonces, aumenta la probabilidad de que esté tratando de presentarse de una forma convenientemente sociable en el cuestionario. Otra forma de manejar este problema se da en el cuestionario

Tabla 6.2 **Actitudes estereotipadas hacia los gerentes masculinos frente a los gerentes femeninos**

Descripción de un personaje que usted podría conocer

Tiene 21 años de edad
Graduado
Gerente en capacitación
Mujer/hombre*
Soltera(o)
Disfruta de ver películas

¿Cuáles características de las presentadas en la escala colocaría en su personaje? Por favor, marque la casilla apropiada de acuerdo con lo que usted piensa que posiblemente describiría mejor a ella/él* en esta escala.

Volará más alto						No necesariamente volará alto
Tiende a ser autoritario						Tiende a ser sumiso
Interactúa bien socialmente						Es más bien socialmente retraído
Es muy estudioso						No es muy estudioso
Asumiría el liderazgo en grupos						No asumiría el liderazgo en grupos
Contiene sus emociones						Expresa libremente sus emociones
Confía en sí mismo						No confía en sí mismo
Es ambicioso						No es particularmente ambicioso
Es asertivo						No es particularmente asertivo

¿Cuánto piensa usted que ganará él/ella* *a*) cuando tenga 30 años? £.... /anuales
b) cuando tenga 60 años? £.... /anuales

*Uno u otro dado en cada forma.

que se presenta en la tabla 6.2. Uno de los autores quería averiguar aquello que las personas piensan sobre los gerentes masculinos y femeninos. En vez de preguntarles directamente, diseñó dos cuestionarios exactamente iguales, con la excepción de que en cada versión era diferente una sola línea: "hombre" y "mujer". Ambas versiones del cuestionario se distribuyeron entre una muestra aleatoria del público general, y se evaluaron las diferencias entre las dos formas, sin que el tema de los estereotipos masculino versus femenino surgiera en el cuestionario. Los reactivos de elección forzada también pueden usarse para atender el problema. En esta pregunta, quien responde elige entre dos respuestas deseables. Un ejemplo sería "¿Es mejor ser *a*) servicial con los colegas, o *b*) bien organizado en su enfoque hacia el trabajo?"

Punto de aprendizaje clave

La medición de actitudes es sistemática y cuantitativa. Siguiendo la línea de la filosofía de la investigación positivista, por lo general se supone que las actitudes existen independientemente de los intentos por articularlas o medirlas (*es decir, son reales y no son solo un patrón de respuestas a un cuestionario*).

El resultado de la medición de actitudes suele ser una medida de qué tan *extrema* es la actitud del sujeto: por ejemplo, si les gusta mucho, les gusta, les es indiferente, les disgusta poco o les disgusta mucho estudiar psicología del trabajo. Petty y Krosnick (1992) han abogado por el concepto más general de *fortaleza* de la actitud. Al igual que el extremismo, esta incluye la cantidad de certeza que la persona siente acerca de su actitud, la importancia para ellos, qué tan intensamente sostienen la actitud y qué tanto saben acerca de ella. Petty y Krosnick sugirieron que ocuparse de estos factores mejorará la previsibilidad del comportamiento a partir de las actitudes. Siguiendo la misma línea, Pratkanis y Turner (1994) se han referido a la *prominencia* de la actitud, que es el grado en que la actitud es claramente relevante para la situación disponible. Su definición para una actitud fuerte es una que viene fácilmente a la mente y parece muy adecuada porque la investigación sugiere que las creencias que son importantes para la persona se recuerdan de forma más completa y más rápido que aquellas que no son importantes (van Harreveld *et al.,* 2000). De hecho, algunos psicólogos creen que la velocidad con la cual una persona reacciona ante un estímulo podría ser el indicador más válido de su actitud (Greenwald *et al*., 1998).

Pero, ¿hasta qué grado son medibles las actitudes? Verkuyten (1998) argumenta que es un error ver las actitudes como un fenómeno medible cuantitativamente, que de cierta forma existe dentro de la mente de la persona. Como otros perspicaces psicólogos sociales, Verkuyten afirma que las actitudes se expresan en la conversación como parte de un intento por lograr las metas personales de quien habla. Esto podría ser para convencer a otros de la corrección, moralidad, aceptación y racionalidad propias, y así sucesivamente. Podrían ser fugaces y depender mucho de cómo se define el objeto de la actitud. Verkuyten analizó la transcripción de un programa de la televisión holandesa, donde los organizadores de una exposición erótica en Utrecht debatían con un grupo llamado Cristianos por la Verdad, quienes se oponían a la exposición. Verkuyten (p. 314) señaló lo siguiente:

> El hecho de que la naturaleza de un objeto de actitud haya estado sujeto a un debate también implica que sería difícil comparar las actitudes de los participantes usando medidas tradicionales. Para algunos participantes la exposición era sobre pornografía, mientras que para otros representaba el erotismo y un estilo de vida. Sus puntos de vista sobre el erotismo [bueno] y la pornografía [malo], parecen no diferir, aunque sus actitudes en cuanto a la exposición son difíciles de comparar por las diferentes formas en que se definió la exposición.

Punto de aprendizaje clave

La fortaleza y la certeza, así como el extremismo, son propiedades importantes de las actitudes.

Lo que ilustra este más bien colorido ejemplo es que nuestra actitud hacia algo depende mucho del significado que le adjudicamos, o bien, de cómo lo ajustamos a nuestra vida. Su actitud respecto a este libro seguramente será resultado de lo que ve en él: un auxiliar para sus estudios (bueno, ¡es lo que esperamos!). Para los editores de este libro, sus actitudes hacia él más probablemente serán resultado de cómo lo ven como producto. Las actitudes de los altos directivos hacia los representantes del sindicato podrían evolucionar hasta ver al representante sindical como un adversario. Las actitudes de los trabajadores hacia el mismo representante se basarán más probablemente en la percepción del representante como un abogado. Todo ello significa que la complejidad de las actitudes sería difícil de determinar mediante una encuesta.

Actitudes y comportamiento

Hasta ahora, hemos hablado de lo que son las actitudes y sabemos que podrían ser importantes para los escenarios organizacionales, pero podría argumentarse que las actitudes tan solo importan si influyen en el comportamiento real. Por ejemplo, el prejuicio racial en el lugar del trabajo está dañando al grado de que encuentra su expresión en la discriminación o en otras conductas negativas hacia los grupos minoritarios. ¿Hasta qué grado las actitudes predicen el comportamiento? Parece que lo hacen hasta cierto punto, pero por lo general, no tanto. Los sentimientos y las creencias declaradas de las personas acerca de algo o alguien parece únicamente estar relacionada de manera lejana con la forma en que se comportan hacia esas personas o esos objetos.

De ser cierto, esto significaría que los individuos que dicen que les gusta su trabajo no necesariamente trabajarán más duro o mejor, ni laborarán más tiempo, o se relacionarán mejor con los clientes, que quienes afirman que no les gusta su trabajo. También implicaría que todas las encuestas de actitudes, que son muchas, realizadas en el lugar de trabajo son una pérdida de tiempo.

Se han sugerido varias razones para explicar esta falta de correspondencia. Una fue la presión social de varias formas: leyes, normas sociales y los puntos de vista de ciertos individuos pueden evitar que las personas se comporten consistentemente con sus actitudes. Lo mismo pueden causar otras actitudes, limitaciones en las habilidades de la persona y desde luego, los niveles de actividad general del individuo. También se ha sugerido que la investigación sobre este tema se ha diseñado mal y, por lo tanto, ha fracasado en encontrar correspondencias que de hecho existen entre las actitudes y el comportamiento. En particular, se argumentó que las medidas de la actitud a menudo son generales (por ejemplo, actitudes sobre quebrantar las leyes); en tanto que las mediciones del comportamiento han sido más específicas, reflejando solamente uno de los muchos elementos de la actitud (por ejemplo, cometer una infracción automovilística). Asimismo, el comportamiento se ha evaluado en una ocasión única o durante un periodo de tiempo corto. Las evaluaciones a largo plazo de las múltiples instancias del comportamiento serían una prueba más justa de si las actitudes predicen comportamiento.

Pratkanis y Turner (1994) identificaron cuatro de los factores que ellos sugieren que incrementarán la correspondencia entre actitudes y comportamiento:

1. Cuando el objeto de la actitud es tanto prominente como bien definido. Un ejemplo de un objeto mal definido sería aquel donde un individuo no estaba seguro de si su supervisor inmediato debería clasificarse como miembro de la gerencia. Esto lo haría incierto si las actitudes de la persona hacia la gerencia afectara su comportamiento hacia el supervisor. La prominencia se refiere al grado en que el objeto de la actitud se percibe como relevante para la situación actual.
2. Cuando es mucha la fortaleza de la actitud, es decir, cuando la actitud viene a la mente con facilidad.
3. Cuando el conocimiento que apoya la actitud es abundante y complejo, lo cual aumenta la certidumbre del individuo acerca de lo que piensa, así como su habilidad para actuar eficientemente hacia el objeto de la actitud.
4. Cuando la actitud apoya cuestiones importantes del yo. Por ejemplo, un contador podría tener actitudes positivas hacia otros contadores, ya que cree que los contadores (y por extensión él mismo) juegan un rol importante en la economía nacional.

Punto de aprendizaje clave

La falta de correspondencia entre las actitudes y el comportamiento encontrada en muchas investigaciones se debe, en parte, a un diseño de investigación deficiente y, en parte, al hecho de desatender los procesos cognitivos referentes a las actitudes.

Ajzen y Fishbein (1980) desarrollaron un modelo de la relación entre las actitudes y el comportamiento diseñado para vencer tales dificultades. A este modelo se le llamó *teoría de la acción razonada* y supone que las acciones se predicen mejor con las intenciones y estas, a la vez, están determinadas por las actitudes del individuo y por su percepción de la presión social. Por ejemplo, en un contexto laboral, podríamos ver qué tan bien la intención de irse de la empresa predice el abandono real.

Posteriormente la teoría de la acción razonada fue adaptada por Ajzen y Madden (1986), y su nombre cambió a *teoría del comportamiento planeado* (figura 6.1). Actualmente incluye el concepto de control conductual percibido, el cual refleja el grado en que el individuo cree que puede desempeñar los comportamientos necesarios en cualquier situación dada. Puede afectar tanto la intención como el grado en que la intención se traduce en conducta real.

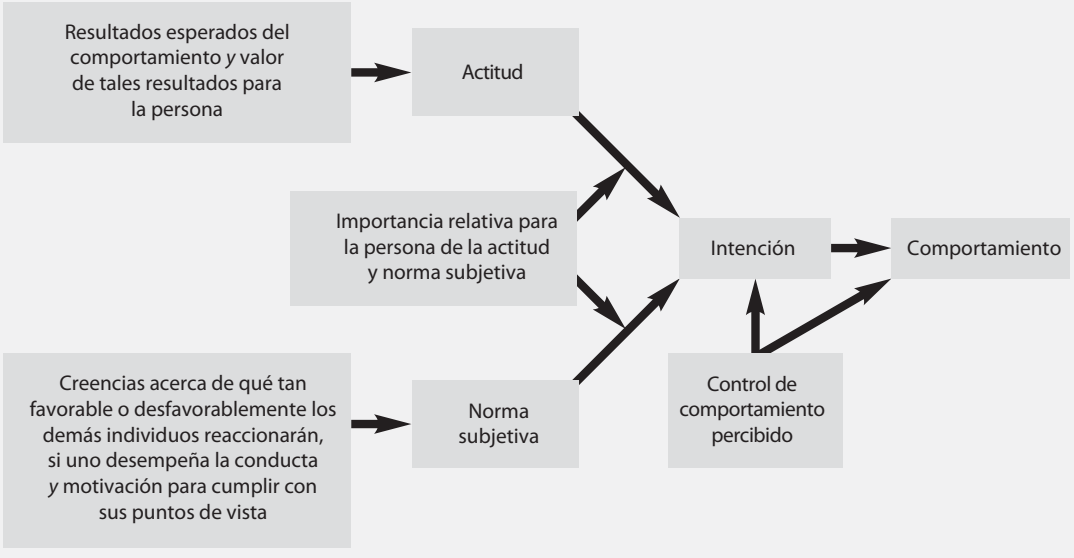


Figura 6.1 **Teoría del comportamiento planeado**
Fuente: **Reimpreso de *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, Ajzen, I. y Madden, J.T., "Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control", pp. 453-74. Copyright (1986), con autorización de Elsevier.**

Observe que en la teoría del comportamiento planeado, la "actitud" se define en términos precisos y algo inusuales: se trata de creencias y de valores personales acerca de las consecuencias de un comportamiento específico, y no en creencias o sentimientos generales acerca de un objeto o una persona. Esto es parecido a la teoría de motivación de las expectativas (*véase* el capítulo 7). Observe también que la "norma subjetiva" toma en cuenta las opiniones de otras personas y los deseos (o la falta de ellos) del individuo, para conformarse con estas opiniones. Por consiguiente, el modelo nos permite considerar la influencia de la cultura para determinar pensamiento y acción (*véase* el capítulo 1). La teoría del comportamiento planeado también reconoce que la gente varía en la importancia relativa de la actitud y la norma subjetiva al determinar sus intenciones. La teoría ha demostrado ser bastante exitosa al predecir comportamientos en una amplia gama de escenarios. Sin embargo, muy pocos de ellos se refieren directa y específicamente al comportamiento en el trabajo (aunque muchos se refieren al comportamiento del consumidor). Este quizá sea un ejemplo de cómo la psicología del trabajo en ocasiones rechaza los avances teóricos de la psicología social.

Punto de aprendizaje clave

La teoría del comportamiento planeado toma ideas de las teorías cognitivas de la motivación, proponiendo que las acciones son producto de las actitudes, de las presiones sociales y de las intenciones. Es efectiva para explicar tanto las intenciones como el comportamiento real.

Ajzen (1991) ofrece un recuento profundo de la teoría del comportamiento planeado y de la investigación que sobre ella se ha realizado. Señaló que, como la teoría sugiere, las intenciones para desempeñar conductas específicas a menudo se predicen de forma precisa mediante las actitudes hacia la conducta, normas subjetivas y control del comportamiento percibido. Asimismo, las intenciones, junto con el control del comportamiento percibido, son muy buenas para predecir la conducta real del individuo. Ajzen también llama la atención sobre algunos puntos adicionales. En primer lugar, se esperaría que la relativa importancia de varios de los factores al predecir la intención variara en comportamientos y situaciones diferentes; sin embargo, se sabe muy poco más allá de esta propuesta muy general acerca de cómo situaciones/comportamientos específicos pueden ejercer tal influencia. En segundo lugar, el control del comportamiento percibido realmente importa, por lo que la teoría del comportamiento planeado es un avance de la teoría de la acción razonada. No obstante, la utilidad del control conductual percibido estará limitada si la percepción es muy imprecisa. Cuando el individuo cree estar en control de una situación, pero está equivocado, entonces ninguna parte de la creencia se traducirá en una intención de comportamiento. Por último, la influencia de las normas subjetivas sobre las intenciones y el comportamiento a menudo es bastante débil. Ajzen sugiere que algunos individuos suelen ser más receptivos ante sus propias percepciones de lo que son las obligaciones morales, que ante las opiniones de otras personas, al menos en las culturas occidentales individualistas. Estas observaciones sugieren áreas donde la teoría del complemento planeado mejoraría en el futuro. Asimismo, la comparación de la teoría del comportamiento planeado con el material presentado antes en este capítulo muestra que ignora factores como la prominencia de una actitud y el grado en que recibe apoyo del conocimiento.

Los estudios de la teoría del comportamiento planeado de Ajzen (2001) y Armitage y Conner (2001) reforzaron muchos de los puntos ya establecidos. Ellos efectuaron un metanálisis de las pruebas de la teoría, basados en una muestra total de casi un millón de personas a través de muchos estudios de investigación. Encontraron que la combinación de

actitud, norma subjetiva y control del comportamiento percibido tienen una correlación de 0.63 con la intención conductual. También encontraron que la intención, junto con el control del comportamiento percibido, tiene una correlación de 0.52 con la conducta real. Estos hallazgos son impresionantes. Parece ser que la norma subjetiva es un vínculo relativamente débil. Armitage y Conner consideraron que esto se debe en parte a la tendencia a medirla usando una sola pregunta, pero pueden existir otras razones. Por ejemplo, en la cultura occidental no nos gusta admitir que las opiniones de los demás nos influyen, aunque realmente lo hagan. Asimismo, nos rodeamos de gente que por lo general está de acuerdo con nosotros, por lo que la norma subjetiva no es muy diferente de la actitud.

Otro tema tiene que ver con la evaluación de cursos de acción alternativos. En un estudio de investigación, un individuo podría lograr una puntuación muy alta en su intención por seguir la acción A, pero lo que no sabemos (porque no lo preguntamos) es si obtienen una puntuación aún más alta en su intención de seguir la acción B. Por último, existe un gran debate sobre la naturaleza del control del comportamiento percibido. ¿Es en efecto autoeficacia o incluye factores externos como la falta de oportunidad?

La teoría del comportamiento planeado puede utilizarse fácilmente en el lugar de trabajo, incluso cuando no se emplee muy seguido. Por ejemplo, si un individuo tiene la oportunidad de solicitar una promoción, su actitud al hacerlo estará determinada por una evaluación de las posibles consecuencias de hacerlo (tanto buenas como malas), la probabilidad de que esas consecuencias incluyan un aumento de sueldo, un mejor automóvil, un trabajo más interesante, una solicitud para trabajar más horas y el riesgo de no ser aceptado. Para alguien con una autoestima frágil y/o una preocupación por su imagen personal, esta última posibilidad sería extremadamente importante. La norma subjetiva reflejaría si otras personas (por ejemplo, un compañero y los colegas) piensan si es una buena idea solicitar la promoción y qué tanto le importan a la persona sus opiniones. El control de comportamiento percibido no debería ser un problema, ya que se refiere simplemente a la habilidad del individuo para solicitar la promoción, no a hacerlo de forma efectiva. La intención debería llevar con bastante confiabilidad al comportamiento en este caso a menos que, por ejemplo, la oportunidad de la promoción se retire de forma inesperada.

Ejercicio 6.2 Un trago a la hora del almuerzo

Jerry Lander sentía que no había nada incorrecto en tomar uno o dos vasos de cerveza durante su hora del almuerzo. Se lo podría solventar con mucha facilidad. Afirmaba que nunca había visto ninguna evidencia de que beber a la hora del almuerzo perjudicara su desempeño laboral durante la tarde. Veía que le ayudaba a sentirse más relajado y feliz en el trabajo. No obstante, podría vivir sin beber sin mucha dificultad, si tuviera que hacerlo. A Jerry le gustaba la amistad y la aprobación de otras personas, y durante la hora del almuerzo el bar más cercano estaba repleto de conocidos con quienes podía conversar. El trabajo era una parte importante de la vida de Jerry y estaba motivado para lograr una promoción. Por desgracia, su jefe no aprobaba el tomar bebidas alcohólicas durante la hora del almuerzo ni, de hecho, a ninguna hora. Tampoco lo hacían la mayoría de los colegas con quienes Jerry trabajaba de forma cercana. Parecían percibirlo como un signo de inadecuación personal.

Ejercicio sugerido

Use la teoría del comportamiento planeado para decidir si Jerry Lander tiene probabilidades de beber un vaso de cerveza casi todos los días laborables, durante su hora de almuerzo.

Lo anterior significa que la relación entre actitudes y comportamiento a menudo es bastante compleja. No obstante, el vínculo existe y los modelos nos ayudan a darle sentido. Esto hace que valga la pena examinar las actitudes en el trabajo. Hasta ahora en este capítulo, hemos evitado deliberadamente examinar actitudes específicas, para asegurarnos de cubrir los puntos generales importantes. Ahora es momento de ser más específico. Hablaremos de dos conceptos de gran importancia para la psicología del trabajo: la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. En el primero, el objeto de la actitud es el trabajo. El segundo refleja qué tan apegado está el empleado con la organización que le da trabajo (el objeto de la actitud es la organización). Ambos han sido sujetos de mucha investigación e interés práctico durante muchos años.

PARA REFLEXIONAR

De lo que ha leído hasta ahora, ¿qué tan preocupados cree que los gerentes deberían estar por las actitudes de sus empleados? ¿Hasta qué punto serían capaces de modificar las actitudes del empleado (y cómo podrían hacerlo)?

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral es importante por dos razones fundamentales. Primera, es un indicador del bienestar psicológico o de la salud mental del individuo. Como tal, a menudo se utiliza en la investigación sobre el estrés (*véase* el capítulo 11). Es poco probable (aunque no imposible) que alguien que no es feliz en su trabajo sea feliz en general. Por ello, los psicólogos y otros a quienes preocupa el bienestar de los individuos están dispuestos a garantizar que se logre alta satisfacción laboral. Segunda, a menudo se supone que la satisfacción laboral lleva a la motivación y al buen desempeño en el trabajo. Ya hemos señalado que la simple conexión entre actitudes y comportamiento no necesariamente sucede. El vínculo entre satisfacción laboral y desempeño en el trabajo es un buen ejemplo de cómo a menudo se supone que las actitudes afectan la conducta; sin embargo, no es fácil demostrar que en efecto este sea el caso.

¿Qué es la satisfacción laboral?

En 1976 Locke definió la satisfacción laboral como un "estado emocional placentero o positivo, resultado del aprecio por el propio trabajo o por las experiencias de este". El concepto generalmente se refiere a una variedad de aspectos del trabajo que influyen en los niveles de satisfacción que un individuo obtiene de él. Por lo general esto incluye actitudes hacia el sueldo, las condiciones de trabajo, colegas y jefe, prospectos de carrera y cuestiones intrínsecas del puesto de trabajo en sí mismo. Desde 1976, la satisfacción laboral ha sido el tema de grandes cantidades de investigación. Locke encontró más de 3000 estudios publicados.

Judge y Hulin (1993), entre otros, han sugerido que en el campo de la satisfacción laboral hay tres enfoques diferentes. El primero es que las actitudes en el trabajo, como la satisfacción laboral, son disposicionales por naturaleza; esto es, son "modos de ser estables positivos o negativos aprendidos a través de la experiencia" (Griffin y Bateman, 1986; Staw *et al.,* 1986) o están basados en la herencia genética del individuo. Si este fuera el caso, la satisfacción laboral podría considerarse más como una característica de personalidad que como una actitud y los intentos por mejorarla cambiando de trabajo estarían destinados al fracaso (*véase* el capítulo 11 para un análisis sobre el rol de las diferencias individuales en el proceso de estrés). El segundo enfoque es el modelo del "procesamiento de la información social", el cual sugiere que la satisfacción laboral y otras actitudes hacia el lugar de trabajo se desarrollan o se construyen a partir de expe-

riencias y de información dada por otros en el trabajo (Salancik y Pfeffer, 1978; O'Reilly y Caldwell, 1985). En otras palabras, la satisfacción laboral es, por lo menos en parte, una función de cómo otras personas en el lugar de trabajo interpretan y evalúan lo que sucede. El tercer enfoque es el modelo de procesamiento de la información, que se basa en la acumulación de información cognitiva acerca del lugar de trabajo y del puesto de uno. En cierto sentido, se trata del enfoque más evidente: argumenta que la satisfacción laboral del individuo está influido directamente por las características de su trabajo (Hackman y Oldham, 1976; *véase también* el capítulo 7) y el grado en que tales características coinciden con aquello que las personas quieren de un trabajo.

Punto de aprendizaje clave

La satisfacción laboral puede verse de tres maneras: en función de **i.** la personalidad o la disposición general del individuo, **ii.** las opiniones de otras personas en el lugar de trabajo del individuo, o bien, **iii.** las características del puesto de trabajo del individuo.

Medición de la satisfacción laboral

Existen muchas medidas de la satisfacción laboral en el lugar de trabajo. Ejemplos de ellas incluyen el índice descriptivo de la ocupación (IDO; Smith *et al.,* 1969), las escalas de satisfacción laboral de Warr *et al.* (1979), la escala de satisfacción laboral general (Brayfield y Rothe, 1951) y la escala de satisfacción laboral del indicador de estrés laboral (IEL; Cooper *et al.,* 1987). Todas ellas implican preguntas o afirmaciones que piden a quien responde que indique lo que piensa y/o siente acerca de su trabajo como un todo (satisfacción general), y/o aspectos específicos de él, como el salario, las actividades, las condiciones de trabajo, la proyección de carrera, la relación con sus jefes y la relación con sus colegas (satisfacción por factores). Las escalas Likert (remítase al inicio del capítulo) se utilizan frecuentemente. En la tabla 6.3 daremos un ejemplo de una medida de satisfacción laboral del IEL, que contiene todos los elementos que por lo general conforman una medición de satisfacción laboral.

En la medición de actitudes, por lo general se supone que es mejor hacer muchas preguntas que tan solo una. Así se incrementa la precisión, por ejemplo, incluyendo muchos factores diferentes de la actitud en cuestión y evitando la posibilidad de que una respuesta descuidada a una sola pregunta confunda todo. Sin embargo, Nagy (2002) ha demostrado que tener una sola pregunta para evaluar la satisfacción laboral general y/o una pregunta que mida cada faceta de satisfacción laboral puede ser igual de aceptable. Nagy afirma que, por lo común, las personas saben qué tan satisfechos están y no necesitan de un conjunto completo de preguntas para expresarlo.

Taber y Alliger (1995) han investigado el grado en el que la satisfacción laboral general puede verse como el *total* o el *promedio* de las opiniones del individuo acerca de cada tarea en su trabajo. Solicitaron a cerca de 500 empleados del colegio médico de Estados Unidos que describieran las tareas de sus puestos y que evaluaran cada tarea de acuerdo con su importancia, complejidad, nivel de supervisión, nivel de concentración requerido, qué tanto disfrutaban de ella y la cantidad de tiempo que le dedicaban cada semana. Taber y Alliger encontraron que el porcentaje de tiempo pasado en tareas agradables tenía una correlación de 0.40 con la satisfacción laboral en sí misma, y de 0.28 con la satisfacción laboral general. La importancia de la tarea, la cercanía de la supervisión y la concentración requerida no tenía mucha influencia en la satisfacción laboral. Las correlaciones demuestran que la acumulación del disfrute a través de varias tareas involucradas en el trabajo dicen algo, y no nos sorprende, acerca de la satisfacción

Tabla 6.3 Medición de la satisfacción laboral

¿Cómo se siente respecto a su puesto de trabajo?

	Mucho muy satisfecho	6	Muy satisfecho	5
	Algo satisfecho	4	Algo insatisfecho	3
	Muy insatisfecho	2	Mucho muy insatisfecho	1

1	La comunicación y forma en que la información fluye en su organización	6 5 4 3 2 1
2	Las relaciones que usted tiene con otras personas en el trabajo	6 5 4 3 2 1
3	El sentir que tiene respecto de la forma en que lo valoran a usted y los esfuerzos que realiza	6 5 4 3 2 1
4	El trabajo real en sí mismo	6 5 4 3 2 1
5	El grado en que se siente motivado por su trabajo	6 5 4 3 2 1
6	Las oportunidades actuales de carrera	6 5 4 3 2 1
7	El nivel de seguridad laboral en su puesto de trabajo actual	6 5 4 3 2 1
8	El grado en que se puede identificar con la imagen pública o las metas de su organización	6 5 4 3 2 1
9	El estilo de supervisión que sus superiores usan	6 5 4 3 2 1
10	La forma en que se implementan los cambios y la innovación	6 5 4 3 2 1
11	El tipo de trabajo o las tareas que usted debe desempeñar	6 5 4 3 2 1
12	El grado en que siente que se puede desarrollar o crecer en su trabajo	6 5 4 3 2 1
13	La forma en que los conflictos se resuelven en su compañía	6 5 4 3 2 1
14	El alcance que su trabajo ofrece para ayudarlo a lograr sus aspiraciones y ambiciones	6 5 4 3 2 1
15	El nivel de participación que se le otorga en la toma de decisiones importantes	6 5 4 3 2 1
16	El grado en que su trabajo aprovecha el rango de habilidades que usted cree poseer	6 5 4 3 2 1
17	La cantidad de flexibilidad y libertad que siente tener en su trabajo	6 5 4 3 2 1
18	El "sentir" psicológico o clima que predomina en su organización	6 5 4 3 2 1
19	El nivel de su sueldo en relación con su experiencia	6 5 4 3 2 1
20	El diseño o la forma de la estructura de su organización	6 5 4 3 2 1
21	La cantidad de trabajo que se le asigna, si es demasiado o muy poco	6 5 4 3 2 1
22	El grado en que se siente identificado con su trabajo	6 5 4 3 2 1

Fuente: Copyright © 1988 Cooper, Sloan y Williams. Reproducido con autorización del editor ASE, College Lane, Hatfield, Herts, AL10 9AA, RU.

laboral general, pero las correlaciones también fueron lo suficientemente bajas como para indicar que otros factores también son importantes. Como los autores señalan (p. 118):

> Quizá los trabajadores forman una gestalt (la percepción de un patrón) acerca de sus trabajos y esto no es una simple función lineal del disfrute de la tarea [...] un trabajador podría desempeñar 15 tareas disfrutables diferentes; no obstante, la satisfacción laboral general del trabajador seguiría siendo baja si las 15 tareas se relacionaran tan poco entre sí que el trabajo total no fuera significativo ni se relacionara claramente con la misión de la organización.

La cobertura de las actitudes realizada antes en este capítulo sugiere que es probable que la gente use la satisfacción laboral para ayudarse a dar sentido a su trabajo, así como para definir quiénes son o no son. Por consiguiente, en una breve contestación a Taber y Alliger, Locke (1995) señaló que la satisfacción laboral dependerá parcialmente de qué tan bien se ajustan las tareas de las personas a sus propósitos a largo plazo, de qué tanto depende su autoestima de su trabajo y de qué experiencias laborales se procesan más profundamente en su memoria. Uno podría agregar que las opiniones de otros, como lo señalaron O'Reilly y Caldwell (1985), también influirán en los sentimientos generales del individuo acerca de su trabajo. En el capítulo 11 examinaremos más profundamente cómo la persona evalúa los diferentes aspectos de su trabajo.

Punto de aprendizaje clave

La satisfacción laboral es más que la magnitud de disfrute del individuo en las tareas del trabajo. También depende de qué tan importante es el trabajo para la persona y qué tan bien se ajusta con sus objetivos a largo plazo.

Sobre todo para las organizaciones globales, otro tema importante es si los cuestionarios que miden la satisfacción laboral (o en realidad cualquier otra cosa) funcionan bien a través de culturas. Esto puede deberse a que la traducción entre idiomas sea imperfecta, que las personas en diferentes países entiendan los mismos términos en las preguntas (por ejemplo, "estrés") de forma diferente y que interpreten las opciones de la escala de respuestas como "bastante" y "a menudo" de manera distinta. Estos problemas son difíciles de identificar y más aún de resolver, pero interesarían a los gerentes que deseen saber, por ejemplo, si los trabajadores en una fábrica de algún país están más satisfechos que aquellos en una fábrica de otro país. Ryan *et al*. (1999) dan un ejemplo, usando estadísticas complejas, de cómo investigar algunos de los problemas al comparar entre culturas. Encontraron solo diferencias relativamente menores entre los datos obtenidos por empleados de una compañía grande en Estados Unidos, España, México y Australia.

Causas y consecuencias de la satisfacción laboral

Los principales determinantes de la satisfacción laboral parecen derivarse de los tres enfoques teóricos identificados anteriormente. Así, con respecto al trabajo en sí mismo, para la mayoría de las personas los determinantes principales de la satisfacción laboral general se derivan de las características intrínsecas del trabajo en sí mismo. Se basan comúnmente en los constructos centrales de Hackman y Oldham (1976) de variedad de habilidades, identidad de la tarea, importancia de la tarea, autonomía y retroalimentación (*véase también* el capítulo 7). Hackman y Oldham (1976) definieron sus constructos como:

- *Variedad de habilidades*: grado en que las tareas requieren habilidades diferentes;
- *Identidad de las tareas*: grado en que el trabajador logra completar una pieza de trabajo "entera", en oposición a una pequeña parte de él;
- *Importancia de la tarea:* grado en que el trabajo se percibe como capaz de influir en las vidas de los demás;
- *Autonomía*: grado en que el trabajador tiene la libertad de decidir cómo debe hacer su trabajo;
- *Retroalimentación*: grado en que se tiene información precisa y correcta acerca de qué tan eficientemente se está desempeñando el trabajador.

Además, como Griffin y Bateman (1986) observaron que "en general, la mayoría de los estudios encuentran correlaciones significativas y positivas entre comportamientos de liderazgo como estructura de inicio y consideración y satisfacción". Por lo tanto, el comportamiento de líder es también relevante en la satisfacción laboral (*véase* el capítulo 13). Desde luego, también es posible que la satisfacción laboral origine percepciones laborales. Quizá los jefes asignen tareas más interesantes a los subalternos que están satisfechos y/o también podrían calificar el trabajo de estos más favorablemente y con optimismo, en comparación con quienes están insatisfechos. Wong *et al.* (1998) recolectaron datos durante un periodo de dos años y encontraron que las características percibidas en el trabajo llevan a la satisfacción laboral, y viceversa.

Otros factores sociales tienen influencias más sutiles en la satisfacción laboral, como lo predice el enfoque de procesamiento de la información social. Por ejemplo, Agho *et al.* (1993) encontraron que la percepción de justicia distributiva (la equidad con que se distribuyen las recompensas en la organización) predice satisfacción laboral. O'Reilly y Caldwell (1985) demostraron que tanto las percepciones de la tarea como la satisfacción laboral de los trabajadores están influidas por las opiniones de los demás en sus equipos de trabajo.

De particular interés para los investigadores ha sido saber si es verdad el adagio "un trabajador feliz es un trabajador productivo". Los psicólogos organizacionales y del trabajo por lo general lo examinan viendo si la satisfacción laboral (felicidad) tiene correlación con el desempeño en el trabajo (productividad). Durante algunos años, el consenso general era que existía muy poca conexión. Iaffaldano y Muchinsky (1985) efectuaron un metanálisis y encontraron una correlación promedio de 0.17, que es demasiado baja; sin embargo, Judge *et al.* (2001) señalaron varias cuestiones que fueron incorrectas en el análisis de Iaffaldano y Muchinsky. Descubrieron que la correlación promedio corregida para medir la no confiabilidad entre satisfacción laboral y desempeño laboral fue de 0.30. Como señalaron, esto sigue siendo bajo, pero es comparable con las correlaciones de las técnicas de selección de personal más válidas y el desempeño en el trabajo. Las correlaciones tienden a ser mayores para trabajos complejos, es decir, aquellos que requieren de una amplia gama de habilidades. Harrison y sus colegas (2006) encontraron que la satisfacción laboral no solo estaba ligada con el desempeño en el trabajo, sino también con resultados como ausencias e impuntualidad: tales efectos fueron de pequeños a modestos, pero resultaron significativos. Si recuerda la descripción de las actitudes revisada antes en este capítulo, esto tiene sentido. La satisfacción laboral es una actitud no específica en términos de acción, por lo que se esperaría que influyera en una gran variedad de comportamientos laborales no relacionados. Podría ser una *causa común* para muchas conductas diferentes en el trabajo.

Judge *et al.* (2001) identificaron seis posibles razones por las cuales la satisfacción y el desempeño laborales pueden estar relacionados. Se explican brevemente en la figura 6.2. La última de las seis sale del patrón usual de tratamiento de la satisfacción laboral como medida de felicidad, y refleja la idea que ya hemos explorado de que la satisfacción laboral es en parte un reflejo de la disposición del individuo. Esto tiene tanto ventajas como desventajas. La ventaja es que reconoce que la satisfacción laboral es solo un aspecto de la felicidad. La desventaja es que corre el riesgo de repetir el viejo problema en la investigación de actitud-comportamiento de tener una sola medida (felicidad) que sea más general que la otra (desempeño en el trabajo).

Desde luego, demostrar que dos variables se correlacionan no es lo mismo que demostrar que una *causa* la otra. Riketta (2008) eligió reexaminar la relación satisfacción-desempeño, pero su metanálisis incluyó 14 estudios que usaron sólidos diseños de investigación longitudinales. Después de controlar los niveles iniciales de desempeño, esto reveló una relación mucho más débil entre satisfacción laboral y desempeño subsecuente, que la relación entre satisfacción laboral y desempeño que encontraron Judge *et al.* (2001). Puede ser así porque Judge *et al.* incluyeron muchos estudios con diseños de investigación transaccionales. No se encontró evidencia de que un buen desempeño

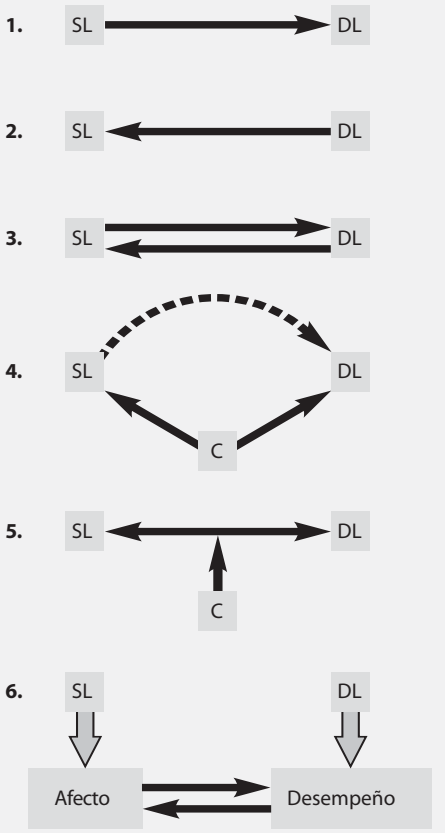


Figura 6.2 **Algunas posibles relaciones entre satisfacción laboral (SL) y desempeño en el trabajo (DT)** ***Fuente:*** **Adaptada de Judge *et al*. Copyright © 2001 por la American Psychological Association. Adaptado con autorización.**

causa consistentemente mayor satisfacción laboral, como Judge lo sugirió. De forma interesante, también Riketta encontró que el vínculo entre la satisfacción y el desempeño era más fuerte cuando existía un corto periodo de tiempo entre la medición de la satisfacción y del desempeño, que indicaba que cualquier efecto de la satisfacción sobre el desempeño podría ser inmediato, pero de corta duración, lo cual quizás explica por qué las correlaciones son más altas en los estudios transaccionales por encuesta. Esta conexión de corta duración puede darse porque los empleados de alto rendimiento desarrollan mayores expectativas acerca de las recompensas que se les deben; cuando estas no se alcanzan, los niveles de desempeño suelen caer rápidamente. Como Riketta reconoce, los metanálisis en ocasiones pasan por alto efectos importantes dentro de los estudios específicos: en algunas situaciones el vínculo satisfacción-desempeño podría ser fuerte, aunque no parece ser consistentemente fuerte a través de una gama de estudios longitudinales diferentes.

También es importante destacar que, aun cuando la satisfacción laboral se relacione con el desempeño, no podemos estar seguros de que es la causa del desempeño. Wright y Staw (1999) reportaron dos estudios realizados en dos ambientes de servicios sociales, que sugieren fuertemente que la tendencia característica de la gente a experimentar una emoción positiva (es decir, felicidad) sí predice su desempeño laboral posterior, cuando lo

evalúan las calificaciones de supervisión. Estas personas tendrían una mayor satisfacción laboral debido a su disposición; no obstante, los estudios demostraron que la tendencia característica de ser feliz era un mejor predictor del desempeño que el estado de ánimo.

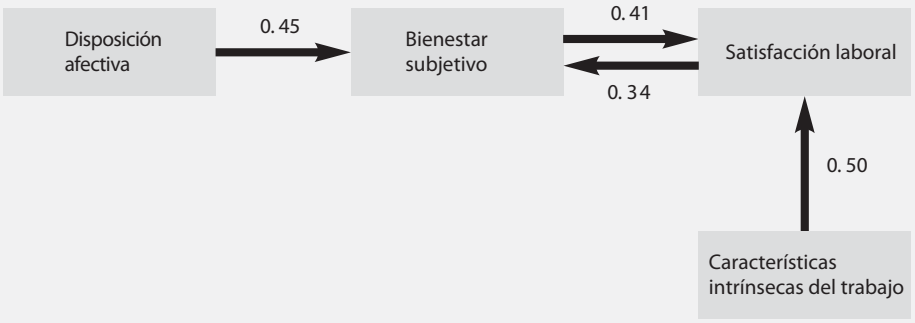
Punto de aprendizaje clave

La felicidad y la productividad a menudo se han investigado usando medidas de satisfacción laboral y desempeño en el trabajo. Existe cierta evidencia de que las personas que están satisfechas en el trabajo, se desempeñan mejor, faltan menos y son más puntuales. Sin embargo, investigaciones recientes que observaron los resultados de estudios bien diseñados sugieren que este vínculo podía ser menor y de corta duración.

El enfoque disposicional para la satisfacción laboral también ha recibido algún apoyo, es decir, existe cierta evidencia de que algunas personas están simplemente más satisfechas que otras por su naturaleza. Arvey *et al.* (1991) sugieren que entre el 10 y el 30 por ciento de la variación en la satisfacción laboral depende de factores genéticos. Señalaron que "hay menos variabilidad en la satisfacción laboral entre personas genéticamente idénticas [es decir, gemelos idénticos] quienes tienen diferentes trabajos, que la que hay entre individuos que ni están relacionados genéticamente y que tienen el mismo trabajo" (p. 374). Sin embargo, es difícil estar seguro sobre la proporción de satisfacción laboral que está en función de la disposición de una persona. La mayoría de las investigaciones han interpretado que es aquello que queda cuando se consideran los factores situacionales, pero esto supone que se han tomado en cuenta todos los factores situacionales importantes, ciertamente una suposición optimista. De acuerdo con Judge y Hulin (1993), la investigación también ha tendido a usar muestras pequeñas y/o datos originalmente recolectados para otros propósitos, y ha sido poco clara acerca de qué aspectos de la disposición del individuo podría esperarse que afectaran su satisfacción laboral.

Judge y Hulin (1993) obtuvieron datos de 255 personas que trabajaban en clínicas medicas y de 160 de ellas también obtuvieron las opiniones de otros individuos que las conocían bien. Los investigadores querían examinar las relaciones entre disposición afectiva (esto es, la tendencia de la persona a sentirse positiva o negativa acerca de la vida), bienestar subjetivo (qué tan bien se sienten con respecto a su vida en este momento), satisfacción laboral y características del trabajo. Sus datos fueron más consistentes con el modelo causal mostrado en la figura 6.3. No es de sorprender que la disposición afectiva tuviera un efecto sustancial sobre el bienestar subjetivo. Esto es, la tendencia de la persona a enfrentar la vida en forma optimista y feliz influye en qué tan optimistas y felices se sienten día a día. El bienestar subjetivo (y, por lo tanto, indirectamente la disposición activa) tuvo un impacto significativo en la satisfacción laboral, mientras que la satisfacción laboral tuvo casi tanto efecto sobre el bienestar subjetivo. Las características intrínsecas del trabajo afectaron la satisfacción laboral, como uno esperaría, aunque ligeramente más fuerte que el bienestar subjetivo.

Bowling *et al.* (2006) presentaron uno de los pocos estudios longitudinales recientes sobre el rol de la disposición para determinar la satisfacción laboral. Encontraron que la satisfacción laboral era muy estable (lo cual sugiere que la disposición es importante), pero que se modifica cuando las personas cambian de trabajo (lo cual sugiere que la situación es importante). Quizá lo más significativo que encontraron fue que cuando la gente cambia de trabajo, los individuos con una disposición positiva tendían a experimentar ganancias en la satisfacción laboral, en tanto que aquellos con una disposición negativa solían experimentar pérdidas en la satisfacción laboral. Los investigadores señalan que esto es porque las personas con una disposición positiva son más proclives a buscar y a recordar las experiencias positivas, así como a estar conscientes de estas. En



Nota: las flechas indican efectos causales y las cifras indican la fortaleza de los efectos.

Figura 6.3 **Modelo causal de la satisfacción laboral**
Fuente: **Reimpreso de *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, Judge, T.A. y Hulin, C.L., "Job satisfaction as a reflection of disposition: a multiple source causal analysis", pp. 388-421. Copyright © (1993), con autorización de Elsevier.**

otras palabras, algunos individuos tienden a buscar y a encontrar puestos de trabajo de ciertos tipos y por consiguiente la naturaleza de dichos trabajos afecta la satisfacción laboral. Resultados como estos indican que el efecto de la disposición de una persona en su satisfacción laboral es en gran parte *indirecto*.

Dormann y Zapf (2001) revisaron estudios reportados hasta septiembre de 1997 y encontraron que, en promedio, la satisfacción laboral de las personas en una ocasión tuvo una correlación muy alta (cerca de 0.5) con su satisfacción laboral en una ocasión posterior (en promedio 3 años más tarde). Tal resultado podría sugerir que la personalidad, siendo relativamente estable, está ligada a la satisfacción laboral. Sin embargo, en su propio estudio con habitantes del área de Dresden en Alemania, Dormann y Zapf encontraron una correlación de 0.26 para la satisfacción laboral durante 5 años en individuos que durante ese lapso cambiaron de trabajo. Cuando realizaron ajustes estadísticos para los cambios en las características laborales de esas personas, la estabilidad de las puntuaciones de satisfacción laboral cayó prácticamente hasta cero.

Parecería que **i.** la naturaleza del trabajo realmente importa para la satisfacción laboral; **ii.** de modo que, indirectamente, también lo hace la disposición del individuo; y **iii.** la satisfacción laboral tiene influencia en el bienestar más general: el trabajo se desborda psicológicamente en otras áreas de la vida. Este tema se estudiará con más profundidad en el capítulo 11.

Otro punto de vista sobre la idea de que la satisfacción laboral es más una característica de la persona que del trabajo se expresa en la investigación sobre las diferencias de género en la satisfacción laboral. Varios estudios encontraron, por ejemplo, que en promedio, la satisfacción laboral de las mujeres es menor que la de los hombres, lo cual ha fomentado puntos de vista estereotipados donde las mujeres están menos involucradas e interesadas en el trabajo, en comparación con los hombres. A menudo se supone que esto se debe a que las ganancias de las mujeres son o han sido un ingreso auxiliar en el hogar, mientras que los hombres tienden a ser los principales proveedores. Por otro lado, una posibilidad menos considerada es que las mujeres podrían estar menos satisfechas simplemente porque suelen tener empleos menos buenos que los hombres. De hecho, esto es lo que Lefkowitz (1994) encontró. Él obtuvo una muestra diversa de 371 hombres y 361 mujeres de nueve organizaciones. Como se predijo, en promedio los

hombres obtuvieron puntuaciones significativamente mayores que las mujeres en satisfacción laboral y satisfacción salarial. Sin embargo, tales diferencias desaparecieron cuando se mantuvieron constantes variables como ingreso real, estatus ocupacional, nivel académico y edad.

¿La satisfacción laboral cambia a lo largo de la vida?

Algunas investigaciones sugieren que la satisfacción laboral tiende a incrementarse de forma constante a lo largo de la vida laboral. De ser así, esto podría deberse a varias razones. Primero, es posible que los individuos mayores estén en trabajos objetivamente mejores que los más jóvenes, ya que han tenido más tiempo para encontrar el puesto de trabajo que mejor se adapte a ellos. Segunda, las personas mayores quizás hayan disminuido sus expectativas con el paso de los años, por lo que se sienten satisfechos más fácilmente. Tercera, las personas mayores podrían siempre estar más satisfechas que las jóvenes —el llamado *efecto de cohorte*. Cuarta, los individuos mayores que se encuentran insatisfechos tienden más que los jóvenes a optar por una jubilación anticipada o un retiro voluntario, de modo que quienes permanecen empleados representan una muestra sesgada de la gente mayor. Clarke *et al*. (1996) encontraron en una muestra de más de 5000 empleados del Reino Unido, que la satisfacción laboral empieza bastante alta en la adolescencia, después decae entre los 20 y los 30 años de edad, posteriormente se eleva en los 40 (regresa a los niveles de la adolescencia) y se mantiene en los 50 y 60. Después de controlar varios factores, Clarke *et al*. calcularon que, en promedio, la satisfacción laboral toca fondo a los 36 años. La caída y elevación posterior fueron más notorias para los hombres que para las mujeres. Debido a que el estudio fue transaccional, los investigadores fueron, sin embargo, incapaces de descartar alguna de las tres primeras posibles explicaciones descritas anteriormente.

Punto de aprendizaje clave

La satisfacción laboral está determinada en parte por la disposición general del individuo, pero no tanto para considerarse constante durante la vida laboral de la persona.

Compromiso organizacional

¿Qué es el compromiso organizacional?

El concepto de compromiso organizacional ha generado una enorme cantidad de investigación a partir de la década de 1980. Sin duda, esto es en parte debido a que es lo que algunos empleadores dicen querer de sus trabajadores: el compromiso organizacional está en la agenda administrativa en mayor medida que la satisfacción laboral. Particularmente en los años recientes, se ha visto como excepcionalmente unilateral; como señalaron Hirsh *et al*. (1995), lo que algunos empleadores parecerían querer ahora es compromiso total pero una fuerza laboral totalmente prescindible. Exactamente *por qué* los empleadores quieren un personal comprometido es menos evidente, en parte porque, como veremos más adelante, el compromiso no garantiza un alto desempeño laboral.

El compromiso organizacional fue definido por Mowday *et al*. (1979) como "la fortaleza relativa de la identificación de un individuo con una organización y la participación en ella". A menudo se piensa que este concepto tiene tres componentes (Griffin y Bateman, 1986): **i.** el deseo de mantener una afiliación con la organización, **ii.** la creencia en

los valores y metas de la organización y su aceptación, y **iii.** el deseo de ejercer esfuerzo en nombre de la organización. Si una persona está comprometida con una organización, entonces, tendrá una identificación fuerte con ella y valor de pertenencia, estará de acuerdo con sus objetivos y su sistema de valores y tenderá a permanecer en ella y, finalmente, estará preparada para trabajar duro a su favor. También se ha sugerido que el compromiso lleva a las llamadas conductas de la ciudadanía organizacional, como ayudar a otros y ser particularmente conscientes (*véase* el capítulo 5). Veremos más en detalle la validez de estas afirmaciones más adelante en esta sección.

Algunos psicólogos del trabajo han dividido el compromiso organizacional ligeramente diferente a la forma antes descrita. Por ejemplo, Allen y Meyer (1990) distinguieron entre lo siguiente:

- *Compromiso afectivo:* se preocupa esencialmente del apego emocional del individuo con la organización.
- *Compromiso de continuidad:* noción de la persona de los costos y riesgos asociados a dejar su empresa actual. Existe considerable evidencia de que hay dos aspectos del compromiso de continuidad: el sacrificio individual que implicaría dejar la organización y la falta de alternativas disponibles para la persona.
- *Compromiso normativo:* dimensión moral, basada en la obligación y responsabilidad sentida por la persona hacia su organización empleadora.

Existe evidencia que respalda las diferencias entre estas formas de compromiso (Dunham *et al.,* 1994). Es interesante cómo se aproximan respectivamente a los componentes afectivo, conductual y cognitivo de las actitudes identificados al inicio de este capítulo. Los críticos de este modelo han argumentado que este concepto de compromiso organizacional es un poco confuso ya que combina una actitud hacia una meta (la organización) con las actitudes hacia el comportamiento (irse o quedarse) y, por lo tanto, es mejor usarla como forma de predecir la rotación de personal (Solinger *et al.,* 2008). Por desgracia, existe poca investigación sobre la validez de los modelos alternativos de compromiso organizacional, de modo que seguiremos por ahora con el muy influyente modelo de los tres componentes.

Otros observadores señalan que las personas sienten compromisos múltiples con el trabajo: no solo con su organización, sino quizá también con su ubicación, departamento, grupo de trabajo o sindicato (Reichers, 1985; Barling *et al.,* 1990). Aquí hay asimismo un tema más amplio: ¿Qué *es* exactamente la organización? Complejidades como empresas matrices y franquicias harían difícil identificar claramente a qué organización pertenece uno. Más todavía, algunos psicólogos (como Coopey y Hartley, 1991) han sido bastante críticos con la noción integral de compromiso organizacional porque implica que la organización es monolítica; esto es, es una entidad única con una meta única. Si pensamos un momento, esto revela que la mayoría de las organizaciones consisten en varias facciones con metas algo diferentes e incluso quizá contradictorias. Enfrentadas con tales ambigüedades, parece que la mayoría de la gente piensa en el término organización como sinónimo de alta gerencia, lo cual es claramente diferente del compromiso hacia (por ejemplo) nuestro supervisor o grupo de trabajo, que los empleados también suelen sentir (Becker y Billings, 1993). Más aún, es posible distinguir entre bases (aun más) diferentes de compromiso a los diversos grupos en una organización. Dos de esas bases son la identificación y la internalización. Como Becker *et al.* (1996, p. 465) lo han puesto:

> La identificación se da cuando las personas adoptan actitudes y conductas para ser asociado con relación más satisfactoria, autodefinida con otro individuo u otro grupo[...] La internalización ocurre cuando las personas adoptan actitudes y conductas ya que su contenido es congruente con sus sistemas de valores.

Punto de aprendizaje clave

El compromiso organizacional se refiere al sentido de apego del individuo hacia su organización. Tiene diversos componentes y es tan solo uno de los diversos compromisos que una persona puede sentir.

Medición del compromiso organizacional

Se han desarrollado varios cuestionarios para medir los diferentes aspectos de las teorías del compromiso examinados antes. Por ejemplo, una escala ampliamente usada es el cuestionario del compromiso organizacional (CDCO) desarrollado por Mowday *et al*. (1979). Es un cuestionario de 15 reactivos que se utiliza como una escala completa del compromiso, aunque también se ha dividido en escalas por varios investigadores (Bateman y Strasser, 1984). El CDCO incluye reactivos como "siento muy poca lealtad hacia esta organización", "estoy dispuesto a dar una gran cantidad de esfuerzo de mi parte, más allá de lo que generalmente se espera, para ayudar a que esta organización tenga éxito" y "realmente me interesa el destino de esta organización". El CDCO se diseñó antes de que las diferencias entre el compromiso afectivo, el normativo y el de continuidad se articularan en la literatura. La investigación posterior ha demostrado claramente que el CDCO refleja básicamente compromiso afectivo. Existen otras escalas que también se utilizan. Por ejemplo, Warr *et al.* (1979) desarrollaron una escala de nueve reactivos. El ejemplo de un reactivo sería: "siento que formo parte de la organización". Esta medición también suele concentrarse en el componente afectivo. Allen y Meyer (1990) desarrollaron su propio cuestionario para evaluar los componentes afectivo, normativo y de continuidad, cada uno de los cuales se evalúa mediante ocho reactivos. Aunque no es perfecta, esta medición ha resistido bien el escrutinio psicométrico y en la actualidad se usa con frecuencia. Hay muchos otros cuestionarios diseñados para medir otros componentes y conceptos del compromiso.

Todas las mediciones del compromiso que se utilizan comúnmente son autorreportes: es decir, la persona indica qué tan comprometida está, lo cual tiene sentido de muchas maneras. Después de todo, el individuo está en la mejor posición para comentar sobre su propio compromiso. Sin embargo, podrían estar sesgadas. Tal vez otras personas ofrecerían una visión más objetiva de qué tanto se comprometen. Goffin y Gellatly (2001) encontraron que las autopuntuaciones del compromiso tenían una correlación moderada con las puntuaciones dadas por supervisores y colegas de trabajo. De acuerdo con muchas otras investigaciones sobre el yo frente a otras puntuaciones, las evaluaciones del compromiso de la persona dadas por los supervisores y colegas, eran más parecidas entre sí de lo que eran con las autopuntuaciones. Esto sugiere que la perspectiva externa ofrece algo más que las autopercepciones. También es posible que la palabra compromiso quiera decir cosas diferentes para personas distintas. Singh y Vinnicombe (2000) han mostrado que, para mucha gente, tiene más que ver con tomar un enfoque creativo y asertivo al propio trabajo, que con la participación en la propia organización y la lealtad hacia ella.

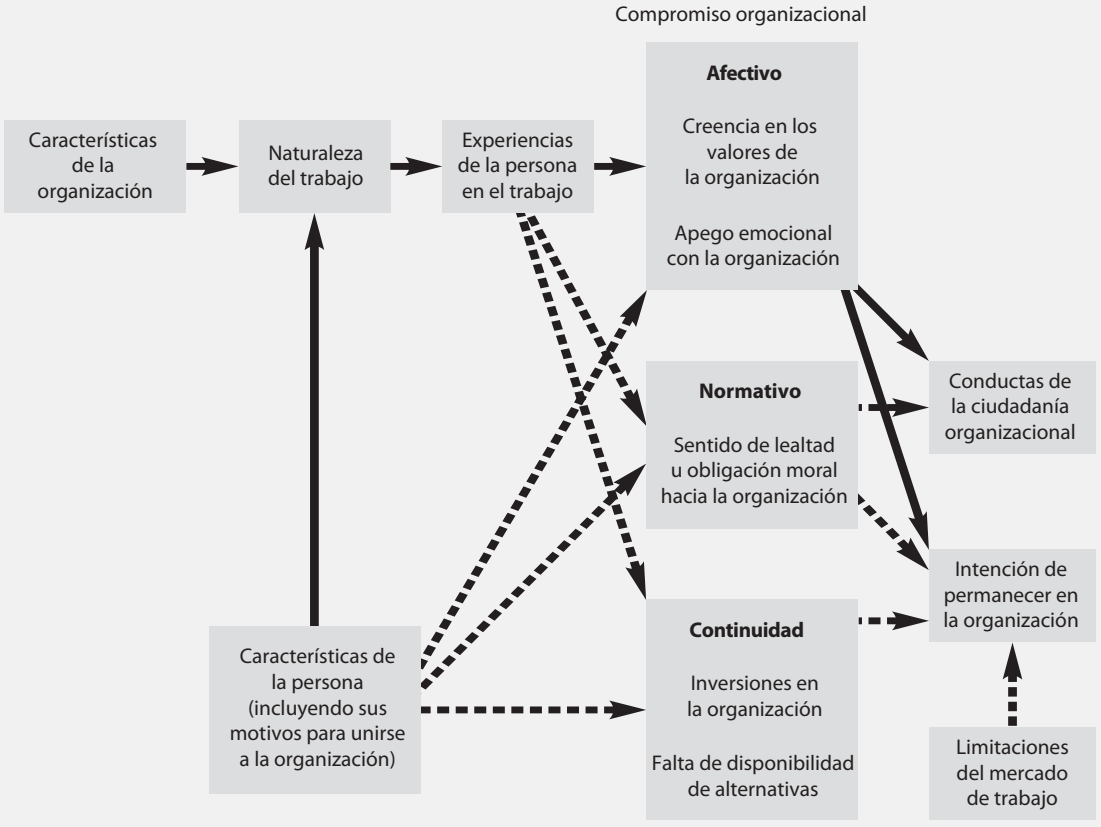
Punto de aprendizaje clave

Como la satisfacción laboral, el compromiso organizacional usualmente se mide con cuestionarios que usan la escala Likert.

Causas y consecuencias del compromiso organizacional

Se ha realizado mucha investigación acerca de cómo se relaciona el compromiso organizacional con otras experiencias, actitudes y comportamiento en el trabajo. Parte de esto ha presentado modelos bastante complejos, que indican conexiones causales entre compromiso, satisfacción, motivación, características laborales y otras variables (*véase*, por ejemplo, Eby *et al.,* 1999). La figura 6.4 representa nuestro intento por resumir lo que se sabe y lo que parece probable.

Como con la satisfacción laboral, hay varios enfoques teóricos diferentes para el compromiso organizacional. Uno de ellos, el enfoque conductual, ve al compromiso como creado cuando una persona hace algo públicamente, de su propia voluntad y que sería difícil de deshacer (Kiesler, 1971). Al igual que en el enfoque de autopercepción de Bem (1972), se sugiere que los individuos examinan su propio comportamiento y concluyen que puesto que hicieron algo con consecuencias significativas a plena vista de los demás, cuando hubieran podido elegir no hacerlo, realmente deben estar comprometidos con ello. Por lo tanto, si una persona elige libremente unirse a una organización y posteriormente ejecuta otros comportamientos de compromiso (por ejemplo, trabajar



Nota: las flechas punteadas indican efectos débiles; las flechas sólidas indican efectos fuertes.

Figura 6.4 **Modelo del compromiso organizacional**

horas extra voluntariamente), se sentirán más comprometidos con la organización. Es una teoría pulcra y hay cierta cantidad de evidencia a su favor (Mabey, 1986).

Con mayor frecuencia, sin embargo, se ha sugerido que el compromiso de los individuos puede fomentarse dándoles experiencias positivas, lo cual refleja un tipo de enfoque de intercambio social. La persona dice esencialmente: "Si esta organización laboral es buena conmigo, seré leal hacia ella y muy trabajador". Muchos investigadores han tratado de identificar exactamente qué experiencias placenteras son las que más importan para el compromiso organizacional. En general, parece que los factores intrínsecos del trabajo (por ejemplo, desafíos, autonomía) son más importantes para fomentar el compromiso, que los factores extrínsecos, como el sueldo y las condiciones laborales (Mathieu y Zajac, 1990); Arnold y Mackenzie Davey, 1999). Esto parece ser particularmente cierto para el componente afectivo del compromiso (es decir, el compromiso basado en el apego emocional). Por otro lado, el compromiso de continuidad (esto es, el grado en que irse sería costoso para el individuo) está más influido por la noción que tiene la persona de sus contribuciones anteriores para la organización y el presente atractivo (o falta de él) para los otros trabajadores (Meyer *et al.,* 1989). Finegan (2000) reportó un interesante estudio sobre cómo los valores organizacionales afectarían el compromiso. El grado en que se percibe que la organización valora la "humanidad" (por ejemplo, cortesía, justicia) y la "visión" (por ejemplo, iniciativa, apertura) se correlaciona con el compromiso afectivo, en tanto que el valor de "convención" (por ejemplo, cautela) se correlacionaba con el compromiso de continuidad.

También hay algunas sugerencias en cuanto a que el compromiso es en parte una función de la persona, en vez de ser lo que le sucede en el trabajo (Bateman y Strasser, 1984). Esto es, quizá algunos individuos sean, gracias a su personalidad o disposición, más proclives a sentirse comprometidos que otros, justo como algunos tienden a sentirse más satisfechos con su trabajo que otros. Dada la investigación sobre la satisfacción laboral, esta parece ser una proposición razonable. La escasa cantidad de información sobre el tema sugiere que los factores afectivos positivos y negativos (definidos en el capítulo 11), muestran alguna relación con el compromiso organizacional. Los afectos positivos tienden a asociarse con niveles altos de compromiso organizacional; los afectos negativos, con niveles bajos de compromiso (Thoresen *et al.,* 2003). Resultados semejantes se han encontrado en estudios longitudinales bien diseñados, los cuales también suelen mostrar que el compromiso organizacional es estable durante largos periodos de tiempo lo que, a su vez, sugiere que entran en juego los factores disposicionales (Bowling *et al.,* 2006).

Punto de aprendizaje clave

Por lo general, se supone que el compromiso organizacional se incrementa con las experiencias positivas en el trabajo y, en un menor grado, por las circunstancias en las cuales la persona se une a una organización. Se ha investigado menos la posibilidad de que algunos individuos estén más predispuestos a comprometerse que otros.

La diferencia entre el compromiso afectivo y el de continuidad también es significativa para el desempeño laboral. Meyer *et al.* (1989, 1993) y Goffin y Gellatly (2001) encontraron que los trabajadores con compromiso afectivo alto hacia su organización tienden a desempeñarse mejor que aquellos con compromiso afectivo bajo. El patrón de resultados opuesto se observa para el compromiso de continuidad. Esto tiene sentido: el alto compromiso de continuidad se basa parcialmente en la falta de opciones de trabajo

percibidas y una de las razones por las que a las personas les faltan opciones quizá sea ¡porque no son muy buenas en su trabajo! Por otro lado, otras investigaciones han fracasado en encontrar estas relaciones entre compromiso y desempeño. Como con la satisfacción laboral, parece que son muchos los factores que intervienen entre la actitud y el comportamiento. Uno de estos podría ser la habilidad. Es difícil que un individuo se desempeñe bien en una tarea donde no es muy capaz, aun cuando se encuentre altamente comprometido con la organización. Por lo tanto, uno esperaría una relación más fuerte entre compromiso y desempeño para aspectos del desempeño que dependen más de la motivación que de la habilidad.

Consistente con esto, Harrison *et al.* (2006) revisaron investigaciones longitudinales importantes y encontraron una relación significativa entre compromiso y desempeño contextual posterior (que son más o menos conductas de la ciudadanía organizacional descritas en el capítulo 5), de aproximadamente 0.28, en comparación con el 0.16 para el desempeño laboral focal (central). Tales correlaciones son muy pequeñas, pero significativas, y va en aumento la evidencia de que el compromiso organizacional predice el desempeño futuro. Sin embargo, la investigación permanece equívoca acerca del tamaño y especificidad de la relación. Un metanálisis reciente de cinco estudios longitudinales (Riketta, 2008) sugiere que las correlaciones son algo menores que las encontradas en estudios previos, donde son casi iguales las relaciones entre compromiso organizacional, por un lado, y el desempeño focal y contextual, por otro lado.

Punto de aprendizaje clave

El compromiso organizacional tiene cabos sueltos con el desempeño laboral general. Sin embargo, gente altamente comprometida tiende a ayudar más a los demás en la organización, que quienes están menos comprometidos.

También valdría la pena tomar en cuenta el compromiso hacia otras instancias. Wasti y Can (2008) demostraron que los empleados distinguen entre metas diferentes en su compromiso, es decir, compromiso con la organización, con sus colegas y con sus supervisores. Esto es muy importante porque el mismo estudio demostró que el tipo de compromiso determina su efecto: el compromiso hacia la organización predice resultados organizacionales (como rotación de personal) y el compromiso hacia el supervisor predice conductas de ciudadanía. Becker *et al.* (1996) también encontraron que el compromiso hacia el supervisor (sobre todo el compromiso basado en la internalización) se correlaciona más alto con el desempeño en el trabajo que el compromiso organizacional. Las interacciones entre estos diferentes compromisos también podrían ser importantes. Vandenberghe y Bentein (2009) encontraron que un bajo compromiso afectivo con el supervisor era un buen predictor para la rotación de personal, pero que cuando se combinaba con bajo compromiso afectivo con la organización, la probabilidad de que el empleado se marche se incrementaba significativamente.

Esto nos lleva a un resultado relativamente consistente en la literatura de investigación: alguien que no se siente comprometido con la organización que lo contrata tiene más probabilidades de querer dejarla y de hecho hacerlo, que un individuo que se siente más comprometido (Mathieu y Zajac, 1990). En efecto, la intención de dejar la organización es el correlato más fuerte y reportado más a menudo con el compromiso organizacional bajo (Solinger *et al.*, 2008). Sin embargo, como veremos más tarde en este capítulo, la intención de marcharse no necesariamente se traduce en realmente irse.

Punto de aprendizaje clave

Los individuos pueden estar comprometidos hacia diferentes objetos (su empleador, su gerente o sus colegas) y el objeto del compromiso suele ser importante para determinar cómo influye el compromiso sobre el comportamiento.

Ejercicio 6.3 Satisfacción y compromiso

Usando su propia experiencia en el trabajo, ¿qué factores afectan más su satisfacción laboral? ¿Y qué factores afectan qué tan comprometido se siente usted con su empleador? ¿Son los mismos?

Considere hasta qué punto cree usted que se puede "hacer" que la gente se sienta más satisfecha y/o comprometida con cambiar las cosas en su ambiente laboral. En su experiencia, ¿algunas personas están contentas (o no) tan solo por naturaleza, sin que casi importe lo que les suceda?

Rotación de personal

Para las organizaciones, la rotación de personal suele tener costos significativos. Está el costo por contratar y capacitar al nuevo personal, interrumpir el trabajo de equipo, organizar a las personas para que cubran el trabajo que hacían las personas que tuvieron que irse, y así sucesivamente. Es un tema que a las organizaciones les gusta monitorear y la rotación de personal es una parte importante de datos para la mayoría de las organizaciones. Uno de los problemas con la recolección de datos sobre la rotación es que, una vez que los empleados dejaron la organización, se puede hacer muy poco para convencerlos de regresar.

Por ello las mediciones de las intenciones de irse se vuelven importantes, ya que pueden aportar a la organización algunas señales iniciales de advertencia. Pensar en dejar la organización tiene relaciones evidentes con la rotación de personal real (Mobley *et al.,* 1978) y desde hace mucho tiempo, la investigación ha demostrado que este es a menudo el caso (Steers y Mowday, 1981).

Como vimos antes con la teoría del comportamiento planeado, en ocasiones las intenciones son buenos predictores del comportamiento. Si la teoría fuera correcta, las *actitudes hacia la acción* de irse influirían en la intención de dejar la compañía. Esto implicaría preguntar a los empleados si estarían de acuerdo con afirmaciones como "dejar la organización sería algo bueno para mí". Las *normas subjetivas* también entrarían en la ecuación, lo que podría significar averiguar si otras personas en la organización importantes para la persona (por ejemplo, un compañero, colegas, amigos, etcétera) pensaban que era aceptable que el empleado dejara el trabajo.

Breukelen y sus colegas (2004) señalaron que el estado del mercado de fuerza de trabajo es un indicador de *control conductual real*. Es la esencia de muchas *teorías del mercado laboral* de la rotación de personal que establecen que todas las personas son esencialmente iguales y que la rotación de personal se ve principalmente influida por las condiciones objetivas del mercado laboral (Morrell *et al.,* 2001). Las teorías psicológicas que han usado la teoría del comportamiento planeado se enfocan más en la percepción del individuo, que en la cantidad de oportunidades de empleo. Se trata de un indicador del *control conductual percibido* (es decir, la perspectiva del empleado sobre sus probabilidades de conseguir otro

trabajo en el mercado laboral). Una predicción lógica de este modelo es que cuando la persona ve que tiene mejores oportunidades en el mercado laboral, más fuerte será su intención de irse *y* más probable será que su intención la lleve a entregar su renuncia.

Punto de aprendizaje clave

La teoría del comportamiento planeado se ha utilizado para entender cómo se desarrolla la intención de marcharse y cómo es que esta intención se traduce en dejar realmente la organización.

¿La rotación de personal es algo tan sencillo como lo que hemos visto? Aunque la teoría del comportamiento planeado tiene cierta validez, hay factores externos a la teoría que están implicados. La investigación ha demostrado que la intención de irse no tan solo se ve influida por las actitudes hacia el acto de marcharse, sino también por las actitudes hacia los objetos (el trabajo en sí mismo y la organización). Probablemente para este momento, ya sabrá a dónde vamos con esto: como son actitudes hacia objetos muy amplios (el trabajo y la organización) parece que el compromiso organizacional y la satisfacción laboral influyen mucho en los resultados organizacionales, incluyendo la rotación de personal (Harrison *et al.,* 2006). Como se discutió en la sección anterior, los metanálisis tienden a indicar que existen algunos vínculos significativos pero modestos entre el compromiso organizacional y la satisfacción laboral, por un lado, y la rotación de personal, por el otro (por ejemplo, Griffeth *et al.,* 2000).

Breukelen y sus colegas (2004) estudiaron las intenciones de renunciar y la renuncia real en parte de la marina holandesa. Encontraron que la satisfacción laboral y el compromiso organizacional no tienen un efecto significativo directo en la rotación de personal *real*. Sin embargo, la satisfacción laboral sí tuvo mucha influencia sobre la intención de renunciar (esto fue además de la influencia de los factores establecidos fuera de la teoría del comportamiento planeado). Esta intención fue entonces un predictor significativo de la renuncia real. También encontraron que la permanencia era importante (a medida de que esta aumentaba, la intención de marcharse se reducía). Probablemente esto se debe a que la permanencia es una medida de la fortaleza de la relación entre el empleado y la organización, y un indicador del comportamiento pasado del empleado (por ejemplo, que hayan rechazado oportunidades de irse en el pasado). Resultados como este señalan a la renuncia como un acto planeado y algo a lo que las personas dan mucha importancia.

Morrell *et al.* (2004) examinaron el despido entre el personal de enfermería usando un enfoque teórico bastante diferente. Plantearon la hipótesis de que las personas tienen un grado relativamente alto de inercia cuando se trata de dejar su trabajo y que para dejarlo tienen que "sacudirse" dicha inercia. Emplean el concepto de *teoría de la imagen* para describir el proceso de renunciar. La teoría de la imagen propone que las personas desarrollan formas habituales de percibir los eventos (esquemas) y que tendemos a ver las cosas de una forma que se adecue a esos esquemas. Por ejemplo, si usted siente que la organización es un muy buen empleador, pero uno de sus colegas dice algo en el trabajo que lo enfada un poco, quizás ello no sería suficiente para desafiar su punto de vista respecto a la compañía como un buen empleador. No obstante, si algo extremo sucede, ya sea en el trabajo o en la casa, esto podría ser un shock suficiente como para contravenir la interpretación habitual de que usted tiene un muy buen empleador. Por ejemplo, si usted cree que su empleador actual le paga un buen sueldo y escucha que un amigo quien tiene un puesto de trabajo similar recibe el doble de paga que usted, esto podría ser un shock suficientemente significativo como para cambiar la forma en la que usted ve las cosas. Incluso podría llevarlo a pensar en abandonar su trabajo actual (es decir, cambiar su comportamiento habitual). Morrell *et al.* (2004) encontraron que los shock negativos en el trabajo (por ejemplo, una injusticia percibida al ser descartado para una promoción) tienden a

llevar a la gente a buscar otro empleo. Los shock positivos que provienen de fuera del lugar de trabajo (por ejemplo, la oportunidad de un nuevo desafío en otro lugar) están relacionados con el hecho de que la gente se marche realmente de la organización. La implicación que esto tiene es que la organización puede ser capaz de intervenir para impedir que los empleados se vayan como resultado de algunos tipos de shock relacionados con el trabajo. También nos indica que, en algunos casos, la rotación de personal es una consecuencia inevitable de eventos que suceden en la vida de los individuos.

Punto de aprendizaje clave

Los eventos que sacan a las personas de su forma habitual de pensar acerca de su trabajo y su empleador se consideran causas de rotación de personal.

¿Qué hay del contenido del trabajo? El capítulo 11 expone el tema del estrés laboral con cierto detalle y las condiciones laborales estresantes son a menudo factores "detonadores" significativos en la decisión del empleado para dejar la organización. Podsakoff *et al*. (2007) llevaron a cabo un metanálisis de investigaciones que han estudiado el vínculo entre los aspectos positivos y negativos del trabajo, y la rotación de personal. Las condiciones positivas del trabajo son aquellas que los empleados a menudo interpretan como desafíos que les ofrecen la oportunidad de desarrollo (*estresores desafiantes*). Estos incluyen el nivel de atención requerida por el trabajo, las demandas del rol, así como el hecho de tener que trabajar de forma rápida y enfrentar labores interesantes. El metanálisis demostró que estos factores tenían muy *poca relación* con las intenciones de marcharse y con la renuncia real. Los resultados fueron muy diferentes en el caso de los *estresores de obstáculo* (las restricciones que la situación laboral impone sobre empleados, desorden, políticas organizacionales, conflicto de roles, ambigüedad de funciones y falta de recursos, *véase* el capítulo 11), que están ligados tanto a las intenciones de dejar la organización como a la renuncia real, así como a otros predictores de la intención de renuncia como el compromiso organizacional y el desempeño en el trabajo. Tales resultados sugieren que los problemas con el contenido del trabajo son *factores de empuje* significativos para la rotación de personal. En términos del *contexto* dentro del cual la gente trabaja, la falta de ajuste entre los valores y las necesidades de los empleados, y lo que la organización puede suministrar, también parece jugar un rol pequeño pero significativo en la rotación de personal (Hoffman y Woehr, 2006).

Como con la mayoría de los temas en psicología del trabajo, es necesario considerar la función de las diferencias individuales para determinar la rotación de empleados. Ng y Feldman (2009) presentan un enorme metanálisis de la relación entre edad y renuncia, encontrando una relación pequeña aunque significativa entre ambas ($r = -0.14$) con aumentos de edad ligados al decremento en la posibilidad de dejar la organización. La relación es algo más fuerte entre aquellos con poca, o nula, educación formal. Ng y Feldman afirman que habría varias razones que expliquen estos resultados, incluyendo:

- La edad tiende a estar ligada con la permanencia y cuando esta es mayor, la relación entre el trabajador y el empleador tiende a ser más fuerte.
- Comparados con los adultos más jóvenes, los adultos mayores suelen tener menos experiencias emocionales intensas al enfrentar problemas y, para acuñar una frase, tienden a "resaltar lo positivo".
- Para los adultos mayores, las percepciones acerca de la inseguridad laboral tienen tan solo un vínculo débil con la rotación de personal. Esto se debe probablemente a que, en parte, no son tan diestros para cambiar de trabajo como los trabajadores más jóvenes.
- Los adultos mayores también son proclives a lograr menor autoeficacia que los adultos jóvenes y, por lo tanto, dudan más acerca de su habilidad para ajustarse a un nuevo rol de trabajo.

- En comparación con los adultos jóvenes, los adultos mayores luchan por tener relaciones interpersonales de alta calidad, como las que les proporcionaría un puesto de trabajo de larga duración. En otras palabras, están más enfocados con las necesidades sociales y el trabajo llena algunas de ellas.

Estos factores traen de regreso un tema ya examinado antes en este capítulo: la relación entre la edad y la satisfacción laboral. Podría ser que al comparar la satisfacción laboral de los trabajadores mayores con la de los trabajadores más jóvenes, estemos comparando naranjas con manzanas: ambos grupos podrían estar obteniendo su satisfacción laboral de muy diferentes elementos en el trabajo.

Se ha llevado a cabo una gran cantidad de investigación que demuestra otra diferencia individual, la personalidad, cuya influencia afecta tanto las intenciones de marcharse como en la renuncia real. En su metanálisis, Zimmerman (2008) encontró una relación significativa entre la estabilidad emocional (o neuroticismo, *véase* el capítulo 2) y la intención de abandonar la empresa: a mayor estabilidad emocional, será menos probable la intención de renunciar. Esto es lógico porque los individuos que reportan niveles bajos de estabilidad emocional experimentan más problemas que la mayoría, cuando se enfrentan a situaciones estresantes; también experimentan y muestran más emociones negativas que la mayoría. Casi siempre existe cierto nivel de estrés cuando se es un nuevo empleado, en tanto que la proclividad de un individuo para expresar emociones negativas en el trabajo también puede llevar a la carencia de apoyo por parte de sus colegas. De manera interesante, el análisis de Zimmerman demostró este efecto de la personalidad en la *intención directa de renunciar*, lo cual significa que el aumento en la probabilidad de dejar la organización no se debió a que las personas con baja estabilidad emocional estuvieran desempeñándose menos bien o estuvieran menos satisfechas con su trabajo. La amabilidad y la escrupulosidad se relacionaron con la renuncia *real* (a mayores niveles de esto, las personas tienen menos posibilidades de irse). Una vez más, estas relaciones tienen sentido. Aquellos con niveles bajos en amabilidad tienen más posibilidades de *actuar por impulso* y preocuparse menos por su salida, de lo que harían otros. Los individuos que tienen un alto nivel de escrupulosidad prefieren ver las cosas de principio a fin, y tienden a realizar planes cuidadosos cuando toman decisiones. Lo que resultó muy interesante acerca de lo que Zimmerman encontró fue que la relación entre la amabilidad y escrupulosidad y la renuncia real *no* era dependiente de las intenciones de dejar la organización. Esto indica que aquellos bajos en amabilidad y escrupulosidad tienen más probabilidades que la mayoría de las personas de actuar por sus impulsos y dejar su trabajo sin planearlo. Esto desafía la teoría del comportamiento planeado. Los efectos no fueron enormes, pero agrega una dimensión extra a lo que podemos pensar sobre las causas de la rotación de personal.

Punto de aprendizaje clave

Diversos factores están implicados como causas de la rotación de personal, e incluyen algunos aspectos de la personalidad, la edad y el diseño del trabajo, así como actitudes hacia el trabajo y la organización, y el estado del mercado laboral. Existen muchos procesos psicológicos diferentes en los cuales tienen un efecto esos factores.

PARA REFLEXIONAR

A partir de lo que haya leído hasta ahora, ¿qué tan importante es para las organizaciones tener una fuerza de trabajo comprometida y satisfecha? ¿Hay circunstancias en que se vuelva especialmente importante para la organización preocuparse de dichos temas?

Desempleo

Como hemos visto, existen varios factores que influyen en la decisión del individuo de dejar una organización. ¿Qué sucede cuando toma la decisión y no tiene una alternativa de trabajo lista a la cual acudir? Hemos colocado al desempleo en este capítulo, para destacar su contraste con la renuncia voluntaria. Pudimos haberlo incluido en el capítulo 11: a menudo se afirma que el desempleo es una fuente de estrés mucho mayor que cualquier otro problema que la gente experimente mientras trabaja.

Desde que se presentaron niveles altos de desempleo en el Reino Unido y en muchos otros países durante la década de 1980 y continuaron a inicios de la siguiente, las consecuencias de estar desempleado se han convertido en un tema de preocupación. Es un problema que muchos enfrentan, desde el obrero hasta el profesional. Reseñas de investigaciones sobre la experiencia psicológica de estar desempleado (por ejemplo, Winefield, 1995; Fryer, 1998; Wanberg *et al.,* 2001) concluyeron que las personas que experimentan desempleo tienden a sufrir de bajos niveles de felicidad personal, satisfacción en su vida, autoestima y bienestar psicológico, que **i.** individuos que están empleados y **ii.** cuando ellos mismos estaban empleados. También tienden a reportar aumento en la depresión, dificultad para concentrarse, y otros problemas conductuales y físicos de leves a severos.

En lo que probablemente sea el más grande metanálisis reportado en este libro, Paul y Moser (2009) analizaron 323 estudios que compararon la salud mental de individuos con empleo y de individuos desempleados, y 86 estudios longitudinales (en total datos provenientes de cerca de medio millón de individuos de una amplia gama de países diferentes). Encontraron que la salud mental de los desempleados era, en promedio, media desviación estándar más baja que la de quienes estaban empleados. En términos prácticos, concluyeron que esto equivale a 34 por ciento de personas desempleadas que reportan tener problemas de salud psicológica de severidad clínica, en comparación con el 16 por ciento del grupo de empleados.

Estos resultados coinciden con metanálisis realizados con anterioridad, como el de Murphy y Athanasou (1999), que demuestran que el desempleo sigue teniendo tanto impacto en las personas ahora como lo tenía hace décadas. Condujeron un metanálisis de 16 estudios longitudinales sobre el desempleo, publicados entre 1986 y 1996. Se encontró que pasar involuntariamente de estar empleado a estar desempleado se asociaba con una caída, en promedio, de 0.36 desviaciones estándar en las medidas de bienestar. Recuperar el empleo trajo, en promedio, una mejoría de 0.54 desviaciones estándar en el bienestar general. Paul y Moser (2009) encontraron un efecto similar: cuando los individuos regresaban a estar empleados, la mejoría en su salud mental era mayor que el deterioro asociado con la pérdida del trabajo. Esto sugiere que, al menos por un tiempo, recuperar el empleo llevaría a un mayor bienestar que el que la persona haya experimentado en su trabajo antes del despido.

Desde luego, existe la posibilidad de que la pobre salud mental incremente la probabilidad del desempleo (es decir, causalidad inversa). Paul y Moser (2009) experimentaron con esto y encontraron que el efecto de *salud mental en el desempleo* es significativo (es decir, aquellos con salud mental menoscabada tenían más posibilidades de perder su trabajo y más dificultades para encontrar otro); sin embargo, este efecto era menor en comparación con el impacto del *desempleo en su salud mental*. Un resultado específico que apoyaba esta conclusión fue el aumento significativo en la salud mental de los egresados de escuelas, cuando encontraron un empleo. En resumen, existe fuerte evidencia de que el desempleo *causa* daños a la salud mental. Además, existen otros estudios (como Stansfeld y Candy, 2006) que encontraron que la posibilidad de desempleo (es decir, seguridad laboral deficiente) también genera riesgos en el bienestar psicológico.

Punto de aprendizaje clave

Quedar desempleado suele tener una influencia negativa en la salud mental de la persona; no obstante el daño a menudo queda reparado cuando el individuo encuentra otro trabajo que sea al menos tan satisfactorio como el que tenía.

Aunque existen diferentes opiniones acerca de la relación entre el desempleo y la mortalidad, está surgiendo evidencia sobre una asociación positiva, donde los estudios señalan que el desempleo a largo plazo podría afectar adversamente la longevidad del desempleado tanto como hasta dos o tres años, dependiendo de si la persona fue despedida. Gunnell y sus colegas (2009) resumen la evidencia de varios estudios realizados en diferentes países que demuestran incrementos significativos en la tasa de suicidios durante las recesiones económicas cuyo resultado fueron niveles de desempleo altos.

Sin embargo, mucho depende de las estrategias de afrontamiento del individuo (Kinicki *et al*., 2000). Parece que el afrontamiento basado en el problema (por ejemplo, tratar de encontrar otro trabajo) en vez del afrontamiento enfocado en la emoción (como decirse a sí mismo que el desempleo no es muy importante) no necesariamente ayuda a la persona a sentirse mejor en ese momento, pero sí los ayuda a buscar un nuevo trabajo. Entonces, como ya destacamos, lleva a la recuperación de la salud física y mental. Creed *et al.* (2009) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre los predictores de la intensidad en la búsqueda de empleo (es decir, la magnitud de tiempo, esfuerzo y recursos invertidos preparando el currículum vitae, contactando a empleadores, buscando en la bolsa de trabajo, etcétera). Quizá no le sorprenderá leer que la intensidad de la búsqueda de trabajo es un buen predictor del hecho de volver a encontrar empleo (y por lo tanto aumenta la probabilidad de mejorar la salud mental). La gente que mantiene la fuerte creencia de que sus esfuerzos los llevarán al automejoramiento (una *orientación hacia metas de aprendizaje*) tienden asimismo a llevar a cabo las búsquedas de trabajo más intensas, que quienes creen que sus habilidades no se modifican (una *orientación hacia metas de desempeño*). También encontraron que esta relación estaba mediada por la autorregulación, lo cual significa que aquellos orientados a las metas eran más entusiastas en su búsqueda de trabajo porque eran más activos monitoreando sus propias emociones y conductas. También eran más activos al evaluar críticamente si como se estaban comportando, pensando y sintiendo les ayudaba a alcanzar sus metas. La orientación a las metas de aprendizaje era la que les llevaba a mayor autorregulación y esto a la vez los llevaba a una búsqueda de empleo más intensa.

Desde luego, algunas personas experimentan más altibajos en su bienestar que el promedio, cuando cambia su estatus de empleo, en tanto que otros experimentan menos altibajos. ¿Qué determina esto? Los estudiosos han investigado varios factores (Wanberg *et al*., 2001) y han reportado básicamente resultados nada sorprendentes. Las dificultades financieras altas se asocian con menor bienestar, y lo mismo sucede con el grado en que el individuo se siente comprometido con la idea de estar empleado. Los altos niveles de apoyo social y la alta habilidad de estructurar el tiempo tienden a reducir el efecto del desempleo sobre el bienestar. El análisis de Paul y Moser (2009) también reveló varios otros moderadores importantes de la relación entre desempleo y bienestar:

- Los efectos del desempleo los resienten más los hombres, quienes se dedican a labores manuales poco calificadas y las personas que han estado desempleadas por largo tiempo. En promedio, la mala salud mental parece despuntar aproximadamente a los dos años de estar desempleado, antes de empeorar aún más en quienes llevan un tiempo muy largo desempleados.

- El contexto es importante. El desempleo tiene un efecto mayor sobre la salud mental de los desempleados en los países menos desarrollados económicamente y en aquellos países con sistemas de protección menos desarrollados (como seguro de desempleo). Gunnell *et al*. (2009) presentan varios trozos de evidencia que demuestran que las tasas de suicidio se incrementan cuando se cortan los fondos de asistencia pública en tiempos de recesión económica.

Por último, es importante recordar que no todos los trabajos son psicológicamente enriquecedores (*véase* el capítulo 7), de manera que es posible que el desempleo no sea una experiencia tan mala, como lo sería alguno de los trabajos menos agradables que existen. También está la cuestión de qué es lo que sucede cuando las personas regresan a trabajar, pero lo hacen a trabajos menos gratificantes de los que tenían antes. A esto se le conoce en ocasiones como *subempleo*. McKee-Ryan *et al*. (2009) señalan que estos temas implican que el desempleo tiene una dimensión subjetiva importante: la pérdida y recuperación del bienestar puede depender de qué tan favorable o desfavorablemente vea el empleado los cambios en su situación.

Punto de aprendizaje clave

El impacto y la extensión del desempleo están determinados por varias diferencias individuales y diversos factores externos, como las condiciones del mercado laboral y los sistemas de seguridad social.

Algunos psicólogos han tratado de identificar exactamente qué del desempleo lleva a la gente a sentirse psicológicamente mal. Jahoda (1979) escribió acerca de la función manifiesta de tener empleo (ingresos), pero también de sus funciones latentes: estructuración de tiempo, contactos sociales fuera de la familia, vínculos con objetivos/metas más amplio(a)s, estatus/identidad personales y actividad cumplida. Una persona que se convierte en desempleada se ve despojada de las funciones manifiestas y latentes del empleo y esto, argumenta Jahoda, es lo que lleva a estados psicológicos negativos. Otros autores han visto el enfoque de Jahoda como demasiado limitado. Warr (1987) señaló que no todos los puestos de trabajo fomentan la salud mental e identificó las características del empleo "psicológicamente bueno" (*véase* también el modelo de vitaminas del estrés laboral descrito en el capítulo 11), las cuales incluyen dinero, variedad, metas, oportunidades para tomar decisiones, desarrollo y uso de capacidades, seguridad, contacto interpersonal y posición social valorada. Esto pone más atención que Jahoda en las características intrínsecas del trabajo. Warr argumentó que convertirse en desempleado traería efectos psicológicos negativos al grado que llevaría a la pérdida de estas características en la vida diaria. Fryer (1998) ha tomado un enfoque bastante diferente. Criticó el tratamiento convencional que se da al desempleo de tener una visión demasiado pasiva del individuo. Los efectos psicológicos del desempleo son, para él, el resultado de intentos frustrados por crear un mejor futuro en vez de recuerdos y excusas acerca de la pérdida de un pasado más satisfactorio. Otra perspectiva teórica interesante del desempleo es de Paul y Moser (2006) quienes describen la experiencia de estar desempleado como una fuente de *incongruencia del valor*. Esta teoría sugiere que las personas en muchas sociedades valoran tener un trabajo, pero dichos valores son incongruentes con la realidad de estar desempleado. Tal incongruencia es fuente de una angustia emocional significativa que, a la vez, se relaciona con varios problemas de salud mental que se asocian de manera consistente con el desempleo. Paul y Moser (2009) argumentan que mientras que los efectos del desempleo han sido bien investigados, se requiere de mucho más investigación para probar los mecanismos específicos que apuntalan esos efectos.

El contrato psicológico

Hasta ahora en este capítulo hemos visto lo que son las actitudes, cómo se forman y por qué son importantes en el lugar de trabajo. Al hablar de la rotación de personal y el desempleo, también exploramos aquello que el trabajo significa para las personas y por qué es importante para ellas. En esta sección juntaremos todos estos temas a la luz del *contrato psicológico*. El cuerpo de trabajo sobre este tema tiene mucho que decir sobre por qué los trabajadores mantienen ciertas actitudes hacia sus empleadores, por qué esas actitudes pueden estar relacionadas con su comportamiento, y cómo las actitudes y el comportamiento están ligados a lo que la gente quiere de su vida laboral.

En muy poco tiempo se ha producido una gran cantidad de literatura de investigación sobre el contrato psicológico. Aunque ha habido algunos debates acerca de su utilidad (veremos después más al respecto), actualmente es un tema muy importante en la psicología del trabajo. El interés sobre el contrato psicológico es reciente, pero sus raíces van muy atrás en el tiempo, cuando lo examinó originalmente Argyris (1960). El contrato psicológico se ha definido de varias maneras ligeramente diferentes. Usaremos la siguiente definición (Robinson y Rousseau, 1994, p. 246):

> La creencia de un individuo respecto a los términos y las condiciones de un intercambio recíproco acordado entre la persona principal y otro grupo [...] la creencia de que se ha hecho alguna forma de promesa, y de que los términos y las condiciones del contrato fueron aceptados por ambas partes.

Para agregar algo más de detalle a esta definición, "el contrato psicológico comprende creencias subjetivas respecto a un acuerdo de intercambio entre un individuo y la firma empleadora y sus agentes por lo general en organizaciones" (Rousseau, 2001, p. 312).

Una de las razones por las que este concepto ha sido tan útil es porque ayuda a comprender los efectos combinados de muchos procesos psicológicos distintos que influyen en el comportamiento y desempeño del trabajador. Herriot (1992) describe el contrato psicológico entre un individuo y la organización como "el pegamento invisible que une a los individuos con la organización a lo largo del tiempo. Incorpora las creencias, los valores, las expectativas y las aspiraciones de las partes" (p. 6).

El contrato psicológico no debería confundirse con el contrato de empleo legalmente establecido (aunque inevitablemente habrá algún traslape entre ambos, particularmente acerca de temas como el sueldo y horario de trabajo). El contrato psicológico es de mucho interés para los psicólogos del trabajo porque es subjetivo. Sin embargo, debido a que por lo general no está escrito, ello no lo hace menos importante. Muchos investigadores en este campo ponen al contrato psicológico en el centro de la relación entre el trabajador y el empleador. Esto significa que cuando está funcionando bien para ambas partes, suceden cosas buenas; pero cuando el contrato se rompe, posiblemente habrá problemas significativos.

En el contrato psicológico, existe la creencia de que el acuerdo es mutuo y vinculante. Desde el punto de vista de los trabajadores, este es el acuerdo que ellos creen tener con su empleador, acerca de lo que será su contribución con este mediante su trabajo y de aquello que esperaría de regreso. Entonces, si el empleado cree que quedarse a trabajar hasta tarde lo ayudará en la siguiente ronda de ascensos, esperaría que el número de veces que trabajaron hasta tarde lo verán favorablemente quienes toman las decisiones sobre las promociones. Cuando un trabajador hace este tipo de esfuerzos, espera que el empleador siga las reglas: perciben que el empleador está obligado a dar algo a cambio para corresponder con sus esfuerzos. La palabra *promesa* aparece bastante en la investigación acerca del contrato psicológico. El contrato se trata de hacer y mantener promesas mediante intercambios entre el trabajador y el empleador. Aquel hace algo basado en la

promesa que este le hizo y recibe algo a cambio. Como uno esperaría, las promesas rotas pueden tener un efecto negativo severo en cualquier relación.

Desde luego, no toda la gente desea lo mismo de su empleo. El dinero suele ser más importante para algunos de lo que es para otros. Algunas personas podrían tomar un trabajo por las oportunidades de capacitación que ofrece. Los trabajadores de más edad podrían estar particularmente interesados en los aspectos sociales del trabajo. Lo mismo se aplica para los motivos y las necesidades de la organización empleadora. Los trabajadores con contratos de corta duración podrían contratarse para realizar el mismo trabajo, sin que se les dé capacitación u otras prestaciones que van unidas al empleo permanente. Revisando el trabajo de Rousseau (1990, 1995) y de Herriot y Pemberton (1995), observamos que existen cuatro tipos diferentes de contratos/intercambios psicológicos que funcionan comúnmente en las organizaciones.

Los *contratos relacionales* ofrecen las mayores confianza mutua y estabilidad. Los empleados ofrecen lealtad, conformidad con los requisitos, compromiso con los objetivos del empleador y confianza en que este no abuse de su buena voluntad. A cambio, la organización ofrece seguridad laboral, perspectivas de promoción, capacitación y desarrollo, y cierta flexibilidad acerca de las demandas que hace a los trabajadores si estos se encontraran en dificultades. La dura realidad del ambiente económico, así como la feroz competencia global no siempre contribuyen a establecer y mantener este tipo de intercambio.

Los *contratos transaccionales* se basan más en el dinero y en términos del desempeño bien definidos y específicos (para ambas partes). Son más parecidos al intercambio económico de corta duración. El trabajador ofrece laborar más horas, habilidades más amplias, tolerancia al cambio y a la ambigüedad, y deseo de tomar más responsabilidad. A cambio, el empleador ofrece (a algunos) un mayor salario, recompensas por el desempeño alto y, simplemente, un puesto de trabajo. Este tipo de intercambio es más común cuando las condiciones económicas son duras y la gente está consciente de que tiene poca seguridad de permanencia.

Punto de aprendizaje clave

Diferentes empleados quieren cuestiones diferentes de su trabajo. De la misma forma, los empleadores desean cuestiones diferentes de sus empleados. El contrato psicológico describe lo que cada parte promete y espera de la relación y este control puede cambiar y desarrollarse con el paso del tiempo.

Existen claramente algunas diferencias principales entre los intercambios transaccional y relacional. Otros dos tipos de intercambios, el transicional y el balanceado, se colocan en medio de los dos. Los *contratos transicionales* son típicos de una relación desgastada entre el empleador y el trabajador, lo cual podría suceder cuando la compañía ya no es capaz de ofrecer promesas sobre el futuro empleo (es decir, se está saliendo del contrato relacional). En un *contrato balanceado*, las expectativas mutuas son flexibles y dinámicas, y hay una mutua comprensión de que las expectativas del desempeño posiblemente cambiarán. En este tipo de contrato, el empleador hará esfuerzos por entrenar y apoyar al trabajador cuando las cosas cambien. Es un poco como si el contrato relacional fuera promulgado cuando las cosas son menos estables para todos los involucrados.

Todos estos tipos de intercambios suelen ser satisfactorios, si se comprenden y aceptan mutuamente, y si todos se apegan al trato. Si usted, por ejemplo, toma un puesto de trabajo pensando en que ofrecerá excelentes oportunidades de capacitación, pero el empleador piensa que lo tomó tan solo por el dinero, es poco posible que se llegue a un resultado satisfactorio tanto para usted como para el nuevo empleador.

El contrato psicológico se empieza a formar durante las primeras fases de la relación entre el trabajador y el empleador, quizás inicia tan pronto como el candidato escucha acerca de la compañía o de la oportunidad de trabajo por primera vez. Empieza a volverse aún más importante durante el reclutamiento y la selección, ya que da a ambas partes la oportunidad de averiguar mucho más uno del otro. Robinson y Morrison (2000) encontraron que hay más problemas con el contrato psicológico cuando el empleado tiene menos interacción con el empleador antes de ser contratado. Muchos investigadores aseguran que dar a los futuros empleados una *noción anticipada realista del trabajo* ayuda a reducir los niveles de rotación de personal cerca del inicio de la toma del puesto. Esto puede lograrse usando un buen procedimiento de reclutamiento y selección que permita a los futuros empleados tener una buena perspicacia acerca del puesto de trabajo, así como de la naturaleza de la organización para la cual están considerando trabajar. Los ejercicios de muestra de trabajo en los centros de evaluación (*véase* el capítulo 4) son una muy buena forma de dar a los candidatos algunas experiencias tempranas (previas a la contratación) de lo que sería trabajar para la compañía. También ayudaría usar procesos adecuados de inducción para evitar problemas con el contrato psicológico.

Sin embargo, aun cuando son importantes, esas interacciones iniciales no lo son todo cuando se trata de establecer el contrato psicológico. Taris *et al.* (2006) examinaron las expectativas de 1500 recién llegados a una organización. Encontraron que las expectativas no cumplidas sí tienen influencia en resultados importantes, como la renuncia al puesto y la motivación. No obstante, las expectativas de los recién llegados cambiaron con el paso del tiempo, y algunas de las expectativas no cumplidas se volvieron menos importantes para ellos conforme el tiempo pasó después de que se unieron a la compañía. Esto demuestra que aunque se formó un contrato psicológico en el reclutamiento, este es fluido: las expectativas de los trabajadores y de los empleadores tienden a cambiar con el paso del tiempo. Una implicación de ello es que el contrato necesita volverse a evaluar y administrar frecuentemente; regresaremos al tema más adelante en esta sección.

Gran parte de la investigación sobre el contrato psicológico ha observado lo que sucede cuando este se rompe, se incumple o cuando una de las partes "viola" el trato. Tales *incumplimientos* pueden ser muy comunes. Robinson y Rousseau (1994), por ejemplo, encontraron que 70 de su muestra de 128 gerentes pensaban que su empleador había *incumplido* su contrato psicológico (es decir, lo que pensaban que les habían prometido) durante los primeros dos años del empleo. Muy a menudo la mayoría de los incumplimientos se refieren al incumplimiento de promesas sobre capacitación y desarrollo, sueldo y prestaciones y oportunidades de promoción. En seguida presentamos cinco reactivos adaptados (ligeramente) de la medición de Robinson y Morrison (2000). Ofrecen una descripción más detallada de cómo los empleados suelen percibir un incumplimiento (se solicita a los trabajadores que respondan a qué nivel están de acuerdo con las siguientes afirmaciones):

1 Casi todas las promesas hechas por mi empleador durante el reclutamiento se han cumplido hasta ahora (estar de acuerdo = cumplimiento).

2 Siento que mi empleador logró cumplir las promesas que me hizo cuando me contrató (estar de acuerdo = cumplimiento)

3 Hasta ahora, mi empleador ha hecho un excelente trabajo cumpliendo las promesas que me hizo (estar de acuerdo = cumplimiento).

4 No he recibido todo lo que me prometieron a cambio de mis contribuciones (estar de acuerdo = incumplimiento).

5 Mi empleador rompió muchas de las promesas que me hizo aun cuando yo he cumplido con mi parte del trato (estar de acuerdo = incumplimiento).

Punto de aprendizaje clave

El contrato psicológico se refiere a las percepciones de un trabajador individual, de sus derechos y obligaciones con respecto a su organización empleadora. Se le llama incumplimiento del contrato psicológico a tales promesas rotas.

La frecuencia aparente con que se incumplen los contratos psicológicos ha llevado a los psicólogos intentar aclarar lo que se conoce como "proceso de ruptura" (por ejemplo, Robinson y Morrison, 2000). La figura 6.5. ejemplifica esto. Un tema importante aquí se refiere a la diferencia entre el incumplimiento del contrato y la ruptura del contrato. El primero se ve a menudo como darse cuenta de que lo que se prometió no se materializó (es decir, una discrepancia percibida). A menudo se usa el término *rompimiento* para describir la *reacción emocional negativa hacia el incumplimiento*. El rompimiento es un término más cargado emocionalmente, que la noción más neutral de expectativas no cumplidas, y más complicado que simplemente preguntar qué tan placenteras han sido las experiencias del individuo dentro de la organización laboral. Esta distinción es importante porque significa que podría darse el incumplimiento sin que haya una reac-

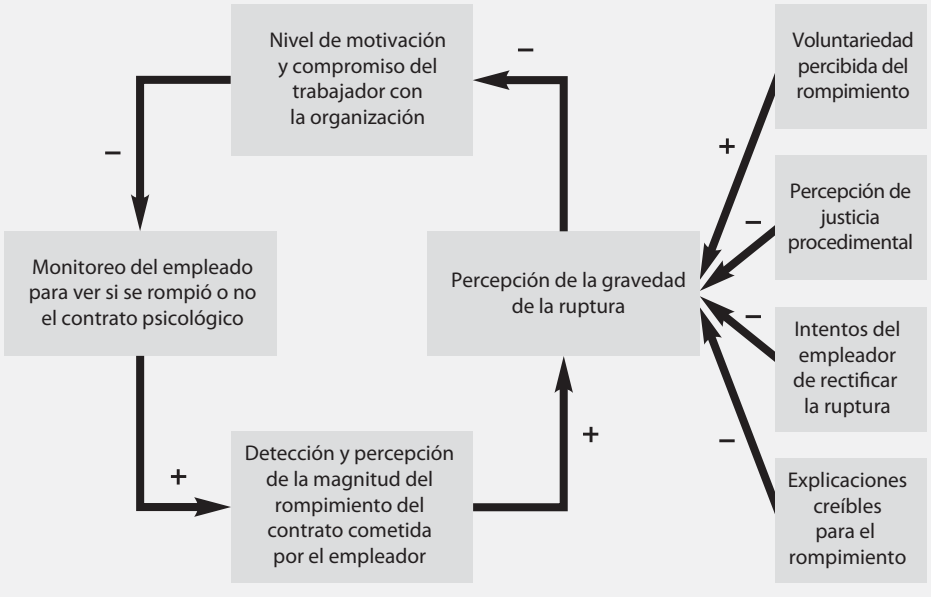


Figura 6.5 **El proceso de ruptura del contrato psicológico**
Fuente: **Adaptado de Rousseau (1995, p. 118), reimpreso con autorización. Observe que este mismo proceso se representa para ejemplificar las características de la motivación en el capítulo 7.**

ción emocional negativa hacia él. La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la ruptura se da cuando hay una percepción de que el incumplimiento fue deliberado, intencional y refleja un trato injusto (Robinson y Morrison, 2000) y lleva consigo una clara implicación de una promesa rota.

Herriot y Pemberton (1995) describen unas reacciones conductuales típicas ante la ruptura del contrato psicológico como abandonar la organización, buscar la seguridad y desquitarse; o bien, para ponerlo de otra forma, irse, mantener la cabeza tras la trinchera, o quedarse y tomar venganza. En términos de actitudes hacia su empleador, cuando los trabajadores sienten que este rompió el contrato psicológico, sorprendentemente no estaban inclinados a sentirse menos obligados y menos comprometidos con su organización empleadora. Esto significa que podemos encontrar conductas como desempeño, renuncia y ciudadanía organizacional (*véase* el capítulo 5) y actitudes como satisfacción laboral y compromiso organizacional, cuando examinamos el impacto de las rupturas del contrato psicológico.

La evidencia de la influencia de la ruptura del contrato psicológico sigue acumulándose. En un metanálisis que goza de gran autoridad, Zhao *et al.* (2007) revisaron 51 estudios bien diseñados sobre las consecuencias del contrato psicológico, su incumplimiento y ruptura. El análisis reveló que las relaciones más fuertes entre el contrato psicológico y los resultados organizacionales se dan cuando los trabajadores tienen una respuesta emocional fuerte (por ejemplo, sentimientos de ruptura o desconfianza) hacia el incumplimiento. Como sucede con muchos otros temas examinados en este libro, tan importante es cómo los trabajadores perciben los eventos y reaccionan ante ellos, como los eventos en sí mismos. Tales reacciones se vinculan significativamente sobre todo con la intención de renunciar, con el compromiso organizacional y con la satisfacción laboral. Se encontraron otras relaciones, más débiles aunque significativas, con el desempeño laboral y los comportamientos de ciudadanía organizacional. Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas con la renuncia real, muy posiblemente porque la rotación de personal es un fenómeno muy complejo y con causas múltiples (como ya se discutió en este capítulo). Parece que el incumplimiento del tipo de contrato no causa mucha diferencia en los resultados, excepto que el incumplimiento de los contratos transaccionales tuvo una relación más fuerte con el compromiso organizacional que el incumplimiento de los contratos relacionales. Existe evidencia reciente de que la edad modera el impacto del incumplimiento. Entre las personas mayores, quizá debido a que son mejores controlando sus emociones, los incumplimientos tienen menos probabilidades de causar daño en la confianza y en el compromiso organizacional, que entre empleados más jóvenes (Bal *et al.* 2008).

Algo de lo que haya leído hasta ahora tal vez le dejará pensando que los incumplimientos del contrato psicológico son una característica inevitable en la mayoría de las vidas laborales de las personas. Probablemente esto sea cierto pues muchas organizaciones se enfrentan y responden a circunstancias cambiantes. Como resultado, los investigadores han empezado a estudiar qué factores determinan si el incumplimiento desencadena una respuesta emocional (ruptura o desconfianza), y si podrían evitarse los resultados negativos del incumplimiento. La interpretación individual en este proceso tiene un largo alcance. Por ejemplo, un individuo que inicia con una disposición favorable hacia su empleador quizá no se dé cuenta tan fácilmente de los incumplimientos, como alguien que de entrada desconfía de su empleador. Asimismo tal vez tiendan a no interpretar los incumplimientos como rupturas.

Parece que el incumplimiento psicológico dejaría a los empleados con cierto "bagaje" que llevan consigo al siguiente empleo. Robinson y Morrison (2000) encontraron que las experiencias del incumplimiento del contrato psicológico con empleadores anteriores se relacionaron con la posibilidad de que ocurran incumplimientos con el empleador actual. Las diferencias individuales podrían también determinar la reacción individual del empleado ante el incumplimiento. Restubog *et al.* (2007) encontraron que los incumplimientos tienen mayores efectos en personas que asignan un alto valor a los beneficios tangibles del

empleo, como el dinero (personas orientadas al resultado o *demandantes*) que en aquellos que dan un mayor valor a los beneficios de las relaciones laborales (personas orientadas a la relación o *benevolentes*). Cuando se experimenta un incumplimiento, los empleados orientados al resultado tienden a intentar "igualar la puntuación" ideando una represalia. Esto es muy poco probable en el caso de los trabajadores orientados a la relación, quizá porque ellos no quieren poner en riesgo las relaciones con sus colegas de trabajo y supervisores.

Algo importante para las organizaciones es que la investigación también demuestra que la forma en que se maneja el incumplimiento es importante para determinar si se convierte en una ruptura. Lester *et al.* (2007) encontraron que mantener una comunicación abierta con los empleados acerca de la naturaleza del contrato psicológico, era importante para mantener el cumplimiento del contrato. Mientras los empleadores den razones creíbles, legítimas y consistentes para los incumplimientos, parece menos probable que los trabajadores tengan reacciones emocionales significativas al respecto (es decir, es menos probable que sientan que se ha transgredido el contrato o que desarrollen sentimientos de desconfianza). Zhao *et al.* (2007) argumentan que los empleadores necesitan cuidarse de incumplir los contratos, realizando esfuerzos para mantenerse al tanto de las necesidades de su fuerza laboral. El punto principal que subyace a todo esto es que el incumplimiento de contrato no necesariamente lleva a la reducción de la lealtad ni del compromiso del trabajador. Si siente que el incumplimiento no fue por culpa del empleador ni es intencional, entonces el impacto en la lealtad del empleado tenderá a ser pequeño, en especial cuando se corrige rápidamente.

Punto de aprendizaje clave

Las intervenciones pueden detener el incumplimiento del contrato psicológico que lleva a sentimientos de ruptura o desconfianza.

El concepto de contrato psicológico no ha sido aceptado completamente por todos los investigadores. Algunos argumentan que existe el riesgo de que se utilice en exceso y de ignorar otras variables importantes como resultado (Arnold, 1996). Además, una organización no es una persona y, por lo tanto, no puede formar parte de un contrato psicológico. Las organizaciones consisten en muchos y muy diferentes individuos y grupos, donde cada empleado puede tener expectativas muy específicas acerca de sus derechos y obligaciones frente a esos individuos (como el supervisor) y grupos (como departamentos). Sin embargo, Rousseau (1998) argumentó que el contrato psicológico ofrece un marco teórico para una mejor comprensión de algunos de los procesos psicológicos relevantes que influyen en las actitudes individuales como resultado del desempeño organizacional. También representa un enfoque muy flexible para entender las actitudes y conductas del empleado: cualquier aspecto de la relación laboral y un gran número de diferencias individuales pueden moldear el contrato psicológico. También se pensaría que hay cierto traslape con los conceptos de satisfacción laboral y compromiso organizacional, pero si uno observa cuidadosamente los procesos subyacentes del contrato psicológico son muy diferentes (sobre todo los conceptos de promesas y reciprocidad). Guest (1998) también argumentó que el concepto es consistente con el espíritu de los tiempos (es decir, la naturaleza cambiante de las relaciones laborales); ayuda a dar sentido a las relaciones laborales actuales, así como a destacar quién tiene el poder. Quizá el punto clave sea que el estado del contrato psicológico está ligado a una amplia gama de resultados organizacionales importantes (*véase* Zhao *et al.*, 2007). Al captar aspectos importantes de las experiencias laborales del individuo, el concepto ofrece muchas posibilidades para entender las actitudes y el comportamiento hacia el trabajo.

Ejercicio 6.4 El contrato psicológico "agotado" de Mark Reason

Cuando Mark Reason empezó a trabajar como ajustador de neumáticos en la empresa Nice New Tyres Ltd., pensó que estaría ahí por unos cuantos meses, tan solo para ganar algo de dinero hasta que le llegara algo mejor. No sabía mucho acerca de ajustar neumáticos, ni de la compañía, pero la entrevista fue lo suficientemente sencilla, recibió cierta capacitación y, después de un periodo breve a prueba, se le dio un contrato permanente. Los meses se convirtieron en años porque llenar solicitudes de empleo e ir a entrevistas no era realmente lo suyo. Mark tomó cada vez más y más responsabilidades, administrando a algunos jóvenes del personal y dirigiendo el depósito cuando el gerente no se encontraba. Trabajaba duro en lo que hacía y aunque el salario no era demasiado generoso, era justo y sus colegas eran buenas personas con quienes le gustaba estar. Su gerente lo envió a algunos cursos de capacitación gerencial diciéndole que era "claro que tenía madera de gerente" y que muy pronto estaría dirigiendo el depósito.

Ahora, siete años después de que empezó a laborar con la compañía, muchos de sus antiguos colegas han logrado mejores trabajos. Debido a que la compañía empezó a tener problemas financieros, ya no le han mencionado lo del puesto de gerente. También se terminaron los cursos de capacitación. A menudo Mark se pregunta en qué se equivocó. Es cierto que aún recibe un buen salario tan solo por ajustar neumáticos, pero también se le pide hacer mucho del papeleo para ayudar al gerente. Por esa actividad no recibe paga alguna y se ha dado cuenta de que tampoco se lo agradecen, de modo que en ocasiones "olvida deliberadamente" hacerlo. Todo lo que lo mantiene yendo a trabajar son las charlas amigables que sostiene con los clientes y el hecho de que tiene un trabajo seguro, cuando muchas personas están luchando por encontrar uno.

Ejercicios sugeridos

¿Cómo ha cambiado el contrato psicológico de Mark a lo largo de los años que lleva trabajando para Nice New Tyres Ltd.? ¿Qué incumplimientos del contrato psicológico se observa en la historia descrita? ¿Qué impacto podrían tener esos incumplimientos en Mark y en su relación con su empleador? ¿Podría el empleador haber hecho algo diferente para detener estos incumplimientos o para administrar mejor su impacto?

PARA REFLEXIONAR

Piense en algunas personas que conozca bien y que estén actualmente empleadas. ¿Cree usted que el concepto de contrato psicológico tendría sentido para ellos? Si tiene tiempo, hable con una o dos de estas personas acerca del contrato psicológico que tienen con su empleador y examine si lo que le dicen coincide con lo que ha leído en este capítulo.

Cambio de actitudes mediante la persuasión

A lo largo de este capítulo hemos hablado de algunas actitudes importantes del empleado, así como de sus causas y sus consecuencias. El cambio de actitudes forma parte importante del trabajo de muchos individuos. Los gerentes pueden buscar cambiar las actitudes de sus colegas y subalternos sobre temas como las estrategias de comercialización, sobre qué tanto los valora la organización o acerca de por qué se justifica el incumplimiento del contrato psicológico. El personal de ventas trata de persuadir a los clientes potenciales a mantener una actitud positiva hacia cualquier cosa que estén vendiendo. Debería observarse que a final de cuentas tales intentos buscan cambiar el comportamiento. Como ya hemos visto, esta conexión no siempre es sencilla.

Dejaremos de lado la complejidad por un momento y nos enfocaremos en algunos de los factores que determinan el éxito o, de otra manera, los intentos de un individuo por cambiar las actitudes de otro. La mayoría de este material proviene de la psicología

social y lo que aquí se presenta es una versión breve de una literatura extensa y diversa. También es importante recordar que los intentos por cambiar las actitudes de las personas hacia algo que hayan experimentado personalmente, y a menudo (como el trabajo) únicamente a través de la persuasión verbal, es poco probable que tengan éxito: como hemos visto en este capítulo, muchos otros factores influyen en las actitudes.

Credibilidad del comunicador

La credibilidad de un comunicador se basa en parte en su pericia e integridad, percibida por la persona que está en el extremo receptor de la comunicación (Hovland y Weiss, 1951). La pericia se refiere a qué tanto el comunicador conoce acerca del sujeto de la comunicación. La integridad u honradez por lo general depende básicamente en si el comunicador tiene un historial de honestidad. Sin embargo, la imagen no es tan sencilla. En algunas ocasiones, un comunicador con baja credibilidad tiene tanto efecto persuasivo como alta credibilidad; pero no inmediatamente sino hasta algunas semanas después. A esto se le ha denominado *efecto durmiente* y se piensa que se debe a que la persona recuerda el mensaje pero olvida la fuente (Cook *et al*. 1979). Entonces, ¡todavía hay esperanzas para los políticos y propagandistas impopulares!

Atractivo del comunicador

Tannenbaum (1956) y otros han encontrado desde entonces que la cantidad de cambio de actitud se relaciona directamente con el grado de atracción que tiene el agente del cambio. Quizá el poder del atractivo se fundamente en el deseo de quien recibe el mensaje para agradar al comunicador. También existe cierta evidencia de que el atractivo es muy útil cuando el mensaje tiende a ser impopular (Eagly y Chaiken, 1975), aunque su poder podría deshacerse si se percibe que el comunicador explota deliberadamente su atractivo.

Punto de aprendizaje clave

La integridad, la pericia y el atractivo del comunicador en un mensaje persuasivo determinan, en parte, si los receptores del mensaje se verán persuadidos por él.

Argumentos unilaterales frente a los bilaterales

¿Es mejor dar ambos lados de un argumento (aunque se retrate al favorecido de forma más convincente), o es más persuasivo un mensaje unilateral? El tema fue examinado por primera vez por investigadores de la Universidad de Yale hace muchos años (Hovland *et al.,* 1949), en sus estudios de películas de entrenamiento y adoctrinamiento usados por las fuerzas armadas estadounidenses durante la Segunda Guerra Mundial. Encontraron:

- que la presentación bilateral era más efectiva cuando su objetivo era cambiar la actitud;
- que los hombres mejor educados se veían menos influidos por la presentación unilateral que por la bilateral.

Investigaciones más recientes han sugerido que los argumentos unilaterales suelen permitir al individuo más tiempo para contemplar los argumentos que recibe (Chattopadhyay y Alba, 1988), lo cual sería necesario para persuadir a personas con capacidad cognitiva limitada y/o baja familiaridad con los temas. Asimismo, como señalaron Tesser y Shaffer (1990), "quizá la necesidad de decidir los méritos relativos de dos lados en un tema poco familiar lleve a la gente a concentrarse en recibir el mensaje a expensas de pensar sobre sus implicaciones a detalle".

Uso del miedo

¿Es efectivo el uso de amenazas para cambiar las actitudes? Janis y Feshbach (1953) encontraron que el cambio en la actitud y el comportamiento tiende a ser mayor cuando la intensidad de la activación del miedo era relativamente menor. Investigaciones posteriores demostraron que una cantidad moderada de miedo incrementa la efectividad con la cual la gente procesa la información, pero una gran cantidad de miedo tiende a inmovilizarla (Jepson y Chaiken, 1990). El nivel de miedo depende no solo de qué tan atemorizante sea el mensaje, sino también de qué tan optimista sea el individuo acerca de su capacidad para manejar la amenaza descrita en él. Esto va de acuerdo con la *teoría de la motivación de la protección* de Rogers y Prentice-Dunn (1997), que propone que los intentos de inducir miedo serán exitosos para cambiar el comportamiento cuando convenzan a la persona de que:

- el problema es serio;
- el problema puede afectar al individuo;
- ellos pueden evitar el problema llevando a cabo una acción específica;
- ellos son capaces de ejecutar el comportamiento requerido para evitar el problema.

Esto guarda algún parecido con la teoría motivacional de la expectativa (*véase* el capítulo 7). La teoría de la motivación de la protección ha recibido un considerable apoyo en la investigación (por ejemplo, Mulilis y Lippa, 1990), pero a menudo es difícil ofrecer estrategias confiables para evitar el destino temido. Muchas compañías aseguradoras presentan mensajes que activan el miedo (por ejemplo, acerca de tener un accidente que sea discapacitante) y después sugieren que comprar una de sus pólizas de seguro es una estrategia efectiva. Se olvidan de que, para la mayoría de la gente, la recompensa monetaria no evita la ocurrencia de un suceso como ese ni lo compensa por completo.

Presiones sociales en la persuasión

Solicitar a la gente que se comprometa públicamente a cambiar una actitud ha sido algo largamente empleado por los agentes del cambio (Kiesler, 1971). Como señalaron Krech *et al.* (1962): "Se ha encontrado que el compromiso público es un procedimiento efectivo; y se ha encontrado que el compromiso privado es inefectivo".

Investigaciones de grupos de toma de decisiones (*véase* el capítulo 12) han buscado explicar por qué los grupos tienden a llegar a posiciones más extremas que las que inicialmente mantenían los miembros individuales del grupo, un efecto que se ha denominado *polarización de grupo*. Parece que los individuos se ven persuadidos a adoptar posturas más extremas al escuchar los argumentos que consideran tanto válidos como novedosos (Isenberg, 1986). Sin embargo, como Turner (1991, pp. 67-72) señaló, es posible que las actitudes también cambien por la exposición repetida a argumentos que la gente haya escuchado con anterioridad y que, por lo tanto, no sean novedosos para

ellos. También es posible que los *procesos de comparación social* jueguen parte en esto. Si un miembro del grupo escucha a los miembros de otro grupo abogar por cierta postura, puede llegar a dos conclusiones: primera, que tal postura es socialmente aceptable y, segunda, que "cualquier cosa que él(ella) haga, yo lo puedo hacer mejor", llevando a la persona a adoptar una postura más extrema que la que acaba de escuchar.

Wood (2000) ha enfatizado que el cambio de actitud que ocurre como resultado de presiones sociales no es necesariamente superficial y temporal. A menudo necesitamos justificarnos a nosotros mismos en público y esto tiende a hacernos pensar cuidadosamente acerca de nuestras actitudes y, por lo tanto, se tiene más certeza acerca de cuáles son (Cowan y Hodge, 1996). Es una de las muchas líneas de argumentación que sugieren que las actitudes de un individuo en el trabajo son fácilmente influenciadas por quienes lo rodean.

Punto de aprendizaje clave

El contexto social donde se recibe el mensaje persuasivo puede afectar el grado en que resulte exitoso.

Eventos anteriores al mensaje persuasivo

Si se advierte a los receptores de un mensaje persuasivo acerca del mensaje, es más probable que lo resistan si se sienten amenazados o degradados por el intento. Por lo general, los individuos se tensan (tanto física como psicológicamente) si enfrentan un desafío (Cacioppo y Petty, 1979). Si los receptores ya están susceptibles a ser persuadidos, la advertencia los puede ablandar y quizá producir cierto cambio de actitud aun antes de que hayan escuchado los argumentos (Hass, 1975).

Otro factor relevante es el que se ocupa de lo que en ocasiones se ha llamado inoculación. Algunas actitudes están tan ampliamente difundidas que nunca o casi nunca se desafían. El desafío lleva al receptor a pensar en las razones por las cuales estuvo en lo correcto todo el tiempo (Pfau, 1997). Dichas razones actúan como "anticuerpos" contra intentos de persuasión posteriores.

Panorama general del cambio de actitudes: rutas centrales frente a rutas periféricas hacia la persuasión

Petty y Cacioppo (1985) hicieron una distinción entre la ruta central hacia la persuasión (que involucra cuidadosamente pensar en los argumentos y evaluarlos) y la ruta periférica, que se basa más en las respuestas emocionales pero relativamente muy poco pensamiento. Argumentaban que el cambio de actitud a través de la ruta central es más duradero y se relaciona más estrechamente con el comportamiento, que a través de la ruta periférica.

Los mensajes persuasivos procesados mediante la ruta central necesitan contener fuertes argumentos que sostengan el escrutinio. Las personas que disfrutan pensar, que son capaces de concentrarse, que se sienten involucrados con los temas en cuestión y que se sienten personalmente responsables de evaluar los mensajes, tienen más probabilidad de procesar los mensajes persuasivos a través de la ruta central. Para ellos, el destino del mensaje persuasivo depende más en la ponderación de los argumentos, que en simplemente recordar tales argumentos (Cacioppo y Petty, 1989), aunque este último

también es importante al evaluar mensajes bilaterales (Chattopadhyay y Alba, 1998; *véase también* la sección anterior de este libro "Argumentos unilaterales frente a los bilaterales"). Probablemente tenga éxito un mensaje persuasivo que de forma precisa se dirige hacia la *función* atendida por la actitud relevante para el receptor del mensaje. Por ejemplo, alguien que se preocupe por las consecuencias sociales de sus acciones tendrá más probabilidades de responder a un mensaje persuasivo que enfatice la aceptación social del nuevo punto de vista, que a uno que dé importancia a la forma en que lo ayudaría a volverse adinerado (Lavine y Snyder, 1996).

El procesamiento periférico de la información se da cuando el receptor del mensaje persuasivo no desea prestarle mucha atención o es incapaz de hacerlo. Cuando este es el caso, la fortaleza de los argumentos importa menos y las claves periféricas importan más al determinar el éxito o, de otra forma, el intento del cambio de actitud. Estas claves periféricas incluyen la pericia y el atractivo del comunicador, la longitud total del mensaje (independientemente de la calidad de su contenido) y las reacciones de otros receptores del mensaje (*véase*, por ejemplo, Wood y Kallgren, 1988). Parece que el procesamiento periférico es más probable cuando el receptor del mensaje está de buen humor. El estado de ánimo positivo parece reducir el grado en que los mensajes se examinan críticamente y en ocasiones los argumentos débiles son tan convincentes como los fuertes (Eagly y Chaiken, 1992).

Punto de aprendizaje clave

Qué tan persuasivo es el mensaje depende en parte de qué procesos cognitivos utiliza el receptor cuando piensa acerca del mensaje.

Claramente la distinción entre el procesamiento central y periférico es importante para quienes desean cambiar las actitudes de otros. Da cierta guía acerca de qué aspectos del mensaje, sus contenidos y su contexto son importantes para diferentes audiencias en situaciones distintas. Sin embargo, cualquiera que sea la ruta, vale la pena recordar que los mensajes persuasivos pueden enfocarse ya sea en cambiar la actitud, o en cambiar la definición y el significado del objeto de la actitud (Wood, 2000). Cambiar el significado a menudo cambiará de forma automática la evaluación. Por ejemplo, Bosveld *et al*. (1997) encontraron que los individuos adoptan una actitud más favorable ante la "acción afirmativa" en el lugar de trabajo, cuando se presentan en términos de igualdad de oportunidades, en vez de favorecer activamente a las minorías.

Ejercicio 6.5 ¿Lograron persuadirlo?

Trate de pensar en alguna ocasión reciente cuando alguien trató de persuadirle de cambiar su actitud hacia algo o hacia alguien. Podría haber sido un amigo intentando cambiar su actitud hacia alguien que ambos conocen, o hacia un lugar como un bar o un restaurante, o hacia un programa de televisión. Pudo haber sido un político dando un discurso. Incluso podría haberse tratado de un publicista. ▶

Ejercicios sugeridos

¿A qué grado las siguientes afirmaciones son ciertas para este intento de persuasión? (Remítase al texto, si no está seguro de lo que algunas quieren decir).

- El persuasor tenía credibilidad.
- El persuasor me pareció atractivo.
- El persuasor usó argumentos bilaterales.
- El persuasor trató de asustarme.
- Hubo presión de otros para que cambiara de opinión.

¿Qué tan exitoso fue el intento de persuadirlo y por qué? Si usted cree que fue exitoso, ¿cómo es que su *comportamiento* ahora es diferente?

Negociación y conflicto en el trabajo

A pesar de que se den los mejores esfuerzos, los problemas con las relaciones entre trabajadores y empleadores siguen ocurriendo y, como hemos visto, podrían tener serias consecuencias. Antes en este capítulo describimos algunas de las investigaciones sobre la rotación de personal que demuestran que los empleados suelen percibir muchos problemas diferentes en el trabajo, que los lleva a empezar a pensar en marcharse. Los incumplimientos del contrato psicológico en ocasiones llevan a resultados indeseables para todos los involucrados. En los trabajadores se pueden desarrollar actitudes que no favorecen el buen desempeño ni la permanencia a largo plazo. Como ya también hemos visto, las consecuencias de dichos problemas no son inevitables; mucho depende de cómo se enfrenten las dificultades entre empleados y los conflictos laborales.

La *negociación* es el proceso de intentar atender los problemas en el trabajo a través del diálogo. La forma más evidente de negociación en el lugar de trabajo es aquella entre la gerencia y los trabajadores, donde estos últimos a menudo están representados por un sindicato. Los psicólogos han tratado de describir lo que sucede en las negociaciones y también, en algunos casos, recomendar estrategias para tener éxito como negociador. Ellos han tendido a concentrarse en lo que sucede en la negociación misma y han enfatizado menos en los contextos político y económico donde se lleva a cabo la negociación (Lewicki *et al.,* 1992). Aunque algunas investigaciones involucran negociaciones reales, muchas se han llevado a cabo en laboratorios, con alumnos que realizan actividades estándar en condiciones variantes.

El proceso de negociación

Como señaló Pruitt (1981), durante ciertos puntos clave de la negociación, un negociador elige entre tres tipos de comportamiento:

1 *Concesión unilateral:* el negociador reduce sus demandas o concede algunas cuestiones deseadas por un negociador opositor.

2 *Mantenerse firmes:* el negociador reafirma sus demandas o se rehúsa a dar algo que desea el negociador opositor, lo cual implicaría fuertes argumentos intransigentes en apoyo de la propia posición, e incluso amenazas.

3 *Colaboración:* el negociador trata de trabajar con los negociadores opositores, en vez de contra ellos, para llegar a una solución mutuamente aceptable.

En uno de los primeros y más influyentes trabajos, Walton y McKersie (1965) distinguieron entre *regateo distributivo* y *acuerdo integrador*, que son similares a la competencia y la colaboración, respectivamente, de Pruitt. En el regateo distributivo, los negociadores suponen que existe una cantidad fija como recompensa disponible, por lo que la ganancia de un negociador es la pérdida del otro, pero el acuerdo integrador incluye el intento por incrementar el tamaño de la recompensa total disponible para ambas partes. Un fenómeno a menudo observado en la investigación es que los negociadores tienden a tratar las tareas como distributivas, aun cuando hubieran podido ganar más tomando un enfoque integrador. Por ejemplo, suponga que los negociadores A y B están tratando de alcanzar un acuerdo sobre la venta de la casa de A, la cual B quiere comprar. A pide £200,000 y B empieza ofreciendo £180,000. Después de alguna charla, A acuerda aceptar £195,000 y B aumenta su oferta a $190,000. Ninguna de las dos partes está preparada para cambiar más el precio, de modo que parece que no se cerrará el trato. Sin embargo, si A y B buscaran juntos otras formas de percibir el problema, alcanzarían un acuerdo. Quizá A le dio poco uso a las cortinas y alfombras de la casa, porque la vivienda a la que se cambiará ya está alfombrada y encortinada. De hecho, preferiría evitarse la tarea de desmontarlas. Por otro lado, B desea que A deje las alfombras y cortinas porque le gustan y además está muy ocupado como para buscar otras nuevas. Por lo tanto, A y B podrían acordar el precio de £195,000 incluyendo alfombras y cortinas. B considera que £5000 es un precio justo por las alfombras y cortinas, y A también está contento porque éstas no tienen ningún valor para él y así obtiene el precio que desea.

Este tipo de resultado, llamado "ganar-ganar" (Pruitt y Rubin, 1986), a menudo depende de que los negociadores tengan prioridades complementarias para que cada uno logre hacer concesiones sobre temas donde su pérdida subjetiva sea menor que la correspondiente ganancia experimentada por el otro negociador. Participar en la solución de problemas implica que el negociador tenga cierta preocupación por los resultados de la otra parte, así como por los propios, y que tolere la posibilidad de que la otra parte será percibida como la que al menos obtuvo parte de lo que deseaba. De hecho, el estilo de negociación predominante del negociador se podría predecir con base en el grado de preocupación acerca de los resultados obtenidos por las partes participantes. Esto se muestra en la figura 6.6.

Aunque es demasiado sencilla, la figura 6.6 da tres lecciones importantes. Primero, un negociador tiene más opciones que solamente conceder o no conceder. Segundo, un negociador puede preocuparse no únicamente por sus propios resultados. Sobre todo si un negociador anticipa tener que trabajar con otro en el futuro, sería sabio poner atención a los deseos del otro porque esto ayudaría a mantener la estabilidad de la relación. Tercero, el compromiso no se encuentra en el centro de la figura 6.6 como uno esperaría. En cambio, se encuentra cerca de la parte superior, lo cual indica que el compromiso requiere de una fuerte consideración respecto a los resultados de la otra parte. Es casi tan improbable que un negociador contencioso se comprometa, como que realice una concesión (Van de Vliert y Prein, 1989).

Punto de aprendizaje clave

Los negociadores eficientes prestan atención a los intereses de la otra parte tanto como a los propios.

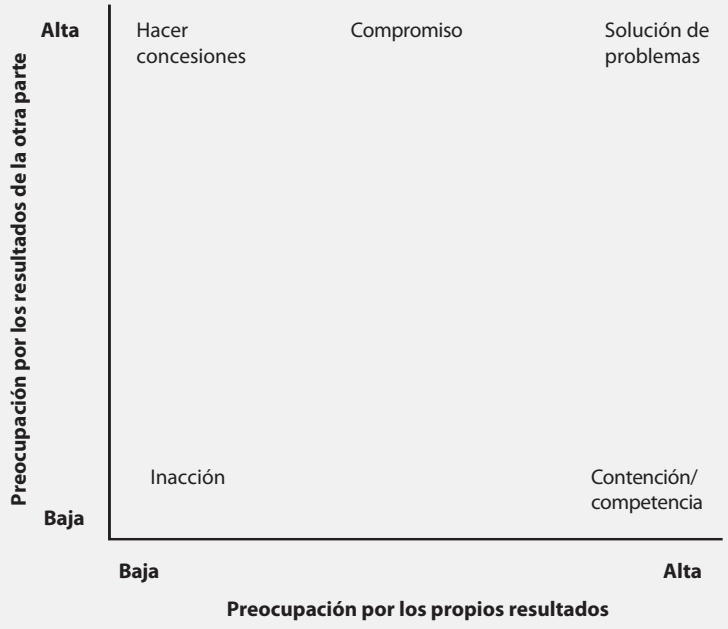


Figura 6.6 **Preocupaciones del negociador y estrategias características**
Fuente: **Adaptado de Carnevale y Pruitt (1992), con autorización del *Anual Review of Psychology*, vol. 43. © 1992 por Annual Reviews Inc.**

Como Carnevale y Pruitt (1992) han señalado, cualquiera que sea el estilo preferido o típico del negociador, el estado de la negociación puede determinar su comportamiento. Este es otro ejemplo del hecho de que la situación a menudo predomina frente a la personalidad (*véase* el capítulo 1). De hecho, algunas investigaciones han sugerido que los negociadores se comportan típicamente en una forma contenciosa al inicio de la negociación, adoptando un enfoque de solución de problemas tan solo cuando su posición se ha establecido clara y repetidamente. Hasta aquí, esto parece ser una estrategia sensible. La investigación sugiere que al inicio de las negociaciones, los enunciados promisorios hechos por un negociador pueden generar concesiones o, por lo menos, una apuesta de entrada bastante menor, de la otra parte, que de otro modo no habría sido el caso (Pruitt y Syna, 1985). Sin embargo, hacer demandas iniciales altas *y* apegarse a la mayoría de ellas es una estrategia de alto riesgo, porque es muy posible que no se llegue a algún acuerdo. En la mayoría de los ambientes laborales, fracasar para llegar a un acuerdo es insatisfactorio para ambas o para todas las partes: un resultado de "perder-perder". Por otro lado, hacer demandas iniciales bajas y muchas concesiones provoca un rápido acuerdo, pero más bien ¡para una sola de las partes! También sería un error iniciar con demandas moderadas y posteriormente rehusarse a mover: la moderación eleva las expectativas del otro negociador o de los otros negociadores, pero después la inflexibilidad los frustra y los deja incapaces de señalar las concesiones que hayan ganado para sus partidarios (Hamner, 1974). El mejor acercamiento a menudo puede ser empezar con demandas altas y hacer concesiones frecuentes. Realizar concesiones significativas es más fácil si el negociador tiene cierta conciencia de las preocupaciones de la otra parte y empatía con estas, lo cual implica la voluntad de cooperar, en oposición a (o también como) competir. En un resumen sobre la investigación sobre la psicología social del conflicto, Deutsch (2000) argumenta que un acercamiento totalmente competitivo tiene muchos efectos negativos, incluyendo socavar la comunicación, reducir la autocon-

fianza tanto en la propia parte como en la otra parte y tener sospechas mutuas. Concluye (p. 312): "Escalar el conflicto significa incrementar el significado motivacional que tiene para los participantes y puede causar una derrota menos aceptable y más humillante que un desastre mutuo". Coleman y Lim (2001) hacen un señalamiento similar en su análisis sobre el entrenamiento de las personas en destrezas de negociación.

La mayoría de la teoría y la práctica en la negociación durante finales del siglo XX e inicios del XXI ha resaltado la importancia de la cooperación entre negociadores cuando sea posible, basándose en preocupaciones por los intereses de la otra parte, así como por los propios. Un buen ejemplo es la llamada "negociación basada en el interés" (Fisher *et al*., 1991), que se basa en cinco factores principales:

1 *Relación:* una buena relación personal entre los negociadores.

2 *Intereses:* un entendimiento de que los intereses y las preocupaciones son muy importantes para la otra parte, en vez de enfocarse en la postura que inicialmente adoptaron.

3 *Opciones:* identificar tantas opciones como sea posible para la resolución, que incluyan las ganancias mutuas.

4 *Criterios:* uso de criterios objetivos para evaluar los posibles resultados. Los criterios podrían incluir legislaciones o políticas organizacionales existentes.

5 *Alternativas:* conciencia de lo que son las alternativas para un trato de negociación, así como de las consecuencias de dichas alternativas.

Senger (2002) ofrece un interesante recuento de la perspectiva estadounidense sobre cómo funciona (o no funciona) la negociación basada en los intereses para varias culturas. Toma la mayoría de sus ejemplos de la negociación cliente-comerciante y analiza las diferentes formas en que los vendedores usan los cinco factores descritos arriba. Por ejemplo, se puede establecer una *relación* ofreciendo al cliente una taza de té, o darle libre uso del teléfono para hacer una llamada local. Esto a la vez puede crear un *interés* de parte del cliente; por ejemplo, un interés por devolver el favor. Hemos dado antes un ejemplo de *opciones* en el ejemplo de la negociación sobre la venta de una casa. Puede verse el funcionamiento de los *criterios* cuando se cobran tarifas de taxi más altas a los turistas que se hospedan en hoteles de cinco estrellas que a otros: el criterio es el lugar donde se hospedan, lo cual indicaría su riqueza. A menudo, en las transacciones comprador-vendedor, una parte tendrá más conocimientos de las *alternativas* que la otra; por ejemplo, un comerciante tendrá una muy buena idea de cuánto dinero obtendría generalmente por cierto artículo, lo cual ayuda a decidir aceptar la oferta potencial del cliente.

Senger (2002) también afirma que la negociación basada en el interés puede manipulase. Por ejemplo, cuando un grupo intenta sentirse más cercano a otro de lo que realmente sucede; o bien, mentir acerca de lo que otros clientes han ofrecido, en un intento por manipular el deseo del cliente potencial de parecer alguien razonable. También existe la posibilidad de que la negociación basada en el interés se rompa, si una de las partes decide hasta el final ser el negociador duro.

Punto de aprendizaje clave

La negociación basada en el interés requiere que los negociadores piensen cuidadosa y creativamente acerca de las preocupaciones de todas las partes y que se enfoquen en cinco cuestiones: relaciones, intereses, opciones, criterios y alternativas.

Como señalaron Lewicki *et al*. (1992), la mayor parte de la investigación sobre negociación parece descansar sobre la suposición de que la única clase de negociación que vale la pena considerar se efectúa sobre la mesa de negociación. Sin embargo, Walton y McKersie (1965) argumentaron que la negociación más significativa ocurre cuando los negociadores intentan convencer a los participantes en la negociación de que acepten el trato como el mejor que habrían podido lograr, así como cuando los negociadores del mismo bando discuten entre sí cómo deberían responder ante cierta situación. Los negociadores tienden a creer (en ocasiones de manera correcta) que los participantes están más ansiosos por ganar que ellos mismos. Esto los inclina más a participar con técnicas de negociación contenciosa, quizá con la esperanza real de lograr un buen trato o tal vez de solo impresionar a sus participantes aun si no hay esperanza de un progreso futuro. Por otro lado, cuando los negociadores tienen que justificar su comportamiento a sus participantes *y* cuando quieren seguir la relación con la otra parte, muy posiblemente recurran a tácticas de solución de problemas, lo cual se debe, supuestamente, a que la estrategia de solución de problemas tiene más posibilidades de mantener su credibilidad con sus participantes y con los negociadores opositores.

Punto de aprendizaje clave

A menudo los negociadores tienen que convencer a su propio lado de que el trato es aceptable. Tal requisito puede influir en su comportamiento durante la negociación misma.

Ideas provenientes de la psicología cognitiva y social también han contribuido a nuestra comprensión del comportamiento del negociador. Por ejemplo, ya hemos visto en este capítulo cómo la gente se inclina más a tomar riesgos con la esperanza de evitar una pérdida, que con la esperanza de ganar. Cuando se aplica a la negociación, esto significa que un negociador que percibe que están tratando de evitar una pérdida se inclinará más a resistir dar concesiones (arriesgándose por lo tanto a fracasar para alcanzar un acuerdo), que un negociador que interpreta esta postura como tratar de lograr una ganancia (Bazerman *et al.,* 1985). Los negociadores también corren el riesgo de incrementar el compromiso con su postura inicial, sobre todo cuando son inexpertos.

Los negociadores también tienen expectativas o guiones concernientes a cómo se desarrollarán las negociaciones. Un elemento común de dicho guion es que una vez hecha una concesión, no puede retirarse. Dicha expectativa implica que es menos probable que suceda la retirada, y si sucede se verá con indignación.

Ejercicio 6.6 Una negociación en la compañía Micro

Las relaciones laborales en la firma electrónica Micro alcanzaron un punto crítico. La compañía se estaba desempeñando bien en sus mercados y lograba buenas utilidades. Para mantenerse así, los gerentes querían abandonar uno de los productos de la compañía, cuya demanda estaba disminuyendo, lo cual podría significar algunos despidos. Cuando se desataron los rumores sobre la posibilidad de una renuncia voluntaria, algunas personas se mostraron interesadas, aunque no lo suficiente como para evitar despidos obligatorios. Al mismo tiempo, los trabajadores que permanecieron tuvieron que encargarse de trabajos más variados y en ocasiones requerían de más destrezas. Las encuestas de actitud de los empleados habían indicado consistentemente que esto era lo que muchos de ellos querían y muchos afirmaban desearlo más que un aumento de salario por

encima de la inflación. Quizá movidos por tal información, los gerentes de Micro subestimaron la fortaleza de la oposición a sus planes de implementar los cambios que ellos deseaban. Aunque todavía no se había tomado una acción industrial, era una posibilidad clara en el futuro cercano. También sería necesario discutir los nuevos salarios. Tratos recientes sobre la remuneración en compañías similares a Micro se habían acordado ligeramente por arriba de la inflación, aun cuando tales organizaciones encaraban dilemas similares a Micro respecto a qué productos descontinuar y cómo manufacturar el resto al menor costo posible. Los detalles de esas negociaciones salariales recientes se describieron en la más reciente edición de una revista sobre la industria. En general, los miembros del sindicato sentían que el representante del sindicato, Nils Gunderson, había logrado un mal trato en las pasadas discusiones salariales realizadas dos años antes. Gunderson fue animado a cambiar su trabajo en Micro por un trabajo de tiempo completo en el sindicato. Había tenido una relación cordial con el director general anterior; sin embargo, sus escasos encuentros con la nueva, Stephanie Viken, no fueron agradables durante los seis meses que ella llevaba en el puesto. Nils y Stephanie habían tenido varias discusiones acerca de cuestiones relativamente poco importantes y sabían muy poco uno del otro como persona. Por su parte, Stephanie estaba ansiosa por asegurar una activa cooperación del sindicato (en oposición a una conformidad pasiva) con los planes de la compañía. Ella sabía que quizá necesitaría tener a los trabajadores de su lado si la compañía quería seguir siendo competitiva. También le preocupaba la posibilidad de que muchos pudieran cambiarse a un sindicato más combativo.

Ejercicios sugeridos

¿Qué nociones ofrecen los cinco factores de la negociación basada en el interés en cuanto a **i.** la manera en que Nils y Stephanie posiblemente se acerquen a la negociación, y **ii.** la posibilidad de llegar a resultados satisfactorios para ambos?

Relaciones laborales

Evaluar y cambiar las actitudes de la gente es una parte importante de los procesos de relaciones laborales como la negociación. Walker (1979, p. 11) definió las *relaciones laborales* como aquellas que tienen que ver con "la acomodación entre diferentes intereses que están involucrados en el proceso de lograr que el trabajo se realice". Tal definición no supone que las partes interesadas sean necesariamente la gerencia y otros trabajadores, ni que estos últimos sean representados por sindicatos, ni que necesariamente existan conflictos entre las partes. Sin embargo, como Brotherton (2003) asegura, las relaciones laborales (y su anterior denominación de relaciones industriales [RI]) han estado dominadas por la investigación en instituciones (como gobierno, sindicatos y empleadores) en vez de en individuos. Esto, junto con la tendencia percibida de los psicólogos a adoptar una perspectiva gerencial, ha significado que la psicología haya quedado un tanto marginada del área de las relaciones laborales (*véase también* Kelly, 1998).

Hartley (1992) hizo un recuento útil de muchos aspectos de las relaciones laborales. La Figura 6.7 es una adaptación de su imagen de este campo.

La Figura 6.7 refleja las tendencias en muchos países occidentales durante finales del siglo XX e inicios del siguiente. Las referencias hacia la administración de recursos humanos (ARH) y la participación y el involucramiento de los trabajadores reflejan un énfasis decreciente en las relaciones de laborales formales y colectivas. En cambio, como

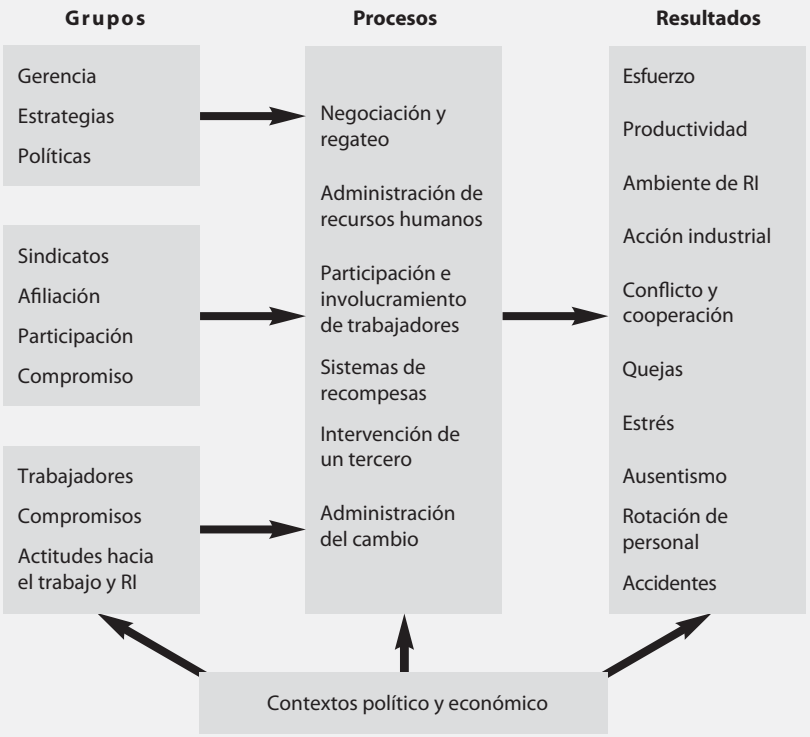


Figura 6.7 **Psicología en las relaciones laborales**
Fuente: **Adaptada de J. Hartley (1992) "Psychology in employee relations", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.)** ***International Review of Industrial and Organizational Psychology*****, vol.7. Copyright© John Wiley & Sons Ltd, Wiley-Blackwell.**

usted ha visto en este capítulo, existen una tendencia creciente para los acuerdos laborales específicos para el lugar de trabajo, más énfasis en la administración de calidad, capacitación y flexibilidad para los trabajadores y una mayor preocupación con el compromiso de los individuos con su organización empleadora (Guest y Hoque, 1996). Los intentos por incrementar el compromiso y desempeño del trabajador incluyen compartir la propiedad, círculos de calidad (donde grupos de empleados revisan conjuntamente la calidad de los productos) y el otorgamiento de facultades (*empowerment*). El último implica confiar en que la gente reconozca y solucione los problemas por sí misma, en vez de remitirlos a alguien de "más arriba" o no atenderlos en absoluto. El capítulo 11 muestra que muchos trabajadores reaccionan positivamente a tales intervenciones. Sin embargo, podrían no cambiar sus actitudes fundamentales hacia los gerentes (Kelly y Kelly, 1991). Esto se debe a que los trabajadores a menudo creen, correcta o incorrectamente, que los grupos poderosos en la organización siguen teniendo el control y podrían, en cualquier momento, extender su control de una forma más severa.

Esta tendencia hacia la individualización de las relaciones laborales (a expensas de las perspectivas institucionales) debería significar que la relevancia de la psicología se esté

incrementando. Brotherton (2003) identifica tres aspectos de la psicología para lo que esto es particularmente cierto:

1 Compromiso, como se describió antes en este capítulo y sobre todo las circunstancias con las cuales la gente se siente comprometida tanto con el empleador como con su sindicato.

2 El contrato psicológico.

3 Las teorías de la identidad social, que buscan explicar cómo y cuándo las personas incorporan afiliaciones grupales a sus identidades personales.

Punto de aprendizaje clave

Las formas en que los diferentes bloques de poder en las organizaciones se relacionan entre sí dependen en parte de contextos legales y culturales más amplios donde la organización opera.

Ahora exploraremos este tercer aspecto un poco más. Varias ideas sobre la psicología social de las relaciones intergrupales y la identidad personal (*véase* antes en este capítulo) se han aplicado al análisis del conflicto en las organizaciones. Tienen en común la noción de que las personas tienden a valorarse a sí mismas y a otros miembros del grupo al que pertenecen bastante más que a los miembros de otros grupos. Esto suele ocurrir con grupos cuyos objetivos están en conflicto (Sherif, 1966). También sucede porque nuestro grupo de afiliación define nuestra identidad y estamos motivados a defender el valor de esa identidad en relación con otros (Tajfel, 1972). La implicación de esas teorías es que acciones industriales, como huelgas y prohibición de horas extra, ocurren cuando los objetivos de los diferentes grupos están en conflicto agudo y no pueden resolverse fácilmente (Sherif), o bien, cuando los miembros de un grupo sienten que su identidad se ve tan amenazada que deben tomar una posición (Tajfel). Observe que aquí no se toma en cuenta una evaluación de si la acción industrial tenderá a mejorar su estado psicológico o material, ni tampoco dice mucho sobre cómo un grupo de individuos puede (o debería) organizar y conducir la acción industrial. Como la acción industrial es una experiencia poco placentera para la mayoría de la gente que interviene en ella, es importante para un grupo que realiza la acción industrial mantener la cohesión y el sentido de propósito sin una escalada indebida del compromiso hacia una batalla imposible de ganar.

Los aspectos de identidad social han sido más usados para entender quién participa en las actividades sindicales. Kelly y Kelly (1994) estudiaron a 350 miembros del sindicato en una organización gubernamental local del Reino Unido. Dividieron la participación en "fácil" (leer los diarios del sindicato, asistir a las juntas sindicales) y "difíciles" (ser un delegado sindical, hablar en las reuniones del sector). Quizá no sorprenda que el grado en que las personas tuvieron cualquier forma de participación se predijera mediante el grado en que se identificaron con el sindicato. Además, la participación "fácil" se vio afectada por el grado en que los miembros del sindicato tenían percepciones estereotipadas acerca de la gerencia del tipo "nosotros y ellos" —cuanto más estereotipadas fueran sus percepciones, más —fácil— sería la participación. Resulta interesante que estos aspectos de identidad social fueron mejores predictores de la participación, que la magnitud en que los miembros se sintieron en mala posición en relación con los grupos de comparación.

La calidad de las relaciones intergrupales en el lugar de trabajo y el hecho de que las malas relaciones lleven a una acción industrial dependen en parte del grado en que los miembros

de los diferentes grupos tienen percepciones mutuas precisas. Allen y Stephenson (1984) encontraron que cuando los miembros de los grupos sobrestiman las diferencias en las actitudes y las creencias entre su propio grupo y los otros grupos, la acción industrial es más probable que cuando se subestiman las diferencias. Este es otro ejemplo de la importancia de los factores sociales: no solo la verdadera diferencia en las perspectivas, sino también la diferencia percibida, puede influir en la ocurrencia de la acción industrial.

Resumen

En este capítulo hemos dado una mirada cercana a las actitudes. En especial nos hemos enfocado en lo que son, cómo se miden, cómo se modifican y cómo se relacionan con el comportamiento. Como casi todos los fenómenos psicológicos sociales, las actitudes son más complicadas de lo que parecen a primera vista. Tienen varios componentes diferentes que pueden o no ajustarse bien. Las actitudes de un individuo pueden predecir su comportamiento bastante bien en algunas circunstancias, si se evalúa la actitud correcta y si también se toman en cuenta las percepciones de la persona acerca de las presiones sociales y de sus propias capacidades. Dos actitudes laborales clave son satisfacción laboral y compromiso organizacional. La satisfacción laboral se ocupa de la evaluación del individuo acerca de su propio trabajo, mientras que el compromiso organizacional se refiere al grado en que la persona se siente apegada a su organización empleadora. Ambos se miden satisfactoriamente, ambos se ven influidos por la naturaleza del trabajo del individuo y ambos parecen tener conexiones bastante complejas con una serie de comportamientos y con otras actitudes en el trabajo. Sin embargo, ambos pueden decir más sobre si la persona permanecerá en su organización, que sobre su desempeño laboral. Desde luego, la rotación de empleados es compleja y muchos otros factores, además de las actitudes, influyen en este importante aspecto del comportamiento laboral. El contrato psicológico ofrece un marco de referencia útil para entender cómo se desarrolla y se mantiene la relación laboral. También nos dice mucho acerca de la forma en que se desarrollan las actitudes y lo que significa el trabajo para las personas. El impacto que tiene el desempleo sobre la gente muestra que el trabajo satisface varias necesidades psicológicas relevantes. Cambiar actitudes es difícil, pero no imposible —y es más fácil si el persuasor está consciente de los resultados de las investigaciones acerca del cambio de actitudes. Para solucionar los conflictos en el trabajo, se requiere de destrezas de negociación y existe una gran cantidad de investigaciones sobre cómo lograr resultados de "ganar-ganar".

Estudio de caso de cierre

Personal feliz con un "día del edredón"

El Sandwell Community Caring Trust atiende a 350 adultos y niños con discapacidades físicas y de aprendizaje, a adultos mayores y a sus familias. Es un negocio de 24 horas al día. El personal se pone de acuerdo acerca de sus horarios cuando se reúnen y se le invita a solicitar cambios cuando sus circunstancias se modifiquen. "Si el personal se siente incapaz de enfrentar una tarea específica, se les anima a hablar con su gerente", afirma el reporte.

Es fácil saber por qué Sandwell, establecido en West Midlands, se ubicó en el segundo lugar de las 100 mejores compañías para trabajar del Sunday Times. Obtuvo el primer lugar nacional en la categoría equilibrio entre el trabajo y la vida familiar. La rotación de empleados en Sandwell es de tan solo el 4 por ciento, en comparación con el 20 por ciento o más en su sector. Desde 1997, el personal ha aumentado en número, de 60 a 280, en tanto que el volumen de ventas del negocio se incrementó de £1 millón a £9.5 millones. El tiempo promedio otorgado a las ausencias por enfermedad ha sido de tan solo 0.6 días al año.

Teresa Aitken, directora fundadora de PI Costing, una compañía de nicho establecida en Doncaster que ofrece servicios legales a nombre de abogados, afirma que la confianza y la buena comunicación son esenciales. La compañía ofrece "días del edredón". A discreción del gerente, el personal que ha trabajado muy duro puede pasar una hora adicional descansando en casa. Aitken también afirma que si alguien termina su trabajo en el tiempo mínimo, ella estará feliz de dejarlos ir de compras.

La mayoría de los 20 empleados de Aitken son mujeres jóvenes. Algunas han tenido bebés y desean trabajar menos horas, o bien, trabajar varios días a la semana desde su casa. Aitken sabe que quienes trabajan desde casa son del 20 al 50 por ciento más productivos. Puede ser difícil asegurarse que quienes trabajan en casa se sientan involucrados con la compañía. Firmas pequeñas, como PI Costing, mantienen reuniones de personal frecuentes y están en comunicación de otras formas. Por consiguiente, también son capaces de ofrecer salarios menos competitivos porque a la gente le gusta trabajar para ellos.

En todas estas compañías, los estándares son altos. Un individuo accedió a dejar Clock, después de haber abusado por segunda vez del sistema. "Esto demostró a todos los empleados la tolerancia cero de la gerencia hacia cualquier incumplimiento para la confianza que se les ha brindado", indica el informe. Y en Sandwell, donde los clientes son adultos y niños vulnerables, no hay posibilidad de que algún turno se quede sin cubrir.

Fuente: The Sunday Times*, 8 de julio de 2007 (Hofkins, D.). Copyright © The Sunday Times 2007, www.nisyndication.com*

Ejercicio sugerido

En este estudio de caso, ¿hay evidencia de que las actitudes de los empleados están teniendo un impacto positivo en el funcionamiento de Sandwell Community Caring Trust? De ser así, ¿qué actitudes estarían dando este efecto? ¿Cuál parece ser la causa de tales actitudes? Quizá también podría describir la naturaleza del contrato psicológico "típico" que parece funcionar dentro de esta organización. ¿Cree usted que sea poco posible que haya rupturas al contrato psicológico? ¿Por qué?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 Defina tres aspectos de una actitud.

2 ¿Por qué las actitudes son útiles para el individuo?

3 Elabore un diagrama que demuestre la teoría del comportamiento planeado y defina sus conceptos clave.

4 Describa brevemente tres fenómenos generales que influyen en la satisfacción laboral.
5 Defina el compromiso organizacional y las partes que lo componen.
6 Liste los factores que podrían influir en la rotación de empleados.
7 ¿Qué factores reducirían o empeorarían el efecto del desempleo?
8 ¿Qué es el contrato psicológico?
9 Explique qué se entiende por incumplimiento del contrato psicológico. ¿Cómo se diferencia de la ruptura del contrato psicológico?
10 Mencione las características del mensaje persuasivo que afectan el éxito de ese mensaje.
11 Liste las características del comunicador de un mensaje persuasivo que afectan el éxito de ese mensaje.
12 Describa los principios fundamentales de la negociación basada en los intereses.
13 Describa brevemente los temas en las relaciones laborales estudiadas por los psicólogos.

Tareas sugeridas

1 ¿En qué circunstancias las actitudes determinan el comportamiento en el trabajo?
2 Examine qué tanto se sabe acerca de los factores que determinan *ya sea* la satisfacción laboral *o bien* el compromiso organizacional.
3 ¿Hasta qué punto la evidencia de la investigación sobre el compromiso organizacional sugiere que los gerentes de las organizaciones necesitan preocuparse acerca de qué tan comprometido está su personal?
4 Discuta la siguiente afirmación: "El concepto del contrato psicológico nos dice mucho acerca de las causas de los problemas con las actitudes y el comportamiento de los empleados en el trabajo".
5 Evalúe de forma crítica la propuesta de que el compromiso en la negociación no es sinónimo de debilidad.

Sitios Web relevantes

Social Science Information Gateway (SOSIG) ofrece ligas con muchos sitios acerca de actitudes y, de hecho, con muchos de los temas cubiertos en este libro. Vaya a http://www.intute.ac.uk/socialsciences/ y escriba "attitudes" en la caja de búsqueda en esa página. Obtendrá una breve descripción de muchos sitios ocupados en las actitudes dentro y fuera del lugar de trabajo. Muchos de estos sitios ofrecen resúmenes útiles o aplicaciones sobre la teoría de la actitud. Para términos más específicos, intente buscar actitudes en el trabajo.

Puede encontrar un buen ejemplo de cómo trabajan y presentan sus resultados las encuestas de opinión pública de las compañías en http://www.yougov.co.uk/. Aquí encontrará un resumen de encuestas de opinión llevadas a cabo recientemente acerca de las actitudes sobre temas tan diversos como las ciudades del Reino Unido y las propinas durante las vacaciones.

El National Health Service Trusts en el Reino Unido actualmente lleva a cabo encuestas anuales sobre la actitud del personal. Escriba la frase "NHS attitude survey results" en su buscador de Internet y encontrará muchos de tales informes. Esto le permitirá ver el tipo de preguntas realizadas y cómo se analizan, presentan e interpretan los datos. Un resumen de los resultados a través de todo el acervo NHS Trusts se encuentra en: http://www.cqc.org.uk/_db/_documents/NHSStaffSurvey_Nat_briefing_final_20090423 3323.pdf. El sitio Web Care Quality Commission (www.cqc.org.uk) puede también usarse para encontrar reportes específicos publicados por varios fondos (vía las ligas con las publicaciones de la Comisión del Cuidado de la Salud).

Para más material de autoevaluación y ligas Web relevantes, por favor, visite el sitio **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 El capítulo de John Meyer en la *International Review of Industrial and Organizational Psychology* de 1997 ofrece un análisis muy completo de la literatura sobre el compromiso organizacional.

2 El artículo de Ajzen de 2001 en *Annual Review of Psychology* describe la influyente teoría del comportamiento planeado, así como otras investigaciones sobre cómo funcionan las actitudes. No es particularmente fácil de leer, pero es informativo sobre la teoría de las actitudes.

3 El artículo de Pratkanis y Turner en la revista *Human Relations* es un excelente ejemplo de cómo el estudio de las actitudes se ha beneficiado de la tradición social cognitiva en psicología. Elementos de este artículo se resumieron brevemente en este capítulo.

4 El documento de David Harrison, Daniel Newman y Philip Roth, publicado en 2006 en la *Academy of Management Review*, hace un buen trabajo resumiendo las posibles relaciones entre las actitudes, el comportamiento individual y los resultados organizacionales posteriores. La introducción es bastante útil.

5 El capítulo de Chris Brotherton de 2003 sobre la psicología y las relaciones industriales, en su libro *Understanding Work and Employment*, incluye un análisis personal y amplio en esta área.

6 El libro *Understanding Psychological Contracts at Work: A critical evaluation of theory and research*, de Neil Conway y Rob Briner, incluye un análisis accesible y profundo sobre temas de alto perfil en la psicología del trabajo.

CAPÍTULO 7

Enfoques para la motivación laboral y el diseño de puestos de trabajo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Después de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. definir los significados y componentes de la motivación;
2. describir tres enfoques del sentido común para la motivación;
3. describir la jerarquía de las necesidades de Maslow;
4. especificar las fortalezas y debilidades de las teorías de las necesidades;
5. definir la necesidad de logro y explicar por qué podría afectar la productividad en el trabajo;
6. definir valencia, instrumentalidad y expectativa;
7. definir y describir tres formas de justicia organizacional;
8. bosquejar las características de las metas que, por lo general, incrementan la motivación;
9. elaborar un diagrama que describa las características fundamentales de la teoría del establecimiento de metas;
10. sugerir cómo las recompensas materiales afectan la motivación;
11. describir la tipología de las diferencias individuales en la motivación propuesta por Leonard *et al.*;
12. listar cuatro técnicas del rediseño laboral;
13. elaborar un diagrama que ilustre el modelo de las características del puesto de trabajo (MCP);
14. sugerir cuatro formas en que la teoría y la investigación sobre las características motivacionales de los trabajos han evolucionado más allá del MCP;
15. explicar dos características del modelo de Clegg y Spencer del rediseño del trabajo, que son diferentes de otros modelos.

Estudio de caso inicial

Reorganización del piso de ventas en Land Rover

Marin Burela, el nuevo director de manufactura en Land Rover, salta ligeramente al lado de la línea de ensamble restaurada de la planta automotriz en Solihull, Inglaterra. Mirando al suelo, el Sr. Burela señala la estera (tapete) "antifatiga" elástica, como un signo de transformación de las condiciones laborales, que antes eran sucias y estrechas. "Hemos logrado una gran diferencia aquí. A este lugar ya no lo llaman la Baticueva", afirma.

El Sr. Burela es uno de los ejecutivos de Ford enviados a Land Rover después de que aquella tomó el control este año, desembolsando £2.9 mil millones. Está a cargo de revertir las pérdidas de la marca, abandonada por la compañía alemana BMW después de romper con el Grupo Rover. "Tenemos que desbloquear el valor de nuestros activos y hacer que fluya la creatividad", reconoce. "Se trata de inculcar un sentido de pasión en la gente de Land Rover".

Los ejecutivos de Ford en privado admiten que se quedaron en shock por ciertas cuestiones que encontraron en Solihull. Los métodos de producción de la línea de la todoterreno Defender eran anticuados. Otras áreas estaban mal iluminadas y en desorden. A causa del desaliento de los trabajadores después del retiro imprevisto de BMW este año, parte de la tarea que enfrenta Ford ha sido ocultar sus preocupaciones y persuadir a los trabajadores de que pueden hacer mejores automóviles. La clave para los dueños de Land Rover es ganarse el apoyo de los trabajadores para lograr una reestructura que inicia y termina con ellos. Ford intenta persuadir a la fuerza laboral de que se les considera activos de alta calidad, que fueron subutilizados o descuidados por parte de su dueño anterior.

Para predicar su mensaje, la alta gerencia organizó una serie de "reuniones generales" estilo estadounidense, con 200 a 500 trabajadores a la vez, a quienes se les exhortó para igualar los mejores estándares del grupo automotriz premier de Ford, que incluye Jaguar, Volvo, Lincoln y Aston Martin. Se instruyó a los ejecutivos que rara vez se dejaban ver en el piso de ventas, para que dieran un recorrido por la línea de ensamble. Toman un auto al azar de la línea para probarlo; tienen juntas de improviso con grupos de trabajadores. A todos se les anima a usar sus nombres de pila. "Estamos buscando una gerencia visual", afirma Bob Dover, el nuevo director general instalado por Ford en Land Rover. "Uno no puede esperar estándares altos y un sentido de pasión, si la gerencia es invisible o si hay goteras en el plafón y el lugar es un desastre".

El Sr. Dover, el anterior director general de Aston Martin, desea empezar quitando las construcciones temporales que no se utilizan: "Probablemente tengamos la mayor colección de casetas desmontables en Midlands", afirma. "Podríamos inaugurar un museo con tales casetas". Ese esfuerzo y la inversión en instalaciones se acoplarán a lo que el Sr. Dover llama "cultura de apertura". "Suena obvio y tonto, pero tenemos que empezar a concentrarnos en la gente". Esto significa cambiar el punto de vista y perfil del personal de Land Rover. El Sr. Dover señala que Land Rover vende automóviles a 140 países. "Tenemos que incluir a personas con diferentes antecedentes y a más mujeres." Parte de su revisión se refleja en la transformación de Jaguar, otra marca británica descuidada que Ford adquirió.

Al igual que en Jaguar, a la gente de Land Rover también se le invita a incorporarse a un sistema donde pueden sugerir cambios en la producción. Si un trabajador novato siente que

la calidad está fallando, puede detener toda la línea. En el futuro, estos trabajadores tal vez pasarán tiempo en las líneas de ensamble de Volvo en Gothenburg, o en las fábricas de Jaguar cerca de Coventry. "Nunca había sucedido algo así en la historia de Land Rover", reconoce el Sr. Burela. "Hay un gran entusiasmo [...] Está cambiando la forma en que hacemos negocios".

Fuente: Financial Times, *27 de octubre de 2000.*

FT

Introducción

En el año 2000, los ejecutivos de Ford a cargo de la planta Land Rover de Solihull tenían ciertas ideas claras acerca de lo que motivaría a sus trabajadores. Le sugerimos que se tome ahora unos minutos parar identificar cuáles son esas ideas. La alta gerencia buscaba "pasión" en su personal y creía que sabía cómo provocarla, aunque quizá no tenía tan claro qué comportamiento es el que correspondería a la pasión. También cabría preguntarse si el ser humano tiene que exhibir pasión para estar motivado en el trabajo.

En este capítulo, por consiguiente, examinaremos el concepto de motivación y exploraremos algunas de sus implicaciones. Veremos ciertas ideas en conflicto provenientes del llamado "sentido común" acerca de la motivación. Posteriormente, el capítulo se dirigirá hacia la descripción y evaluación de algunos enfoques antiguos y perdurables sobre la motivación, incluyendo la teoría de las necesidades, la motivación para administrar, la teoría de la expectativa, las teorías de la justicia y el establecimiento de metas. También se considerará el papel del yo y de la personalidad. Se cubrirán los aspectos teórico y práctico. Los análisis de los libros de texto sobre las teorías de la motivación en ocasiones se describen como "un paseo por el cementerio de la psicología", en el sentido de que muchas de estas teorías son tanto viejas como carentes de vida. Sin embargo, ha habido intentos recientes por integrar las partes más valiosas de las diversas teorías y son estas las que estudiaremos en este capítulo. También se examinará la idea de que los puestos de trabajo pueden diseñarse para ser motivantes, lo cual sugiere que la motivación es tanto una característica del trabajo como lo es del individuo. El tema de la motivación ha recibido una gran atención de los psicólogos del trabajo durante muchos años, de manera que no es posible cubrir cada teoría importante. Las iniciales fueron diseñadas para ser las grandes teorías de la naturaleza humana, en tanto que las últimas han tendido a limitarse a aspectos específicos del comportamiento motivado. De hecho, algunos enfoques recientes apenas tienen la denominación de "motivación". Por lo que, aunque la motivación sigue siendo un concepto muy importante para la psicología del trabajo, sus límites no son fáciles de establecer.

Panorama general de la motivación

Como muchos conceptos relevantes en psicología, no hay una sola definición de motivación que sea universalmente aceptada. No obstante, la palabra misma nos ofrece ciertas claves. Para usar una analogía con la mecánica, la fuerza motriz enciende una máquina y la mantiene funcionando. En términos legales, un motivo es la razón que tiene un individuo para hacer algo. Como señalan Locke y Latham (2004, p. 388), "la motivación tiene que ver con los factores internos que impulsan a la acción, así como

con los factores externos que actúan como incentivos para la acción". Entonces, es claro que la motivación se refiere a los factores que nos empujan o nos jalan para comportarnos de cierta manera. Están formadas específicamente por tres componentes:

1 *Dirección:* lo que la persona está tratando de hacer. A esto en ocasiones se le llama *elección*.
2 *Esfuerzo:* qué tan arduamente lo intenta el individuo. A esto en ocasiones también se le llama *intensidad*.
3 *Persistencia:* cuánto tiempo la persona sigue tratando. En ocasiones a esto también se le llama *duración*.

En un estudio con cajeros bancarios, Gary Blau (1993) evaluó el *esfuerzo* filmando a cada cajero durante un día y calculando así la proporción de tiempo que dedicaban a sus comportamientos laborales. Evaluó la *dirección* usando un cuestionario, donde solicitaba a los cajeros que indicaran qué tan frecuentemente realizaban cada una de 20 conductas diferentes. Blau encontró que tanto el esfuerzo general como el tipo de conductas que los cajeros realizaban (es decir, la dirección) predecía la calidad de su desempeño laboral. Esto sugiere que el esfuerzo y la dirección son, de hecho, inseparables y que ambos son importantes. Deberíamos recordar ciertos puntos fundamentales:

- Por lo general, los seres humanos están motivados a hacer *algo*. Un individuo puede esforzarse mucho por evitar trabajar; ¡esa es una conducta motivada! Por lo tanto, deberíamos siempre recordar el componente "dirección".
- Es fácil cometer el error de pensar que la motivación es el único determinante importante del desempeño laboral. Otros factores, como habilidad, calidad del equipo y coordinación del esfuerzo de los miembros del equipo, también influyen en el desempeño.
- Como muchos conceptos en la psicología del trabajo, la motivación es abstracta. No puede observarse directamente. Muy a menudo se utiliza el desempeño laboral de un individuo como medida de su motivación, pero como acabamos de estudiar, muchos factores, además de la motivación, influyen en el desempeño. En ocasiones se usan informes de las personas acerca de qué tan duro lo intentan (es decir, de su esfuerzo) como indicador de la motivación; sin embargo, la dirección y la persistencia rara vez figuran (Ambrose y Kulik, 1999). Esto necesita cambiar. Mucha gente tiene puestos de trabajo que le ofrece la oportunidad de elegir qué hacer y a qué poner atención (es decir, la dirección), y en muchos de ellos es necesario seguir intentando durante mucho tiempo hasta alcanzar el éxito.

Una distinción que a menudo se hace es entre las teorías del *contenido* y las teorías del *proceso* de la motivación. Las primeras se enfocan en *qué* es lo que motiva el comportamiento humano en el trabajo. Las segundas se concentran en *cómo* el contenido de la motivación influye en la conducta. De hecho, la mayoría de las teorías tienen algo que decir acerca del contenido y del proceso, aunque varían de manera significativa en sus énfasis relativos.

Punto de aprendizaje clave

La motivación se preocupa de lo que impulsa al individuo a elegir qué hacer, qué tan duro lo intentarán y por cuánto tiempo seguirán intentándolo. La motivación no es el único factor que influye en el desempeño laboral.

Enfoques del sentido común en la motivación

McGregor (1960), Argyris (1964), Schein (1988) y otros autores han identificado conjuntamente tres grandes enfoques acerca del sentido común en la motivación, que cuentan con el respaldo de diferentes individuos e incluso del mismo individuo en diferentes momentos. McGregor (1960) denominó dos de las tres como *teoría X* y *teoría Y*, aunque el lector debería tener claro que en ningún caso la palabra "teoría" se utiliza en su sentido formal académico. Schein (1988) agregó lo que podría llamarse enfoque *social*. En los tres casos, descubrimos esencialmente una perspectiva de la naturaleza humana:

- *Teoría X*: no puede confiarse en las personas. Son irracionales, poco honestas e inherentemente perezosas. Por lo tanto, necesitan ser controladas y motivadas usando incentivos financieros e incluso amenazas de castigos. En ausencia de tales controles, los individuos siguen sus propios objetivos que, invariablemente, entran en conflicto con los de su organización laboral.
- *Teoría Y*: las personas buscan independencia, autodesarrollo y creatividad en su trabajo. Pueden ver más allá de las circunstancias inmediatas y son capaces de adaptarse a las nuevas. Son principalmente seres morales y responsables que, si se tratan como tales, se esforzarán por el bien de su organización laboral.
- *Social*: la conducta de una persona está influida básicamente por sus interacciones sociales, las cuales pueden determinar su sentido de identidad y pertenencia en el trabajo. La gente busca relaciones sociales significativas en el trabajo y responde a las expectativas de las personas que hay a su alrededor, en ocasiones más que ante los incentivos financieros.

Como usted probablemente se dará cuenta, las teorías X y Y son opuestas en muchos sentidos, así pues el enfoque social es diferente en ambas. ¿Cuál de estos enfoques del sentido común encuentra usted más convincente? La experiencia de los autores con estudiantes de licenciatura en negocios/administración es que, si se les obliga a elegir uno, cerca de la mitad estarían a favor del enfoque social; cerca del 40 por ciento a favor de la teoría Y; y cerca del 10 por ciento a favor de la teoría X. Entre los gerentes en funciones, la distribución general según nuestra experiencia sería más o menos similar, aunque tiende a ser diferente entre industrias. Cuanto más física sea la industria, mayor será la proporción de adherentes a la teoría X. ¿Cuál de los tres enfoques cree usted que sea más evidente en el estudio de caso inicial de este capítulo?

Punto de aprendizaje clave

Las perspectivas del sentido común en la motivación se contradicen entre sí, pero todas tienen algo de validez.

Ninguno de los tres enfoques del "sentido común" es universalmente válido. Sin embargo, como señaló Schein (1988), con el tiempo, la gente puede socializarse según la forma de pensar de su organización en cuanto a la motivación. A la larga, los gerentes pueden influir en su personal para que asimile la motivación de esa forma. Desde luego, quizá también atraigan y seleccionen personal que ya se encuentre inclinado a ver las cosas a su manera. No obstante, ninguno de los enfoques podría utilizarse en todas los individuos durante todo el tiempo. El uso indiscriminado de cualesquiera tendría resultados desastrosos. Por lo tanto, aunque cada uno de tales enfoques encuentra alguna

expresión en las teorías de la motivación, no es significativa la coincidencia entre la teoría y el sentido común.

Entonces, ¿qué son las teorías? Examinemos ahora algunas de las conocidas más ampliamente e investigadas más extensivamente. Tenga en cuenta que varias de las teorías son antiguas y en la actualidad rara vez figuran en las investigaciones como vanguardistas. Esto *no* significa que sean infructuosas, pues contienen ideas que han encontrado expresión en trabajos posteriores y algunos gerentes en funciones indican que siguen siendo útiles para administrar a su personal.

Teorías de la necesidad

¿Qué son?

Las teorías de la necesidad se basan en la idea de que existen necesidades psicológicas, probablemente de origen biológico, que están detrás del comportamiento humano. Cuando nuestras necesidades no están satisfechas, experimentamos tensión o desequilibrio que tratamos de corregir. En otras palabras, nos comportamos de forma que satisfagan nuestras necesidades. Es claro que la noción de necesidades refleja el *contenido* de la motivación como opuesta al proceso, aunque la mayoría de las teorías de las necesidades también hacen proposiciones acerca de cuándo y cómo se vuelven prominentes las necesidades —es decir, del proceso. La noción de necesidad cuenta con una larga historia en la psicología general. Por ejemplo, ha formado la base de por lo menos uno de los principales análisis de la personalidad (Murray, 1938). Dos tradiciones fundamentales han sido evidentes en los escenarios laborales. Primero, son enfoques basados en el concepto de crecimiento psicológico. Segundo, hay varios enfoques que se concentran en ciertas necesidades bastante específicas.

Teorías de las necesidades basadas en el crecimiento psicológico

Con mucho la más conocida de estas teorías es la de Abraham Maslow (1943, 1954), quien fue un psicólogo de orientación humanista que ofreció una teoría general del funcionamiento humano. Sus ideas fueron aplicadas por otros en el mundo del trabajo.

Maslow propuso la existencia de cinco clases de necesidades humanas:

1. *Fisiológicas*: necesidad de alimento, hidratación, sexo, etcétera, es decir, las necesidades biológicas más primitivas y fundamentales.
2. *Seguridad*: necesidad de protección física y psicológica, es decir, de un ambiente previsible y sin amenazas.
3. *Pertenencia*: necesidad de sentirse apegado a otro individuo o grupo de individuos.
4. *Estima*: necesidad de sentirse valioso y respetado, por sí mismo y por quienes sean significativos para uno.
5. *Autorrealización*: necesidad de satisfacer el propio potencial, de desarrollar las propias capacidades y expresarlas.

Maslow propuso que luchamos por ascender en la jerarquía mostrada en la figura 7.1. Cuando una necesidad queda satisfecha hasta cierto nivel adecuado (no especificado), la siguiente necesidad superior en la jerarquía se vuelve la más importante al impulsar nuestro comportamiento.

Nota: ¡Empezar desde abajo!

Figure 7.1 **Jerarquía de las necesidades de Maslow**

Otros psicólogos presentaron análisis bastante similares. Por ejemplo, Alderfer (1972) propuso tres clases de necesidades: de existencia, de relación y de crecimiento. Las necesidades de existencia se equiparan con las necesidades fisiológicas y de seguridad de Maslow. Las necesidades de relación pueden igualarse con las de pertenencia y de estima de los demás. Las de crecimiento son equivalentes a las de autoestima y autorrealización. Tanto Maslow como Alderfer hicieron propuestas acerca de cómo necesidades específicas se vuelven más o menos importantes para el individuo (es decir, el proceso); no obstante, las teorías de las necesidades se han visto a menudo como ejemplos de las teorías del contenido, debido a su énfasis por describir necesidades.

Durante algunos años, las teorías de las necesidades (sobre todo la de Maslow) dominaron la motivación en el trabajo. Por desgracia, las evaluaciones que se realizaron de ellas (como Wahba y Bridwell, 1976; Salancik y Pfeffer, 1977; Rauschenberger *et al*., 1980) revelaron muchos errores significativos, como los siguientes:

- las necesidades no se agrupan en las formas predichas;
- las teorías fueron incapaces de predecir cuándo es que necesidades particulares se volverían importantes;

- no hay una relación clara entre las necesidades y el comportamiento, por lo que (por ejemplo) el mismo comportamiento podría reflejar necesidades diferentes, en tanto que comportamientos diferentes reflejan la misma necesidad;
- las necesidades se describieron generalmente con precisión insuficiente;
- la noción integral de la necesidad como un fenómeno biológico es problemática. Ignora la capacidad del individuo, y de quienes le rodean, de construir su propia percepción de necesidades y de cómo satisfacerlas. Algunos (por ejemplo, Cooke *et al*., 2005) han argumentado que la teoría completa de Maslow es un producto del contexto de la Guerra Fría, con sus tensiones entre la religión y el secularismo, y entre el individualismo y el colectivismo.

Punto de aprendizaje clave

Las teorías de las necesidades tienen un atractivo intuitivo y ofrecen explicaciones posibles para algunas conductas humanas; no obstante, la investigación sugiere que son difíciles de aplicar exitosamente en el contexto laboral.

Por consiguiente, tales explicaciones de la motivación basadas en las necesidades tienen solamente un valor limitado en la comprensión y manejo del comportamiento humano. Ofrecen formas de pensamiento interesantes e irresistiblemente intuitivas sobre el funcionamiento humano, pero sus bases teóricas son dudosas, y no proporcionan una guía clara a los gerentes acerca de cómo motivar a los individuos. Sin embargo, esto no quiere decir que las necesidades no sean importantes o sean inexistentes. En sus síntesis sobre los diferentes enfoques de la motivación (acerca de los cuales hablaremos más en este capítulo), Locke y Latham (2004) manifiestan que las necesidades son el punto de inicio de la motivación, aun cuando no sean necesariamente el punto focal más útil para la investigación y la práctica. Baumeister y Leary (1995) han revisado una amplia gama de literatura y concluyeron que la necesidad de pertenencia es poderosa y generalizada. Los individuos parecen estar fuertemente impulsados a establecer vínculos sociales y se muestran renuentes a romperlos. La privación de interacciones frecuentes de naturaleza positiva, o al menos no conflictiva, tiene consecuencias para la salud mental y física. Nuestras relaciones interpersonales afectan la forma en que pensamos y cómo interpretamos las situaciones que encontramos. Laas (2006) argumentó que los líderes y las metas de algunos movimientos sociales (deseables) reflejan muy bien la autorrealización, mientras que otros tratan de imponer una visión del mundo a expensas de los demás.

Asimismo, el trabajo de Maslow ofreció una imagen clara de la persona autorrealizada. Maslow consideraba la autorrealización como el pináculo del crecimiento y ajuste humanos, pero afirmaba que muy pocos de nosotros funcionamos a ese nivel. Es difícil evaluar qué tan válida es tal aseveración porque la naturaleza exacta de la autorrealización es tanto cuestionable como ambigua. Leclerc *et al.* (1998) intentaron ofrecer una solución desarrollando una larga lista de posibles descripciones de la persona autorrealizada, y solicitaron a 30 expertos en el tema que señalaran si estaban de acuerdo con la precisión de cada descripción. También invitaron a los expertos a que agregaran sus propias descripciones, si así lo deseaban. Finalmente, se alcanzó el consenso de 36 descripciones. Algunas de ellas se muestran en la tabla 7.1. Leclerc *et al.* enfatizaron que esta noción de la autorrealización sugiere que no es un tipo especial de estado del yo, ni necesariamente es la fase superior del yo. En cambio, retrata las características de los individuos que funcionan bien, en el sentido de que están abiertos a muchos aspectos de la realidad, y son capaces de entender y comunicarse con los demás, así como de actuar en consecuencia. Tales observaciones llevaron a Leclerc y a sus colegas a sugerir que la au-

Tabla 7.1 **Quince características de las personas autorrealizadas (basada en Leclerc *et al.*, 1998)**

1	Tienen una autoestima positiva
2	Se consideran a sí mismas responsables de su propia vida
3	Dan un significado a la vida
4	Son capaces de establecer relaciones significativas
5	Toman la responsabilidad por sus acciones
6	Están conscientes de sus sentimientos
7	Son capaces de establecer contacto íntimo
8	Tienen una percepción realista de sí mismas
9	Son capaces de comprometerse
10	Actúan de acuerdo con sus propias convicciones y valores
11	Son capaces de resistir una excesiva presión social
12	Son perspicaces
13	Se sienten libres de expresar sus emociones
14	Son capaces de aceptar sentimientos contradictorios
15	Están conscientes de sus fortalezas y debilidades

torrealización puede definirse como "un proceso mediante el cual el propio potencial se desarrolla en congruencia con la autopercepción y la propia experiencia" (pp. 78-9).

PARA REFLEXIONAR

Analice la tabla 7.1 para saber si usted piensa que puede considerarse una persona autorrealizada. En el estudio de caso al inicio del capítulo, ¿qué evidencia (si acaso) hay de que la alta gerencia de Land Rover quiere una fuerza laboral autorrealizada?

Las ideas de Maslow aún cuentan con cierto apoyo y algunas investigaciones afirman apuntalar algunas de sus predicciones, aunque a menudo las conexiones entre lo que se mide en la investigación y los conceptos originales de Maslow parecen bastante frágiles (como Reiss y Havercamp, 2005). En nuestra experiencia, los estudiantes a menudo se vinculan con la teoría de Maslow. Incluso algunos de quienes desean corregirla creen que afirma algunas cuestiones profundas acerca de la naturaleza humana. Por ejemplo, Rowan (1998, p. 81) aseguró: "Simplemente estoy tratando de ajustar la teoría de Maslow, la cual en general me parece extraordinariamente útil". Propone tres correcciones a la teoría de la jerarquía de las necesidades:

1 Hay dos tipos de necesidades de estima y deberían estar separadas. Una es la necesidad de estima y respeto de otras personas. En realidad se trata de la autoimagen en vez del verdadero yo, y de cierta manera refleja la necesidad de relacionarse. El otro tipo de estima es aquel que nos damos a nosotros mismos. Proviene de adentro del yo, no de otros individuos.

2 Tendría que agregarse a la jerarquía la necesidad de competencia probablemente entre seguridad y pertenencia. Esta necesidad refleja nuestro deseo por dominar ciertas destrezas y hacer algo bien únicamente por el placer de ser capaces de hacerlo. Es evidente desde muy temprano en la vida.

3 Quizás haya dos tipos de autorrealización. El primero es cuando la persona es capaz de expresar su yo real. El segundo es algo más místico: un sentido de cercanía con la divinidad o con la humanidad en su conjunto, que va más allá del yo (lo trasciende). Esta distinción fue evidente en algunos de los últimos trabajos de Maslow, que expusieron ideas abiertas acerca de la psicología y la religión asiática, incluyendo el taoísmo y el budismo zen (Cleary y Shapiro, 1996).

Punto de aprendizaje clave

Existen por lo menos dos tipos de estima y también de autorrealización. La necesidad de competencia es una omisión importante en algunas teorías de las necesidades.

Logro, poder y motivación para administrar

Los enfoques de la motivación basados en las necesidades, que se concentran en un número pequeño de necesidades más específicas, han gozado de un éxito considerable. La necesidad de logro fue una de las 20 necesidades subyacentes al comportamiento propuestas por Murray (1938). Se interesa por el deseo de "superar los obstáculos, ejercer el poder, luchar para hacer algo difícil tan bien y rápidamente como sea posible" (Murray, 1938, pp. 80-81, citado por Landy, 1989, p. 73). Por lo general, los individuos con una alta necesidad de logro buscan tareas que sean bastante difíciles, aunque no imposibles. Les gusta asumir la responsabilidad absoluta de sus actos y solicitan retroalimentación frecuente acerca de qué tan bien lo están haciendo. La necesidad de logro formó la base de la teoría de McClelland (1961) sobre la motivación en el trabajo. McClelland argumentaba que la prosperidad económica de una nación depende, en parte, del nivel de necesidad de logro en su población. Basaba este argumento en una relación estadística entre el desempeño económico de los países y la relevancia de temas de logro en las historias infantiles populares en cada nación. También creía que podría capacitarse a las personas para tener una alta necesidad de logro. Con respecto al éxito individual, Parker y Chusmir (1991) encontraron que la gente con una alta necesidad de logro tendía a sentirse más satisfecha en lo referente a estatus/riqueza, satisfacción profesional y contribución a la sociedad, que aquellos con una menor necesidad de logro.

La necesidad de logro ha atraído una atención considerable de los contextos teórico y aplicado (por ejemplo, *véase* Beck, 1983). No es un simple constructo y, sin embargo, se han realizado varios intentos por identificar sus componentes (por ejemplo, Cassidy y Lynn, 1989). Sagie *et al*. (1996) argumentaron que es importante restringir el análisis al nivel de tareas, en oposición a consideraciones más amplias de estatus y poder. Propusieron seis preferencias de tareas que indican una alta necesidad de logro:

1 Tareas que implican incertidumbre en vez de resultados seguros.

2 Tareas difíciles en vez de fáciles.

3 Tareas que significan responsabilidad personal, no responsabilidad compartida.

4 Tareas que implican un riesgo calculado, en vez de ningún riesgo o un riesgo excesivo.

5 Tareas que requieren solución de problemas o inventiva, en vez de seguimiento de instrucciones.

6 Tareas que gratifican la necesidad de triunfar, en vez de asegurar la evitación del fracaso.

Sagie *et al.* (1996) reportaron un estudio en cinco países acerca de los niveles de motivación para el logro. Las personas de Estados Unidos, en general, obtuvieron las puntuaciones más altas en la mayoría de los factores, seguidas de las personas de Holanda e Israel; los individuos de Hungría y de Japón estuvieron más bajos de nuevo, salvo en el primer componente, donde los nipones quedaron cerca de los estadounidenses. Sin embargo, es importante recordar que la necesidad de logro no es el único camino al éxito en el desempeño laboral. Asimismo, la necesidad de logro podría ser un concepto muy occidental e individualista, de escasa relevancia para otras culturas. De hecho, a menudo se ha cuestionado el vínculo que McClelland reconoció entre los temas de logro en las historias infantiles y la prosperidad nacional. Por ejemplo, en un análisis acerca del crecimiento económico a lo largo de 50 años, realizado por Beugelsdijk y Smeets (2008), no se encontró relación entre el crecimiento y la puntuación en la necesidad de logro del país, basada en los datos de McClelland de mediados del siglo XX. Desde luego, esto podría deberse a que los datos de la necesidad de logro estaban desactualizados, o bien, a que no eran precisos desde el inicio.

La necesidad de logro que tiene una persona se evalúa a menudo utilizando pruebas *proyectivas,* que implican a un individuo que interpreta estímulos ambiguos. Por ejemplo, se pide a alguien que componga una historia sobre lo que está sucediendo en una serie corta de imágenes. Se supone que el sujeto *proyecta* su personalidad en los estímulos a través de sus interpretaciones. Esta técnica general se deriva de la teoría psicoanalítica (*véase* el capítulo 1). La necesidad de logro también se evalúa de forma más directa y sencilla usando preguntas acerca de la conducta, los pensamientos y los sentimientos del individuo, en un cuestionario de la personalidad. Spangler (1992) revisó literatura destacada y encontró que las puntuaciones para la mayoría de las evaluaciones de la necesidad de logro, de hecho, se correlacionaron con resultados como éxito en la carrera. Entonces, generalmente a pesar del registro inexacto de las pruebas proyectivas en psicología, las medidas proyectivas de la necesidad de logro tienen mayor correlación con los cuestionarios, que las medidas a través de cuestionarios.

Punto de aprendizaje clave

La necesidad de logro es un constructo suficientemente específico y válido para explicar algunos aspectos del comportamiento en el trabajo, incluyendo el comportamiento gerencial, al menos en los contextos occidentales.

Una crítica que se hace al trabajo de McClelland es que nunca dejó en claro cómo es que la necesidad de logro se traduce en éxito económico. McClelland mismo pensaba que era en parte a través de la actividad empresarial. Existe diversa evidencia sobre esto. Por ejemplo, Hansemark (2003) no encontró que gente con alta necesidad de logro tendiera más que otros a iniciar su propio negocio. Rauch y Frese (2007), sin embargo, sí encontraron que una alta necesidad de logro se asocia moderadamente con el éxito entre individuos que ya son empresarios. Otra línea de pensamiento es que la necesidad de logro hace que las personas se inclinen más a ser gerentes. John Miner (1964) desarrolló el concepto de *motivación para administrar*, así como una medición de ella llamada escala de terminación de frases de Miner (ETFM). Los siete componentes de la motivación para administrar se muestran en la tabla 7.2. La necesidad de poder y autocontrol, y la baja necesidad de

Tabla 7.2 Componentes de la motivación para administrar

Componente	Significado
Figuras con autoridad	Deseo de satisfacer los requisitos del rol gerencial, en términos de relaciones positivas con los superiores
Juegos competitivos	Deseo de intervenir en una competencia con los pares, que incluya juegos o deportes
Situaciones competitivas	Deseo de intervenir en una competencia con los pares que incluya actividades ocupacionales o relacionadas con el trabajo
Rol asertivo	Deseo de comportarse en una manera activa y asertiva, que implique actividades que a menudo se consideren predominantemente masculinas
Imposición de deseos	Deseo de decir a otros qué hacer y emplear sanciones para influir en los demás
Sobresalir del grupo	Deseo de asumir una posición distintiva, de naturaleza única y altamente visible
Funciones administrativas rutinarias	Deseo de satisfacer los requisitos de un rol gerencial de naturaleza administrativa cotidiana

Fuente: Miner y Smith (1982, p. 298). Copyright © 1982 por la American Psychological Association. Adaptada con autorización.

afiliación, probablemente subyacen a la motivación para administrar. Lo mismo sucede con algunos de los componentes de la necesidad de logro.

PARA REFLEXIONAR

Lea nuevamente los factores de la motivación para administrar de la tabla 7.2. ¿A qué grado piensa usted que reflejan lo que debería esperarse de los gerentes en todas las culturas organizacionales y nacionales?

Estudios interesantes realizados por Miner *et al.* (1991) y Chen *et al.* (1997) investigaron la motivación para administrar en China. Sugirieron que aunque China es una sociedad más colectivista que las sociedades occidentales, es favorable hacia la competencia y la jerarquía, lo cual es una razón para que la motivación gerencial logre aplicarse allá. Consistente con sus argumentos, encontraron que los individuos en trabajos de nivel alto obtuvieron mayores puntuaciones en la ETFM, que las personas con trabajos de nivel bajo. También encontraron que las mujeres no obtuvieron puntuaciones por debajo de los hombres, lo cual sugiere que esto podría ser consecuencia de los roles asertivos que se han ofrecido a las mujeres, desde la revolución cultural china de finales de la década de 1960 e inicios de la siguiente, junto con la política de su gobierno de no tener más de un hijo por familia. Ebrahimi *et al.* (2001) tampoco encontraron diferencias de género, pero

lo que sí encontraron fue que las puntuaciones de la motivación para administrar eran generalmente más altas en Hong Kong que en la República Popular China. Quizás esto se deba a la mayor exposición de Hong Kong a las influencias occidentales en ese tiempo. Tal vez incluso habría sido diferente una década o más después.

Ejercicio 7.1 Motivación para administrar

Marie Herzog es una asistente administrativa de una gran fábrica empacadora en Lyons. Fue promovida del piso de la fábrica y está entusiasmada por llegar más alto. Su jefe, Simone Trouchot, no está tan seguro de qué tan entusiasta sea Marie. Simone realizó las siguientes observaciones. Parecía que rara vez Marie imponía sus deseos sobre sus subalternos oficinistas, aun cuando evidentemente estos estuvieran equivocados. Se relacionaba bien con la alta gerencia de la fábrica y parecía deseosa de trabajar en estrecha colaboración con lo que le encargaban. Por otro lado, Marie casi nunca ofrecía a su departamento como voluntario para experimentar con ideas nuevas. Se veía incómoda cuando los reflectores quedaban sobre ella y su departamento, aun cuando la atención fuera para felicitarla. Marie parecía muy feliz manejando las tareas administrativas rutinarias que conocía bien. Era una atleta consumada y recientemente había sido campeona de los 400 metros en Lyons, durante dos años consecutivos. Marie estaba deseosa de lograr que su departamento trabajara mejor que otros similares y para hacerlo enfrentaba los problemas más rápido y mejor, en comparación con otros en puestos de trabajo similares en la fábrica.

Ejercicio sugerido

Consulte la tabla 7.2 para analizar el grado y la naturaleza de la motivación para administrar de Marie Herzog. ¿En qué tipo de roles administrativos específicos se sentiría particularmente motivada?

Ejercicio 7.2 Teoría de las necesidades en la fábrica de automóviles

Regrese al estudio de caso inicial de este capítulo. ¿Cuáles de las necesidades descritas en esta sección, piensa usted que los gerentes de Ford creen que guían la motivación de los trabajadores del piso de ventas? De ser posible, compare sus respuestas con las de alguien más, y discuta si las necesidades ofrecen una guía útil para que los gerentes incrementen la motivación.

Teoría de la expectativa: ¿qué es lo que obtengo yo?

Mientras que las teorías de las necesidades dan un gran énfasis al contenido de la motivación, la teoría de la expectativa se concentra en el proceso. Originalmente propuesta por Vroom (1964), la teoría de la expectativa (también llamada en ocasiones VIE, teoría de valencia, instrumentalidad y expectativa o, simplemente, teoría de la instrumentalidad) tenía como objetivo explicar cómo la gente elige uno de entre varios cursos de acción a

seguir. Tal proceso de elección era visto como una valoración cognitiva y calculadora de los siguientes tres factores, para cada una de las acciones consideradas:

1 *Expectativa:* si yo lo intentara, ¿sería capaz de realizar la acción que estoy considerando?

2 *Instrumentalidad:* ¿realizar la acción me llevaría a resultados identificables?

3 *Valencia:* ¿qué tanto valoro esos resultados?

Vroom (1964) propuso que la expectativa y la instrumentalidad se expresaran como probabilidades, y la valencia como un valor subjetivo. También sugirió que la fuerza para actuar es una función del producto de la expectativa, la instrumentalidad y la valencia: en otras palabras, se multiplican V, I y E para determinar la motivación. Ello significaría que si cualquiera de los componentes fuera cero, la motivación general para seguir ese curso de acción también sería cero, lo cual se observa en la figura 7.2 donde, por ejemplo, no vale la pena realizar la pregunta de instrumentalidad acerca de si el individuo cree que es incapaz de escribir un buen ensayo sobre la motivación.

Advierta la escasa atención que la teoría de la VIE pone al explicar *por qué* un individuo valora o no algún resultado en especial. No se invocan conceptos de necesidad para abordar esta pregunta. La teoría de la VIE propone que deberíamos preguntar a alguien qué tanto valora algo; sin embargo, no tendríamos que molestarnos acerca del *porqué* lo valora. Es un ejemplo de cómo la teoría de la VIE se concentra en el proceso y no en el contenido.

De ser correcta, la teoría de la VIE tendría implicaciones relevantes para los gerentes que desean asegurarse de que sus subalternos estén motivados al efectuar sus tareas laborales. Necesitarían asegurarse de que se cumplen las siguientes condiciones:

1 Los trabajadores perciben que cuentan con las destrezas necesarias para realizar sus trabajos por lo menos adecuadamente (expectativa).

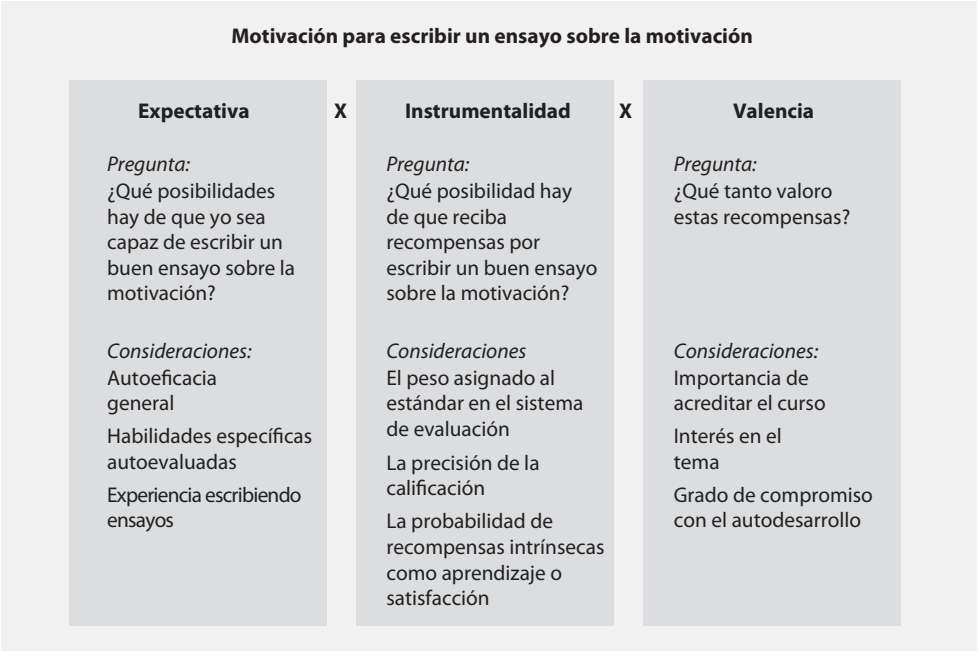


Figura 7.2 **Ejemplo de la teoría de la VIE en acción**

2 Los trabajadores perciben que si desempeñan bien sus funciones, o por lo menos adecuadamente, se les recompensaría (instrumentalidad).

3 Los trabajadores perciben como atractivas (valencia) las recompensas ofrecidas por el desempeño laboral exitoso.

Remítase nuevamente al estudio de caso de Land Rover al inicio de este capítulo y responda, ¿en qué medida cree usted que cada uno de los tres componentes de la motivación tiene probabilidades de causar problemas?

Punto de aprendizaje clave

La teoría de la expectativa señala que la elección del individuo sobre qué curso seguir depende de sus creencias acerca de **i.** sus propias capacidades, **ii.** si el curso de la acción llevará a recompensas, y **iii.** qué tan valiosas son las recompensas.

Aunque parece atractiva, la teoría de la VIE no lo ha hecho muy bien al evaluarse a la luz de la investigación. Como las teorías de las necesidades, está pasada de moda. Van Eerde y Thierry (1996) encontraron 74 estudios de investigación publicados sobre la teoría de la VIE antes de 1990, pero únicamente 10 posteriores a esa fecha. Van Eerde y Thierry (1996), y también Schwab *et al.* (1979), resumieron las investigaciones disponibles y obtuvieron las siguientes conclusiones. Las primeras cuatro dan una mala imagen de la teoría de la VIE en su conjunto. Las otras dos tienen más que ver con limitaciones en el diseño de investigación, que con la teoría en sí misma.

- Investigaciones que no han evaluado la expectativa, o que la han combinado con la instrumentalidad, han dado cuenta del esfuerzo y/o desempeño, mejor que los estudios que evalúan por separado la expectativa y la instrumentalidad.
- Se predice el comportamiento igual de bien tanto al sumar los tres componentes V, I y E, como al multiplicarlos.
- La teoría no funciona tan bien cuando cualquiera de los resultados tiene una valencia negativa (es decir, si se ven como indeseables) (Leon, 1981).
- La teoría funciona mejor cuando la medición del resultado es una actitud (por ejemplo, intención o preferencia), que cuando es un comportamiento (desempeño, esfuerzo o elección).
- Las medidas de los autorreportes para la V, I y E a menudo están construidas deficientemente.
- La mayoría de las investigaciones han comparado entre sí a diferentes individuos (es decir, entre los participantes de un diseño de investigación), en vez de comparar los diferentes resultados de la misma persona (es decir, diseño intraparticipante). Este último les permite probar mejor la teoría de la VIE, porque esta se diseñó para predecir si un individuo preferirá un curso de acción sobre otro, en vez de si una persona favorecerá un curso de acción más que otro individuo. Cuando se usan diseños intraparticipantes, los resultados tienden a apoyar más la teoría.

Punto de aprendizaje clave

La teoría de la expectativa podría complicar sobremanera los procesos que intervienen en la motivación, pero es un análisis lógico y útil de los factores clave en las elecciones hechas por los individuos.

La teoría de la expectativa no está totalmente muerta y enterrada, ya que en ocasiones se utiliza en la investigación. Chiang y Jang (2008), por ejemplo, encontraron que la expectativa, la instrumentalidad y la valencia hacen contribuciones separadas para la motivación de los trabajadores de un hotel. Sin embargo, no probaron si al multiplicar los tres términos juntos mejoraba aún más la predicción acerca de la motivación. Vansteenkiste *et al.* (2005) evaluaron el efecto del desempleo en las reacciones de los individuos (por ejemplo, salud mental general) de **i.** el valor que daban al empleo (valencia) y **ii.** su creencia de que conseguirían un trabajo si lo deseaban (expectativa). Encontraron que importaban tanto la valencia como la expectativa (sobre todo la valencia), pero al multiplicarlas no mejoró la predicción de las reacciones al desempleo.

Teorías de la justicia y ciudadanía: ¿se me da un trato justo?

Las teorías de la justicia son como la teoría de la expectativa, ya que se enfocan en los procesos cognitivos que rigen las decisiones del individuo acerca de si dedicar esfuerzo o no pero, a diferencia de la teoría de la expectativa, sugieren que las personas desean justicia ante todo. A algunos estudiantes y gerentes se les dificulta creer que la gente no siempre busca maximizar sus ganancias; sin embargo, por un momento dejemos de lado la incredulidad y consideremos las proposiciones de la teoría de la justicia original: la teoría de la equidad.

La teoría de la equidad surgió del trabajo de Adams (1965), originalmente en el contexto de las relaciones interpersonales. Huseman *et al.* (1987, p. 222) describieron las proposiciones de la teoría de la equidad de la siguiente manera:

- Los individuos evalúan sus relaciones con otros evaluando la proporción entre sus resultados y sus aportaciones a la relación, contra la proporción resultado-aportación de otros.
- Si la proporción resultado-aportación de un individuo en comparación con otro se percibe como desigual, entonces existe inequidad.
- Cuanto mayor sea la inequidad que el individuo percibe (en forma de recompensa excesiva o recompensa insuficiente), mayor angustia sentirá el individuo.
- Cuanto mayor sea la angustia que sienta el individuo, más fuerte trabajará para restaurar la equidad. Las técnicas de restauración de la equidad incluyen alterar o distorsionar cognitivamente las aportaciones o los resultados, lo cual incrementa o disminuye la cantidad de esfuerzo dedicado a la tarea, actúa sobre la comparación con otro o la cambia, o bien, termina con la relación.

En otras palabras, un individuo está motivado para mantener el mismo equilibrio entre sus contribuciones y recompensas, como las experimentadas por alguien cuya comparación sea sobresaliente.

La investigación realizada entre las décadas de 1960 y 1970 dio cierto apoyo a la teoría de la equidad (como Pritchard, 1969), sobre todo en estudios de laboratorio donde el constructo clave de la teoría se suele controlar y medir. Sin embargo, y tal vez sin ser sorpresivo, las predicciones de la teoría de la equidad reciben menos apoyo de la investigación cuando las personas reciben más de lo que les corresponde, que cuando reciben menos (Mowday, 1991). En otras palabras, tendemos a hacer algo en respuesta cuando nos sentimos recompensados con insuficiencia que cuando nos sentimos recompensados en exceso. Más aún, al igual que la teoría de las necesidades, la teoría de la equidad es vaga acerca de qué es exactamente lo que hacen los individuos cuando se sienten insatisfechos. Podrían adoptar uno o todos los mecanismos de restauración de la equidad descritos, y elegir muchos otros mecanismos comparables. La teoría de la equidad no es buena al especificar qué

mecanismos de restauración y qué otros mecanismos de comparación se usarán (Greenberg, 2001). Quizás, entonces, la teoría de la equidad funciona mejor dando una explicación retrospectiva de la motivación y la conducta del individuo, y no prediciéndolas.

Como las otras teorías de la motivación estudiadas hasta ahora, la teoría de la equidad se ha investigado menos en años recientes que en los anteriores. No obstante, sigue siendo tema de varios trabajos. También se sigue enseñando, quizás en parte porque genera mucha discusión acerca de si la gente realmente se interesa acerca de aquello que es justo cuando se les recompensa en exceso. Bolino y Turnley (2008) presentaron un análisis interesante de la aplicabilidad transcultural de la teoría de la equidad. Señalando que se originó en EUA, usaron la teoría transcultural para generar proposiciones acerca de cómo la teoría de la equidad podría manifestarse de distintas formas en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, sugieren que en culturas colectivistas, las personas tienden a elegir un grupo (por ejemplo, los individuos en mi ocupación) como sujeto de comparación; en tanto que las personas en culturas individualistas tienden a elegir a personas (por ejemplo, la que inició aquí al mismo tiempo que yo).

Punto de aprendizaje clave

La teoría de la equidad en la motivación afirma que las personas están motivadas por la justicia de las recompensas que reciben en relación con las contribuciones que hacen, en comparación con otros individuos.

La teoría de la equidad se enriqueció en las teorías de la justicia organizacional desde finales de la década de 1980 (*véase,* por ejemplo, Cropanzano *et al*., 2001; Greenberg y Colquitt, 2005). Dichas teorías se enfocan en las percepciones de justicia en el lugar de trabajo. Se han vuelto muy populares y se han investigado ampliamente, quizá porque la reducción del tamaño de las organizaciones, entre otras cuestiones, ha traído a los foros el tema de la justicia. La teoría de la equidad se refiere básicamente a lo que se denomina *justicia distributiva*: esto es, si las personas creen que han recibido (o recibirán) recompensas justas. Sin embargo, esta es solamente un tipo de justicia. Se ha debatido cuántos tipos de justicia diferentes pueden identificarse en el lugar de trabajo (*véase* Colquitt *et al*., 2001), pero la mayoría de los psicólogos dirían que existen por lo menos dos más. La *justicia procesal* refleja si la gente cree que los métodos usados en una organización para asignar recompensas son justos. La *justicia relacional* se refiere a si la gente cree que los demás la tratan de manera adecuada en el trabajo, sobre todo las figuras de autoridad. Las tres formas de justicia están representadas en la tabla 7.3.

Si los individuos creen que están mal pagados en comparación con personas que realizan trabajos similares en otras organizaciones, percibirían una injusticia distributiva. Si, al mismo tiempo, piensan que su organización empleadora dispone de todo el dinero posible para pagar salarios y está utilizando sistemas justos para distribuirlo, entonces, percibirían una justicia procesal. Si sus jefes discuten los salarios de forma abierta y cortés, percibirían justicia relacional. Su satisfacción con el salario podría ser baja, pero su compromiso con su empleador bien podría ser alto (McFarlin y Sweeney, 1992; Olkkonen y Lipponen, 2006).

Punto de aprendizaje clave

El papel de la equidad y la justicia en la motivación se está volviendo cada vez más importante y se refiere a las percepciones de justicia de: **i.** quién obtiene qué, **ii.** los procesos usados para decidir quién obtiene qué y **iii.** la cortesía y apertura del comportamiento interpersonal.

Tabla 7.3 **Tres formas de justicia en el trabajo**

Justicia distributiva (adecuación de los resultados)	Justicia procesal (adecuación del proceso de asignación)	Justicia relacional (adecuación del tratamiento recibido)
La adecuación puede juzgarse de varias formas: *Equidad* (como en la teoría de la equidad) significa que los resultados del trabajador dependen de sus contribuciones. Las alternativas incluyen *igualdad* (todos reciben la misma recompensa) y *necesidad* (los individuos obtienen lo que requieren)	Se dice que depende de varios factores: *Falta de sesgo* para o contra cualquier individuo o grupo, es decir, proceso consistente. *Precisión* de la información usada para tomar decisiones. *Representación* para todas las partes interesadas. *Corrección* de errores o injusticias mediante una apelación o revisión del procedimiento. Se siguen los *códigos éticos* de conducta.	Tiene dos componentes que, en ocasiones, se consideran como dos formas separadas de justicia. *Interpersonal* se refiere al grado en que los individuos se tratan con dignidad, cortesía y respeto. *Informacional* se interesa en el grado en que la información relevante se comparte con los trabajadores.

Fuente: Adaptada con autorización de Cropanzano *et al.* (2007), p. 36.

Las ideas acerca de la justicia en el lugar de trabajo han sido destacadas durante el suficiente tiempo como para haber atraído un análisis profundo. Colquitt *et al*. (2005) y Fortin (2008) ofrecen reseñas útiles al respecto. Desde la perspectiva de la motivación, es importante preguntar si la justicia afecta la dirección, el esfuerzo y la persistencia del comportamiento laboral y, de ser así, ¿por qué? Iniciando con el porqué, algunas personas argumentan que la justicia es una virtud moral en sí misma, que no requiere mayor justificación que la de señalar que mantiene la dignidad humana. Un enfoque alternativo es que ser tratado justamente indica que se es un miembro valorado por la comunidad, lo cual valida así nuestra identidad personal y social. Una interpretación más instrumental es que la justicia nos permite controlar y predecir lo que nos sucederá en el futuro.

Una gran cantidad de evidencia indica que las tres formas de justicia se asocian con la motivación y el desempeño entre otros resultados (*véase*, por ejemplo, Folger y Cropanzano, 1998). Como es usual en la psicología del trabajo, es limitado el número de estudios donde se demuestra claramente que la justicia precede a la motivación/desempeño, y no al contrario. Aun así, la evidencia para los efectos de la justicia es fuerte. Entonces, la presencia de una forma de justicia puede, al menos parcialmente, compensar los efectos negativos de la carencia de otra forma de justicia (Copranzano *et al.,* 2007). Por ejemplo, si su revisión de desempeño anual no lleva al bono que usted sentía merecer (injusticia distributiva), y si usted percibe que el proceso de revisión cumple con los criterios de la justicia procesal mostrados en la tabla 7.3, su motivación se verá menos (o para nada) afectada adversamente, que si también hubiera pensado que el proceso fue injusto. Algo extra sería si se le diera la oportunidad de establecer sus puntos de vista (justicia relacional). De hecho, hay cierta evidencia arraigada de que esta oportunidad de tener qué decir ayudaría aun cuando no marque una diferencia en el resultado (Folger *et al*., 1979).

Por otro lado, si la gente cree que en el pasado se le pidió repetidamente que expresara sus puntos de vista y después fue ignorada, volver a solicitarle su opinión sería más desmotivante que no pedírsela en absoluto, porque parecería un engaño y, por consiguiente, una transgresión a la justicia relacional (y posiblemente a la procesal) (Folger, 1977).

PARA REFLEXIONAR

A partir de su experiencia en el lugar de trabajo, ¿en qué medida siente usted que los individuos se preocupan de la justicia como un concepto general, a diferencia de la justicia **i.** tan solo para ellos mismos y **ii.** que maximiza sus ganancias? ¿En qué evidencia basa su respuesta?

Una consecuencia importante cuando la gente en una organización siente que ha sido tratada de forma justa es que estarán más deseosos de ser "buenos ciudadanos" en el trabajo (*véase,* por ejemplo, Liden *et al*., 2003). Desde el inicio de la década de 1990, los psicólogos han demostrado un gran interés en lo que se ha llegado a conocer como comportamientos de ciudadanía organizacional (CCO) (*véase*, por ejemplo, Moorman, 1991). Esto refleja, en parte, el hecho de entender que las organizaciones laborales exitosas necesitan individuos que se ayuden mutuamente, además de hacer bien las tareas esenciales de su trabajo. Los CCO son una área interesante para académicos de la motivación, ya que generalmente se piensa que son discrecionales; esto es, la persona decide si las realiza. Los CCO incluyen lo siguiente:

- *Altruismo*: ayudar a otro individuo con una tarea laboral o un problema.
- *Escrupulosidad*: ir más allá de los requerimientos mínimos del rol.
- *Virtud cívica*: participar activamente en la vida de la organización.
- *Cortesía*: evitar problemas interpersonales a través de una conducta comprensiva y cortés.
- *Integridad*: deseo de solo tolerar las circunstancias ideales sin quejarse.

Existen razones para cuestionar si es adecuado considerar los "extras" de los CCO, además del trabajo. La investigación realizada por Kam *et al*. (1999) sugiere que, de hecho, para una gran cantidad de trabajadores bancarios de cuatro países, los cinco CCO descritos formaban parte de su trabajo. ¡Y sus supervisores creían que aún más! Sin embargo, se dieron algunas diferencias entre los países. La cortesía y la integridad se esperaban en mayor medida en Japón y Hong Kong, que en Estados Unidos y Australia. Otra suposición común sobre los CCO es que mejoran el desempeño organizacional. Esto puede cuestionarse; quizá los CCO simplemente distraen a los individuos de hacer su propio trabajo adecuadamente. Sin embargo, Podsakoff *et al*. (2009) encontraron que los CCO tienen efectos beneficiosos en los indicadores de desempeño laboral, de modo que el temor parecería injustificado (*véase* también el capítulo 5).

Punto de aprendizaje clave

La motivación para realizar comportamientos de "buen ciudadano" es a menudo un tema de interés considerable para los psicólogos. Esta motivación se ve incrementada por un sentido de justicia.

Cropanzano *et al.* (2007) ofrecen algunas sugerencias útiles, aunque no muy novedosas, a los gerentes acerca de cómo usar las aportaciones de la teoría de la justicia para administrar a la gente. Por ejemplo, destacaron la importancia de dar a los individuos todas las oportunidades posibles para demostrar lo que pueden hacer durante los procesos de selección y promoción. Probablemente es importante tanto práctica como moralmente que la justicia se implemente porque es valiosa, y no simplemente como una manipulación para incrementar la conformidad del trabajador:

> La justicia organizacional permite a los gerentes tomar decisiones difíciles de forma más suave [...] el poder se emplea de acuerdo con los principios normativos que reflejan la dignidad de todos los involucrados. Este es un consejo gerencial razonable. *También es lo que hay que hacer.*
> *(Cropanzano et al., 2007, p. 45, cursivas en el original)*

Es importante no quedarse con el "ojo cuadrado" ante la justicia; en cualquier momento dado, incluso en los centros de trabajo mejor administrados, siempre habrá alguien que piense que algo es injusto. Se debe en parte a que, aunque la gente a menudo distingue entre lo que es bueno para ellos de lo que es justo, en ocasiones hay cierto traslape entre los resultados por preferencias y por justicia distributiva (Fortin, 2008). En otras palabras, tendemos a ser más tolerantes cuando nos recompensan en exceso que cuando nos recompensan de forma insuficiente. Asimismo, las diferentes formas de justicia tienden a ir juntas. En el ejemplo de revisión del desempeño dado antes, si no obtenemos el resultado que creemos merecer (es decir, injusticia distributiva), probablemente lo explicaremos en términos de que hay algo mal con el sistema (es decir, injusticia procesal). Finalmente, como en el caso de la teoría de la equidad, qué tan importante es la justicia y cómo se interprete varía mucho entre culturas (Li y Cropanzano, 2009).

Punto de aprendizaje clave

La justicia percibida tiene consecuencias significativas para la motivación en el trabajo y el desempeño de las personas.

Teoría del establecimiento de metas: ¿cómo puedo lograr mis objetivos?

La teoría

Este enfoque motivacional, pionero en Estados Unidos, fue introducido por Ed Locke y sus asociados en la década de 1960, y siguió aumentando su fuerza y elaboración desde entonces; tan es así que para la década de 1990, más de la mitad de las investigaciones sobre motivación publicadas en las revistas académicas líderes reportaron pruebas, extensiones o refinamientos de la teoría del establecimiento de metas.

Como Locke *et al.* (1981, p. 126) señalan, "una meta es lo que el individuo está tratando de lograr; es su objetivo o la finalidad de su acción. El concepto es similar en significado a los conceptos de propósito e intento". Al formular sus ideas, Locke atendió tanto la escritura académica sobre la intención (Ryan, 1970) como la literatura mucho más práctica de la "administración por objetivos". La figura 7.3 representa la teoría del establecimiento de metas e incluye los conceptos clave para esta sección.

La propuesta básica de esta teoría es que en la mayoría de las circunstancias, las metas son difíciles pero no imposibles y se expresan en términos de un nivel de desempeño claramente definido, logrará niveles de desempeño más elevados, que con otros tipos de metas o en ausencia absoluta de metas. En especial, las metas de este tipo producen

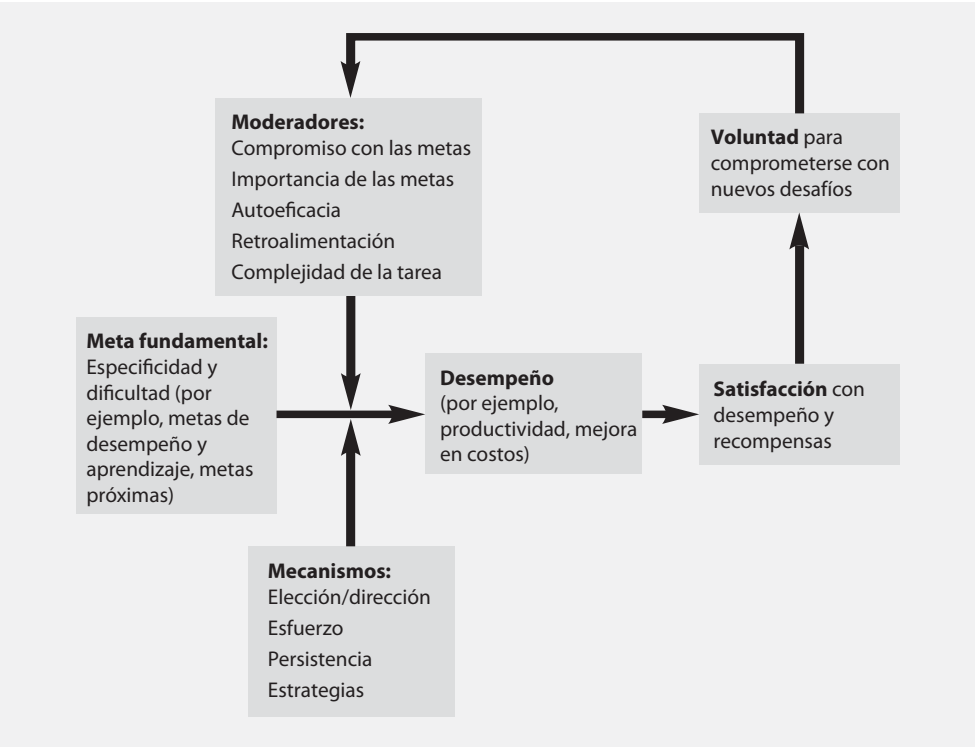


Figura 7.3 **Elementos esenciales del ciclo de establecimiento de metas**

mejor desempeño que las metas vagas del tipo "hazlo lo mejor que puedas". Las metas difíciles y específicas tienen este efecto, enfocando la atención de los individuos en la tarea, incrementando la cantidad de esfuerzo que comprometen, alargando el periodo en que siguen intentando, y animando a la persona a que desarrolle estrategias para el logro de metas. Desde luego, estas ideas fundamentales de la teoría del establecimiento de metas encontraron expresión en la práctica gerencial popular, sobre todo en la forma de las metas denominadas "SMART" (*specific*, *measurable*, *agreed*, *realistic and time-based*: específicas, medibles, acordadas, realistas, con tiempo definido) (véase por ejemplo http://www.projectsmart.co.uk/).

A lo largo de los años, se ha reconocido que el proceso de establecimiento de metas no puede ser siempre tan sencillo por dos razones principales. Primero, las personas y las circunstancias varían, en ocasiones de formas que afectan el proceso de establecimiento de metas. Segundo, aunque las palabras y las ideas en la teoría del establecimiento de metas sean suficientemente claras, aplicarlas a cualquier situación laboral es más complejo de lo que parecería en un inicio. Esto no es una debilidad de la teoría, ¡es tan solo como la vida misma!

Algunas de estas complejidades se han incorporado al marco de referencia del establecimiento de metas y se presentan como "moderadores" en la figura 7.3. Tanto el *compromiso con las metas* como la *importancia de estas* señalan que la influencia de las metas sobre el comportamiento y el desempeño suele ser mucho mayor cuando las metas importan mucho a los individuos, que cuando no les importan. El compromiso con las metas puede definirse como la falta de voluntad para abandonar o reducir la meta (Wright *et al.*, 1994). La *autoeficacia* refleja el punto de la teoría de la expectativa referente a que la creencia de un individuo de que es capaz —o puede volverse capaz de desempeñar los comportamientos necesarios— es un componente importante de la motivación.

Hay evidencia de que la autoeficacia afecta el nivel de dificultad de las metas con que un individuo está deseoso de comprometerse (Wooford *et al*., 1992), lo cual muestra que estos moderadores se interrelacionan. También parece ser el caso de que al desarrollar nuevas estrategias en respuesta al fracaso o a la dificultad, la gente con alta autoeficacia es mejor que aquella con baja autoeficacia (Latham y Pinder, 2005). Brindar *retroalimentación* sobre el progreso hacia la meta permite al individuo refinar sus estrategias. La *complejidad de la tarea* es importante porque una tarea que se percibe como compleja (que es poco familiar, multifacética y difícil de lograr) podría requerir de objetivos de aprendizaje, en vez de metas de desempeño. Dicho de otra manera, sería mejor establecer metas para aprender acerca de la naturaleza de la tarea (por ejemplo, encontrar cinco formas diferentes para monitorear la calidad del proceso de producción), en vez de lograr un nivel de desempeño específico (por ejemplo, asegurarse de que el proceso de producción genere no más del 1 por ciento de productos por debajo del estándar). Esto refleja investigaciones que demuestran que en las tareas complejas con las cuales las personas no están familiarizadas, establecer metas de desempeño dificulta su aprendizaje de mejores estrategias, pues están demasiado enfocados en el resultado en sí mismo y no lo suficiente en averiguar la mejor forma de lograrlo (Kanfer y Ackerman, 1989). En general, parece que el establecimiento de metas tiene mayores efectos sobre el desempeño de tareas sencillas, que sobre tareas complejas (Wood *et al*., 1987) pero, no obstante, bien vale tener el efecto beneficioso del establecimiento de metas en tareas complejas.

Mientras que un individuo podría derivar cierta satisfacción intrínseca a partir de la culminación exitosa de una tarea, agregar recompensas tangibles como un bono en efectivo a ese logro incrementará significativamente la satisfacción y, en consecuencia, el deseo de aceptar nuevos desafíos, quizás aún más difíciles que el anterior. Locke y Latham (1990) reportaron que el impacto de una recompensa monetaria para el desempeño se da ya sea mediante el incremento del nivel de la meta, o bien, mediante el incremento del compromiso con la meta: siempre y cuando la cantidad monetaria ofrecida se considere significativa y que no está vinculada a metas percibidas como imposibles. A la vez, el deseo de participar en nuevos desafíos suele afectar qué tan comprometido esté el individuo con esta nueva meta y, desde luego, el tiempo de desempeño exitoso posiblemente influirá también en el sentido de autoeficacia de la persona (Bandura, 1997), como en la curva de retroalimentación de la figura 7.3.

Punto de aprendizaje clave

Establecer metas de desempeño que son específicas y difíciles (pero no imposibles), con las que los individuos se sienten comprometidos, posiblemente mejora su desempeño laboral. Este es el caso en particular si la persona recibe retroalimentación de su progreso y recompensas por su desempeño exitoso.

¿Qué dice la investigación respecto al establecimiento de metas? Actualmente, muchas de las principales características de la teoría están bien establecidas y se han investigado cabalmente (algunos dirían exhaustivamente) desde la década de 1970 y hasta la de 1990. Las revisiones de Locke y Latham (1990) y de Mento *et al*. (1987) llegaron a varias conclusiones, la mayoría de las cuales apoyan completa o sustancialmente la teoría del establecimiento de metas. Locke *et al*. (1981) reportaron que en los experimentos de campo sobre el establecimiento de metas, el promedio de mejora en el desempeño laboral producido por el establecimiento de metas fue del 16 por ciento. Más recientemente, Locke y Latham (2002, p. 8) concluyeron que:

> Se ha demostrado, con la teoría del establecimiento de metas, que las metas específicas y difíciles incrementan el desempeño en más de 100 diferentes tareas, involucrando a más de 40,000

participantes en por lo menos ocho países, quienes trabajaron en ambientes de laboratorio, de simulación y de campo. Las variables dependientes incluyeron cantidad, calidad, tiempo invertido, costos, medidas de comportamiento laboral y más. Los periodos variaron desde un minuto hasta 25 años. Los efectos son aplicables no únicamente al individuo, sino también a grupos, unidades de la organización y organizaciones completas. Se encontraron efectos usando diseños experimentales, cuasi-experimentales y correlacionales. Se obtuvieron los efectos ya sea que las metas sean asignadas, autoestablecidas o establecidas con participación. En resumen, el establecimiento de metas se encuentra entre las teorías más válidas y prácticas de la motivación laboral en la psicología organizacional.

Podría argumentarse que el entusiasmo de Locke se debió en parte a que ha dedicado gran parte de las investigaciones de su vida a la teoría del establecimiento de metas y, por lo tanto, está muy motivado para verla de forma positiva. Sin embargo, eso sería demasiado cínico. La evidencia es más o menos como Locke afirma, y en años recientes él ha demostrado mucho interés en analizar áreas menos conocidas del establecimiento de metas y en integrarlas con otras tradiciones de la psicología aplicada, sobre todo con la cognición social y la autorregulación (véase abajo).

Punto de aprendizaje clave

La teoría del establecimiento de metas recibe un apoyo significativo de la investigación.

Problemas en torno al establecimiento de metas

Locke (2000, p. 409) propuso que una forma en que funcionan las metas es desbloqueando o movilizando el conocimiento y las destrezas existentes que son relevantes para la tarea en cuestión: "Es un axioma virtual de que la acción humana es consecuencia del [...] conocimiento (incluyendo destreza y habilidad) y del deseo". Se trata de un recordatorio del punto establecido al inicio del capítulo 2, de que la motivación no ofrece una explicación completa acerca del desempeño. Desde luego, si un individuo simplemente no cuenta con el conocimiento o las destrezas necesarios —y no puede adquirirlos fácilmente—, entonces, el proceso de establecimiento de metas difícilmente será exitoso, por lo menos en el corto plazo. Por ende, podría argumentarse que se deberían agregar el conocimiento/la habilidad a la figura 7.3, aun cuando se vean parcialmente reflejados en la autoeficacia, que se refiere a las creencias del individuo sobre el hecho de si tiene la habilidad necesaria para realizar la tarea.

Punto de aprendizaje clave

El impacto de las metas difíciles y específicas en el desempeño laboral se da enfocando las propias estrategias e intenciones, y movilizando ese conocimiento y esa habilidad.

Como se señaló anteriormente, la idea del compromiso con la meta se ha vuelto muy importante en la teoría del establecimiento de metas. Se argumenta que si las personas no se sienten comprometidas con una meta, no se esforzarán por conseguirla, aun cuando sea una meta difícil y específica. El compromiso se interpreta como algo más que la simple aceptación de la meta. Por otro lado, quizá la idea del compromiso sea tan

solo otra palabra para la motivación: si estoy comprometido con una meta, entonces, esta sería otra forma de decir que estoy motivado para alcanzarla. De manera que un enfoque clave, quizá *el* enfoque clave del establecimiento de metas, sería cómo favorecer el compromiso con la meta.

En una época se argumentó que la mejor forma de asegurar el compromiso con la meta era permitir a la gente participar en las discusiones acerca de qué metas establecer (como Erez, 1986). Posteriormente, sin embargo, algunas investigaciones sugirieron que a menudo la participación no es necesaria. Su principal función parece ser el intercambio de información, que puede alcanzarse mediante el diálogo entre la persona que asigna la meta con el individuo que se espera que la logre, y también se requiere que quien establece la meta explique las razones del porqué de esta. Sería el caso donde la confianza y el respeto son altos, pero no siempre sucede así en el trabajo. De cualquier forma, cuando la tarea es compleja, quien asigna la meta puede encontrar difícil especificar una meta desafiante pero alcanzable, sin la participación de quienes tratarán de lograrla (Haslam *et al*., 2009).

A pesar de la claridad de la teoría del establecimiento de metas, no es algo necesariamente sencillo de implementar en el lugar de trabajo. La mayoría de las organizaciones tienen una gran cantidad de metas que lograr. Para organizaciones en su conjunto, así como para los individuos y los grupos dentro de ellas, podrían existir algunos conflictos entre las metas. El logro de una puede ser a costa de otra. Por ejemplo, cuando lograr reducciones en los costos del personal es a expensas de la calidad en el servicio al cliente. Por lo que cuando a un gerente se le dan como metas reducir los costos en 10 por ciento y aumentar el servicio al cliente en una magnitud similar, cada meta podría alcanzarse individualmente, aunque no juntas. Esto quizá invalidaría el efecto positivo del establecimiento de metas. Asimismo, en un ambiente turbulento, las metas y prioridades de una organización tal vez necesiten cambiar de un momento a otro. En tales circunstancias y también cuando las tareas son inherentemente complejas y relativamente a largo plazo (¡como escribir este capítulo!), quizá haya una muy fuerte necesidad de dividir las metas a largo plazo en metas a corto plazo (en la figura 7.3, "próximas"), como "escribir 300 palabras que resuman los hechos y temas básicos del establecimiento de metas de una forma académica pero accesible" (*véase* también Fried y Slowik, 2004).

También hay otras complicaciones al aplicar el establecimiento de metas, que se aplican lo mismo a cualquier tema que tenga que ver con administración laboral y, como se señaló antes, ello no significa que la teoría del establecimiento de metas esté "equivocada". El establecimiento de metas efectivo requiere de una evaluación precisa de si la tarea es compleja en la percepción del individuo que la realiza, y de determinar qué nivel de desempeño es difícil pero no imposible para ese individuo. Si la persona tiene un nivel muy bajo de autoeficacia, sería difícil persuadirla de que podría alcanzar un nivel de desempeño moderado. En algunas ocasiones, toma tiempo y molestias brindar retroalimentación y vincular las recompensas de forma confiable con el desempeño. Al respecto, hay importantes dilemas como qué recompensa, si la hay, usar si el individuo tan solo falla en una meta o si las circunstancias cambian a la mitad del proceso, haciendo que la meta sea más fácil o más difícil de lograr. Locke y Latham (2004) ofrecen un análisis interesante de esos temas. Shaw (2004) ofrece un ejemplo práctico de cómo las metas pueden convertirse rápidamente en aspiraciones vagas, en vez de objetivos de desempeño claros, y cómo se enfrentó este problema en Microsoft.

Punto de aprendizaje clave

Aunque la teoría del establecimiento de metas está bien especificada y usa conceptos bien definidos, su implementación exitosa en los ambientes de trabajo sigue requiriendo de destreza y sensibilidad.

Ejercicio 7.3 Establecimiento de metas en un taller de reparación automotriz

Giovanni Russo estaba insatisfecho con el desempeño de los mecánicos en su taller de reparación de automóviles. No llevaba registros detallados, pero en su opinión, demasiados clientes regresaban con sus autos después de una reparación o un servicio, quejándose de que no habían quedado bien. Otros se encontraban con la situación de que sus vehículos no estaban listos en el tiempo acordado. Recientemente el taller se había convertido en el distribuidor local de una pequeña marca manufacturera de autos. Los mecánicos no estaban bien familiarizados con los vehículos de esa compañía y a menudo se sentían inseguros sobre cómo llevar a cabo algunas reparaciones, sin tener que revisar con frecuencia el manual del taller. Giovanni decidió introducir objetivos de desempeño para los mecánicos como grupo. Les dijo que las quejas y los retrasos tenían que "disminuir significativamente" y para endulzarles la píldora inmediatamente aumentó el salario del grupo en un 8 por ciento. El incremento continuaría mientras el desempeño mejorara en la medida que él considerara como satisfactoria. Prometió a los mecánicos que cada mes les daría a conocer si consideraba que el desempeño colectivo era satisfactorio.

Ejercicio sugerido

Use la teoría y la investigación del establecimiento de metas para decidir si el intento de Giovanni Russo tiene probabilidades de resultar exitoso.

PARA REFLEXIONAR

Considere el grado en el cual usted usaría el establecimiento de metas para administrar y mejorar su propio desempeño laboral. ¿Podría usarlo más o de mejor forma? ¿Qué temas especiales surgen cuando el establecimiento de metas se usa en uno mismo, en vez de ser administrado por alguien más?

Metas y autorregulación

El establecimiento de metas quizá se haya criticado en sus inicios por ser una tecnología en vez de una teoría. Describía exitosamente cómo las metas se concentran en el comportamiento sin realmente tratar el porqué —o mediante qué procesos— influyen en la conducta. Iniciando en la década de 1980, los desarrollos dentro y fuera de la tradición del establecimiento de metas han ayudado con el progreso de dichos temas.

Otras teorías de la motivación podrían integrarse con el establecimiento de metas para explicar más allá cómo es que la gente elige, cambia e implementa las estrategias para alcanzar metas y revisarlas (Kanfer, 1992). Las teorías del aprendizaje social y la social cognitiva de *autorregulación* sugieren algunos procesos, a través de los cuales los individuos realizan esas cosas. Bandura (1986) afirma que las metas proporcionan al sujeto una representación cognitiva (o "imagen") de los resultados que desea. Dependiendo de la brecha entre la meta y la posición actual, el individuo experimenta *autorreacciones* que

incluyen emociones (como insatisfacción) y expectativas de autoeficacia (es decir, percepciones sobre la propia habilidad para alcanzar una meta), así como las diferencias individuales del tipo del "autohabla" que intervienen. Por ejemplo, Bandura (2001) señaló que algunas personas responden a los problemas con pensamientos que los ayudan a afrontarlo nuevamente de mejor forma, en tanto que otros tienden a pensar que son incapaces de cambiar la situación para mejorar. Tales reacciones, junto con otros factores, afectan el nivel y la dirección del esfuerzo futuro del individuo, así como su autoconcepto. Por ejemplo, suponga que un alumno está intentando lograr la difícil tarea de escribir un buen ensayo en una tarde de trabajo, pero hacia la medianoche tan solo ha escrito la mitad del ensayo. Las expectativas de autoeficacia del alumno posiblemente se reducirán, sobre todo si desde el inicio eran altas. Sin embargo, cuando la autoeficacia sigue siendo muy alta, lo mismo que la insatisfacción, posiblemente el alumno persistirá hasta que termine el ensayo. Si su autoeficacia se desmorona o era baja desde el inicio, el alumno podría rendirse incluso si no está satisfecho con la falta de progreso.

Otro trabajo relevante en los procesos involucrados en el establecimiento de metas fue reportado por Dweck (1986), quien desarrolló una teoría de la motivación y el aprendizaje, que distingue entre la *orientación hacia la meta de aprendizaje* y la *orientación hacia la meta de desempeño*. Farr *et al*. (1993, p. 195) las describían de la siguiente manera:

> Al acercarse a una tarea desde la perspectiva de la meta de aprendizaje, el objetivo principal de la persona es incrementar su nivel de competencia en una tarea dada [...] Alternativamente, cuando uno se acerca a la tarea desde la perspectiva de la meta de desempeño, el individuo se preocupa básicamente por demostrar sus competencias, ya sea a sí mismos o a otros a través de su nivel actual de desempeño de la tarea.

Farr *et al*. (1993) argumentan que quienes adoptan una meta orientada al desempeño, tenderán a ser más temerosos ante el fracaso, menos deseosos de aceptar metas difíciles, y menos receptivos y capaces de responder de forma constructiva ante la retroalimentación, que aquellos que adoptan una meta orientada al aprendizaje. En resumen, Farr y sus colegas sugieren que el establecimiento de metas, como teoría, podía ser más aplicable y útil para personas orientadas a las metas de aprendizaje, que para aquellas orientadas a las metas de desempeño. También creían que, a la larga, las metas orientadas al aprendizaje tienen mayor probabilidad de generar desempeño y competencia altos, que en el caso de las orientadas al desempeño. Sugieren que hay una tendencia creciente e irónica en las organizaciones laborales para establecer metas definidas, en términos del desempeño relativo a otras personas, animando así las metas orientadas al desempeño en vez de las metas orientadas al aprendizaje.

Existe mucha evidencia de que los procesos esbozados en la teoría del establecimiento de metas, de hecho, se aplican más sustancialmente a las personas con metas dirigidas al aprendizaje, que a aquellas con metas orientadas al desempeño (por ejemplo, VandeWalle *et al.,* 2001). Sin embargo, aunque la orientación hacia las metas fue en un inicio concebida como una característica bastante constante del individuo, parecida a las características de la personalidad, ha sido muy cuestionada (DeShon y Gillespie, 2005). Parece que las metas orientadas hacia el aprendizaje se pueden inducir fácilmente a una situación determinada, aun entre quienes logran altas puntuaciones en las mediciones de metas orientadas al desempeño (Seijts y Latham, 2001).

Recientemente ha habido un interés creciente en las posibles influencias subconscientes en los procesos de establecimiento de metas. Esto se debe en parte a que la teoría del establecimiento de metas ha dado un gran énfasis a la autorregulación consciente y al razonamiento, posiblemente a expensas del inconsciente (Latham, 2007, capítulo 8). Por ejemplo, parece que las metas y/o la motivación del individuo pueden influirse tan solo viendo brevemente (unas cuantas horas antes) una fotografía que muestre a alguien

ganando una carrera, aun cuando la persona no estuviera consciente de la conexión (Shantz y Latham, 2009).

Punto de aprendizaje clave

La teoría del establecimiento de metas se ha estado integrando cada vez más con la teoría social cognitiva de la autorregulación y, por consiguiente, está más consolidada como una corriente principal de la psicología.

Autoconcepto y diferencias individuales en la motivación

Muchos de los enfoques más recientes de la motivación se han concentrado en la manera en que nuestro sentido de quiénes somos, es decir, nuestros autoconceptos, personalidad y valores, influyen en la dirección, el esfuerzo y la persistencia de nuestra conducta (Leonard *et al*., 1999). En cierta medida, esto se ve reflejado en la investigación acerca del rol de la autoeficacia y la orientación hacia las metas, en el establecimiento de metas descrito al inicio del capítulo.

Sin embargo, algunos estudios en esta área provienen de otras áreas de la psicología social, en especial de la autocategorización y la identidad social (Turner y Onorato, 1999; Haslam, 2004). Por ejemplo, se propone que un individuo no tiene solo un autoconcepto (es decir, un conjunto de percepciones acerca de su propia naturaleza), sino muchos. Se hace una distinción entre la *identidad personal*, que representa cómo nos vemos a nosotros mismos en relación con otros en el mismo grupo social y la *identidad social,* que son esos aspectos del autoconcepto que pensamos tener en común con otros miembros del mismo grupo y que nos diferencia de los miembros de otros grupos (*véase* también el capítulo 12). Tenemos muchas identidades personales y sociales, dependiendo de qué grupo social sea más significativo para nosotros en cierto momento. Más aún, estamos motivados a comportarnos en formas que son consistentes con nuestra identidad o quizás, en algunos casos, como nuestro yo ideal, es decir, como *quisiéramos* ser. En un contexto laboral, lo anterior significaría que si nuestra identidad social como (por ejemplo) miembro del departamento de marketing es la más significativa, entonces, estaremos motivados a realizar comportamientos que apoyen el valor del marketing y también quizás a nuestros colegas en marketing. Por otro lado, si nuestra identidad social como un joven gerente ambicioso es la más significativa, tenderemos a realizar conductas que —según nosotros— vayan con nuestros intereses, como concentrarnos en nuestro propio trabajo o hacernos ver bien de frente al jefe en caso de que haya una oportunidad de promoción en el horizonte (Haslam *et al.,* 2000; Van Knippenberg, 2000).

Leonard *et al*. (1999) sugirieron que nuestras identidades están compuestas por tres elementos. Los rasgos son tendencias amplias a reaccionar de cierta manera. Las competencias son las percepciones de nuestros talentos, destrezas, habilidades y conocimiento. Los valores son creencias acerca de las formas deseables de ser y/o los patrones de comportamiento que trascienden situaciones específicas. Es difícil predecir cuál de estos tres aspectos del yo es el que motiva el comportamiento en un momento dado. Leonard *et al*. propusieron que hay varios procesos psicológicos que intervienen en el procesamiento de la información y se integran con nuestro sentido del yo, que llevan a los siguientes tipos de motivación:

- **Proceso de motivación intrínseca**: realización de actividades porque son divertidas, ayuden o no a alcanzar la meta.

- **Motivación extrínseca/instrumental**: búsqueda de metas individuales o grupales porque llevan a recompensas especialmente materiales, más allá de la satisfacción.
- **Autoconcepto externo**: búsqueda del éxito para obtener la ratificación de los demás para una identidad social como miembro de un grupo social exitoso, o una identidad personal como un individuo competente.
- **Autoconcepto interno**: búsqueda del éxito para que el individuo se sienta competente, independientemente de lo que otros piensen de él.
- **Internalización de metas**: búsqueda del logro de metas para su propio beneficio, ya que son valoradas por el individuo.

Punto de aprendizaje clave

Las personas están motivadas para actuar de acuerdo con sus autoconceptos e identidades. Diferentes aspectos de estos son sobresalientes (y, por lo tanto, influyen en su comportamiento) en situaciones distintas.

Ejercicio 8.4 Yo e identidad en la motivación

Magnus Johannson era el capitán de lo que él consideraba la mejor tripulación pesquera del mar Báltico. Una y otra vez su barco, ***La Gaviota***, regresaba con la mayor pesca y de mejor calidad de todos los barcos pesqueros que él conocía —y todas las pescas se realizaban siguiendo al pie de la letra las regulaciones de la Unión Europea. En una muy difícil época para las flotas pesqueras, consideraba que este era un logro importante y valoraba el hecho de que tanto su tripulación como otras tripulaciones lo reconocían. Sentía que su talento especial era sentir dónde se encontraban los mejores cardúmenes, dadas las corrientes y las condiciones climáticas. Esto rara vez sucedía en el mismo lugar dos días consecutivos y, en ocasiones, las corazonadas de Magnus eran más confiables que la información dada por los instrumentos del barco. A menudo su intuición difería de la de algunos miembros de su tripulación, pero estos aprendieron que Magnus casi siempre estaba en lo correcto. De hecho, causaba risa que en *La Gaviota* no tenía caso discutir con el capitán. Era una de las cuestiones que más le gustaba de su tripulación. Podían reírse de una broma, pero seguían respetando a su capitán y trabajaban duro en parte por la lealtad que sentían hacia él. Otras tripulaciones no parecían tener la misma mezcla de jovialidad y objetivos, por lo que él notaba. Pero en ocasiones Magnus se sentía preocupado de que muchos individuos con excelente reputación a final de cuentas fracasaban, y temía que llegaría el día en que no fuera capaz de encontrar peces o mantener el respeto de su tripulación.

Ejercicio sugerido

¿Qué elementos de los temas acerca de la motivación descritos en la sección "Autoconcepto y diferencias individuales en la motivación" cree que nos ayudarían a entender la motivación hacia el trabajo de Magnus Johannson?

Motivación intrínseca, motivación extrínseca y remuneración

Los estudios han encontrado que cuando se le pregunta a la gente qué la motiva a trabajar, la mayoría ofrece respuestas como variedad, responsabilidad, reconocimiento de logros, trabajo interesante y desafíos laborales, en vez del salario o las condiciones laborales (por ejemplo, Herzberg, 1966). De hecho, el trabajo de Herzberg ha influido para guiar a los gerentes a modificar los trabajos de los individuos, en vez de los regímenes salariales para incrementar la motivación. Discutiremos esta perspectiva sobre la motivación más adelante en este capítulo. Se relaciona estrechamente con una amplia distinción entre *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca* (véase también Leonard *et al.,* 1999, y el análisis antes descrito), que a menudo entra en los estudios sobre la motivación. Ryan y Deci (2000, p. 56) definen la motivación intrínseca como "la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes [...] una persona actúa por la diversión o por el desafío que conlleva, en vez de por estímulos, presiones o recompensas externos". En contraste, la motivación extrínseca "se refiere a cualquier actividad que se realiza para obtener un resultado aparte" (Ryan y Deci, 2000, p. 60).

Entonces, esencialmente Herzberg argumentaba que la motivación intrínseca es más confiable y poderosa que la motivación extrínseca, como una forma de influir en el comportamiento en el trabajo. La motivación intrínseca tiene un claro vínculo con las necesidades de estima y autorrealización de Maslow. Algunas investigaciones efectuadas en la década de 1970 sugirieron que un salario alto en realidad socavaba la motivación intrínseca, porque enfocaba la atención del individuo en las recompensas extrínsecas (Deci y Ryan, 1980). Sin embargo, más recientemente se ha visto que parece que el salario podría incrementar la motivación intrínseca o, por lo menos, no dañarla, si el nivel salarial proporciona al individuo información acerca de sus competencias. El daño a la motivación intrínseca se da únicamente si la persona percibe las recompensas externas como un intento de controlar su conducta, en vez de dar información respecto a ella (Deci *et al*., 1999). La medida en que nos percibamos a nosotros mismos como autónomos en la búsqueda de recompensas externas, y en la forma en que lo hacemos, llega a marcar una gran diferencia. Esta noción ha llevado a un enfoque más diferenciado de la motivación extrínseca, que era sumamente necesario para el análisis de la motivación en el trabajo. La mayoría de nosotros no pasaríamos mucho tiempo realizando actividades en nuestro trabajo, si no nos pagaran por hacerlo, por lo que la motivación extrínseca debe ser relevante en el contexto laboral. Ryan y Deci (2000) identificaron las diferentes formas de motivación extrínseca con importancia decrecientes.

- *Regulación externa:* un individuo realiza una conducta para satisfacer una demanda externa y la experimenta como algo con control externo y no como algo que haría por elección.
- *Regulación introyectada:* es similar a la regulación externa, excepto que el individuo ha internalizado la demanda externa lo suficiente como para que sea importante para su sentido de autoestima.
- *Identificación:* una persona acepta una demanda o una recompensa externa como si fuera de importancia personal y, por lo tanto, usa la autorregulación para ejecutar los comportamientos requeridos.
- *Regulación integrada:* es similar a la identificación, pero el individuo no solo acepta que las recomendaciones o los requisitos externos son importantes, sino que también son expresiones del yo.

Punto de aprendizaje clave

La diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca es conceptualmente relevante; no obstante, en la práctica se desvanece y sería importante no ver la motivación intrínseca como algo moralmente superior a la extrínseca.

La recompensa extrínseca más evidente es, desde luego, el salario. En el caso de la regulación externa, alguien haría el trabajo requerido sencillamente porque necesita dinero para vivir. Si fuera el caso de la regulación introyectada, entonces, la persona sentiría también que aquello que ganó era, en cierta medida, un reflejo de su valor personal en la organización y/o en la sociedad. La identificación significaría que el individuo se percibe a sí mismo como alguien que se preocupa mucho por el dinero (y por ende trabajaría por él); mientras que en el caso de la regulación integrada, el dinero ganado sería una parte central del autoconcepto y obtenerlo se convertiría en una absoluta necesidad que mantener, no únicamente como forma de vida sino como autoimagen.

Herzberg (1966) y otros tienden a argumentar que el salario no es el motivador fundamental en el trabajo, aunque se reconoce que esta conclusión depende de cierto nivel básico de remuneración que se dé con la finalidad de satisfacer las necesidades básicas. ¿Qué es lo que las teorías de la motivación analizadas en este capítulo indican acerca del salario como motivador? Para Maslow, la remuneración económica sería un motivador tan solo para quienes funcionan en los niveles inferiores de su jerarquía de necesidades. Quienes defienden la necesidad de logro señalan el hecho de que el salario y otras recompensas materiales con frecuencia indican si la persona es exitosa. Por lo que desde esta perspectiva el salario es un motivador si y solo si indica que el individuo ha tenido éxito en sus funciones laborales. Para la teoría de la expectativa, el salario sería un motivador efectivo en la medida en que lo desee la persona *y* que pueda identificar conductas que lo llevarán a una remuneración más alta *y* que se sienta capaz de realizar dichas conductas. Igalens y Roussel (1999) reportaron datos de una muestra amplia de trabajadores franceses, que sugieren que la valencia del salario es mucho mayor si el buen desempeño se recompensa aumentando el salario en vez de usar bonos. Aun así, esto depende de que las personas sean capaces de ver una conexión entre sus esfuerzos y su desempeño exitoso. Locke y Latham (2002) ofrecen un análisis útil acerca de las ventajas y desventajas de las diferentes formas de lograr tal conexión.

Desde la perspectiva de la justicia organizacional, los individuos se preocuparán de si su salario es una recompensa justa en relación con las recompensas que otros reciben. También querrán ver que se utilicen procedimientos justos para asignar el salario. Un problema común para el salario relacionado con el desempeño es que estos procedimientos a menudo *no* se perciben como justos. Bloom (1999) estudió el salario de los jugadores estadounidenses de beisbol entre 1985 y 1993, y encontró que cuanto más similar fuera el salario de los diferentes miembros del equipo, mejor se desempeñaban tanto los individuos como los equipos. Lo anterior sugiere que la remuneración de otros importa tanto como la propia y que no es una buena idea tener un grupo pequeño de "superestrellas" con salarios muy altos.

La teoría del establecimiento de metas generalmente implica que las metas estén definidas en términos del comportamiento y/o logros del individuo, no del salario. No obstante, si existe un vínculo claro y directo entre los logros de la persona y el sueldo, entonces, las metas específicas y difíciles, definidas en términos de salario, podrían ser motivantes. Por otro lado, cuando la remuneración es un indicador de qué tan bien se desempeña el individuo *en comparación con otros*, podemos esperar que aliente las metas orientadas al desempeño, en vez de las metas orientadas al aprendizaje. Como se señaló antes, esto podría verse como "algo malo".

Rynes *et al*. (2004) argumentan convincentemente que la importancia del salario como motivador a menudo es subestimada por los gerentes de recursos humanos, lo cual se debe en parte al trabajo de Herzberg y Maslow, y en parte a que otras investigaciones (como Jurgensen, 1978) que han preguntado a las personas qué las motiva en el trabajo encontraron consistentemente que el salario se reporta como menos importante que muchas otras cuestiones, como el desafío laboral, el trabajo interesante y las oportunidades de promoción. Rynes *et al*. señalan que el comportamiento de los individuos sugiere que el salario es más importante para ellos de lo que reconocen abiertamente. Quizá las personas no se dan cuenta de las razones de su propio comportamiento o tal vez lo hacen pero se avergüenzan de admitir que el salario les interesa mucho. Rynes *et al*. argumentan sobre la base de ciertas investigaciones anteriores que esquemas salariales relacionados con el desempeño cuidadosamente diseñados han demostrado mejorar el desempeño de forma efectiva, y que las decisiones de los individuos acerca de qué trabajo tomar a menudo se basan en el nivel salarial. La importancia del salario se debe a que, en términos conductistas, es un "reforzador generalizado". Como hace años pregonó una canción de los Beatles, el dinero no puede comprar el amor, pero compra muchas otras cosas y la gente lo utiliza como lo requiera. Esto podría incluir fines no adquisitivos, como donarlo a buenas causas, usarlo para pagar a otros individuos para que hagan algo que uno no desea hacer (como el mantenimiento doméstico) o acceder a actividades deseadas en el tiempo libre (como unirse a un club deportivo).

Punto de aprendizaje clave

Las recompensas económicas tienden a mejorar el desempeño, sobre todo cuando se perciben como justas y cuando ofrecen una retroalimentación precisa de qué tan bien se está desempeñando la persona.

Ejercicio 7.5 ¿Tiene el salario algún uso como incentivo?

Aunque la paga sea buena, no compra los resultados

En un caso clásico de ingresos que desaparecen al tratar de crear "mejores incentivos" y "vínculos más estrechos entre remuneración y desempeño", las compañías están gastando cada vez más esfuerzos tratando de hacer bien algo que no se puede y no debería hacerse en primer lugar.

El catch-22 (un error fatídico con todos sus objetivos y cuotas numéricos) significa que para que se entiendan y se actúe sobre ellos, los incentivos tienen que ser sencillos. Pero si son demasiado simples, en una organización cualquiera con objetivos más multidimensionales que los de una pequeña empresa, se vuelven simplistas: inadecuados para transmitir la información necesaria para el logro de otras metas. Es imposible especificar un objetivo simple para una organización compleja.

Los incentivos simples hacen que las compañías inteligentes parezcan tontas, como los bancos, descartando incluso el instinto de autoconservación. Sin embargo, los incentivos complejos las convierten en semilleros de confusión, envidia, miedo y aversión, lo cual no es mejor. ¿Por qué algunos individuos obtienen bonos y otros no? ¿Por qué el tuyo es mayor que el mío? En cualquier organización formada por equipos múltiples e interdependencias, calcular atribuciones de responsabilidad confiables para las ganancias o las pérdidas es como contar los ángeles que hay en la cabeza de un alfiler. Y tratar de hacerlo años después, con posibles recuperaciones que dependerían de ello, se convierte una pesadilla logística y legal. ▶

Los incentivos económicos llevan a recompensas desiguales–eso es lo que se supone que hagan. Para jinetes, leñadores y recolectores de naranjas, esto podría resultar en un mejor desempeño. Pero es la muerte para las operaciones en conjunto y el trabajo en equipo, de los cuales depende el desempeño organizacional general. Desde los equipos deportivos y los departamentos universitarios, hasta las compañías que cotizan en la bolsa, cuanto mayores sean las desigualdades salariales, peores serán los resultados, ya sea en términos de colaboración, productividad, desempeño financiero o calidad del producto. La moraleja de la historia es que las compañías deberían ser muy cuidadosas al elegir qué es lo que pagan: porque eso es lo que recibirán y nada más.

Fuente: Adaptado de un artículo de Simon Caulkin, The Observer, *22 de febrero de 2009.*

Ejercicio sugerido

¿En qué medida el material de este capítulo sobre el establecimiento de metas y el salario como motivador apoya el argumento de Simon Caulkin?

Motivación a través del rediseño del puesto de trabajo

Gran parte de la discusión revisada hasta ahora en este capítulo ha sugerido que la motivación es propiedad del individuo. Un punto de vista alternativo es que la motivación (o la falta de ella) es inherente a la naturaleza de los puestos de trabajo. Este punto de vista significa que lo que tenemos que revisar menos de cerca es al individuo y lo que tenemos que ver más profundamente es lo que hace motivante al trabajo.

Simplificación laboral y enriquecimiento del puesto

Las primeras recomendaciones acerca de cómo diseñar los puestos se enfocaron en la eficiencia y la reducción de costos, más que en la motivación. Esto significaba, por lo general, minimizar las habilidades requeridas para el trabajo, maximizar el control administrativo y minimizar el tiempo requerido para ejecutar la tarea, todo lo cual parecería tener sentido, sobre todo a la luz de los criterios económicos. Trabajos no calificados o semicalificados son menos costosos que la mano de obra calificada, y la productividad se incrementa si las tareas se realizan rápidamente. Sin embargo, como veremos, los puestos de trabajo diseñados de esta manera frecuentemente tendrán costos humanos y quizá también económicos.

Este enfoque "tradicional" para el diseño de puestos surge de una filosofía llamada "administración científica" o "taylorismo", llamado así en honor a su creador, F.W. Taylor (1911), quien formuló sus ideas en Estados Unidos a inicios del siglo XX. Como capataz de un taller de maquinaria, sentía que los trabajos no eran productivos consistentemente y la forma de prevenir esto era:

- recopilar información sistemática o "científicamente" acerca de las tareas laborales requeridas;
- eliminar la discreción y el control de los trabajadores sobre sus propias actividades;
- simplificar las tareas lo más posible;

- especificar procedimientos y tiempos estándar para terminar las tareas;
- usar incentivos financieros (y *solo* financieros);
- con los métodos anteriores, asegurarse de que los trabajadores no engañen a los gerentes o se oculten de ellos.

Desde luego, este curso de acción tiene un fuerte parecido con la visión de la naturaleza humana de la "teoría X" (descrita al inicio de este capítulo). Los observadores están de acuerdo en que los trabajos en muchas de las organizaciones, quizá en la mayoría, se basan implícita o explícitamente en el taylorismo. Algunos argumentan que los *call center* son el tipo de organización más reciente en exhibir el taylorismo de forma enérgica (por ejemplo, Bain *et al*., 2002).

Punto de aprendizaje clave

La administración científica, también conocida como taylorismo, enfatiza métodos estandarizados y minimiza los costos en el diseño de los puestos de trabajo.

El taylorismo quizá funcione para un mundo bien ordenado, pero ¿es un método feliz y productivo? Ya en la década de 1960, un buen número de estudios parecían demostrar que el trabajo, organizado con los principios de la administración científica, estaba asociado con actitudes negativas hacia el puesto, así como con deficiente salud mental y/o física (por ejemplo, Kornhauser, 1965; Turner y Lawrence, 1965). A menudo se asumía que la baja productividad acompañaría tales resultados y que el trabajo simplificado realmente *causaba* mala salud, motivación y satisfacción, en vez de la dirección causal inversa.

Estos estudios sobre el trabajo simplificado causaron una considerable preocupación acerca de lo que se llegó a llamar *calidad de la vida laboral* (CVL). Varias perspectivas teóricas dieron uso a la CVL. Una de estas fue el *enriquecimiento del puesto de trabajo*, un concepto desarrollado por Herzberg (1966) (véase también la sección anterior de este capítulo). Herzberg propuso una diferencia básica entre *factores de higiene* y *motivadores*. Los factores de higiene incluyen salario, condiciones laborales, ambiente de trabajo y otras características extrínsecas de las actividades laborales mismas. Los motivadores incluyen desafío laboral, reconocimiento y empleo de destrezas, es decir, las características atractivas para las necesidades de crecimiento. Con base en estos datos, Herzberg propuso que los factores de higiene no pueden causar satisfacción, pero que la insatisfacción podría ser resultado de que tales factores no estén presentes. Por otro lado, los motivadores llevan a la satisfacción. Su ausencia no produce insatisfacción, sino falta de satisfacción. Aunque los datos y las conclusiones de Herzberg pueden criticarse por varios motivos, su recomendación de que la motivación y/o la satisfacción pueden mejorarse incrementando el uso de destrezas, desafíos laborales, etcétera, es consistente con mucho de su trabajo posterior.

Otra tradición teórica relevante es la de *sistemas sociotécnicos* (Cherns, 1976, 1987; Heller, 1989). La teoría sociotécnica, surgida de estudios en los años inmediatamente posteriores a 1945, enfatiza la necesidad de integrar la tecnología y las estructuras sociales en el lugar de trabajo. Muy a menudo se introduce la tecnología con una escasa consideración por los patrones de amistad, grupos de trabajo y estatus diferenciales existentes. La teoría sociotécnica intenta rectificar esto, pero también hace propuestas más amplias. Por ejemplo, afirma que las actividades de un trabajo deben especificarse tan solo en la medida necesaria para establecer los límites de dicho trabajo. También enfatiza que los límites deberían trazarse de manera que no impidan la transmisión de la información y el aprendizaje, y que las interrupciones a los procesos de trabajo deberían manejarse en la

fuente, cuando fuera posible, en vez de que lo hagan gerentes alejados de la situación. Estos principios quizá parezcan evidentes por sí mismos; no obstante, un análisis cercano de muchas organizaciones demostrará que estas no se adhieren a los principios. El diseño sociotécnico de puestos de trabajo enfatiza, por consiguiente, la autonomía, la toma de decisiones y la evitación de subordinar las personas a las máquinas.

Cualquiera que sea su origen teórico exacto, hasta el inicio del siglo XXI, la mayoría de los intentos por rediseñar los puestos se enfocaban en incrementar uno o más de los siguientes aspectos (Wall, 1982):

- *variedad* (de tareas o destrezas);
- *autonomía* (libertad para elegir métodos de trabajo, planeación y ocasionalmente metas);
- *integración* (grado en que el trabajo genera un resultado final identificable al que el individuo puede apuntar).

Para lograr lo anterior, se puede intentar una o más de las siguientes formas:

- *Rotación de puestos:* las personas se intercambian a través de un pequeño conjunto de trabajos diferentes (aunque generalmente similares). La rotación es frecuente (por ejemplo, cada semana). Puede aumentar la variedad.
- *Ampliación del trabajo horizontal:* se agregan tareas adicionales al puesto del individuo. Por lo general, son similares a las tareas que ya realizaba; esto también suele aumentar la variedad.
- *Ampliación del trabajo vertical:* se agregan responsabilidades en la toma de decisiones y/o un mayor nivel de tareas desafiantes en el puesto. Esto incrementa la autonomía, la variedad y probablemente la integración. Un término cada vez más usado para esto, es la delegación de facultades (*empowerment*): el individuo no necesariamente logra un aumento en su estatus formal, sino que se le da más libertad para tomar decisiones e implementarlas de acuerdo con las necesidades de la situación en un momento determinado (Wang y Lee, 2009).
- *Grupos de trabajo semiautónomos*: es similar a la ampliación del trabajo vertical, pero es a nivel grupal en vez de a nivel individual. En otras palabras, se asigna una tarea a un grupo de individuos y se les permite que se organicen ellos mismos para terminarla. Los grupos de trabajo semiautónomos han sido introducidos en algunas fábricas automotrices.
- *Equipos autoadministrados:* compuestos más a menudo por gerentes y profesionales que los grupos de trabajo semiautónomos, a estos equipos se les ofrece frecuentemente una libertad considerable para terminar una tarea grupal y quizás incluso para definir la tarea en primer lugar.

Punto de aprendizaje clave

El diseño de puestos puede tomar una gran variedad de formas y surgir por muchas razones (véase la figura 7.4) aunque, por lo general, incluye un intento por aumentar la variedad, autonomía y/o integración inherente al trabajo de una o más personas.

El interés por el rediseño de puestos ha sido estimulado en los últimos años por la preocupación acerca de la calidad de los productos y servicios, así como por las necesidades de innovación y sensibilidad hacia el cliente. Se argumenta que un personal bien

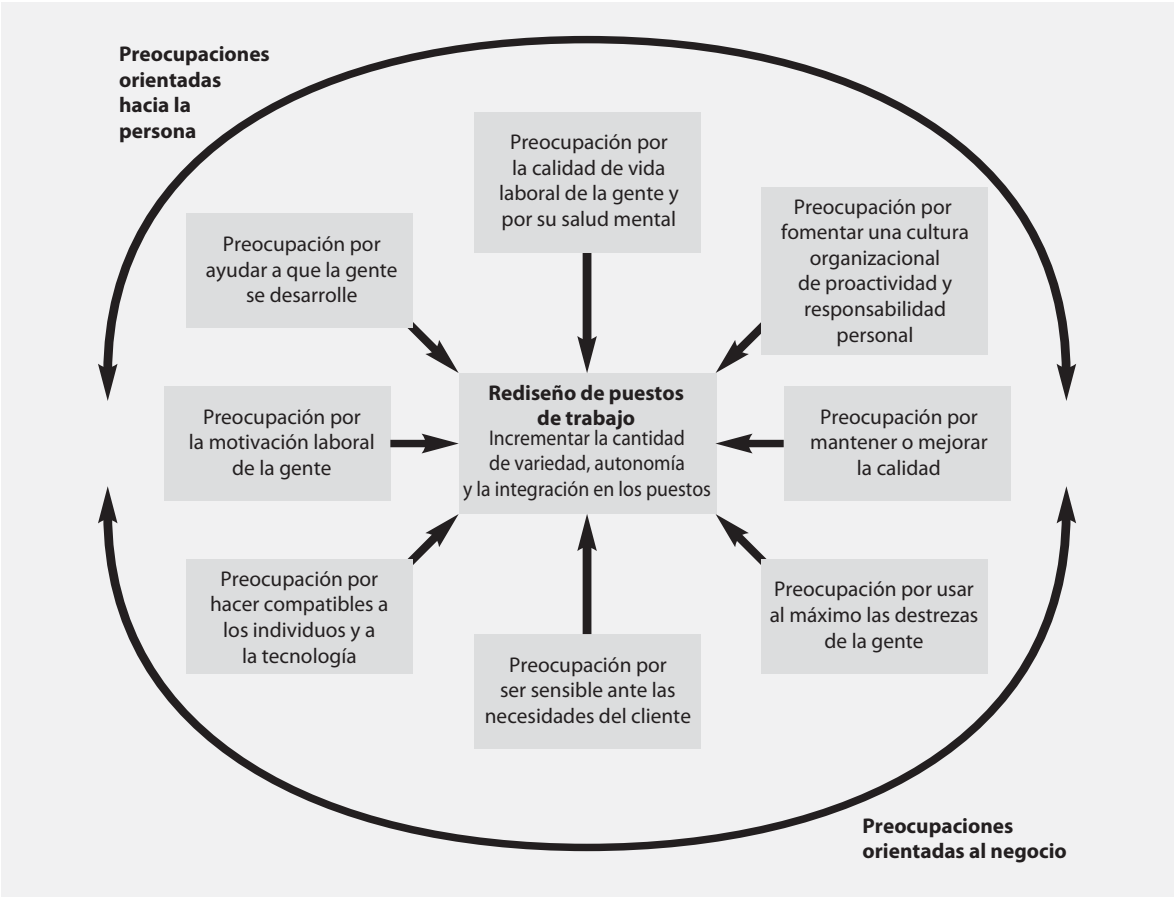


Figura 7.4 **Preocupaciones que llevan al rediseño de puestos de trabajo**

motivado es especialmente importante para entregar resultados como este (por ejemplo, Shipton *et al.,* 2006). En otras palabras, el rediseño de puestos forma parte de una estrategia de negocios realista en vez de (o junto con) una preocupación filantrópica acerca de la calidad de vida laboral. Al mismo tiempo, la reducción de costos y la eficiencia también son importantes para la competitividad organizacional, por lo que se presta mucha atención a prácticas como el uso de nueva tecnología y los métodos de producción llamados "justo a tiempo" y "eficientes". Estos quizá no sean consistentes con la creación de trabajos motivantes, aunque podrían tener beneficios para la productividad organizacional (Birdi *et al.,* 2008; de Treville y Antonakis, 2006).

La pregunta de si es posible diseñar trabajos que sean tanto eficientes como motivantes fue investigada por Morgeson y Campion (2002), quienes llevaron a cabo un análisis detallado de un conjunto de trabajos en una parte de una compañía farmacéutica y, después, rediseñaron algunos de ellos para incluir más elementos "administrados científicamente" basados en la eficiencia, algunos para incluir más variedad o autonomía, y algunos para incluir más de ambos. Encontraron que era posible aumentar ambos elementos al mismo tiempo y que esto generaba modestos beneficios en la eficiencia y la satisfacción.

El modelo de las características del puesto de trabajo

El *modelo de las características del puesto* (MCP) de Hackman y Oldham (1976, 1980) ha sido muy influyente. Se representa en la figura 7.5, la cual ilustra que Hackman y Oldham identificaron cinco características fundamentales de los puestos:

1. *Variedad de destrezas* (VD): grado en que un puesto requiere de una serie de destrezas.
2. *Identidad de la tarea* (IT): grado en que el puesto produce un resultado completo, identificable.
3. *Significado de la tarea* (ST): grado en que la tarea tiene un efecto en otros individuos, ya sea dentro o fuera de la organización.
4. *Autonomía* (AU): grado en que el trabajo permite al titular del puesto ejercer la elección y discreción en su trabajo.
5. *Retroalimentación del puesto* (RA): grado en que el trabajo mismo (en oposición a otros individuos) brinda información sobre qué tan bien se desempeña el titular del puesto.

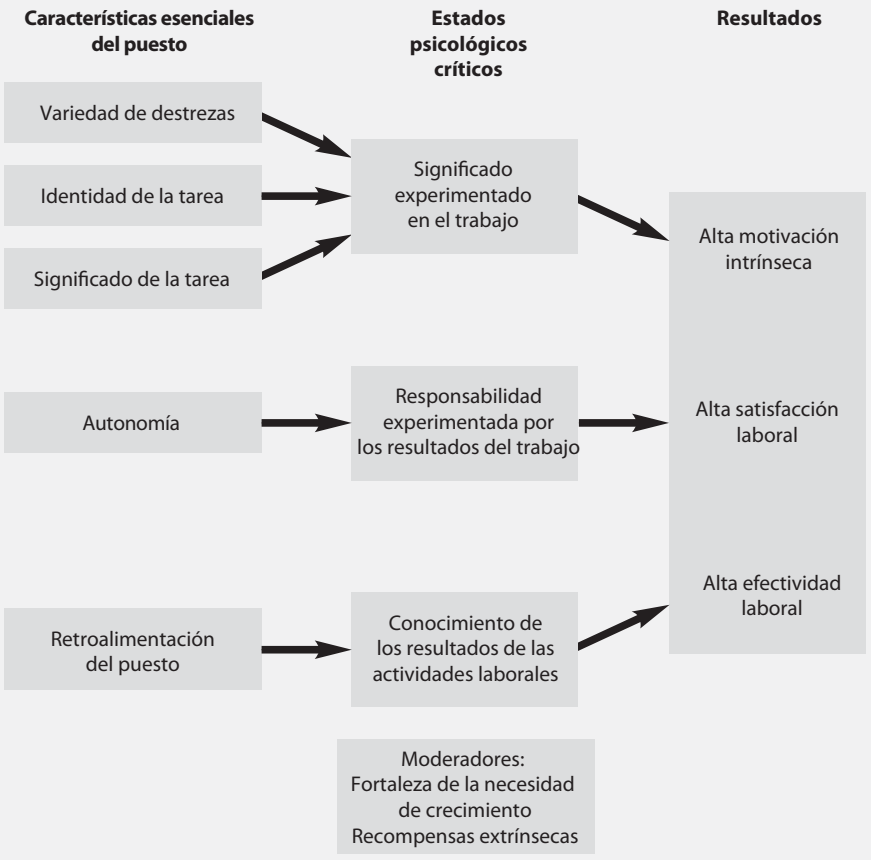


Figura 7.5 **Modelo de las características del puesto de Hackman y Oldham**
Fuente: **Adaptado de J.R. Hackman y G.R. Oldham (1980), *Work Redesign***
© 1980. Reimpreso con autorización de Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ.

Se dice que las características esenciales del puesto generan "estados psicológicos críticos". Se cree que las tres primeras características del puesto influyen en el *significado experimentado en el trabajo*. La autonomía afecta la *responsabilidad experimentada por los resultados del trabajo*, en tanto que la retroalimentación del trabajo impacta en el *conocimiento por los resultados reales de las actividades de trabajo*. Colectivamente, se cree que los estados psicológicos críticos influyen en tres resultados: la motivación, la satisfacción y el desempeño laboral. Se dice que todo el proceso se ve moderado por diversos factores (*véase* la figura 7.5). El más investigado es la fortaleza de la necesidad de crecimiento, que se refiere a la importancia que tienen para el individuo las necesidades de crecimiento de Maslow (*véase* el inicio de este capítulo). Se dice que este modelo se aplica más fuertemente a gente con altas necesidades de crecimiento, que a aquellas con niveles menores.

Punto de aprendizaje clave

El modelo de las características del puesto de trabajo especifica cinco aspectos que tienden a hacerlo intrínsecamente motivante y satisfactorio.

El MCP originó una gran cantidad de investigaciones, sobre todo en Estados Unidos, lo cual no debería sorprender, pues ofrece hipótesis específicas acerca de exactamente qué características del puesto importan, cómo afectan los estados psicológicos de las personas, qué resultados producen y qué diferencias individuales influyen en el proceso completo. Hackman y Oldham también crearon un cuestionario llamado encuesta de diagnóstico del puesto (EDP), que evalúa los constructos mostrados en la figura 7.5. A la EDP responden los titulares del puesto de trabajo.

Algunas reseñas efectuaron varias observaciones útiles acerca del MCP (véase, por ejemplo, Fried y Ferris, 1987; Kelly, 1993). En resumen, las características del puesto identificadas por Hackman y Oldham, de hecho, tienen correlación con la motivación y la satisfacción, aunque no tan claramente con el desempeño de los individuos o de las organizaciones. Sin embargo, hay pocos estudios donde se intentó *cambiar* los puestos de trabajo, de modo que tuvieran más características fundamentales del puesto (lo cual, después de todo, era lo que se quería lograr con el rediseño). Entonces, las correlaciones entre las características del puesto y la motivación y satisfacción quizá no hayan reflejado una relación *causal*. También surgieron muchas dudas respecto a si los efectos sobre las actitudes y el comportamiento, de cada característica fundamental del puesto, eran mediados por los estados psicológicos críticos especificados por Hackman y Oldham. De hecho, parece que en general las características fundamentales del puesto tienen más efectos en las actitudes que tienen las personas hacia su trabajo, que en su desempeño laboral. También se reconoció qué características laborales adicionales pueden importar. Warr (1987) sugirió que la disponibilidad de dinero, la seguridad física, el contacto interpersonal y la posición social valorada eran probables contendientes. Recientemente se han identificado más características del puesto, que examinaremos más adelante en este capítulo.

Ejercicio 7.6 Ensamble de bicicletas en Wheelspin

La compañía de bicicletas Wheelspin fabrica una variedad de bicicletas para adultos y niños. En sus instalaciones, los componentes ya manufacturados se pintan y se arman. El ensamble se lleva a cabo en líneas de ensamble que se mueven a velocidades constantes. El gerente de la fábrica decide qué línea ensamblará qué bicicleta. Cada miembro del personal tiene una parte o partes específicas que deberá atornillar, soldar o sujetar de alguna manera en el cuadro básico en un punto específico ▶

de la línea de ensamble. Llevan a cabo la misma tarea alrededor de 80 veces al día. El personal se recluta para realizar un trabajo específico: por lo general permanecen en la misma línea de ensamble y manejan las mismas piezas. Una vez cada dos o tres meses, cambia el modelo que se ensambla, pero generalmente las tareas de ensamble requeridas son más o menos constantes. Los niveles de ruido son lo suficientemente bajos como para permitir que el personal charle con sus vecinos más cercanos mientras trabaja. La calidad del trabajo se evalúa al final de la línea de producción, donde el personal de control de calidad examina el funcionamiento de la bicicleta ensamblada.

Ejercicio sugerido

Examine las características de los puestos de ensamble en Wheelspin. ¿Cómo podrían cambiarse esas características?

Ambrose y Kulik (1999) señalaron que el interés en la investigación del MCP ha disminuido considerablemente desde mediados de la década de 1990. Argumentan que esto quizá sea adecuado, ya que ahora hay una buena comprensión del tema. Sin embargo, el MCP ha pasado las pruebas empíricas razonablemente bien, sobre todo cuando se considera el relativamente grande número de conexiones entre las variables específicas que propone. Incluso las reseñas más recientes reconocen que el MCP especifica mucho de lo que es importante acerca de los puestos de trabajo y el rediseño del puesto (Parker y Wall, 1998; Humphrey *et al*., 2007), a pesar de que exista una clara necesidad de ampliar el rango de características de puestos más allá de las especificadas en él.

Aunque el MCP es mucho menos dominante de lo que solía ser, sigue siendo la base de muchas nuevas ideas respecto al diseño del trabajo. Pierce *et al.* (2009), por ejemplo, argumentan que las características fundamentales del puesto tienden a favorecer un sentido de *pertenencia psicológica* en el individuo que realiza el trabajo. Las personas sienten una pertenencia psicológica porque tienen un sentido de control sobre el trabajo, conocen muy bien sus "entradas y salidas" y encuentran que les ayuda a moldear un sentido de identidad claro y positivo. Pierce *et al.* (2009) reconocen, entonces, que el sentido de pertenencia psicológica (en vez de, por ejemplo, el significado experimentado del trabajo, *véase* la figura 7.5) es la variable mediadora clave entre las características fundamentales del puesto y los resultados. Como Hackman y Oldham, Pierce *et al.* listan la motivación, la satisfacción y el desempeño entre los resultados. Sin embargo, también sugieren que podría haber resultados negativos, como comportamientos territoriales no cooperativos ("este es mi trabajo, no interfieras"), como resultado de la pertenencia psicológica. El MCP también sigue siendo la base de alguna investigación empírica en el diseño de puestos (por ejemplo, Millette y Gagne, 2008; DeVaro *et al*., 2007).

Análisis más recientes de la naturaleza de los puestos de trabajo

Se dice que ahora la necesidad de los trabajadores para ser sensibles con los clientes y estar deseosos de cambiar y aprender es mucho mayor de lo que solía ser. También lo es la necesidad de adquirir nueva información rápidamente y de compartirla con otros que puedan usarla. Algunos argumentan que es mejor emplear el término "trabajo", ya que "puesto" implica un conjunto de tareas fijas y estables. Esta constancia es más rara de lo que era antes. En parte por el ritmo de cambio en el lugar de trabajo y en parte porque a menudo se anima a los individuos a la "personalización del trabajo" (Wrzesniewski y Dutton, 2001), es decir, se enfatizan algunas partes del trabajo a expensas de otras, con la finalidad de maximizar sus contribuciones y ajuste con su organización.

Aunque rápidamente se reconoció que la lista de características del puesto del MCP no era lo suficientemente amplia (sobre todo dado el contexto descrito en el párrafo anterior), pasó bastante tiempo para que aparecieran análisis alternativos bien desarrollados. Los líderes en este aspecto son Fred Morgeson y Stephen Humphrey en EUA (Morgeson y Humphrey, 2006; Humphrey *et al*., 2007). Argumentaron que la teoría y práctica del rediseño del trabajo necesita tomar en cuenta todos los aspectos del puesto de trabajo para ofrecer una base sólida para mantener y mejorar la motivación, la satisfacción, y el desempeño de los individuos y las organizaciones. Específicamente establecen que:

- Mientras que el MCP se enfoca básicamente en la naturaleza de las tareas, también es necesario considerar los requisitos del *conocimiento*. Por ejemplo, ¿el trabajo de la persona necesita de un conocimiento profundo y especializado de cierta área? ¿Requiere de la solución de problemas y hay muchos factores a considerar simultáneamente? También, mientras sea importante la variedad de habilidades características del MCP, también lo será la variedad de tareas y estas dos no son iguales.
- El trabajo no tan solo se refiere a tareas y conocimiento. Para la mayoría de los individuos, también representa una actividad *social* intensa. Por consiguiente, para realizar un análisis completo de la naturaleza del trabajo de las personas, se deben incluir factores como el grado de apoyo social que reciben y la retroalimentación de otros, así como tener un trabajo que requiera interacción e interdependencia con los demás.
- El *contexto* donde se realiza el trabajo probablemente sea importante. Por ejemplo, ¿el lugar de trabajo del individuo está bien diseñado ergonómicamente (*véase* el capítulo 8)? ¿Cuáles son las condiciones laborales en términos de ruido, riesgos, etcétera?

Humphrey *et al*. (2007) reportaron un metanálisis de estudios que han probado la relación estadística de las características del trabajo con la motivación, el desempeño y otros resultados. Para realizar sus análisis, usaron el conjunto de características laborales desarrollado por Morgeson y Humphrey (2006) hasta donde fue posible. La tabla 7.4 muestra algunos de sus resultados.

Observe primero que hay muchas celdas vacías en la tabla, lo cual significa que, hasta ahora, no hay evidencia respecto a las asociaciones de algunas características laborales con los resultados. Luego, advierta que cinco características fundamentales del MCP (autonomía, variedad de destrezas, identidad de la tarea, significado de la tarea y retroalimentación del puesto) están todas fuertemente asociadas con la motivación, la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, pero no con el desempeño (con excepción parcial de la autonomía). Nuevamente, esto ejemplifica el hecho de que la motivación y el desempeño no siempre están tan cercanamente vinculados como pensaríamos: también importan otros factores. Ahora considere que las relaciones fuertes entre el procesamiento de la información y la complejidad del puesto, por un lado, y la satisfacción por el otro, sugieren que estos dos componentes del conocimiento también pueden ser significativos para la motivación. Por último, hay una clara evidencia de que los factores sociales se relacionan con la motivación y (aún más) con la satisfacción y el compromiso. Por lo tanto, parece que realmente necesitamos ir más allá de las características fundamentales del puesto, para entender cómo es que el trabajo influye en la motivación y en otros resultados.

Punto de aprendizaje clave

Las características fundamentales del puesto, los requerimientos de conocimiento y las características sociales de los puestos se asocian con la motivación. El mejoramiento en el desempeño laboral no necesariamente ocurre como una consecuencia directa de los cambios en las características del puesto, aun cuando mejoren la motivación y/o la satisfacción.

Tabla 7.4 **Correlaciones promedio de las características del puesto con la motivación, la satisfacción, el desempeño y el compromiso**

	Motivación laboral	Satisfacción laboral	Desempeño laboral	Compromiso organizacional
Características de la tarea				
Autonomía	0.27	0.37	0.14	0.30
Variedad de la tarea		0.35	−0.03	
Significado de la tarea	0.30	0.31		0.34
Identidad de la tarea	0.17	0.23	0.05	0.18
Retroalimentación del puesto	0.29	0.33	0.09	0.29
Requisitos de conocimiento				
Procesamiento de la información		0.31		
Complejidad del puesto		0.32	−0.06	
Variedad de destrezas	0.30	0.32	−0.03	0.23
Factores sociales				
Interdependencia	0.21	0.23		0.34
Retroalimentación de otros	0.22	0.32		
Apoyo social	0.11	0.41		0.56
Interacción fuera de la organización		0.05		
Contexto laboral				
Demandas físicas		−0.15		
Condiciones laborales		0.20		

Adaptado, con autorización de la American Psychological Association, de Humphrey *et al*. (2007), pp. 1342-3.

PARA REFLEXIONAR

¿Cuáles son las implicaciones teóricas y prácticas, si el rediseño laboral afecta la motivación pero no el desempeño?

Desde luego, estas asociaciones estadísticas no prueban que las características del trabajo generan los llamados resultados. Asimismo, aun cuando haya una relación causal, no es claro cómo funciona o si es más fuerte para algunos individuos que para otros. Como se señaló antes, Pierce *et al*. (2009) sugieren que, por lo menos, algunas características del trabajo crean un sentido de pertenencia psicológica que, a su vez, lleva a los resultados. Fried *et al*. (2007) emplean la teoría de las carreras y sugieren que algunas de las características del trabajo importan más en algunas fases de la carrera que en otras. Por ejemplo, ellos suponen que en su carrera posterior, los individuos se preocupan más por el significado de las tareas porque, en esa fase de su carrera, les interesa mucho realizar contribuciones positivas que beneficien a otros. Desde luego, Hackman y Oldham también pensaron que su MCP se aplicaría más a ciertas personas que a otras; por ejemplo, se esperaba que quienes tenían una alta "fortaleza en la necesidad de crecimiento" respondieran más favorablemente a las características fundamentales del puesto, que aquellos que no lograron puntuaciones tan altas.

Hacer una contribución positiva que beneficie a otros también ha sido la base de otras ideas recientes acerca del diseño del trabajo. Argumentando la importancia de factores tanto sociales como de la tarea, Grant (2007) usa el término "diseño de puesto relacional" para reflejar su énfasis. Grant propone que una parte importante de la motivación laboral es, o puede ser, la motivación "para marcar una diferencia prosocial": en otras palabras, para hacer cosas que beneficien a otros individuos. Para aumentar esta forma de motivación, Grant defiende el diseño de trabajos que incluyen contacto frecuente y profundo con los beneficiarios, así como la oportunidad de saber mucho acerca de ellos. Esto, afirma, incrementará las percepciones del individuo de los efectos sobre los beneficiarios, y también promoverá un sentido de compromiso hacia ellos. Dichos factores afectarán entonces la motivación para realizar una diferencia prosocial. Grant reconoce que la noción de la influencia en los beneficiarios se traslapa con las características fundamentales del puesto del MCP del significado de la tarea; sin embargo, argumenta que su análisis es mucho más específico acerca de **i.** los aspectos sociales de esto, y **ii.** las implicaciones sobre cómo las relaciones en el trabajo pueden y deberían diseñarse tal como se diseñan las tareas.

Ejercicio 7.7 Comunicación y motivación

Cuando Alfred Josefsen, director general de Irma, llegó por primera vez a la cadena de supermercados con sede en Copenhague, el personal era cualquier cosa menos feliz. La motivación de los trabajadores era baja y los miembros del personal frecuentemente se iban para trabajar en otras compañías. "Había una gran crisis y, durante los primeros dos años, tuvimos que realizar un gran giro" afirma el Sr. Josefsen.

En la actualidad la compañía aparece de forma frecuente en la lista de reconocimiento de los mejores lugares para trabajar, tanto en Dinamarca como en el extranjero. La compañía ganó este año un premio especial por la mejor práctica en comunicación interna en los 100 Mejores Centros de Trabajo en Europa. Cerca del 93 por ciento de los trabajadores encuestados de la compañía ▶

creen que el equipo gerencial de Irma es accesible y es fácil hablar con ellos, en tanto que el 83 por ciento está de acuerdo en que la gerencia siempre les informa sobre los desarrollos corporativos.

El Sr. Josefsen describe el proceso que era necesario para llevar a la compañía desde su punto más bajo hasta su posición actual. "Lo primero que era importante hacer era descentralizar la compañía y regresar la toma de decisiones a las manos de los gerentes de tienda", explica. La idea era que cada tienda operara como un supermercado local, compitiendo con las tiendas que se encuentran a la vuelta de la esquina. El nuevo enfoque —junto con los esfuerzos para que la comunicación interna fuera mucho más informal— empezó a dar resultados en muy poco tiempo. "Después de medio año, la atmósfera en la compañía era mucho más positiva", dice el Sr. Josefsen.

Irma fue fundada en 1886, como una pequeña tienda en un sótano en Copenhague que almacenaba productos lácteos. Actualmente, se enfoca en productos de calidad, siendo pionera en la eliminación de grasas trans, aditivos y colorantes de sus productos. Tiene una gran cantidad de vegetales orgánicos en sus estantes. Irma ahora cuenta con 1,700 trabajadores que laboran en 70 supermercados y oficinas administrativas. Muchos de ellos han recibido la visita del director general. Al Sr. Josefsen le gusta deambular por la oficina principal de la compañía y también visita las tiendas para platicar con los asistentes y los clientes. No solo se puede encontrar al Sr. Josefsen en los pasillos de las tiendas. También los directores generales viajan frecuentemente a las tiendas e incluso trabajan por uno o dos días como "practicantes".

Las juntas entre divisiones y la realización de talleres frecuentes permiten al personal reunirse tanto para capacitaciones profesionales como para eventos sociales más informales. En los llamados "días estratégicos", cientos de trabajadores del nivel tienda se reúnen durante tres días para compartir ideas. Por lo general, el Sr. Josefsen está presente en tales reuniones. "A menudo camino de un lado a otro para ver qué está sucediendo y usualmente la gente se comunica entre sí en voz alta", dice, "es magnífico escuchar a la gente hablar así".

Sin embargo, quizás el arma de comunicación más poderosa en la compañía haya sido un correo electrónico que el Sr. Josefsen envía regularmente a su personal. En él, utiliza su experiencia como una forma para enviar mensajes clave del negocio.

> Hace seis años, cuando teníamos problemas, escribí una carta breve y la envíe por correo electrónico a las tiendas [dice]. Esta carta semanal era leída por todos en la compañía. Les gustaba escuchar al director general. Cuando me di cuenta de que con un breve correo electrónico podía comunicarme con todos, supe que era una herramienta fantástica.
>
> Traté de hacerme visible y de estar en contacto con la gente, para que supieran que el director general estaba trabajando duro por el futuro de la compañía. Mi enfoque es el de valorar la gestión, y uno debe estar en contacto con la gente si quiere demostrar lo que está haciendo y la dirección que sigue.

Fuente: Adaptado de "Irma: Grocery's idea bears fruit", *The Finantial Times*, 18 de mayo de 2006 (Murray, S.), copyright © Sarah Murray. Con autorización.

Ejercicios sugeridos

1. En la teoría de la motivación, no se habla a menudo sobre la comunicación como técnica para incrementar la motivación. ¿Cree usted que las formas de comunicación innovadoras que el Sr. Josefsen usa con sus trabajadores ayudaron a la motivación en este caso y, de ser así, cómo lo hicieron?
2. ¿Qué aspectos de las características del trabajo de las personas en Irma cree usted que se vieron afectadas por la forma en que el Sr. Josefsen dirige la compañía?

Diseño del trabajo en el siglo XXI

Aunque una visión más amplia de las características laborales es ciertamente importante, se necesita un enfoque aún más radical para guiar el diseño del puesto en los centros de trabajo del siglo XXI. Parker *et al.* (2001) ofrecen un cuidadoso análisis acerca de esto junto con las siguientes observaciones. Algunas de ellas reflejan puntos que ya hemos señalado en este capítulo, mientras que otras son nuevas:

- En una época en la cual muchos puestos de trabajo no están claramente definidos y no son supervisados tan estrechamente como antes, es poco adecuado suponer que los puestos tienen características que permanecen fijas hasta que alguien intenta rediseñarlos.
- Existen muchas características de puestos que afectan los resultados actitudinales y conductuales. De hecho, probablemente estas características siempre hayan sido importantes, solo que ahora son más evidentes. Las características incluyen el grado en que el puesto es compatible con los compromisos en casa y las diferentes demandas cognitivas que exige (por ejemplo, solución de problemas, vigilancia). Otra es si el puesto requiere del llamado trabajo emocional —es decir, el despliegue de emociones positivas o negativas para, por ejemplo, empatizar con los clientes.
- Los procesos por los cuales el puesto afecta a los individuos pueden bien no estar confinados a los motivacionales, como suponían las teorías tradicionales del rediseño de puestos de trabajo. Otros procesos incluirían el grado en que es posible dar una respuesta rápida ante los sucesos y también si los trabajadores son capaces de usar su conocimiento local para solucionar problemas conforme surjan.
- Los resultados del rediseño de puestos deberían evaluarse a nivel individual, grupal y organizacional. Al igual que la motivación, satisfacción y rentabilidad, otros resultados relevantes incluirían creatividad, innovación, satisfacción del cliente, tasas de accidentes, ausencias y rotación de personal. En cuanto a la creatividad, Elsbach y Hargadon (2006) señalan que, al menos para profesionistas ocupados, un rato de trabajo "sin sentido" durante el día ayudaría a la creatividad, pues les daría un espacio para reflexionar. Es una sugerencia interesante que destaca la posibilidad de que no siempre es deseable que los individuos tengan un trabajo "enriquecedor" durante todo el día todos los días.
- Quizás haya una variedad mucho mayor de factores que aquellos sugeridos por el MCP, que afecten el impacto de las características del puesto de trabajo (y los cambios en ellas) en los resultados. Estos incluyen el grado en que las tareas dentro de una organización son interdependientes, y la medida en que la organización opera en un ambiente ambiguo y/o rápidamente cambiante.
- Se necesita un pensamiento más claro acerca de cuándo es el mejor momento para rediseñar el puesto a nivel individual y cuándo a nivel grupal. Factores como interdependencia de tareas (véase arriba) probablemente sean importantes aquí.

Estos puntos se resumen en la figura 7.6, que es una adaptación de Parker *et al.* (2001). Demuestra qué tanta expansión se requiere de los modelos más antiguos sobre el rediseño de puestos. También sugiere qué tan difícil sería llevar a cabo una investigación que incluya todos los factores relevantes, y que ofrezca a los gerentes consejos directos y fáciles de aplicar sobre cómo deberían ser los puestos en su organización.

Aunque las palabras usadas no son siempre las mismas, el modelo mostrado en la figura 7.6 abarca muchas técnicas y terminología administrativa que se han empleado para tratar de mejorar los resultados individuales y organizacionales. Un buen ejemplo

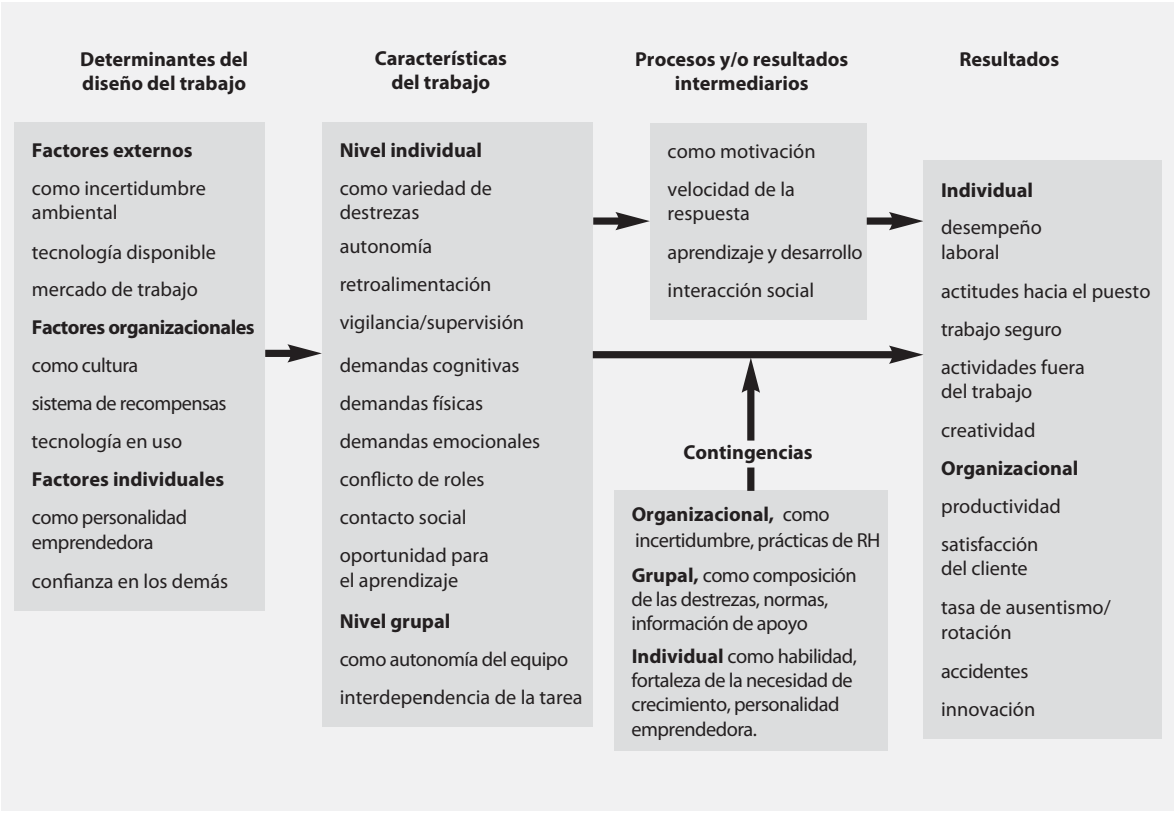


Figura 7.6 **Modelo elaborado del diseño del puesto**
Fuente: **Adaptado, con autorización, de Parker *et al.* (2001).**

es la delegación de facultades (Wilkinson, 1998), que se refiere a los intentos de transferir más responsabilidad y mayores oportunidades para tomar decisiones a los empleados de niveles inferiores en una organización. Como Wall *et al.* (2002) han señalado, la delegación de facultades a menudo significa incrementar el control del puesto, el monitoreo del desempeño, las demandas cognitivas y, posiblemente, el conflicto de roles y el contacto social. Es más fácil que se adopte sin reservas por individuos con una personalidad emprendedora y quizá tenga un mayor impacto en condiciones de incertidumbre ambiental, donde es más posible que se necesiten tomar decisiones locales rápidas. Otra tendencia reciente en la administración se dirige hacia las "prácticas laborales con un alto involucramiento", que abarca una mezcla de iniciativas de recursos humanos como trabajo en equipo, participación en la toma de decisiones y esquemas de sugerencia (Mohr y Zoghi, 2008). El uso de estas prácticas bien puede tener el efecto de alterar las características del puesto (por ejemplo, retroalimentación, complejidad de la tarea e interdependencia), pero no explícitamente con el marbete de rediseño del puesto/trabajo.

Clegg y Spencer (2007) ofrecen un nuevo análisis de los procesos de rediseño del trabajo, que refuerza muchos de los argumentos hechos por Parker *et al.* (2001), el cual se ilustra en la figura 7.7. Enfatizan sobre todo que los individuos a menudo tienen la capacidad de cambiar la naturaleza de su trabajo por sí mismos, especialmente si se les percibe como ejecutantes capaces y confiables. También están de acuerdo con Parker *et al.* (2001), en que la motivación quizá no sea el único mecanismo mediante el cual las característi-

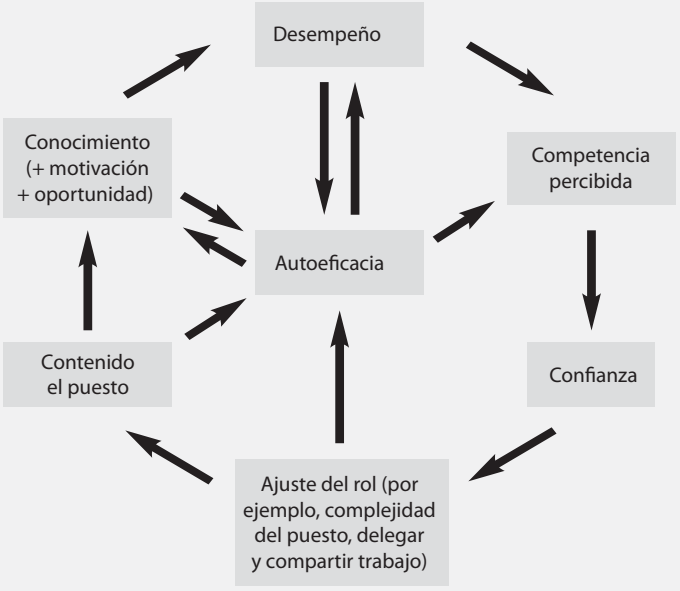


Figura 7.7 **Nuevo modelo del proceso de diseño de puestos de trabajo**
Fuente: **Reproducido con autorización de Clegg y Spencer (2007), p. 324.**

cas del trabajo afectan los resultados. Sugieren que la oportunidad de adquirir conocimientos y experiencias nuevos podría tener consecuencias relevantes en el rediseño del trabajo, sobre todo para el desempeño.

Clegg y Spencer (2007) van más allá de Parker *et al.* (2001). En por lo menos dos formas. Primero, ven la autoeficacia como un elemento crucial en el proceso del rediseño del trabajo. Es causa o consecuencia (o ambas) de cada elemento en el proceso, excepto de la confianza. Por ejemplo, la autoeficacia podría mejorarse mediante cambios en el contenido del puesto, y la autoeficacia en sí misma mejoraría el desempeño tan solo a través de la autocreencia (no a través de la motivación, el conocimiento o algo más). Al respecto, Clegg y Spencer están reflejando las tendencias en la literatura del establecimiento de metas, donde la autoeficacia también se percibe cada vez más como una variable fundamental (Locke y Latham, 2002). Segundo, y a diferencia de la figura 7.6, el proceso es circular. En la figura 7.6, las flechas siguen una sola dirección. En opinión de Clegg y Spencer, es mejor representar el proceso como circular —alimentándose a sí mismo—, como se indica en la figura 7.7. Esto tiene sentido porque aunque es habitual ver la motivación, el desempeño, etcétera, como resultados al final del proceso, muy posiblemente tengan sus propias consecuencias. Por consiguiente, estos "resultados" *no* son el final del proceso; más bien son parte de algo que continúa. Por ejemplo, una consecuencia de la mejora en el desempeño laboral posiblemente se perciba como la mayor competencia, lo que a su vez aumentará la confianza en el individuo y le dará más posibilidades de realizar más cambios en su puesto, y así sucesivamente. Una implicación de esto es que la intervención puede darse en cualquier punto del proceso y quizá no involucre directamente la alteración de las características del puesto. Por ejemplo, una buena muestra de destrezas de entrenamiento aumentaría el desempeño, lo que a su vez incrementaría la competencia y la confianza percibidas, lo cual puede llevar a cambios en el contenido del puesto por su complejidad.

Punto de aprendizaje clave

Trabajos recientes sugieren que es útil considerar el proceso de rediseño del trabajo como cíclico en vez de lineal. Los cambios en la motivación y el desempeño del individuo pueden afectar el contenido de su puesto y la cantidad de confianza puesta en ellos, lo cual a su vez afectaría nuevamente la motivación y el desempeño. La autoeficacia juega un rol central en el proceso.

Integración de las teorías de la motivación

Actualmente hay un acuerdo general de que mientras que algunas teorías de la motivación tienen más apoyo que otras, **i.** casi todas ellas tienen algo que ofrecer, y **ii.** en muchos aspectos son compatibles, o al menos no son contradictorias. Como afirman Latham y Pinder (2005, p. 507):

> Los antagonismos que existieron entre teóricos del siglo xx han desaparecido o se han minimizado. Mucha de la energía gastada en la destrucción de la teoría se remplazó con la construcción de la teoría que busca edificar sobre lo que ya se conoce.

Para ilustrar este punto, Steel y Konig (2006) proponen una teoría motivacional temporal (TMT), diseñada para integrar diversas teorías (algunas cubiertas en este capítulo y otras no), incluyendo algunas de la economía conductual (*behavioural economics*). Locke y Latham (2004) intentaron un trabajo similar, usando básicamente las teorías revisadas en este capítulo. En la figura 7.8 se ilustra una adaptación de su modelo.

Locke y Latham argumentan que casi todos los vínculos en su modelo tienen por lo menos cierta investigación que los apoya, en tanto que algunos de los vínculos cuentan con mucho apoyo científico. Se necesitaría de un ambicioso programa de investigación para probar todo el modelo; no obstante, si lo que se quiere es realizar progresos, entonces, se necesitarán tales esfuerzos. Podrían cuestionarse algunos aspectos Por ejemplo, las características del trabajo se presentan como si afectaran la satisfacción pero no la motiva-

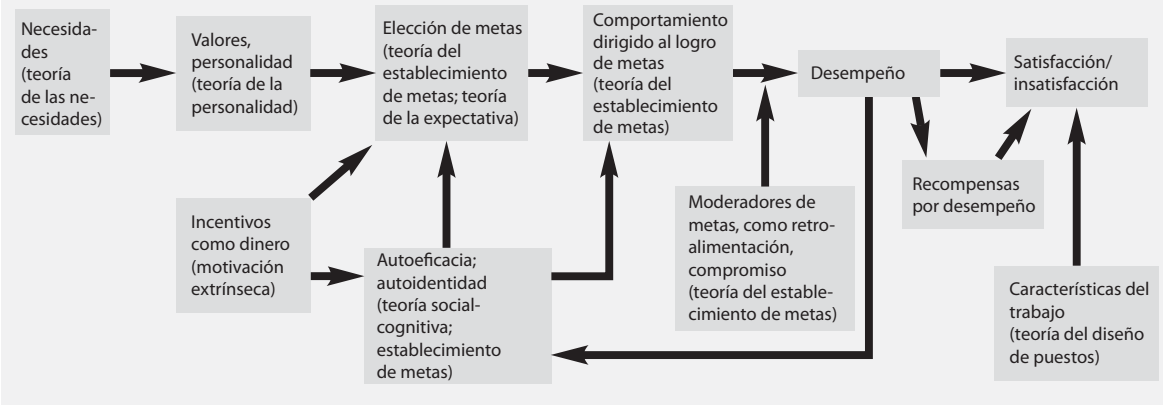


Figura 7.8 **Modelo integrado de la motivación en el trabajo**
Fuente: **Adaptado con autorización de Locke y Latham (2004), p. 390.**

ción ni el desempeño. También hay una sorprendente falta de retroalimentación: se esperaría que el desempeño, las recompensas o la satisfacción afectarían la elección de metas y el comportamiento hacia las metas, así como a la autoeficacia. Sin embargo, siempre es posible cuestionar algunos elementos de un modelo tan complejo como este. El verdadero desafío consiste en probarlo, mejorarlo y usarlo en ambientes laborales.

Resumen

La motivación en el trabajo es un tema de amplio alcance y con importancia práctica y teórica considerable. Se refiere a la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento laboral. Algunos psicólogos ven la motivación como producto de las necesidades humanas innatas. Otros la ven como un cálculo basado en la pregunta "¿cómo puedo maximizar mis ganancias?" Otros más toman la perspectiva de que estamos motivados para alcanzar lo que percibimos como un resultado justo en relación con lo que experimentan otros individuos. Quizás el enfoque más efectivo para la motivación sea el establecimiento de metas. Se basa en la premisa de que las intenciones moldean las acciones. Si las metas de trabajo (por ejemplo, los niveles de desempeño objetivo) son específicas y difíciles, y si se acompañan de retroalimentación sobre qué tan bien lo está haciendo uno, el desempeño laboral por lo general se mejora. Existen, sin embargo, algunas circunstancias donde el establecimiento de metas en términos de niveles de desempeño es menos efectivo, sobre todo si la tarea es nueva y compleja. Los análisis más recientes de la motivación se enfocan en cómo la gente asigna sus recursos cognitivos, como la atención, el pensamiento y la solución de problemas en las tareas, y cómo sus autoconceptos e identidades influyen en sus procesos de pensamiento y se modifican con su comportamiento. También hay un creciente interés en las diferencias entre las personas con respecto a cómo y por qué se motivan. Otro enfoque que ha logrado cierto éxito consiste en ver la motivación como algo que está determinado por los tipos correctos de tareas. Aquí la motivación se posiciona como una propiedad del puesto de trabajo, no del individuo. Entonces, la tarea para los gerentes es hacer que haya puestos más motivantes, no personas más motivadas. Las primeras versiones identificaron la medida en que los puestos de trabajo tienen variedad y autonomía, como esenciales para la motivación. La teoría y práctica más reciente ha ampliado el rango de las características laborales para incluir la adquisición y el uso del conocimiento, la naturaleza y el grado de las interacciones sociales, y las condiciones físicas donde se lleva a cabo el trabajo, así como su impacto en una amplia gama de resultados para el individuo y la organización. En conjunto, las teorías de la motivación han realizado un buen trabajo en el avance de la comprensión de la conducta en el trabajo. No obstante, en ocasiones es difícil estar seguros de qué teoría es la más útil para un caso individual. Hay signos recientes de que podría desarrollarse una teoría que abarque ideas derivadas de muchas de las teorías existentes.

Estudio de caso de cierre — Un inspector de construcción desmotivado

Nadie en el departamento de planeación del Consejo de Kirraton sabía qué hacer con Simon Lucas. Simon era un inspector de construcción. Su trabajo consistía en aprobar propuestas para realizar pequeñas alteraciones a los edificios (como extensiones y conver- ▶

siones en *loft*) que no requirieran de un permiso formal de planeación, así como verificar que el trabajo de construcción realizado fuera consistente con los planes autorizados. El problema era que él no lo hacía o, por lo menos, no lo hacía con la frecuencia ni la rapidez necesarias. Se habían recibido diversas quejas acerca de retrasos en la aprobación de planos, lo cual era responsabilidad directa de Simon (cada solicitud que ingresaba se asignaba a uno de los inspectores de construcción para que las manejara de forma independiente). Parecía que él no podía mantenerse al día con los frecuentes cambios en los reglamentos de construcción, lo cual significaba que en ocasiones tomaba decisiones que los contravenían. Esto había llevado a una serie de apelaciones de los constructores y dueños de viviendas y, en tres ocasiones, se obligó al consejo a cambiar su decisión.

Esto era vergonzoso y costoso, y era culpa de Simon Lucas. Solo rara vez realizaba inspecciones en el sitio y era aún más extraño que hablara directamente con los solicitantes o los residentes locales que se verían afectados por una solicitud de planeación, lo cual significaba que algunos de los constructores menos escrupulosos se salieran con la suya realizando cambios no autorizados a sus planos; mientras que otros quienes genuinamente deseaban su consejo, no lo obtenían. Esto dañó la reputación del consejo y también incrementó los cambios en una edificación estructuralmente poco segura que se estaba construyendo.

Sin embargo, era difícil señalar qué reglas específicas estaba rompiendo Simon Lucas. La dirección del consejo era vaga: los planos tenían que tratarse "en pocas semanas", las inspecciones en el sitio se conducían "cuando eran necesarias", y las decisiones se tomaban "con el espíritu" y no al pie de la letra de algunas regulaciones menos trascendentales. En cualquier caso, no siempre era claro qué reglas, si las había, deberían considerarse menos trascendentales.

La jefa de Simon, Katherine Walker, decidió que ella revisaría sus registros y discretamente lo observaría en su trabajo —era una oficina de planta abierta, por lo que eso era factible. Descubrió que Simon tenía 26 años de edad y que había obtenido su título como inspector de construcciones dos años antes. Simon fue reclutado por el predecesor de Katherine, aparentemente porque Simon "había ascendido de la forma más dura". En vez de asistir a la universidad de tiempo completo para obtener los requisitos necesarios, trabajó varios años como proyectista de un arquitecto y asistió a clases nocturnas. De hecho, había sido prácticamente el último en titularse de esa manera. El instituto de inspectores profesionales de la construcción decidió posteriormente que los estudios de tiempo parcial no lograban desarrollar las destrezas ni los conocimientos necesarios para ser un inspector de construcción calificado. Katherine sabía que era verdad que la modalidad de estudio de tiempo parcial a menudo se veía como de "segunda clase". Escuchó que tal situación evitó que Simon obtuviera un trabajo en otra área del país donde él deseaba mucho vivir. Pocos inspectores de construcción en puestos directivos apoyaban la opinión del predecesor de Katherine, de que la ruta que tomó Simon en su profesión era superior al estudio de tiempo completo. Ciertamente Simon era consciente de su situación. Frecuentemente mencionaba lo difícil que había sido combinar el estudio con el trabajo pero, al mismo tiempo, hacía notar que no sabía lo suficiente sobre ciertas cuestiones porque su entrenamiento fue "demasiado básico".

Katherine observó que a menudo Simon parecía no estar haciendo demasiadas cosas. Se sentaba en su escritorio a garabatear mucho tiempo. A menudo tenía que llamar por teléfono más de una vez a las personas porque había olvidado revisar algo la primera vez. También parecía tener dificultad buscando objetos en sus estantes y su escritorio. A veces se daba por vencido después de haber realizado una búsqueda rápida o no muy sistemática. También pa-

recía brincar de una tarea a otra, sin terminar ninguna. Por lo que ella podría decir, su vida familiar no era un problema, ya que Simon estaba casado, era aparentemente feliz y parecía enfrascarse en muchas actividades sociales y de tiempo libre, a juzgar por sus conversaciones durante el almuerzo, por no hablar de sus llamadas telefónicas a clubes de squash, sitios de campamento, etcétera ¡durante sus horas de trabajo! Le gustaba especialmente realizar largas caminatas y a menudo se le veía durante la hora del almuerzo leyendo revistas de actividades al aire libre, y planeando cuidadosamente la siguiente expedición de su grupo de excursionismo. Bromeaba con Katherine diciéndole que él debía apellidarse como ella (Walker, excursionista en inglés), porque eso describía lo que a él le gustaba hacer más.

El trabajo de Simon estaba relativamente asegurado. A la larga, podía ser despedido si seguía demostrando incompetencia, pero había terminado su periodo probatorio (Katherine no estaba segura de cómo lo había hecho). Debido a que el Consejo de Kirraton abarcaba tan solo una pequeña área y porque el trabajo de Simon era especializado, no podía ser transferido a otra ciudad o departamento. El salario de los inspectores de construcción dependía de la edad y del tiempo de servicio, con tasas ligeramente mayores para quienes tuvieran un grado universitario importante. El desempeño sobresaliente tan solo se recompensaba con la promoción y esto era muy improbable para cualquiera que tuviera menos de 10 años de servicio. Katherine determinó que a Simon le gustaría una promoción más por el dinero extra que por el estatus que traería consigo, aunque percibía de forma correcta que prácticamente no tenía oportunidad de lograr tal. Además del hecho de que había estado en Kirraton por un periodo relativamente corto, él sabía que no obtuvo una muy buena calificación en los criterios de desempeño como inspector de construcción, recientemente implementados por Katherine, los cuales incluían no haber perdido ninguna apelación, alta satisfacción de los clientes, por lo menos 15 proyectos terminados por mes y reconocimiento de recibo de planos en cuatro días laborables. Esto era malo para él y también para el departamento en su conjunto, porque afectaba las estadísticas de desempeño general.

Los otros cuatro inspectores de construcción formaban un grupo muy unido de graduados en ciencias de la construcción, que habían trabajado juntos durante varios años antes de que llegara Simon. Él mismo no se sentía miembro de este grupo y prefería enfatizar cómo él, a diferencia de los demás, estaba "en la misma longitud de onda" que la gente local. Se le había dificultado establecer relaciones con ellos y ahora era aún más difícil porque sentían que el desempeño de Simon era evidentemente malo, y se reflejaba negativamente en ellos. No lo involucraban mucho en sus actividades, ni tampoco parecían respetarlo mucho. Simon temía que los demás pensaran que no hacía bien su trabajo y Katherine sospechaba que él estaba secretamente de acuerdo con ellos. Katherine reconoció que algo tenía que hacerse, pero ¿qué y cómo?

Ejercicios sugeridos

1. Revise las teorías de motivación examinadas en este capítulo. ¿Cómo describiría y explicaría cada uno de los problemas de motivación con Simon Lucas?
2. ¿En qué medida cada teoría ofrece una guía a Katherine Walker sobre qué es lo que ella debería hacer? ¿Qué acciones le recomendaría?
3. Aplique los conceptos de la literatura del rediseño de puestos de trabajo al puesto de Simon Lucas. ¿Explican estos por qué Simon no está motivado?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 Describa las características fundamentales de los enfoques "de sentido común" de la teoría X y la teoría Y acerca de la motivación.

2 Sugiera tres formas en que pudiera mejorarse la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow.

3 Mencione cinco características de la persona "autorrealizada".

4 ¿Cuáles son los componentes de la motivación para administrar?

5 Defina valencia, instrumentalidad y expectativa. De acuerdo con Vroom, ¿cómo se combinan para determinar la motivación?

6 Mencione y defina tres tipos de justicia percibida en el trabajo.

7 Dibuje un diagrama simple que muestre los elementos fundamentales del establecimiento de metas.

8 ¿Cuáles son las principales diferencias entre las metas orientadas al desempeño y las metas orientadas al aprendizaje?

9 Mencione y defina los cinco tipos de motivación sugeridos por Leonard *et al.* (1999).

10 Mencione y defina cuatro tipos de motivación que varíen a través del continuo extrínseco-intrínseco.

11 Elabore un diagrama que represente los principales elementos del modelo de las características del puesto (MCP).

12 Sugiera tres limitaciones del MCP como marco de referencia para el rediseño de puestos de trabajo.

13 Describa cinco características de los puestos que no estén en el MCP, que se hayan identificado como importantes para el rediseño del trabajo.

14 Describa brevemente las dos formas en que el modelo de rediseño del trabajo de Clegg y Spencer (2007) sea diferente de los anteriores.

Tareas sugeridas

1 Analice la utilidad de las teorías de las necesidades en el entendimiento y la predicción del comportamiento en el trabajo.

2 ¿En qué formas, si acaso, las teorías académicas de la motivación mejoran lo realizado por el llamado "sentido común"?

3 A menudo se afirma que la teoría del establecimiento de metas es una teoría de la motivación que funciona. Analice si funciona mejor en algunas circunstancias que en otras.

4 Analice el grado en el cual las teorías de la motivación han tomado en cuenta o no el sentido consciente de la gente acerca de su propia identidad.

5 ¿Cuándo y cómo el salario es un motivador?

6 Discuta la siguiente afirmación: "El modelo de las características del puesto fue un inicio útil como guía sobre la manera de rediseñar puestos de trabajo, pero solo fue un inicio".

7 ¿En qué medida el intento de Locke y Latham (2004) por alcanzar una teoría integrada de la motivación hace justicia a las teorías iniciales?

Sitios Web relevantes

Existen muchos sitios que describen cursos de capacitación en técnicas motivacionales (para manejarse a sí mismos y a otros) y ofrecen resúmenes de algunas teorías motivacionales bien conocidas, por lo general, las más antiguas y sencillas. Aquí hay algunos ejemplos:

http://www.bizhelp24.com/personal_development/motivation_theory_importance.shtml forma parte de un sitio de autoayuda para gerentes. Este aspecto en particular da importancia a la teoría de Herzberg. También anima a los gerentes a tomar la responsabilidad por la motivación de los individuos que tienen a su cargo.

Un sitio con una gran cantidad de material interesante, incluyendo un artículo original de Maslow, es http://www.themanager.org/Knowledgebase/HR/Motivation.htm. Es otro de los sitios de autoayuda para los gerentes.

http://changingminds.org/explanations/theories/a_motivation.htm presenta un índice de las diferentes teorías de la motivación. Al hacer clic en una teoría, se ofrece un poco más de información sobre ella.

Un recuento fácil de entender sobre los conceptos clave y usos prácticos del establecimiento de metas se encuentra en http://www.mindtools.com/pages/article/newHTE_87.htm.

Para más material de autoevaluación y ligas Web relevantes, por favor visite el sitio Web en **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 Maureen Ambrose y Carol Kulik (1999) hacen un buen recuento de cómo varias teorías de la motivación se han desarrollado (y, en algunos casos, surgieron) en años recientes. Es un artículo bastante técnico, pero que vale el esfuerzo de leerlo cuidadosamente, ya que presenta tanto los fundamentos de las teorías, como los detalles acerca de la manera en que se están extendiendo y probando.

2 El libro de Gary Latham *Work Motivation* publicado en 2007 por Sage, presenta un análisis histórico, teórico y práctico de la motivación en el trabajo. Si este capítulo le ha interesado, entonces, el libro de Latham será un verdadero placer.

3 El artículo de Ed Locke y Gary Latham, en 2004, trata de especificar una teoría integrada de la motivación. Es algo denso pero sin duda está muy bien escrito y es una muy buena manera de ampliar tanto su conocimiento sobre las teorías, como su propia comprensión de la forma de ajustarlo.

CAPÍTULO 8

Diseño del trabajo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. entender el rol que la ergonomía ha jugado junto con otros sistemas organizacionales (como la capacitación de trabajadores);
2. reconocer los principios de la integración de factores humanos (IFH);
3. describir los principios y procesos del diseño centrado en seres humanos (DCSH);
4. entender los temas de los factores humanos en las diferentes etapas del proceso de diseño;
5. reconocer el rol cambiante del ergónomo durante las diferentes etapas del diseño del trabajo y las tareas.

Estudio de caso inicial

La importancia de la participación del usuario final en el diseño

La intervención de los usuarios en el desarrollo de los programas es vital tanto para reducir los costos como para asegurar el éxito. El Chaos Report (Standish Group, 1995) estableció que la participación inicial de los usuarios era el factor más importante para el éxito de los proyectos de TI (tecnología de la información). Se encontró que la razón con mayor puntuación por la que los proyectos de TI tenían éxito era gracias a la intervención de los usuarios durante el proceso de desarrollo. Por el contrario, la razón más comúnmente citada por la cual tales proyectos fallaban era la falta de participación de los usuarios.

Un ejemplo excelente de lo que puede ir mal fue proporcionado por el fracaso del sistema de TI responsable de la asignación de ambulancias para accidentes en Londres. El sistema estaba diseñado para mejorar la administración de las llamadas y mejorar también el envío de ambulancias, mientras se recolectaban datos para desempeñar otras funciones de auditoría administrativa, como el monitoreo del cambio en la disponibilidad de recursos a lo largo del tiempo y el seguimiento de los tiempos de respuesta. El sistema está integrado por un sistema automático de localización de vehículos y de terminales de datos, que permiten al personal de envíos comunicarse con la tripulación de las ambulancias.

Conforme el sistema entró en servicio, se hizo evidente que existían muchos problemas técnicos y ergonómicos, cuyo resultado fueron dificultades graves en la comunicación. En consecuencia, frecuentemente el sistema de envío no fue capaz de establecer la ubicación o el estatus de las ambulancias bajo su control. En ocasiones, el sistema asignaba incorrectamente ambulancias a accidentes o fallaba completamente en asignar una ambulancia. La velocidad de respuesta del software era muy baja, y provocó un aumento en el tráfico telefónico y de radio, tanto de las frustradas tripulaciones de las ambulancias como del público. Los días 26 y 27 de octubre de 1992, el sistema trabajó aún más lento, hasta llegar a un nivel inaceptable. El 4 de noviembre de 1992, el sistema falló por completo después de un leve error de programación.

El informe que surgió a raíz de la indagación realizada por la Dirección de Comunicaciones de la South West Thames Regional Health Authority (1993) señaló que los factores subyacentes al fracaso incluían deficiencias en la capacitación; falta de personal en el centro de control; procesos y procedimientos deficientes; prácticas laborales inadecuadas; y problemas en el sistema de comunicación que afectaron la utilidad del sistema. También se criticó fuertemente el manejo general de las especificaciones, así como el diseño y la adquisición del sistema de TI.

La ergonomía moderna trata todos los aspectos del diseño del sistema de trabajo, no tan solo la interfaz del usuario: lleva a cabo un enfoque sistémico. Los problemas en todas las áreas criticadas en el informe pudieron evitarse con la implementación de un programa de integración de factores humanos adecuado. Los resultados de la investigación establecieron que "el próximo sistema de EAC [envío asistido por computadora] debería hacerse para que se ajuste a la estructura organizacional actual o futura del servicio, y tiene que estar de acuerdo con las prácticas operativas. Este no es el caso del EAC actual". El informe concluye que los usuarios no estuvieron lo suficientemente involucrados en el desarrollo del sistema.

Fuentes: Communications Directorate, South West Thames Regional Health Authority (1993). Johnson (2001); Ministry of Defence, Human Factors Integration Defence Technology Centre (2006). Estudio de caso por el autor del capítulo.

Ejercicio sugerido. Mientras lee este capítulo, trate de identificar las acciones específicas que podrían haberse tomado para evitar alguno(s) de los problemas identificados en este estudio de caso.

Introducción

La ergonomía, también conocida como ciencia de los factores humanos (FH), es una disciplina que ha evolucionado y se ha expandido en los últimos 50 años. No hay una única definición aceptada; sin embargo, la Sociedad de Ergonomía (www.ergonomics.org.uk) describe esta disciplina como preocupada por "la aplicación de la información científica relativa a los seres humanos para el diseño de objetos, sistemas y ambiente para el uso de las personas". La ergonomía ha evolucionado para ocuparse del diseño de sistemas integrales de trabajo y no tan solo para simplemente diseñar equipos de trabajo. Esto significa que hay una gran cantidad de traslape entre lo que hacen los psicólogos del trabajo y lo que hacen los ergónomos (quizá sean más notables sus semejanzas que sus diferencias). No obstante, como se verá en este capítulo, la ergonomía también abarca elementos de la fisiología y la anatomía humanas, así como del diseño de sistemas de ingeniería. Más aún, el énfasis en la ergonomía está en el diseño de equipamiento, en los sistemas de trabajo y en la capacitación. Es importante señalar que la ergonomía va más allá del análisis de tareas y puestos; usa el análisis de trabajo como un paso en el proceso de definir, diseñar y probar el equipo y los sistemas laborales.

La integración de factores humanos (IFH) es el nombre que a menudo se da al enfoque contemporáneo para la especificación, el diseño y el desarrollo de adquisiciones de equipo pesado y su posterior despliegue operativo. La IFH es un enfoque usado particularmente en la industria militar y en otras industrias donde la seguridad es crítica (por ejemplo, las industria nuclear, del petróleo y del gas).

El Ministerio de Defensa del Reino Unido especifica siete dominios de la IFH (Ministerio de Defensa, 2001; véase la tabla 8.1). Observará que muchos aspectos de la IFH también se analizan en otros capítulos de este libro (como en selección, trabajo en equipo y capacitación), lo cual demuestra que la IFH no es un producto que se quede aislado del contexto organizacional. La IFH se ve mejor como un proceso que considera una amplia variedad de temas, más allá del diseño de tareas específicas y del equipo necesario para llevarlas a cabo (es decir, es el proceso que se encuentra dentro del contexto de la ingeniería de sistemas).

Claramente, la IFH es demasiado amplia como para cubrirse adecuadamente en un solo capítulo de este texto. En este capítulo la atención estará en el proceso del diseño centrado en seres humanos (DCSH), es decir, en la manera en que diseñamos tareas y equipo para las personas. El DCSH es un componente fundamental de la IFH; pero la IFH es un proceso que considera una gama mucho más amplia de temas. Por lo tanto, el capítulo también menciona con frecuencia cómo la IFH podría estar influida por los temas estudiados (con detalle) en otros capítulos de este libro.

Tal vez le sorprenderá que no se haga ningún intento de explicar el rango de posibles soluciones de diseño específicas a través de diferentes escenarios laborales. Esto se debe a que cada solución de diseño está hecha a la medida del área de aplicación, de la tarea, del usuario y del ambiente. Por ejemplo, no hay tal cosa como "el mejor tipo de presentación visual"; hay únicamente el mejor tipo de presentación para cierto tipo de información en un contexto determinado. El diseño de presentación necesita responder a preguntas como "¿los valores presentados tenderán a cambiar lenta o rápidamente? ¿Qué grado de precisión se requerirá? ¿Qué tan rápido debería asimilarlos el usuario? Siempre hay una relación inversa entre velocidad y precisión: las presentaciones diseñadas para leerse rápidamente serán menos exactas; las presentaciones diseñadas para comunicar información precisa necesitarán más tiempo para leerse. Un contador digital ocupa poco espacio y transmite información cuantitativa precisa; sin embargo, si se utiliza como altímetro en un jet militar veloz, capaz de ascender a 30,000 pies (10,000 metros) por minuto, los números en él sencillamente se arremolinarán ante los ojos del piloto, haciendo imposible su lectura (Harris, 2004). No obstante, es aceptable un contador en una fotocopiadora, si el objetivo de la presentación es contar las copias que se han hecho.

Tabla 8.1 Los dominios de la IFH

Dominio de la IFH	Ejemplos de asuntos por resolver	Ejemplos de temas
Recursos del personal	¿Qué tanta gente se requiere para operar y mantener el sistema?	Niveles de recursos del personal Organización del equipo Especificaciones del puesto de trabajo
Personales	¿Cuáles son las aptitudes, experiencia y otras características necesarias en el sistema?	Selección, reclutamiento y desarrollo de carrera Títulos y experiencia requeridos Características generales (como tamaño, fortaleza, visión)
Capacitación	¿Cómo desarrollar y mantener el conocimiento, las destrezas y las habilidades requeridas para operar y mantener el sistema?	Identificación de los requerimientos para nuevas destrezas Cursos de capacitación Requisitos para instalaciones para formación de especialistas Capacitación individual y en equipo Mantenimiento de destrezas (por ejemplo, cursos de actualización)
Ingeniería de factores humanos	¿Cómo integrar las características humanas dentro del diseño del sistema para optimizar su desempeño?	Diseño de equipamiento Estación de trabajo/diseño de la consola Disposición del lugar de trabajo Facilidad de mantenimiento Uso de interfaz del diseño Asignación de funciones
Riesgos para la salud	¿Cuáles son los riesgos derivados de la operación normal del sistema?	Exposición a: ■ Materiales tóxicos ■ Descargas eléctricas ■ Lesiones mecánicas ■ Lesiones musculoesqueléticas ■ Calor/frío extremos ■ Riesgos para la vista
Seguridad del sistema	¿Cómo evitar los riesgos de seguridad provocados por la operación o el mantenimiento anormal del sistema?	Fuentes de error Efectos por mal uso o abuso Riesgos externos y ambientales
Organizacional y social	¿Cuál es la configuración organizacional óptima?	Cultura organizacional y nacional Compartir información

Fuente: Widdowson y Carr (2002). Con autorización.

Diseño en un contexto sociotécnico

Es importante reconocer que todo el diseño se lleva a cabo dentro de un contexto más amplio. Si solamente nos enfocamos en la interfaz del usuario sin considerar a los usuarios, los requisitos de la tarea, el contexto organizacional y/o el ambiental, esto resultará en un equipo desarrollado por debajo de la norma, lo cual también dificultará su uso. El Comité Nacional Asesor de los Factores Humanos para la Defensa y el Espacio Aéreo (2003) describe algunos ejemplos de los beneficios al seguir un enfoque sociotécnico de IFH más amplio, para el diseño del equipo. Un desarrollador de motores para aeronaves que adoptó el enfoque de IFH, por ejemplo, redujo el número de herramientas requeridas para la línea de mantenimiento de una turbina nueva, de más de 100 a solamente 10; se necesitaban menos destrezas especializadas, lo cual permitió la consolidación en el número de operaciones de mantenimiento requeridas y, en consecuencia, una reducción en el tiempo de capacitación. Lo que este ejemplo ilustra es que las organizaciones pueden obtener beneficios económicos significativos, considerando activamente el impacto del rediseño en el equipamiento en el contexto organizacional más amplio.

Un enfoque que caracteriza el contexto más amplio donde se realizan el diseño y las operaciones se describe en el modelo de las cinco M (Harris y Harris, 2004; Harris y Thomas, 2005). Es un modelo que muestra cómo la operación de cualquier pieza comercial de equipamiento no solo se trata de la integración del usuario (*humano*) y el equipamiento (*máquina*) para desempeñar una tarea (o *misión*) en particular, dentro de las limitaciones impuestas por el ambiente físico (*medio*). También hay que considerar el entorno social (un aspecto adicional del *medio*), así como el rol de la *administración* (*véase* la figura 8.1).

Tomando un enfoque de DCSH, el componente *humano* es la función obligada fundamental del diseño: el diseñador debería operar dentro de las habilidades del operador humano. Los componentes *humano* y de la *máquina* se reúnen para desempeñar una *misión*. Sin embargo, los diseñadores tienen que trabajar no únicamente dentro de los límites de la tecnología, los usuarios finales y los aspectos físicos del *medio*, también están relacionados por las reglas y las normas de la sociedad (un aspecto adicional del *medio*). El desempeño estándar para los sistemas ser humano-máquina se determinan ante todo por

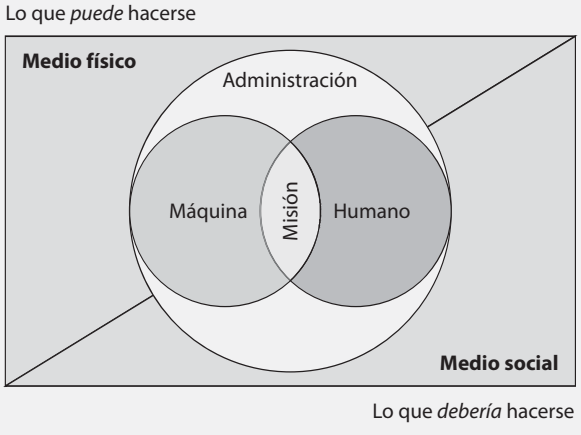


Figura 8.1 **Marco de referencia de las cinco M**
Fuente: **Harris y Harris (2004). Con autorización.**

normas sociales. Por ejemplo, las normas pueden establecerse por el nivel mínimo de seguridad requerida, lo cual querría decir que los diseñadores quizás estén más preocupados minimizando el error operativo en el diseño de los controles de un reactor nuclear, que por diseñar un teléfono para oficina. También podría haber estándares formales mínimos para las competencias de los usuarios, tal como los requeridos para obtener una licencia de manejo. Afortunadamente, los pilotos deben entrenarse a un nivel de competencia acordado internacionalmente antes de que se les permita volar un avión. Como resultado, el diseñador podría suponer este nivel de competencia al diseñar el equipo que se usará (sin embargo, siempre recuerde que la concesión de licencias siempre especifica únicamente el nivel *mínimo* de la competencia del usuario en un momento). Lo que el modelo muestra es que no es tan solo el diseñador quien juega un rol importante. La *gerencia* también debe trabajar siguiendo estas reglas. La gerencia prescribe estándares de desempeño secundarios, por ejemplo, mediante una selección y una capacitación adecuadas del personal que llevará a cabo la tarea. Entonces, la gerencia es el vínculo clave entre ser humano, máquina, misión y medio que promueva operaciones seguras y eficientes.

Etapas en el diseño

Todos los diseños tienen varias fases identificables que diferirán ligeramente en cada situación pero, en general, cubren los siguientes temas:

- *Formulación del concepto*. Se enfoca en la identificación de la necesidad para el equipo. (¿Para qué va a servir? ¿Cuáles son sus requisitos?).
- *Especificación funcional*. Se centra en la pregunta: ¿cómo lo va a hacer? Por lo común esto involucra un proceso de desglosar la tarea más grande que el sistema utilizará, en tareas más pequeñas y manejables.
- *Diseño detallado*. Aquí se operacionalizan (o se traen a la vida) las especificaciones funcionales de los componentes individuales. Desde una perspectiva de la IFH, esto implica diseñar la interfaz del usuario e identificar la lógica que subyace a cualquier automatización de las tareas. También incluye el diseño y la implementación de otros aspectos del sistema más amplio, por ejemplo, el diseño de la capacitación para trabajadores y el apoyo logístico (como hacer planes para el mantenimiento del equipo o la tecnología).
- *Puesta en servicio*. Reunir todos los componentes individuales en un sistema representativo (integración del sistema) y verificar que funciona en el nivel requerido. En esta etapa, también necesita establecerse la infraestructura de apoyo (por ejemplo, dar capacitación al personal para su operación y mantenimiento).

Punto de aprendizaje clave

Las primeras fases del diseño son especialmente cruciales. Hay una regla de 1:10:100 para los costos de diseño (Pressman, 1992). Por cada £1 para solucionar un problema identificado en las primeras etapas del diseño, costará £10 solucionarlo durante el diseño y el desarrollo detallados, y £100 solucionarlo una vez que el sistema esté en condiciones de servicio. Dicho en forma sencilla: no escatime en las actividades de diseño iniciales.

Diseño centrado en seres humanos

La tabla 8.2 describe las actividades del DCSH dentro del enfoque de IFH. Como se observa, el diseño real del equipamiento en sí mismo sucede relativamente tarde en el proceso. La tabla 8.2 muestra que las actividades importantes iniciales incluyen entender los requisitos del sistema, sus usuarios finales y el contexto donde se utilizarán. Hay dos aspectos muy importantes del DCSH. Primero, involucra activamente a los usuarios finales del

Tabla 8.2 Actividades del DCSH

Actividad y objetivo	Ejemplos de actividades
Planear el proceso centrado en el ser humano Asegurar que las actividades específicas del FH se construyan para proyectar los planes y que tengan suficientes recursos.	Planeación de la IFH Análisis de requisitos
Entender y especificar el contexto usado Identificar a los usuarios y lo que estarán haciendo. Garantizar que las descripciones de los usuarios y las tareas se consideren como bases para el diseño.	Descripción de la audiencia meta Identificación del escenario Identificación de la tarea
Especificar los requisitos del usuario y los organizacionales Especificar las características requeridas del sistema que afectarán a los usuarios y a la organización más amplia.	Análisis de la tarea Asignación de funciones Estándares y guías ergonómicos Especificación del desempeño del usuario
Producir soluciones de diseño Aplicar la pericia del FH para generar opciones de diseño que cumplan con los requisitos del usuario. Diseñar iterativamente usando prototipos de las partes y prototipos conforme se requieran.	Diseño de la estación de trabajo Diseño del espacio de trabajo Diseño del puesto de trabajo/equipo
Evaluar los diseños frente a los requisitos del usuario Probar los diseños contra los requerimientos involucrando a usuarios meta y a especialistas en el FH.	Prototipo de la interfaz del usuario Ensayos del usuario Evaluación de confiabilidad humana/predicción del error formal

Fuente: Widdowson y Carr (2002). Con autorización.

sistema. Segundo, es un proceso iterativo (y es poco probable que su primera solución de diseño ¡sea su diseño final!). Durante el proceso de diseño, son esenciales la comprobación y el refinamiento constantes.

Cualquier diseño se inicia con un análisis de requisitos, lo cual no únicamente especifica lo que el equipo debe hacer, sino que también forma la base para verificar si el diseño final se desempeña de acuerdo con los estándares requeridos. Sin embargo, cuando el análisis de requisitos es incorrecto (o está incompleto), como el resto se construye sobre él, todo lo demás estará mal especificado. Muchos grandes proyectos fracasan como resultado de un análisis de requisitos incompleto y/o de un fracaso para incluir a los usuarios finales a lo largo del proceso de diseño (Standish Group, 1995).

En el DCSH hay tres tipos de requisitos:

1 *Requisitos del producto* Son los atributos del equipo en sí (como cualquier estándar de diseño aplicable referente a los formatos de presentación; las limitaciones acerca del peso, si se trata de una pieza de equipo transportada por un individuo; los requisitos de integración con otras piezas existentes del equipo, etcétera).

2 *Requisitos del desempeño* Especifican el desempeño del equipo y deberían ser verificables (por ejemplo, utilidad, tiempos de transacción para un conjunto de tareas, tasas de error aceptables, etcétera).

3 *Requisitos del proceso* Definen el proceso a seguir durante los procesos de diseño y desarrollo: una parte crítica en cualquier plan de IFH. Por lo general, estos especificarán cuestiones tales como los métodos del factor humano que se utilizarán para realizar un análisis formal de requisitos; el formato para reportar los datos; la disponibilidad requerida de expertos en la materia y de miembros de la población usuaria meta para llevar a cabo las evaluaciones del diseño, etcétera.

Comprensión y especificación del contexto de uso

Especificar formalmente los requisitos para una pieza del equipo genera dos preguntas importantes en el proceso de diseño:

1 ¿Cuáles son las destrezas, el conocimiento y las habilidades requeridos de los usuarios finales?

2 ¿Cuál es el contexto de su uso (tanto operacional como organizacional)?

Para tratar esos temas, una tarea inicial del DCSH consiste en obtener una descripción de la audiencia meta (DAM). Este documento contiene información como las características físicas de los usuarios finales (como tamaño del cuerpo del usuario, y requisitos de la dimensión y la fuerza física); características sensoriales (por ejemplo, capacidades visual y auditiva); características psicológicas (como aptitudes y habilidades específicas; destrezas de razonamiento y/o de toma de decisiones); características sociales y culturales (por ejemplo, edad y género); y destrezas y calificaciones específicas (panorama general de las descripciones de la audiencia meta) (Ministerio de la Defensa, 2000).

La DAM es un documento con visión hacia el futuro que anticipa cambios demográficos y culturales, si es necesario. Lo hace porque muchas piezas fundamentales de hardware y equipo quizás estén en servicio durante muchos años (no es inusual que piezas de equipo militar grandes o costosas, por ejemplo, un portaviones, estén en servicio por hasta medio siglo). Por lo tanto, ¡el ergónomo moderno necesita ser en parte científico y en parte clarividente! Cualquier DAM también necesita incorporar la consideración de temas relacionados con los requisitos de capacitación inicial y continua. Sin embargo, en el proceso del DCSH es fácil concentrarse únicamente en el usuario final primario (es decir,

el operador), aunque esto podría ser un error. Un buen DCSH es acerca del desempeño del sistema *completo*, lo cual significa que también es vital considerar el uso (y al usuario) secundario(s) del producto (por ejemplo, limpieza, mantenimiento y almacenamiento).

Para el éxito del diseño, la construcción y la operación del sistema resulta esencial el reconocimiento del contexto. Para ejemplificarlo, como una "regla empírica" el equipo se construye desde dentro hacia afuera; pero se le mantiene desde afuera hacia dentro. Debido a estos contextos diferentes, los requisitos para un ensamblaje eficiente y libre de errores son muy distintos de aquellos que asegurarán el mantenimiento del sistema. Dichos conflictos de prioridad deben resolverse en una etapa inicial. Si el equipo estará en servicio por un periodo extenso, el mantenimiento tendría prioridad. Sin embargo, si el equipo es relativamente barato para comprar, tiene una corta vida de servicio o posiblemente se usará una sola vez (o es desechable), tendrá más importancia el ensamble libre de errores.

No hay tal cosa como una receta para caracterizar el contexto de uso. Si nos remitimos al modelo de las 5 M (figura 8.1), el contexto incluiría los medios físicos y sociales, así como el dominio de la administración. Dentro de esta última categoría, deben considerarse temas como la estructura organizacional, la estructura del equipo, y la autonomía e independencia operativas (por ejemplo, ¿el equipo será operado por un equipo o por un individuo?). Los aspectos más amplios del medio pueden incluir proteger al usuario de temperaturas extremas, una atmósfera hostil, iluminación deficiente, o bien, ruido y vibración. Más aún, quizás el equipo se utilice durante periodos de tiempo prolongados, a un ritmo excesivo y/o cuando el usuario se encuentra bajo un estrés significativo, por ejemplo, una gran cantidad de equipo empleado por los anestesistas en los quirófanos modernos o por los operadores de comunicaciones en el lugar de un incidente grave. Dichos temas tienen un efecto profundo en la estructura adecuada de la tarea y en la interfaz del usuario.

Punto de aprendizaje clave

La participación activa de los usuarios en el proceso del diseño forma una parte crucial de los procesos de IFH y de DCSH.

Ejercicio 8.1 Diferentes perspectivas en el diseño

Al diseñar las salas del nuevo edificio del University College Hospital, en Londres, el personal de limpieza intervino activamente en el proceso. Aunque uno esperaría inmediatamente que los doctores y los enfermeros se involucraran en tal proceso, el rol del personal de limpieza es menos claro. Sin embargo, las aportaciones de quienes limpian tuvieron como consecuencia varios cambios en el diseño. Por ejemplo, sus aportaciones llevaron a la decisión de que los muros no se unieran con el piso en un ángulo abrupto de 90 grados. En vez de ello, hay una curva de radio grande que evita que la suciedad se acumule en la hendidura, que oculta las bacterias que provocan infecciones. Como resultado de esta sencilla modificación en el diseño, las salas son más fáciles de limpiar y tienen una menor tasa de reinfecciones en los pacientes.

Ejercicio sugerido

Piense en el diseño de un auditorio. Si se les pidiera a los conferencistas que aportaran al proceso de diseño, ¿qué temas surgirían? Como estudiante, ¿qué cuestiones trataría usted? Compare cómo son diferentes ambas respuestas, y considere si ambos conjuntos de requisitos podrían acomodarse en un solo diseño.

Especificación del usuario y los requisitos organizacionales

Hasta ahora en este capítulo, se han considerado el contexto de uso y los usuarios potenciales, pero no las tareas reales que se desempeñarán. Este es el dominio del análisis de tareas, es decir, el hecho de analizar en detalle las diferentes operaciones requeridas para la ejecución de una tarea. Existen muchos textos excelentes disponibles que describen el análisis de tareas en todas sus formas principales (por ejemplo, Diaper y Stanton, 2004; Hollnagel, 2003; Crandall *et al*., 2006). Sin embargo, siendo un enfoque analítico, puede desglosarse en dos géneros principales: conductual y cognitivo. Las formas conductuales describen las tareas y subtareas que necesitan realizarse en su organización. Generalmente se trata de operaciones observables y discretas (por ejemplo, jalar una palanca, presionar un interruptor, girar una manija, escribir datos, etcétera).

El análisis jerárquico de tareas (AJT) es la forma conductual más común de análisis de tareas. El AJT se basa en el principio de que todas las grandes tareas pueden desglosarse en tareas más pequeñas, capaces de organizarse en una jerarquía (Stanton, 2004). Desde su concepción original por Annett y sus colegas (1971), el método se ha extendido y expandido para incorporar otras características, como hacer planes y tomar decisiones y ahora también permite la incorporación de información más detallada (por ejemplo, incluir un análisis tabular que especifique la interfaz o los requisitos de desempeño). Un ejemplo del AJT en la aviación se incluye en la figura 8.2 (de Harris *et al*., 2005). Estos

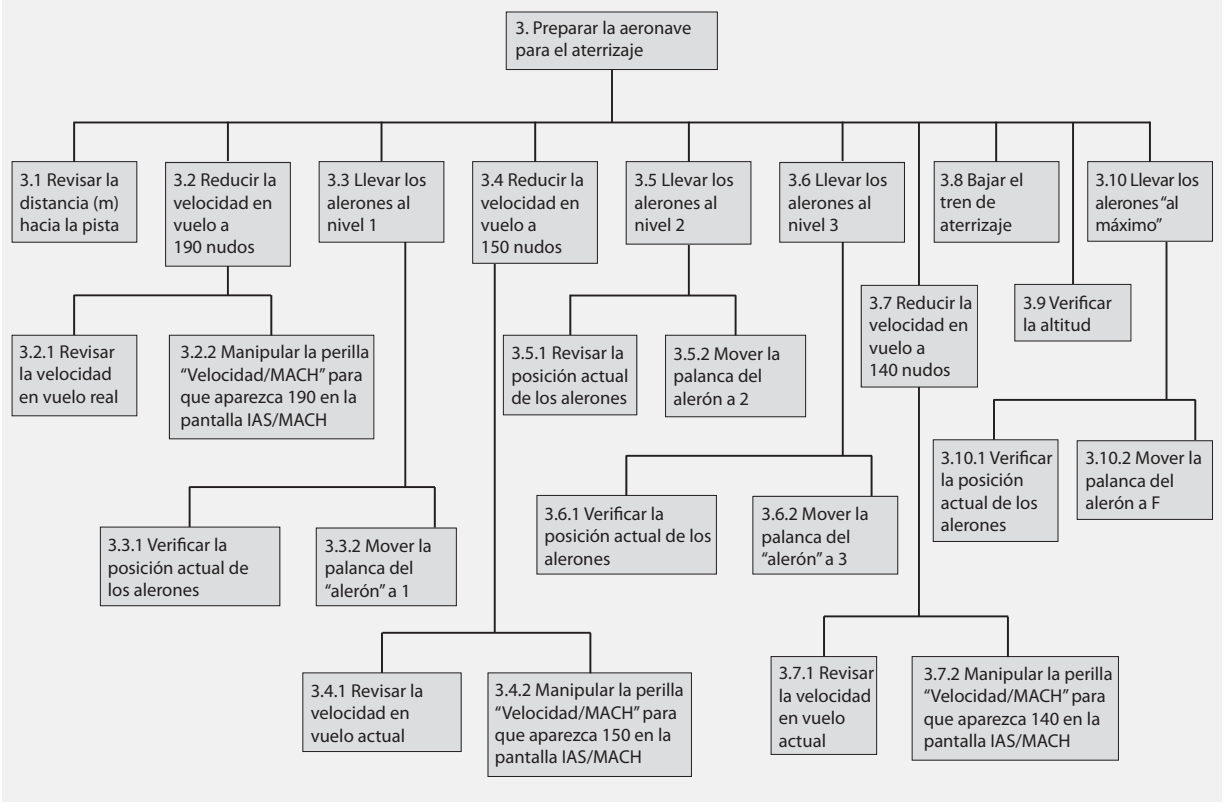


Figura 8.2 **Extracto de un AJT que describe la tarea de preparar un Airbus A320 para un aterrizaje semiautomático CAT III**
Fuente: **Harris *et al.* (2005).**

cambios han permitido al AJT realizar un análisis más integral de los eventos que ocurren durante la ejecución de una tarea (más allá de aquellos que pueden observarse fácilmente). Sin embargo, el AJT logra identificar únicamente los requisitos de la tarea y los flujos de información. El diseñador debe interpretar esta información y tomar decisiones basadas en ella, por ejemplo, al elaborar la interfaz del usuario.

Muchos puestos de trabajo modernos son en gran parte cognitivos por naturaleza, por ejemplo, el control de supervisión de sistemas altamente automatizados u otras profesiones que no requieren equipo de alta tecnología, como contabilidad, leyes, servicio a clientes y la banca. En tales casos, el AJT tendría utilidad limitada, ya que es únicamente una descripción formal de los requisitos conductuales de la tarea. En las situaciones altamente automatizadas o cognitivas, es más probable que el trabajo esté asociado con la evaluación de la situación, la administración del riesgo, la planeación, la toma de decisiones y la selección de una estrategia adecuada. Las formas cognitivas del análisis de tareas describen las destrezas cognitivas subyacentes y los procesos para efectuar una tarea. Crandall y sus colegas (2006) sugieren que el análisis cognitivo de tareas (ACT) abarca tres fases diferentes: estimulación del conocimiento (extrayendo información para suministrar información sobre eventos, estructuras o modelos mentales); análisis de los datos (para dar estructura y explicación); y representación del conocimiento (para describir la naturaleza de las relaciones y ayudar a informar los procesos de diseño y operacional). Es más difícil que un tercer grupo observe directamente esos aspectos del funcionamiento humano. Los resultados de ambas formas de análisis de la tarea desempeñan varias funciones, además de suministrar una base para el DCSH. También son útiles para especificar los atributos del personal, formar la base de los análisis de necesidades de capacitación, y el diseño de la capacitación, así como informar decisiones de asignación de personal y organización de puestos, y proporcionar una base para asegurar el desempeño (Kirwan y Ainsworth, 1992). En cierta medida, el ACT puede conceptualizarse como un solo componente de un sistema analítico mayor basado cognitivamente: el análisis del dominio del trabajo. Por ejemplo, el análisis cognitivo del trabajo (Vincente, 1999) es un marco de referencia conceptual para analizar tanto las tareas basadas en lo cognitivo como su contexto.

Punto de aprendizaje clave

"Los análisis de tareas pueden ser tan detallados y llegar demasiado tarde [en el proceso de diseño] como para que tengan algún efecto. Piense acerca de qué tanto detalle se necesita para que las personas usen los resultados. Con una descripción jerárquica, es posible agregar fácilmente los detalles más adelante" (tomado de *HFI Practical Guidance for IPTs*) (Ministerio de la Defensa, 2001).

Como en el caso del AJT, el ACT tan solo ofrece un análisis del trabajo cognitivo del operador del sistema. En sí mismo no proporciona soluciones para el diseño. La asignación de funciones (AF) puede verse como el inicio de este proceso de diseño. La AF es la atribución de funciones ya sea a la máquina o a su operador. La AF debería llevarse a cabo mientras las funciones de los sistemas se están definiendo a un nivel de abstracción alto (es decir, el énfasis se debería colocar firmemente en la definición de lo que el sistema intenta lograr, y no en *cómo* va a lograrlo). Tradicionalmente, La AF ha procedido según la base sencilla de asignar una función específica, ya sea al operador humano o a la máquina, considerando sus fortalezas y debilidades relativas al desempeñar esta tarea. Parasuraman y sus colegas (2000) describen la automatización como "el remplazo total o parcial de una función previamente llevada a cabo por el operador humano" (p. 287). No obstante, Hollnagel (1999) designó tal enfoque como "asignación de función por sustitución". Dekker y Woods (2002) sugieren que los diseñadores necesitan alejarse de

esta práctica, ya que cae en la trampa del "caballo eléctrico".[1] Usando este enfoque, la automatización realiza el mismo trabajo que el ser humano, pero de forma ligeramente distinta (es decir, por sustitución) y así puede limitar la innovación. Es posible que a menudo se obtengan mayores beneficios cuestionando algunas de las suposiciones iniciales acerca de si el diseño predica y entrega la capacidad requerida de diferente forma. Tomemos el ejemplo sencillo de los boletos de una aerolínea. Las compañías de bajo costo cuestionan la suposición básica de que se requiere un boleto físico. Ahora, todo lo que se necesita es un comprobante de identificación al documentar, por lo general con el pasaporte, y se realiza una verificación cruzada con el número de la tarjeta de crédito o con la referencia alfanumérica de la reservación. La función del boleto de la aerolínea es redundante. Puede demostrarse la prueba de la compra de otras formas.

Punto de aprendizaje clave

La automatización no es simplemente remplazar la actividad humana con una máquina que realice el mismo trabajo. El diseño inteligente observa todo el sistema y pregunta "¿lo podemos mejorar?" y, después, analiza qué aspectos hace mejor el ser humano y cuáles hace mejor la máquina.

Los ergónomos necesitan estar conscientes de las ya probadas opciones para los diversos componentes del sistema, cuando se llevan a cabo las iteraciones iniciales del diseño. Hay muchos estándares para el DCSH, que van desde cuestiones muy sencillas (como la disposición de los pedales de un automóvil) hasta estándares mucho más complejos (como aquellos para el diseño de los instrumentos de vuelo básicos en un avión). ISO 13407 es un estándar internacionalmente reconocido para el diseño de procesos de los sistemas interactivos. Estas actividades reflejan en gran medida aquellas descritas por Widdowson y Carr (2002), pero tienen un mayor enfoque en el diseño de software. La operación del software de la interfaz y su "mira y siente" (es decir, el *producto*) puede basarse en otros estándares "no oficiales", como las pautas de diseño de la interfaz del usuario en el sistema Office de Microsoft®. El ejército cuenta con normas amplias para todos los aspectos del diseño del FH. Uno de los más exhaustivos es el del Ministerio de Defensa del Reino Unido DEF-STAN 00-250 (disponible en www.dstan.mod.uk).[2] Esta norma abarca más de 1000 páginas y contiene información acerca del proceso del diseño del FH, opciones de interfaz, ICH, etcétera. Es más exhaustiva, contiene más consejos prácticos que cualquier libro de texto en el mercado y se actualiza con relativa frecuencia, con la finalidad de reflejar los cambios en la tecnología y los fundamentos en la base científica. Otro excelente recurso gratuito disponible en Internet es "Understanding Human Factors —a guide for the railway industry" (Rail Safety and Standards Boards, 2008). La conformidad con normas y directrices puede escribirse específicamente en el contrato del diseño del sistema o bien hacerse implícita o indirectamente a través de la conformidad con las reglas y regulaciones (por ejemplo, los requisitos de navegabilidad para el diseño de una aeronave comercial grande encontrados en la FAR/CS parte 25). El ergónomo involucrado en el diseño de una interfaz de usuario no necesariamente es completamente libre. Lo que debería recordarse siempre, sin embargo, es que la regulación tan solo especifica el nivel de desempeño *mínimo* de un sistema hombre-máquina: cuando se hace eficientemente, el DCSH ayuda a lograr un mucho mejor desempeño del sistema general y a producir usuarios más satisfechos.

---

[1] Si uno quiere viajar más rápido y llevar una carga más pesada, crear un caballo mecánico no es la mejor forma de lograrlo: se requiere de un enfoque diferente a la solución de este problema, por ejemplo, ¡diseñar un automóvil!

[2] Existen también muchas otras normas (por ejemplo, en el ejército de EUA: MIL-STD-1472 o la regulación nuclear NUREG 0700).

Obtención de soluciones de diseño

Ya debería ser evidente que el diseño y la evaluación de la interfaz hombre-máquina (IHM) es tan solo un componente de la tarea del ergónomo. Sin embargo, si está usted buscando la IHM como una entidad en sí misma, no la encontrará, ¡en realidad no existe! La figura 8.3 ilustra por qué ocurre así. En el *lado* del producto de la máquina-insumo humano de las "imágenes" de la interfaz en las pantallas (con optimismo) transmitirán datos/información al operador (figura 8.3). Se interpretan estas imágenes y su contenido debería transformarse en el conocimiento y la comprensión que permitirán el control de la máquina. En el *lado* del producto humano-insumo de la máquina de la conexión de control, la intención del operador por controlar necesita traducirse al producto deseado de la máquina. Un buen sistema de control traducirá la intención del operador al producto del sistema en la forma deseada con el mínimo esfuerzo (físico o mental). Una IHM de "alta calidad" consiste en un buen "ajuste" entre destrezas, conocimiento y habilidad del usuario, así como de los controles y las pantallas de la máquina.

Ackoff (1989) sugirió que hay cinco categorías amplias de información, las cuales se describen a continuación con un ejemplo para ilustrar cada una (es decir, controlando el proceso en un reactor nuclear).

1 *Datos*. Símbolos/bloques de construcción básicos (por ejemplo, la temperatura en el lazo de enfriamiento primario en un reactor nuclear).

2 *Información*. Datos que se combinaron y se procesaron para dar respuesta a preguntas referentes a "quién", "qué", "dónde" y "cuándo" (por ejemplo, si la temperatura del lazo de refrigeración primario es alta y la presión del generador de vapor es alta y hay una cuenta alta de neutrones, entonces, sin la intervención del nivel crítico en el reactor nuclear, se volvería inestable en 10 minutos).

3 *Conocimiento*. Esto se aplica a la información a preguntas referentes al "cómo" (por ejemplo, bajar las varillas de control dentro del reactor instantáneamente reducirá la reactividad del núcleo del reactor y empezará a reducir tanto la temperatura como la presión).

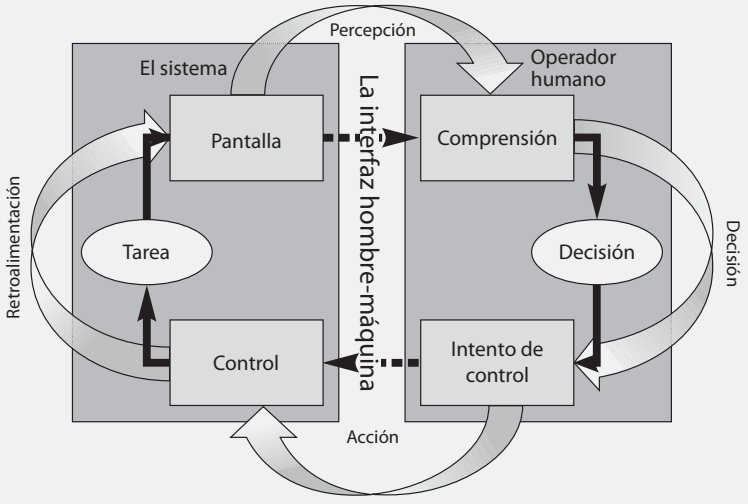


Figura 8.3 **Concepto de interfaz hombre-máquina sobreimpuesta en una representación del clásico vínculo de control "percepción-decisión-acción-retroalimentación"**

4 *Comprensión*. Inicia para dar una apreciación respecto a las preguntas de "por qué" (por ejemplo, las varillas de control [fabricadas con material capaz de absorber neutrones] retardan el proceso que está sucediendo en el reactor, permitiendo así que disminuya la temperatura de este).

5 *Sabiduría*. Ofrece una comprensión evaluada (por ejemplo, sin el monitoreo estrecho de la posición de las varillas de control, y las temperaturas y presiones del reactor, ¡las cosas pueden ir muy pero muy mal!).

Lo que puede observarse en la figura 8.3 es que la IHM tan solo proporciona "datos" y/o "información" (y *quizá* "conocimiento") pero lo que el usuario necesita es "entender". Esto ilustra la importancia de considerar un contexto de diseño más amplio: a menudo los usuarios necesitan capacitación y supervisión para desarrollar una sabiduría comprensiva para trabajar más eficientemente con la tecnología.

Punto de aprendizaje clave

Un buen DCSH ofrece al usuario información, no datos. Por ejemplo, las regulaciones sobre la navegabilidad requerida para que el tablero de vuelo de una aeronave despliegue las tasas de cantidad y flujo del combustible. Sin embargo, estos datos son de poco uso: lo que el piloto requiere es *información* referente a la cantidad restante de combustible representada en términos de rango o duración (por ejemplo, cuántas millas hay antes de que los motores dejen de funcionar por la falta de combustible). Los requisitos de información se derivan de los requisitos del usuario y del análisis de tareas.

El control humano de muchos sistemas ha cambiado significativamente a lo largo del último medio siglo. Los pilotos no vuelan la aeronave de forma manual de Londres a Nueva York (el piloto automático y el sistema de administración de vuelo lo hacen). Los operadores de plantas nucleares no controlan en forma continua la posición de las varillas del reactor en respuesta ante los cambios del parámetro. Incluso manejar un automóvil se está volviendo cada vez más automatizado con la llegada del control de crucero, el control de crucero inteligente (para conservar la distancia) y los sistemas automáticos para mantener el carril. Pocos sistemas se controlan ahora manualmente: la mayoría de ellos se encuentran ahora bajo cierto grado de control de supervisión. El controlador supervisor es un controlador de conexión externa (un regulador de las metas del sistema de alto nivel), en vez de un controlador de conexión interna operada con las manos. Sin embargo, la automatización no es cuestión de todo o nada. En los niveles bajos de automatización, la computadora ofrece apoyo cognitivo (como datos de integración y análisis de opciones). Tales niveles pueden caracterizarse como una automatización que aumenta la cognición humana. Los corredores del mercado de valores programan sus sistemas de transacciones computarizados para monitorear el precio de ciertos valores y acciones, y para que activen una alerta cuando el precio alcance un cierto nivel; no obstante, la decisión de comprar (o vender) seguirá tomándola un ser humano.

En los niveles más altos, la máquina ejerce adicionalmente varios grados de control, en última instancia concluyendo con autonomía total (Sheridan y Verplank, 1978). Aquí el rol de la automatización empieza a cambiar. Ahora hay grados de delegación de autoridad y autonomía para la máquina, desde la simple *gestión por delegación* (un tipo de relación jefe/esclavo: "Yo lo digo, tú lo haces"), pasando por la *gestión por consentimiento* (donde la máquina sugiere varias opciones, pero el operador sigue manteniendo el control final), hasta la *gestión por excepción* donde la máquina funciona casi de forma autónoma. El operador tan solo es informado por el sistema acerca de desviaciones importantes de la operación normal (Billings, 1997).

A mayor grado de automatización, menor será la carga de trabajo del operador, pero únicamente cuando el sistema funciona dentro de parámetros normales. Cuando se ejerce el control usando la automatización, se imponen en el operador altas demandas cognitivas, sobre todo en las fases de planeación, pero minuto a minuto se relevan del control de la carga de trabajo. Sin embargo, como resultado el operador está menos consciente de lo que hace el sistema, así cuando las cosas van mal, la carga de trabajo puede ser considerablemente mayor. Por ejemplo, si falla el sistema de posicionamiento dinámico de un barco cisterna de combustible (el sistema automático que mantiene el barco en un solo lugar), entonces, el timonel necesita *a*) reconocer que falló el sistema; *b*) intervenir y tomar el control; *c*) familiarizarse de inmediato con la fuerza y la dirección de las corrientes locales, para mantener la posición del barco; y *d*) asegurar el sistema automatizado. Estas embarcaciones, que pesan miles de toneladas, a menudo se encuentran a pocos metros de una plataforma de producción. Si el timonel hubiera estado controlando el barco manualmente, implícitamente habría estado consciente de la dirección y la fuerza de la corriente, y habría desarrollado un "sentir" de la situación. Más aún, no habría necesitado tomar las acciones requeridas para evitar el mal funcionamiento del sistema automatizado (y, como se requería, efectuar cualquier diagnóstico adicional de la situación). Sin embargo, el timonel humano no puede realizar dicha tarea con la precisión de un sistema de posicionamiento dinámico automatizado, ¡ni habría tenido la resistencia física y mental! El conjunto de destrezas requeridas para controlar un sistema automatizado es a menudo muy diferente del requerido para el control manual, pero las destrezas para el control manual siguen necesitándose, aunque rara vez se utilicen (véase Bainbridge, 1987, para un análisis de más de estas ironías en la automatización).

PARA REFLEXIONAR

El contenido de este capítulo se ha enfocado básicamente en el equipo comercial, donde la organización selecciona y capacita a los usuarios. Sin embargo, los procesos de DCSH también se aplican a los productos del consumidor (como automóviles, cámaras de video, software y consolas de juegos e incluso hasta lavadoras). Hay una gran diversidad en el conocimiento, la experiencia y la competencia encontrados dentro de la población general. ¿Qué implicaciones podría tener esto para el proceso del diseño y para la solución de diseño final?

Los sistemas informáticos modernos con pantalla ofrecen nuevas oportunidades al diseñador de la IHM. Son esencialmente "pizarrones" donde se dibuja y da animación a casi cualquier formato de presentación que elija el diseñador. Las computadoras también pueden integrar muchas fuentes de datos para suministrar información al usuario. El objetivo final del diseño de presentaciones es aumentar el conocimiento de la situación (CS), que es un constructo difícil de definir pero, en este contexto, la definición de Endsley (1988) es bastante útil. El CS es "la percepción de elementos en el ambiente, dentro de un volumen de tiempo y espacio, la comprensión de sus significados y la proyección de sus estatus en el futuro cercano". Endsley describe tres niveles del CS. El nivel uno se basa en la percepción de *datos*. El nivel dos requiere que los *datos* se combinen para dar una "imagen más grande" (*información*). El nivel tres se logra cuando el operador tiene el *conocimiento*, *entiende* cabalmente su situación actual y es capaz de proyectar hacia adelante en el futuro. Existen muchos textos que esbozan las opciones para los formatos de presentación: algunos son de naturaleza genérica (por ejemplo, McCormick y Sanders, 1992) y otros están dedicados a contextos operacionales específicos (como Rajan, 1997; Harris, 2004; Wickens *et al*., 2004). Muchas de las normas citadas previamente contienen excelente información sobre estos temas. La habilidad clave del ergónomo es traducir los datos y los requisitos de información obtenidos en las soluciones de diseño.

No obstante, la mayoría de las interfaces multifuncionales ahora esconden más información que la que presentan. Esto era imposible con los instrumentos mecánicos antiguos: cada parámetro del sistema necesitaba una presentación dada. En la actualidad muchos sistemas comparten el mismo espacio de presentación, es decir, las presentaciones son "simultáneas". Por ejemplo, en el pasado, era común para los operadores que controlaban procesos químicos de producción, monitorear una gran cantidad de medidores y calibradores mecánicos, algunos de los cuales ni siquiera estaban en la sala de control central. Actualmente es común acceder a todos estos datos desde un pequeño número de pantallas de computadora localizadas en una sala de control central.

Con presentaciones simultáneas, los parámetros se monitorean de forma automática y las fallas tan solo llaman la atención del operador cuando se requiera. En un sistema con control supervisado, se establecen metas de desempeño usando una parte de la IHM y, después, se ocultan en tanto se ejecutan las tareas que se necesitan para alcanzarlas (su presentación se remplaza con otro componente asociado con el monitoreo del sistema). En tanto que la forma en que se transmite ahora la información puede ser superior a la antigua instrumentación, el operador requiere mucho más conocimientos acerca del uso de la IHM computarizada, además del conocimiento necesario para administrar el sistema que está tratando de controlar. Por ejemplo, los operadores de procesos químicos mencionados ahora necesitan recordar qué trozos de datos están ocultos (por ejemplo, la mezcla de químicos en el reactor) mientras accesan a la información (por ejemplo, acerca de la temperatura de los químicos que ingresan al recipiente de reacción). Hay un antiguo dicho adecuado para esto: "ojos que no ven, corazón que no siente". Si uno no puede verlo, tiene una buena oportunidad de olvidarlo. En el tablero de instrumentos de una aeronave, exactamente por esta razón, es obligatorio que ciertos parámetros fundamentales de vuelo (como la altitud) se muestren en todo momento.

Esto es típico en el uso de todos los sistemas computarizados. El uso de una computadora requiere de conocimiento semántico y sintáctico. El conocimiento semántico se refiere a tener una idea de aquello que la computadora puede realmente hacer (almacenar datos, recuperar datos, manipular datos); el conocimiento sintáctico abarca conceptos que operan a un nivel básico y la gramática necesaria para operar una computadora (señalar y presionar, arrastrar y soltar, "abrir" y "cerrar" archivos, etcétera). A un nivel incluso menor está el conocimiento léxico que se requiere para aprender una secuencia específica de acciones de bajo nivel para ejecutar una tarea (Schneiderman, 1998). Todo esto está guiado por el modelo mental del usuario del sistema de software/de la computadora. Esto es producto de la experiencia y el entrenamiento, por lo que necesita reconocerse que el DCSH no progresa en aislamiento. Dentro de la filosofía de la IFH, hay vínculos muy estrechos con otros componentes de la disciplina de la ergonomía, como ofrecer educación y capacitación.

Punto de aprendizaje clave

La meta final del DCSH es controlar el sistema, no administrar la interfaz del usuario. Los sistemas muy "útiles" no siempre son buenos ayudando al usuario a alcanzar su meta.

Evaluación del diseño contra los requerimientos del usuario

La evaluación de la IHM cae en dos etapas distintas. La *evaluación formativa* aborda los componentes individuales de la interfaz, generalmente como piezas de prototipo. Se trata de prototipos funcionales de partes discretas de la IHM. La *evaluación sumativa* ensambla todos los componentes dentro de una implementación total de la interfaz del usuario, con la finalidad de evaluar su facilidad de uso general. La *evaluación sumativa* se da al final de las etapas del diseño detalladas. La *evaluación formativa* ocurre durante las

fases de evaluación/puesta en marcha del diseño. Estas dos etapas requieren de enfoques muy diferentes.

La etapa inicial de las *evaluaciones formativas* a menudo avanza desde un diseño simple, que utiliza una representación sencilla de la interfaz, escrita en papel, hoja por hoja, que se presenta a los usuarios típicos para que hagan comentarios. Por ejemplo, Morley y Harris (1994) presentaron a pilotos experimentados una presentación de conocimientos en PowerPoint™, escrita con maquetas acerca de un terreno nuevo que ilustraba diferentes modos de operación. Estas eran muy fáciles y baratas de producir, en tanto que los pilotos podían escribir libremente en tales representaciones basadas en papel, dando a los investigadores un registro perdurable de puntos de interés para modificar en la iteración del siguiente diseño, antes de avanzar al sistema prototipo animado basado en computadora, más costoso en cuanto a tiempo y dinero. Este enfoque es ideal como un filtro amplio para evaluar el diseño y para operar la lógica de una interfaz. Si la interfaz pasa esta prueba, entonces, usted puede continuar al prototipo de los diversos componentes.

Esta etapa de evaluación formativa, por lo general, utiliza uno (o más) de tres enfoques. Los *enfoques experimentales* son los más sofisticados. Son muy útiles para evaluar varias soluciones de diseño que compiten entre sí por un aspecto de la IHM usando un prototipo. Si el sistema se implementa en un prototipo rápido del sistema computarizado, entonces los datos como pulsaciones del teclado, tiempo, errores, etcétera, podrían registrarse automáticamente (véase Card *et al.*, 1980). Este enfoque brinda información objetiva acerca de *qué* hicieron las personas, pero no *por qué* lo hicieron (es decir, la atención estaría centrada en el uso y los resultados logrados al usar la IHM, pero daría pocos datos acerca de los mecanismos cognitivos subyacentes al proceso). Por ejemplo, podríamos ver que el diseño de la opción "A" lleva a los operadores a cometer dos errores por minuto; mientras que el diseño de la opción "B" lleva a los operadores a cometer 10 errores por minuto, y casi siempre de un cierto tipo. Se observa que la opción A es mejor, pero solo podemos imaginar el porqué. Para evaluar el componente cognitivo es necesario complementar el enfoque experimental con cuestionarios estructurados, escalas subjetivas de carga de trabajo o con un informe completo del usuario.

La *observación* y las *entrevistas cualitativas* proporcionan datos referentes a qué aspectos de la interfaz encuentran difíciles los usuarios y por qué, pero ofrecen pocos datos duros acerca del desempeño. Sin embargo, este enfoque a menudo produce los datos más útiles para el primer diseño iterativo del sistema. Son un excelente anexo para las evaluaciones experimentales.

Los *cuestionarios* son la mejor forma de evaluar de forma estructurada la respuesta afectiva del usuario ante un sistema (por ejemplo, para captar datos acerca de los niveles de frustración, carga de trabajo). Nuevamente, son muy útiles cuando se usan junto con otros enfoques.

Se encuentran disponibles varios libros de texto que describen enfoques de evaluación de mayor alcance (por ejemplo, Stanton *et al.*, 2005). También hay compendios que describen el rango de medidas subjetivas disponibles (por ejemplo, Gawron, 2000). Las virtudes de los diferentes métodos de investigación se describen también en el capítulo 1 de este libro.

Punto de aprendizaje clave

Para evaluar los requisitos de desempeño es necesario operacionalizar los criterios. En ocasiones esto no es fácil; por ejemplo, ¿cómo se podría operacionalizar "fomentar la comprensión del usuario"? Al desarrollar los criterios de desempeño, estos tienen que ser medibles de alguna manera.

La *evaluación sumativa* es la valoración de *todo* el sistema en su forma (casi) final. El sistema completo no son únicamente la interfaz, el software y el hardware del usuario.

También incluye el material de apoyo como manuales y cursos de capacitación. Las tareas realizadas durante la evaluación sumativa son representativas de las tareas realizadas usando todo el sistema en las operaciones cotidianas. Por ejemplo, al evaluar el sistema de gestión de vuelo de una aeronave, la evaluación sumativa podría estar basada en ponerlo en marcha, o bien, en definirlo e insertarlo en pleno vuelo. Las pruebas de evaluación comparativa del software también son evaluaciones sumativas, que abarcan también una serie de tareas representativas, usualmente llevadas a cabo por usuarios expertos, de modo que las comparaciones entre sistemas no se compliquen por los efectos de la destreza.

Existen otras formas de evaluación sumativa. La certificación y la prueba formal de vuelo son una forma de evaluación sumativa que verifica el diseño de la aeronave frente a requisitos de todo tipo (tanto de diseño como legales). Los sistemas grandes y de seguridad crítica (por ejemplo, plantas de energía nuclear o plantas petroquímicas) pueden estar sujetos a análisis de error, así como a evaluaciones de probabilidades de riesgo en diferentes etapas de su ciclo de diseño, usando una gran variedad de técnicas formales. Las técnicas de análisis probabilístico del riesgo, por ejemplo, la técnica para la predicción de la tasa del error humano (como THERP, por las siglas de *technique for human error rate prediction*, Swain y Guttman, 1983); la técnica de evaluación y reducción del error humano (HEART, por las siglas de *human error assessment and reduction technique*, Williams, 1986), modelan un rango de la probabilidad de que escenarios normales y no normales puedan ocurrir cuando el sistema se encuentra en uso. Por lo general, integran procedimientos, la calidad de la interfaz, las características del usuario (experiencia, fatiga, etcétera) y su ambiente de trabajo (ruido, vibración, temperatura, etcétera), dentro del único análisis para producir un estimado de la probabilidad de ocurrencia de diversos modos de falla anticipados. Los métodos de identificación del error humano (por ejemplo, el enfoque sistemático de reducción y predicción del error humano [SHERPA, por las siglas de *systematic human error reduction and prediction approach*] (Embrey, 1986); la plantilla de error humano [HET, por las siglas *de human error template* (Stanton, *et al.,* 2006)], tan solo predicen los modos de error probables. Es mejor usar estos últimos métodos durante las etapas iniciales del diseño, donde es más rápido y menos costoso corregir cualquier IHM o las fallas procesales del diseño. Las técnicas de evaluación probabilística del riesgo de escala completa (por ejemplo, THERP o HEART) necesitan una interfaz relativamente madura, casi operacional y un concepto operativo.

Sin embargo, estos métodos formales no logran identificar todos los problemas que hay en las profundidades de los sistemas que permanecen en forma latente hasta que alguien intenta usarlos. Es esencial realizar el seguimiento del desempeño de una pieza del equipo cuando entra en servicio, por ejemplo, mediante procedimientos de registro formales. Esta información será útil al producir las actualizaciones a media vida o al diseñar la siguiente generación del sistema. La evaluación sumativa no termina cuando se pone en servicio. Por ejemplo, muchas compañías de software piden a los usuarios que cuando el software falle envíen reportes de los errores generados por el programa a través de Internet.

Resumen

El concepto moderno de la ergonomía es muy diferente del antiguo enfoque que solamente se ocupaba de la interfaz del usuario. La ergonomía trata con los sistemas de trabajo. Aunque esta sección se concentró en los procesos de DCSH, tendría que ser evidente que no puede separarse de otras actividades como selección, capacitación y otros imperativos económicos y organizacionales (como los requisitos para reducir los niveles de personal o la subcontratación). Los ergónomos que se restringen a sí mismos al diseño de la interfaz del usuario, sin considerar el contexto más amplio, tienen mayores probabilidades de contribuir al problema en vez de a la solución. En el capítulo 9 nos concentraremos en una sola situación: el uso de la tecnología de la comunicación en el trabajo.

Los ergónomos a menudo son miembros de un equipo de diseño más grande donde, por lo general, existe una gran presión para elaborar el "producto": a los clientes les

gusta ver algo. Sin embargo, hay una antigua advertencia que dice: "nunca hay el suficiente dinero disponible para diseñarlo bien la primera vez, pero siempre hay suficiente dinero para rediseñarlo". Si las primeras fases del proceso de diseño (los requisitos) no están bien, no importa qué tan brillante sea el diseñador, el resto tendrá una calidad deficiente. Invertir dinero en las primeras etapas del proceso de diseño terminará ahorrando dinero en las últimas etapas. Por lo tanto, parece que ser ergónomo es uno de los empleos menos gratificantes del mundo: si uno lo hace bien, nadie lo notará.

Estudio de caso de cierre — Manejar (y detenerse) con el piloto automático

Muchos automóviles modernos tienen un control de crucero instalado, pero una forma más avanzada de la tecnología, el control adaptativo de crucero (CAC) ya está disponible en varias marcas de autos de lujo. El CAC no tan solo controla la velocidad del vehículo, cuando el tráfico se mueve más lentamente que la velocidad de libre tránsito seleccionada por el conductor, el sistema mantiene la posición (a una distancia de seguimiento establecida) del vehículo que está frente a él. Esto lo hace con ayuda de un radar de bajo alcance. Los sistemas de CAC también tienen una limitada autoridad sobre los frenos del vehículo.

Sin embargo, una tecnología aún más avanzada ya está disponible. El sistema de asistencia avanzada para el conductor (SAAC) de Honda se enlaza con el CAC mediante un sistema de asistencia para mantener el carril (SAMC). Esta combinación mantiene el vehículo centrado en la carretera, siguiendo al vehículo de enfrente a una distancia establecida, sin que el conductor mueva el volante o active el acelerador: casi de forma análoga con el sistema de piloto automático en las aeronaves. En el sistema de SAAC, hay tres niveles de automatización disponibles para el conductor: control de crucero simple (la automatización tiene control sobre el acelerador manual); el CAC (la automatización tiene control sobre el acelerador manual y los frenos para mantener la posición con el vehículo guía) y el SAAC (donde el vehículo tiene autoridad sobre el acelerador manual, los frenos y la dirección). Estos modos se organizan jerárquicamente.

No todas las protecciones automáticas (mantenimiento del carril y/o seguimiento de la distancia) están disponibles en todos los modos y el sistema de SAAC automáticamente transita entre los modos a una velocidad establecida; por lo tanto, las protecciones que el conductor piensa que están en función, no están realmente disponibles. Las transiciones de modo automático fueron una de las principales preocupaciones identificadas en la implementación de la automatización del tablero de instrumentos de los aviones y han sido implicadas en varios accidentes aéreos. Más aún, estos nuevos auxiliares para el conductor pueden complementarse con sistemas de advertencia o evitación de colisión. Con tales sistemas, la naturaleza de la guía fundamental del automóvil ha cambiado de uno de control perceptual del motor, a otro de vigilancia del riesgo y gestión automatizada.

Fuente: Don Harris (autor del capítulo), usando Young, Stanton y Harris (2007).

Ejercicio sugerido

Tomando un enfoque sistémico de la IFH para analizar el problema, la tecnología y las interfaces pueden ser adecuadas para el puesto de trabajo. Sin embargo, ¿han mantenido el ritmo los requisitos para el entrenamiento para conducir, y el panorama normativo para el desempeño y mantenimiento de los sistemas altamente automatizados? ¿Existe una mejor forma de implementar la automatización de este tipo?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 Proporcione definiciones breves para lo siguiente: factores humanos; diseño centrado en el ser humano; contexto sociotécnico del diseño; análisis jerárquico de las tareas; asignación de funciones.

2 Dé una descripción breve de las etapas clave en el proceso del diseño centrado en el ser humano.

3 ¿Cuáles son los tres tipos de requisitos para el diseño centrado en el ser humano?

4 Describa las categorías de la información de Ackoff (1989).

5 En el proceso del diseño centrado en el ser humano, ¿cómo se especifican los requisitos del usuario y los organizacionales?

Tareas sugeridas

1 ¿Cómo puede recolectarse la información acerca de los requisitos del usuario final durante el proceso de diseño? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los diferentes métodos que identificó?

2 ¿Cómo pueden evaluarse los éxitos (o fracasos) finales del proceso de diseño centrado en el ser humano?

3 Discuta el impacto que el contexto organizacional más amplio tiene en el proceso de diseño centrado en el ser humano.

Sitios Web relevantes

El sitio Web de la UK Ergonomics Society, ofrece un punto de inicio excelente para explorar los diferentes aspectos asociados con el diseño del trabajo y el ambiente laboral. Puede encontrarse en: http://www.pearsonenespañol.com/arnold.

El US National Institute for Occupation Safety and Health (NIOSH) publica un número de documentos acerca del impacto que tienen los aspectos físicos del diseño del trabajo en los empleados. Esto puede encontrarse en: http://www.cdc.gov/niosh/topics/Ergonomics/.

El sitio Web de la Usability Professionals' Association http://www.upassoc.org/ ofrece algunas definiciones y ejemplos útiles sobre el diseño centrado en el ser humano. http://www.usabilitynet.org también da buenas descripciones de los elementos clave del proceso de diseño centrado en el ser humano.

Para más material de autoevaluación y de sitios Web relevantes mencionados, por favor, visite el sitio Web en **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

Introducciones excelentes para el uso de la psicología en el diseño del trabajo y los ambientes laborales se proporcionan en: Noyes (2001) *Designing for Humans (psychology at work)* y Grandjean y Kroemer (1997). *Fitting the Task to the Human: A textbook of occupational ergonomics* (5a. edición).

El tema de los factores humanos se cubre de una forma muy amplia y profunda en: Stanton *et al*. (2005). *Human Factors Methods: A practical guide for engineering and design.*

CAPÍTULO 9

Tecnología de la comunicación

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. identificar las características fundamentales del trabajo disperso;
2. describir algunos de los retos relacionados con el trabajo disperso y las comunicaciones mediadas por la tecnología;
3. estar consciente de las teorías y la literatura relevantes que ayuden a explicar tales desafíos;
4. desarrollar recomendaciones sobre cómo diseñar colaboraciones dispersas más eficientes.

Estudio de caso inicial

Trabajo a distancia

Cada vez más individuos trabajan a distancia, pero ¿qué sucede con la dinámica de equipo cuando los colegas tienen su base a una distancia de cientos —o incluso miles— de kilómetros?

Es bastante difícil para las personas trabajar en equipo cuando se encuentran en el mismo edificio. No obstante, los retos son mucho mayores para el equipo virtual de desarrolladores de tecnología de la información (TI) en Eli Lilly.

Un equipo fuerte de 15 personas se dividió de un grupo mayor en el centro-occidente de Alemania (Giessen) y de dos satélites más pequeños: uno en el noreste de Alemania (Berlín) y otro en Londres, Inglaterra. Una complicación adicional era que el equipo tenía que comunicarse entre sí en inglés, un idioma que para la mayoría era su segunda lengua.

No es de extrañar entonces que, a pesar de que el equipo compartía antecedentes profesionales, hubiera malentendidos sobre todo cuando los desarrolladores de software usaban el correo electrónico para transmitir información compleja entre sí. La coordinación de las tareas también resultó difícil conforme iban llegando nuevos miembros. Roles con límites poco claros, aunados a los problemas de distancia, hicieron que surgiera incertidumbre sobre quién tenía que realizar actividades como actualizar la base de datos del proyecto. Algunas tareas quedaban estancadas porque los miembros del equipo pensaban que alguien más se estaba encargando de ellas.

El equipo respondía a estos problemas aclarando y modificando los roles individuales. Los eventos para fomentar el espíritu de grupo ayudaban a consolidar las relaciones de trabajo entre colegas establecidos en diferentes ubicaciones. Como señaló un desarrollador de software, el grupo más grande de Gliesen se conocía bastante bien entre sí, pero la comunicación entre quienes trabajaban en diferentes lugares podría ser algo fría e impersonal al inicio. Los eventos para fomentar el espíritu de grupo se llevaban a cabo tres veces al año e incluían talleres y juntas, así como actividades divertidas como conducir *go-carts*, que ayudaban a romper el hielo, y al pasar el tiempo, llevaron a mejorar las comunicaciones entre los miembros del equipo. Conversaciones telefónicas entre aquellos que se habían reunido en varias ocasiones empezaron a incluir pláticas sociales como las que realizan las personas que realmente forman parte del mismo equipo.

Sin embargo, había algunos otros problemas que requerían enfrentarse.

Los desarrolladores de software necesitaban enlazarse con los clientes a través de los sitios europeos de Eli Lilly. Un equívoco entre un desarrollador alemán y un cliente español ejemplifica el problema. Cuando el cliente recibió la entrega de un producto que había ordenado, resultó que hubo una confusión acerca de algunos requisitos del sistema y de su costo. Esto se debió en parte a la dificultad para intercambiar información vía telefónica o correo electrónico respecto a ciertos aspectos técnicos complejos. No ayudó tampoco el hecho de que el cliente no compartiera el conocimiento técnico del desarrollador y que ambos tuvieran que comunicarse en inglés, que no era la lengua materna de ninguno de los dos.

Los desarrolladores de TI también experimentaron dificultades cuando se enfrentaron con el equipo "gerencial del servidor" establecido en el Reino Unido, que era responsable de ins-

talar el software en el servidor adecuado; por ejemplo, para fines de prueba o desarrollo. El equipo de desarrollo culpaba al equipo del servidor de causar retrasos y no podía entender por qué les llevaba tanto tiempo instalar software nuevo en el servidor correcto, mientras que el equipo del servidor no entendía cuáles eran las prioridades del equipo desarrollador. Su única forma de comunicación era mediante una base de datos, lo cual significaba que el equipo desarrollador no sabía quién estaba trabajando en su petición o cuál era su estatus: tan solo tenían que esperar. Uno de los desarrolladores afirmaba que el principal problema era que no conocían a nadie del equipo del servidor y que no entendían cómo trabajaban. Señaló que si el equipo del servidor hubiera estado en la habitación contigua no habría surgido tal problema, pues habría ido a preguntarles cómo iban con su trabajo.

Nuestras entrevistas con personas en 32 organizaciones diferentes, que están involucradas en el trabajo virtual, sugieren que la experiencia en Eli Lilly es típica del creciente número de individuos que ahora colaboran con colegas a distancia.

Algunos de estos colegas quizá trabajen desde su casa, desde ubicaciones múltiples, como sus automóviles o las oficinas del cliente, en tanto que otros podrían trabajar en una oficina tradicional, pero en un país o una región distinta. La flexibilidad de tales arreglos a menudo se considera positiva, pues implica que las personas ya no están restringidas por el lugar donde viven. Trabajar con colegas a distancia puede reunir habilidades diversas con bases de conocimientos locales diferentes y esto tendría una influencia benéfica en la innovación y efectividad del equipo. Sin embargo, la falta de un contexto en común también suele crear tensiones.

Cuando la gente trabaja en el mismo lugar con frecuencia pueden salir con algo menos que la mejor práctica, debido a que hay un sistema social compartido para subsanar cualquier deficiencia. Tales colegas por lo general se entienden entre sí porque tienen los mismos antecedentes nacionales y organizacionales, o unos similares. La comunicación cara a cara, ya sea en juntas o en charlas informales de pasillo, permite verificar si se entendieron mutuamente y aclarar cualquier malentendido antes de que cause un daño considerable.

Las organizaciones que estudiamos por lo general están de acuerdo en que los aspectos humanos y organizacionales del trabajo virtual en equipo obstaculizan la eficiencia, más que cualquier deficiencia con la tecnología usada para mantener en contacto a los trabajadores a distancia.

Esto hace que sea doblemente importante apegarse a una buena práctica y adoptar un enfoque estructurado y planeado para el trabajo virtual. ¿Pero qué es una buena práctica para el trabajo virtual? Nuestra investigación sugiere que es en gran medida igual al trabajo en el mismo lugar, ¡pero más aún! La naturaleza virtual del trabajo exacerba muchos de los problemas que pueden ocurrir en cualquier ambiente laboral. Quienes administran equipos virtuales necesitan, por consiguiente, estar conscientes de dichos temas y asegurarse de estar preparados para enfrentarlos.

Fuente: Adaptado de Carolyn Axtell, Jo Wheeler, Malcolm Patterson y Anna Leach (ahora Meachin), "From a distance". People Management*, 25 de marzo de 2004, pp. 39-40.*

Ejercicio sugerido

Al estudiar este capítulo, considere los siguientes temas:

¿Cómo podría(n) esta organización (y otras) aumentar la efectividad de sus equipos virtuales? ¿Qué intervenciones ayudarían a atender los dos problemas específicos identificados en este estudio de caso? Después, considere en su respuesta algunos temas fuera de este capítulo. Por ejemplo, ¿cómo podrían usarse la selección y la capacitación para analizar algunos de los temas surgidos en este estudio de caso?

Introducción

Avances recientes en las tecnologías de la información y la comunicación han transformado la forma en que trabajamos y jugamos. Desde que Internet se privatizó y se abrió al uso comercial al inicio de la década de 1990, se ha convertido en una parte integral de cómo vivimos y trabajamos, ofreciendo oportunidades para (entre otras cuestiones) buscar información, comprar productos, descargar música y comunicarnos con otros seres humanos (Okin, 2005). Las computadoras personales son casi omnipresentes en cualquier centro de trabajo y otras tecnologías se están volviendo cada vez más móviles, donde se dispone de computadoras portátiles cada vez más pequeñas, teléfonos y computadoras móviles, y dispositivos de correo electrónico. Las tecnologías móviles permiten a los empleados tener más flexibilidad sobre la ubicación donde trabajan y les ofrece la posibilidad de ser contactados y de realizar su trabajo en una gran variedad de lugares (cafeterías, trenes, habitaciones de hotel o en casa) y en momentos diferentes (por ejemplo, fuera de las horas laborales comunes). El correo electrónico también ha transformado la forma en que trabajamos, permitiendo la comunicación escrita y la inserción de documentos para enviarse al otro lado del mundo, tan rápidamente como si se entregara al escritorio que se encuentra junto al nuestro.

Los avances en la tecnología significan que los empleados ya no tienen que estar físicamente en las oficinas de la compañía matriz ni en la misma ubicación que sus colegas, lo cual (junto con el incremento en la globalización) también significa que se está realizando cada vez más trabajo colaborativo a distancia (colaboraciones dispersas) mediante la tecnología de la comunicación (Duarte y Snyder, 2001). Una gran cantidad de actividades laborales se llevan a cabo de esta manera, desde desarrollo de software y diseño de aeronaves, hasta marketing y administración. Tales trabajos pueden atravesar zonas horarias, fronteras nacionales y diferentes organizaciones.

En las siguientes secciones, consideraremos dichas colaboraciones dispersas con mayor detalle. Primero, veremos las características esenciales de las colaboraciones dispersas, y cómo impactan en el trabajo que los empleados realizan y en las interacciones que estos mantienen entre sí. Más adelante en el capítulo examinaremos qué acciones necesitan llevarse a cabo en cuanto al establecimiento y diseño de tales formas de trabajo.

Características esenciales de las colaboraciones dispersas

Dispersión

La característica que define una colaboración dispersa es que los colegas se encuentran separados en diferentes ubicaciones, las cuales pueden ser pocas o muchas, separadas por unos cuantos o por miles de kilómetros. En tanto que algunos tienen colegas de trabajo disponibles en su propia ubicación, otros quizá no los tengan. Así, diferentes colaboraciones podrían tener distintos niveles de dispersión: esto tiene fuertes implicaciones para las comunicaciones y su funcionamiento en relación con su dependencia en la tecnología, las zonas horarias y las fronteras nacionales que crucen.

Comunicación mediada por la tecnología

El problema evidente más inmediato de la dispersión es que por lo menos algunos colegas no están trabajando juntos cara a cara, y tienen que colaborar e interactuar usando las tecnologías de la comunicación (como teléfono, correo electrónico, mensajes instantáneos, teleconferencias). Se trata de tecnologías que pueden estar limitadas en su capacidad para transmitir ciertos tipos de información. Es la perspectiva que toman las teorías que enfatizan el tamizado de las claves sociales en las tecnologías de la comunicación.

Por ejemplo, la teoría de la riqueza de los medios de comunicación (Daft y Lengel, 1986) propone que existen características objetivas de los medios, que determinan su capacidad para transmitir información "rica" (por ejemplo, aquella que contiene claves sociales, no verbales y de retroalimentación) para determinar la conveniencia de tales medios en ciertas tareas. Por ejemplo, las comunicaciones basadas en texto como el correo electrónico podrían considerarse un medio relativamente "impersonal": los receptores del mensaje no se benefician de escuchar el tono de voz de quien envía el mensaje, ni de observar sus expresiones faciales para ayudarse a entender cabalmente el mensaje. Más aún, por lo general existe una amplia brecha entre el envío del mensaje y la recepción de la retroalimentación. El teléfono, sin embargo, es un medio de comunicación relativamente "rico", ya que con él pueden transmitirse "tono de voz", vacilación y otras claves auditivas que de forma inmediata se escucharían y serían respondidas por el receptor (dando así retroalimentación rápida). La comunicación cara a cara se considera la más rica debido al alto nivel de claves visuales y auditivas disponibles.

La falta de claves sociales en los "medios impersonales" suele ser problemática para el desarrollo de la comprensión mutua y de buenas relaciones. En ocasiones ocurren equívocos pues los colegas pueden interpretar estos mensajes "impersonales" usando diferentes bases de conocimientos y supondrían erróneamente que lo entendieron de la misma forma (Krauss y Fussell, 1990). Por ejemplo, un empleado que recibe un correo electrónico sobre las cifras de ventas del último mes y lo percibe como una "actualización de la información"; en tanto que otro empleado lo vería como una retroalimentación positiva de la gerencia. Más aún, dada la falta de claves de retroalimentación y las falsas suposiciones hechas, los malos entendidos pueden tardar cierto tiempo en salir a la luz. Con respecto al desarrollo de relaciones, la hipótesis de Sproull y Kiesler (1986) sobre la "falta de claves del contexto social" argumenta que la falta de disponibilidad de claves sociales en los medios basados en texto incrementa el anonimato del participante. Afirman que la consecuencia es que los participantes ponen menos atención a sí mismos y a otros, dando como resultado un estado de "despersonalización". Se dice que el concepto de despersonalización ocurre porque en las comunicaciones electrónicas basadas en texto, las claves de "personalización" (las claves que dan a cada quien un carácter distintivo como tono de voz, apariencia, ritmo del discurso, expresión de la emoción, etcétera) están reducidas en gran medida, volviendo relativamente anónimos a los participantes. Dicho estado se caracteriza por ser menos proclive a avergonzarse o a la autoconsciencia, así como más impersonal y enfocado a la tarea. Las personas se vuelven menos inhibidas, lo cual resultaría en una reducción en la cortesía y un incremento en la hostilidad y la intolerancia (por ejemplo, un empleado que escribe en un correo electrónico algo que no diría al receptor del mensaje cara a cara o por teléfono). Como consecuencia, el desarrollo de relaciones interpersonales podría verse obstaculizado.

Punto de aprendizaje clave

Algunos medios de comunicación tienen la capacidad de enviar más claves sociales que otros, donde la comunicación cara a cara tiene la mayor colección de claves disponibles, en tanto que, en comparación, los medios basados en texto son impersonales.

Mientras que algunas investigaciones apoyan estas teorías, los enfoques de la riqueza de los medios y de la falta de claves del contexto social se han criticado por **i.** ser demasiado deterministas tecnológicamente, y **ii.** por no considerar el impacto de las claves restantes en los medios, o bien, **iii.** las posibilidades de los individuos para adaptarse a la tecnología y para que la tecnología se adapte a sus necesidades. Por ejemplo, Joseph Walther (1992)

propuso la hipótesis del procesamiento social de la información (PSI), la cual establece que a pesar de que haya una menor cantidad de información social disponible a través de los medios basados en texto como el correo electrónico, los usuarios se adaptan al uso de la información social que esté disponible (aunque procesar estas claves sea más lento que en la interacción cara a cara). En efecto, para apoyar esto, Walther y sus colegas encontraron que con las claves sociales que están disponibles en los medios basados en texto (como el tiempo que se tarda en recibir la respuesta, el estilo o el contenido del mensaje), se pueden desarrollar relaciones fuertes usando estos medios, pero toman más tiempo para crecer (por ejemplo, Walther, 1993). Las comunicaciones impersonales y enfocadas en la tarea sugeridas por la hipótesis de la falta de claves del contexto social podrían, por lo tanto, esperarse en colaboraciones de muy corto tiempo mediadas por la computadora.

Sin embargo, otra investigación también encontró que incluso al iniciar el proceso de comunicación hay pocas diferencias entre las relaciones que forjan algunos grupos cara a cara y las que establecen grupos mediados por la computadora (por ejemplo, Walther y Burgoon, 1992). También parece que las relaciones pueden ser en ocasiones más positivas cuando son mediadas por la computadora que cuando se está cara a cara (Walther, 1995). Una razón para ello sería que si la persona espera desde el inicio que en el futuro haya mucha interacción, entonces, posiblemente la comunicación se vuelva afiliativa y positiva casi de inmediato (Walther, 1994).

El modelo de identificación/despersonalización social (IDES) ofrece otra explicación para esta clase de efectos (Lea y Spears, 1992; Spears y Lea, 1994). Antes examinamos la idea de que esto despersonaliza la comunicación. Sin embargo, de acuerdo con el IDES, la despersonalización provoca que la atención cambie de concentrarse en las diferencias individuales hacia la identidad del grupo. Las escasas claves disponibles en los medios de comunicación (como el departamento donde trabaja quien envía el correo electrónico) adquieren una importancia relativamente mayor, de tal manera que se desarrollan impresiones estereotipadas del compañero de comunicación. Una identidad de grupo en común podría inferirse por estas impresiones que suelen promover la atracción inmediata.

Walther también extendió su teoría del IDES para desarrollar la "perspectiva hiperpersonal" (Walther, 1996), la cual toma en cuenta las relaciones más intensas que pueden desarrollarse gracias a las tecnologías de la comunicación. Una vez más, se ha argumentado que son las limitadas claves electrónicas disponibles (que pueden ser reveladas selectivamente por los compañeros de comunicación para fines de manejo de impresión) las que adquieren una importancia relativamente mayor. Por ejemplo, si un colega remoto envía una respuesta rápida a un correo electrónico inicial, entonces podría crear la impresión de ser eficiente y receptivo. Estas claves pueden contribuir de manera desproporcionada a las impresiones de los demás en la ausencia de cualquier evidencia de lo contrario (sobre todo cuando se espera una relación a largo plazo y hay una identidad social compartida). Como resultado, las impresiones de otros tienden a volverse exageradas e "idealizadas". Este efecto, sin embargo, quizá no sea muy estable. Por ejemplo, un estudio de equipos de estudiantes (Walther *et al*., 2001) encontró que después de que se han desarrollado las relaciones hiperpersonales mediante la tecnología de la comunicación, mostrar fotografías de los miembros del equipo reducía el afecto y la afiliación dentro del equipo. Entonces, mientras que las relaciones que se desarrollan exclusivamente a través de la tecnología de la comunicación suelen ser muy positivas al inicio, se basan en información limitada (y en ocasiones sesgada), por lo que quizá sean bastantes frágiles por naturaleza.

Punto de aprendizaje clave

Aunque hay pocas claves sociales disponibles en los medios de comunicación basados en texto, como el correo electrónico, esto no necesariamente resulta en relaciones sociales menos positivas. Sin embargo, tales relaciones quizá sean poco realistas y frágiles.

Diseño con fines de dispersión

Como resultado de las características esenciales de las colaboraciones dispersas (dispersión y mediación de la tecnología), existe la necesidad de considerar cómo es que tales colaboraciones deberían diseñarse e implementarse. Sin embargo, son las cuestiones humanas y organizacionales, en vez de la tecnología en sí misma, lo que tiende a ser más difícil de manejar en estas colaboraciones. Naturalmente, las características de la tecnología (es decir, las claves limitadas) pueden exacerbar dichos problemas. A continuación se esbozan algunas consideraciones importantes en la planeación de un equipo disperso.

Preparación

En línea con el diseño de un producto, es crucial dedicar tiempo a las etapas de preparación antes de la implementación. Semejante a las nociones de formación y especificación funcional del concepto examinadas en el capítulo 8, es necesario tener una clara identificación de la misión (es decir, lo que harán los colaboradores) y cómo lo van a hacer: se requiere de una afirmación de dirección claramente entendida (Duarte y Snyder, 2001). También se necesita cierta previsión sobre cómo va a completarse la tarea y sobre el contexto donde se hará (su contexto funcional/organizacional/nacional). Los temas contextuales se ocupan de la pertenencia de la colaboración (y su diversidad), así como de los procesos y las estructuras organizacionales (como la filosofía organizacional, las estructuras de recompensas, el estilo administrativo). Estar consciente de los problemas que puedan suceder y prepararse para utilizar estas ayudas para aliviar los problemas que se presenten después. Por lo tanto, las secciones siguientes delinean la tarea, así como los temas contextuales y de pertenencia que necesitan considerarse al diseñar la colaboración dispersa.

Punto de aprendizaje clave

Al diseñar la colaboración dispersa, la preparación es la clave. Los temas humanos y organizacionales son muy importantes: planear tan solo la tecnología posiblemente lleva el fracaso.

La naturaleza de la tarea y la colaboración dispersa

El tipo de tarea posiblemente influya en la facilidad con la cual los colegas dispersos realizan su trabajo, por lo que debería considerarse dentro del diseño de la colaboración dispersa. Las tareas varían en cuanto a su nivel de interdependencia (grado en que los trabajadores dependen de los resultados de sus colegas para completar la tarea) y los requisitos de la información (por ejemplo, cognitivo, conductual o emocional). Los enfoques de riqueza de los medios y de falta de claves del contexto social sugieren que tareas complejas que requieren un alto nivel de intercambio de información, esfuerzo coordinado, consenso, negociación, ambigüedad o emoción no son adecuadas para tecnologías "impersonales" como el correo electrónico: en cambio, podrían requerir un medio más rico (de preferencia cara a cara). Se considera que tareas sencillas, rutinarias, independientes y no emotivas requieren de tecnologías menos ricas (por ejemplo, Riopelle *et al.*, 2003). Esta línea de razonamiento ha llevado a muchos comentaristas a defender la idea de que las colaboraciones dispersas deberían diseñarse para la independencia (trabajar dentro de una ubicación y no a lo largo de diferentes ubicaciones) y que donde no

se pueda evitar la interdependencia, entonces se tienen que fomentar reuniones o juntas cara a cara (por ejemplo, Eppinger, 2001).

El problema con esta línea de razonamiento es que una práctica así podría intensificar la formación de subgrupos y conflictos, pues elimina algunos de los nexos a lo largo de ubicaciones (*véase* la siguiente sección sobre diversidad). La interdependencia y conectividad a través de ubicaciones ayudaría a incrementar la cohesión y confianza entre el equipo, sobre todo durante las primeras etapas de la tarea. Consistente con esta idea, Hertel y sus colegas (2004) encontraron en un estudio de campo sobre equipos dispersos, que la interdependencia de la tarea se relacionaba significativamente con la efectividad del equipo durante el primer año de vida de este. Sin embargo, una vez que el equipo estaba establecido, la interdependencia de la tarea tuvo poco impacto sobre la efectividad. Tal resultado sugiere que quizá valga la pena tolerar el proceso y la pérdida de control iniciales por la alta interdependencia, ya que esto permitiría que se desarrollen buenas relaciones en el grupo. La interdependencia entonces podría reducirse una vez que se hayan desarrollado relaciones sólidas.

También podría ser el caso de que el equipo se adapte a utilizar medios de comunicación menos ricos, sobre todo una vez que se hayan desarrollado un lenguaje y un entendimiento en común. Por ejemplo, en un estudio, ingenieros que diseñaban motores para cohetes encontraron que, por lo menos, algunas tareas ambiguas (como aclarar y cambiar los objetivos o las especificaciones del proyecto, aprender acerca de partes poco familiares del concepto, y entender las preocupaciones que otros miembros del equipo tienen del diseño) podrían llevarse a cabo vía la tecnología colaborativa en vez de cara a cara (Majchrzak *et al*., 2000). Se pensaba que esto se debía a la comprensión y al lenguaje común que se había desarrollado en las reuniones cara a cara iniciales. La existencia de un lenguaje y entendimiento comunes significaría que si la interdependencia se usa en colaboraciones dispersas maduras, las pérdidas en el proceso podrían ser un problema menor (al menos para ciertos tipos de tarea). Por lo tanto, en términos del diseño de tareas para colaboraciones dispersas, sería prudente diseñar tareas que fomenten la interdependencia inicial, pero podría relajarse después para las tareas que no se adapten bien a los medios menos ricos.

Punto de aprendizaje clave

Existe resistencia entre diseñar para trabajo "interdependiente" y diseñar para trabajo "independiente". El trabajo interdependiente puede ayudar a desarrollar relaciones a distancia y las personas pueden adaptarse usando medios más impersonales. Sin embargo, diseñar para trabajo independiente ayudaría a reducir las pérdidas en el proceso y la coordinación que ocurren al colaborar a distancia.

Diversidad

Una de las razones por las que las organizaciones emplean colaboraciones dispersas es aprovechar las ventajas de la pericia de diferentes funciones, organizaciones y países. Esto implica que dichas colaboraciones suelen ser muy diversas. Así, otra complicación más para las colaboraciones dispersas es la suma de la "cultura": los diferentes valores, suposiciones y expectativas que guían el comportamiento humano. Tal vez haya diferencias culturales por nacionalidad entre colegas, así como diferencias entre la cultura organizacional y la cultura funcional/profesional. Todo esto debe entenderse y manejarse si los colaboradores desean trabajar juntos exitosamente (Duarte y Snyder, 2001). Los distintos miembros de la colaboración pueden tener diferentes expectativas y formas de hacer las cosas que no sean compatibles con el grupo. Más aún, habría diferencias en el lenguaje (no tan solo en la lengua materna, sino en los diferentes usos del idioma en dis-

tintas profesiones e incluso organizaciones). Entonces, las diferentes perspectivas culturales y de lenguaje pueden llevar a aquellos en la colaboración a hacer suposiciones diferentes y a desarrollar una comprensión diferente acerca de la misma información. Esta diversidad llega a afectar también las relaciones, porque suele ser más difícil desarrollar una identidad social compartida cuando los demás colaboradores en el grupo se consideran diferentes (cf. Tajfel, 1981). Por lo tanto, la diversidad podría tener un efecto profundo en cómo funciona la colaboración dispersa. En particular, la ubicación suele formar la base de las identidades sociales, ya que aquellos en la misma ubicación posiblemente compartan más atributos (como nacionalidad, lenguaje, cultura organizacional) entre sí, que con otros miembros del equipo en otras ubicaciones. Esto puede crear líneas divisorias o un "choque cultural" (cf. Lau y Murnighan, 1998) entre ubicaciones dividiéndolas en subgrupos, cuyo resultado es un mayor conflicto y menor confianza entre los subgrupos. Los procesos como este posiblemente resulten en pérdidas de desempeño, sobre todo cuando las diferencias entre las ubicaciones son mayores. Polzer y sus colegas (2006) encontraron apoyo experimental para el impacto negativo de estas "líneas divisorias", donde los efectos más fuertes suceden cuando había dos subgrupos de igual tamaño y cuando había homogeneidad en la nacionalidad dentro de cada subgrupo. El efecto era menor cuando los equipos estaban completamente dispersos (cada individuo en una ubicación diferente) porque los subgrupos no podrían formarse sobre la base de una ubicación compartida.

Así, mientras que podría haber ventajas al tener conocimientos diversos disponibles dentro de las colaboraciones dispersas, la diversidad asociada con la dispersión puede llevar a problemas de proceso debido a la formación del subgrupo. Como resultado, seleccionar a colegas dispersos no debería enfocarse únicamente en su pericia tecnológica, sino también en su habilidad para comunicarse y trabajar dentro de un ambiente multidisciplinario/multicultural. Donde sea posible, tales colaboraciones tienen que diseñarse de modo que no se dividan en dos ubicaciones muy diferentes. Además, se deberían realizar esfuerzos para construir relaciones a través de líneas divisorias potenciales (por ejemplo, resaltando semejanzas a través de ubicaciones y manteniendo un alto nivel de comunicación entre los sitios distintos).

Punto de aprendizaje clave

Colegas distantes pueden verse como "diferentes", lo cual podría llevar a la formación de subgrupos. Esto sería problemático para las relaciones colaborativas, de manera que deberían realizarse esfuerzos para construir relaciones sólidas a lo largo de las ubicaciones.

Contexto organizacional

La(s) estructura(s) organizacional(es) y los procesos dentro de los cuales se ubica la colaboración dispersa pueden tener un impacto significativo en el funcionamiento del equipo. Por ejemplo, Rennecker (2002) encontró que los ritmos, relaciones, reglas, políticas y recursos locales de las diferentes ubicaciones afectan las contribuciones que hacen los miembros del equipo en cada ubicación.

Primero, la filosofía y cultura generales de la organización probablemente tengan un impacto en el éxito del equipo. Por ejemplo, las organizaciones que se enfocan en la tecnología y no en las personas pueden encontrar que sus colaboraciones dispersas son menos exitosas (Cramton y Webber, 2005). Esto es porque sus colaboraciones posiblemente estén estructuradas alrededor de sistemas tecnológicos y no de sistemas sociales:

lo que es necesario para el éxito es la optimización *conjunta* de los sistemas técnicos y sociales (véase la teoría sociotécnica, Cherns, 1976). Más aún, tal vez se pasen por alto las destrezas personales y organizacionales en un ambiente organizacional técnicamente orientado, aunque tales destrezas sean especialmente importantes para el éxito de las colaboraciones dispersas (Kirkman *et al*., 2002). Por consiguiente, es muy importante garantizar que la cultura organizacional sea adecuada para la colaboración a distancia.

Segundo, es necesario garantizar la consistencia de las estructuras de recompensa, la disponibilidad de las tecnologías de comunicación y el apoyo gerencial en las diferentes ubicaciones. Por ejemplo, se encontró que las diferencias en el acceso a la tecnología y a la velocidad de la transmisión de la comunicación tienen una influencia nociva en el funcionamiento de equipos dispersos de alumnos en un estudio de Cramton (2001). Estas diferencias en el acceso llevaron a sentimientos de aislamiento y de estar "fuera de sincronía" con el resto del equipo (véase el estudio de caso final para mayores detalles). Más aún, si las estructuras de recompensas son diferentes en ubicaciones distintas (lo cual podría ser más probable cuando se colabora a través de fronteras organizacionales), esto podría causar sentimientos de desigualdad. En las colaboraciones dispersas, los incentivos y las recompensas basados en el equipo podrían ser adecuados para fomentar la cooperación. En contraste, las recompensas basadas en las destrezas individuales ayudarían a estimular el desarrollo de las destrezas necesarias para trabajar a distancia (Lawler, 2003). De hecho, en las colaboraciones dispersas se ha encontrado cierto respaldo para el reconocimiento de la efectividad basada en el equipo (Hertel *et al*., 2004).

Tercero, otra preocupación es cómo las obligaciones hacia la colaboración dispersa coincidirán con otros compromisos dentro de la organización. Por ejemplo, tal vez haya conflictos entre los compromisos con la ubicación local y los compromisos con colegas distantes: tales conflictos pueden tener una influencia importante en las contribuciones del empleado para la colaboración dispersa (Axtell *et al*., 2004). Se ha visto que el grado en que los empleados estén integrados con su ambiente local (en términos de tener muchos vínculos sociales y de trabajo) tiene impacto: quienes tienen menos integración local contribuyen más con su colaboración dispersa (Fleck, 2005). Cuando las colaboraciones cruzan unidades organizacionales múltiples, grupos funcionales o incluso organizaciones diferentes, estos retos pueden volverse más graves. Mantener recursos y apoyo organizacional a través de tales fronteras diferentes requiere, por lo tanto, de buenas destrezas de administración de fronteras (Hertel *et al*., 2005).

Cuarto, existen formas diferentes para administrar la colaboración. Como los gerentes no pueden ver a sus subalternos dispersos, podrían tratar de controlarlos monitoreándolos de cerca (por ejemplo, usando datos electrónicos del desempeño). Esta clase de actividad podría ser especialmente evidente cuando los colegas dispersos están llevando a cabo tareas relativamente rutinarias y en industrias que ya monitorean a sus empleados (un ejemplo de esto son los *call centers*; *véase* Valsechi, 2006). Sin embargo, el tipo de comportamientos que pueden observarse electrónicamente tiende a ser bastante limitado (como iniciar sesión/cerrar sesión, duración de una llamada, tasa de productividad) y suele ser bastante estresante para el empleado (Hertel *et al*., 2005). En ausencia de tales capacidades de monitoreo, los gerentes podrían intentar controlar a sus empleados usando mecanismos de coordinación formales, como planes detallados de proyectos, fechas límite, puntos de transferencia formales y especificaciones claras de la tarea (Hinds y Bailey, 2003).

Un enfoque alternativo sería gestionar por confianza en vez de por control. Este tipo de enfoque enfatiza el compromiso de los empleados y les permite la autonomía para autoadministrarse y regular sus propias acciones (Bell y Kozlowski, 2002). La tarea de la gerencia se transforma en el establecimiento de metas (participando en él) y en el monitoreo de los resultados, no del proceso. Este tipo de filosofía administrativa fue analizada por Hertel *et al*. (2004), quienes encontraron una relación entre las percepciones del equipo sobre la calidad del establecimiento de metas y las puntuaciones de los gerentes acerca de la efectividad del grupo disperso (la buena calidad del establecimiento de metas se relaciona con la efectividad del equipo). Sin embargo, la confianza y el control tal vez no sean filosofías

mutuamente excluyentes. Muchos estudios han encontrado que tener el control del equipo (como el establecimiento de metas y las fechas límite) ayudaría a incrementar la confianza porque estas medidas reducen la incertidumbre (por ejemplo, Crisp y Jarvenpaa, 2000; Walther y Bunz, 2005). Así, quizá sea necesario encontrar un equilibrio entre confianza y control cuando se administran colaboraciones dispersas (Axtell *et al.*, 2004).

Finalmente, un aspecto importante en las colaboraciones dispersas es el de "conciencia contextual", es decir, la conciencia de la situación en que se encuentra el colega distante. Los individuos por lo general están muy conscientes de la situación en que se encuentran ellos mismos y de la influencia que esto tiene en su propia conducta, pero tienden a subestimar la influencia de la situación en el comportamiento de otros individuos. Al juzgar las causas de las acciones de otras personas, la gente tiende a sobrestimar la influencia que la disposición de la otra persona tiene en su conducta. A esto se le llama "error de atribución fundamental" (Ross, 1977), lo cual se debe en parte a la falta de conciencia de la situación en que se encuentran otras personas: este efecto posiblemente se exacerbe en los equipos dispersos donde se encuentra la otra persona (y su situación) a la distancia, y no es visible o fácilmente accesible (Cramton, 2002). Sin esta conciencia contextual, las escasas claves disponibles a través de la tecnología de la comunicación posiblemente sean las únicas que se usen al hacer atribuciones acerca de los colegas remotos (por ejemplo, que no respondan a un correo electrónico). Por lo tanto, este comportamiento podría atribuirse a que el individuo es perezoso o descortés (Cramton, 2001). Se hace una atribución disposicional que falla en considerar la situación en que está la persona lejana (por ejemplo, que está extremadamente ocupada o que no recibió el mensaje porque su tecnología no estaba funcionando). Naturalmente, las atribuciones negativas como estas suelen causar problemas de relación.

Sin embargo, Cramton y sus colegas encontraron que garantizar que los compañeros en comunicación estén conscientes de la situación de la otra persona ayudaría a reducir esos errores de atribución (Cramton *et al.*, 2007) y que acompañar las explicaciones situacionales con expresiones de respeto y preocupación (por ejemplo, si alguien no cumplió con una fecha límite) ayudaría a reparar la relación (Cramton y Wilson, 2002). Este estudio demuestra lo importante que es que los colaboradores dispersos aprendan acerca de los contextos de los demás y que estén conscientes de la situación en que se encuentran sus colegas dispersos. Para hacerlo, existen mecanismos que incluyen programar visitas a las ubicaciones de cada uno, crear biografías en línea de los miembros del equipo que incluyan secciones sobre "contexto laboral", y garantizar que los temas contextuales se mencionen en otras comunicaciones.

Punto de aprendizaje clave

Es importante no olvidar el contexto organizacional donde la colaboración dispersa va a operar cuando se diseñe y establezca. Características como cultura, estructuras de recompensa, otras obligaciones organizacionales, filosofía administrativa y nivel de conciencia de los contextos organizacionales de los colegas distantes, posiblemente influyen todos en el éxito.

Resumen

Cada vez más gente trabaja de forma remota como resultado de la creciente globalización y los avances en las tecnologías de la comunicación. Ciertos retos surgen para los colegas que trabajan de esta forma, como la variación que las diferentes tecnologías de la comunicación tienen en la capacidad para transmitir cierta información "rica", que

podría dañar la formación de relaciones. Sin embargo, los individuos pueden adaptarse al uso de tales medios, en tanto que la expectativa de las comunicaciones futuras y el desarrollo de identidades grupales comunes ayudan a anular los impactos negativos de los medios más impersonales. Al establecer dichas colaboraciones, se necesita elegir acerca de si los colegas trabajan de forma interdependiente a través de distintos sitios o de manera independiente (dentro del sitio), y cómo se administrará la diversidad en el equipo y en el contexto organizacional donde trabajen los colaboradores. La preparación es la clave al diseñar este tipo de colaboraciones. Ignorar los aspectos humanos y sociales y enfocarse únicamente en los temas técnicos está ligado al fracaso.

Estudio de caso de cierre

La importancia del "conocimiento mutuo"

Catherine Cramton (2001) estudió un conjunto de 13 equipos para proyectos de estudiantes dispersos internacionalmente. Cada equipo era de seis miembros con dos pares de estudiantes en dos diferentes universidades de Estados Unidos, y un par en una universidad localizada ya sea en Canadá, Australia o Portugal. Algunos de los estudiantes que participaron eran alumnos de intercambio internacional y también había una gran variedad de nacionalidades. El proyecto abarcó un periodo de siete semanas.

Cramton encontró que la falta de conocimiento mutuo era el problema más importante encarado por los equipos. Identificó lo siguiente:

1. Fracaso para comunicar y retener información contextual acerca de los colegas distantes; por ejemplo, el periodo de vacaciones de primavera era diferente en las distintas universidades, por lo que algunos miembros del equipo desaparecieron sin advertencia, mientras que sus colegas distantes trabajaban y requerían de sus aportaciones.

2. Información distribuida de forma dispareja; por ejemplo, en ocasiones se enviaban correos electrónicos o información únicamente a parte del equipo, lo cual provocó diferentes perspectivas en el desarrollo de la tarea en las diferentes ubicaciones.

3. Diferencias en la velocidad de acceso a la información; por ejemplo, algunos estudiantes tenían acceso las 24 horas a Internet, en tanto que otros únicamente tenían acceso cuando se encontraban en la universidad. Al usar el chat, se observó que los miembros australianos parecían retrasarse en la discusión, así que los intercambios de mensajes entre los estudiantes estadounidenses eran continuamente interrumpidos por mensajes de los australianos que hacían referencia a temas que ya habían discutido y pasado. Esto causaba tensión y frustración dentro del equipo, pues parecía que se ignoraban las contribuciones australianas porque estaban "fuera de sincronía" con el resto del equipo.

4. Dificultades al comunicar y entender la relevancia de la información; por ejemplo, al escribir un correo electrónico, los estudiantes tendían a suponer que lo que era relevante para ellos en el mensaje debería serlo también para otros (los alumnos diferían sobre los temas que pensaban que eran más importantes).

5. Dificultades al interpretar el significado del silencio; el silencio significa muchas cosas como acuerdo, desacuerdo, indiferencia, lejanía por cierto tiempo, demasiado ocupado para responder, enfrentar problemas técnicos, ignorar que se requería una respuesta, etcétera.

Estas dificultades tienden a resultar en atribuciones "disposicionales" negativas acerca de los colegas remotos (por ejemplo, que eran perezosos, agresivos o descorteses) y tenían un impacto negativo en las relaciones y el funcionamiento del grupo.

Ejercicios sugeridos

¿Qué nos dice la investigación de Catherine Cramton acerca de cómo se debería diseñar y administrar la colaboración dispersa dentro de las organizaciones?

Considere el escenario y los participantes para esta investigación. ¿En qué medida podemos usar los resultados para ofrecer guía a las organizaciones comerciales? ¿Qué resultados cree usted que sean los que más probablemente se transferirán a las organizaciones y cuáles no?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 Describa los diferentes puntos de vista teóricos respecto al impacto de las comunicaciones mediadas por la tecnología en el trabajo disperso.

2 ¿Qué factores contribuyen a los equívocos en las colaboraciones dispersas?

3 ¿Cuáles son las áreas clave donde se debería concentrar alguien al diseñar la dispersión?

Tareas sugeridas

1 El director general de una gran organización multinacional le dice que se ha asegurado de contar con la tecnología más actualizada para la colaboración entre los diferentes sitios de su organización. Siente que mientras la tecnología sea la adecuada, los factores humanos y organizacionales no serán problema. Basándose en la literatura relevante en esta área, escriba un informe que convenza al director general de que estos factores son importantes y deberían considerarse.

2 Un equipo de empleados está formado por individuos que trabajan en diferentes partes del mismo edificio. Debido a que la compañía está en reestructuración, la mitad de los miembros del equipo ha salido del edificio hacia un nuevo sitio a una distancia de 50 kilómetros. El equipo de empleados sigue trabajando junto en el mismo conjunto de tareas. ¿Qué problemas podrán surgir durante este cambio? ¿Qué podría hacerse para evitar que estos problemas vuelvan a suceder o para minimizar su impacto?

3 ¿Qué nos indican la teoría y la investigación psicológicas acerca de qué tan eficientemente trabaja la gente cuando la mayor parte de la comunicación entre ellos está mediada por la tecnología?

Sitios Web relevantes

Equipos virtuales: los equipos desarrollados y/u operados a través de Internet/la Web. http://www.managementhelp.org/grp_skll/virtual/virtual.htm

Para más material de autoevaluación y sitios Web relevantes anotados, por favor, visite el sitio Web en **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

Se listan aquí tres textos que ofrecen reseñas detalladas de los temas estudiados en este capítulo. El trabajo virtual implica muchos temas además del estudio del trabajo a distancia. Por lo tanto, leer la referencia de Hislop *et al.* sería un magnífico punto de inicio, seguido de uno de los otros dos trabajos citados.

Axtell, C., Fleck, S. y Turner, N. (2004) "Virtual teams: collaborating across distance".

Hertel, G., Geister, S. y Konradt, U. (2005) "Managing virtual teams: A review of current empirical research".

Hislop, D., Axtell, C. y Daniels, K. (2008) "The challenge of remote working".

CAPÍTULO 10

Capacitación y desarrollo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. identificar, describir y explicar los tres componentes del ciclo de aprendizaje;
2. entender cómo han cambiado en las organizaciones las actividades de capacitación y desarrollo durante los últimos 30 años;
3. describir y explicar el propósito de los tres niveles diferentes del análisis de necesidades de capacitación;
4. explicar cómo pueden utilizarse las teorías del aprendizaje para suministrar información para el diseño de la capacitación;
5. identificar las potenciales barreras al éxito de la transferencia del aprendizaje al centro de trabajo, y cómo pueden evitarse;
6. comprender la importancia de la evaluación de la capacitación para determinar la efectividad y utilidad de las intervenciones de capacitación;
7. discutir formas en que el aprendizaje en línea *(e-learning)* está cambiando la manera de proporcionar y administrar la capacitación;
8. describir y evaluar dos modelos diferentes de evaluación de la capacitación;
9. entender cómo la capacitación contribuye al aprendizaje organizacional;
10. discutir el concepto de comunidades de práctica y cómo pueden contribuir en las organizaciones a compartir el conocimiento.

Estudio de caso inicial — El desafío de la generación Y

"Quienes pertenecen a la generación Y viven centrados en el estilo de vida, son impacientes y tienen consciencia social. Los gerentes los ven como si tuvieran una 'autoestima basada en esteroides' y su confianza excede su competencia". Peter Sheehan (2005).

En los próximos años, la generación Y representará un desafío significativo para los empleadores en todos los sectores laborales. También conocida como los *"eco-boomers"* o la "generación del milenio", la "gen Y" nació entre 1978 y 1989. Muestran nuevas actitudes frente al trabajo, llevan nuevas destrezas y valores a los centros de trabajo, y tienen nuevas expectativas acerca de cómo deberían ser tratados por los gerentes y sus empleadores. Mientras que la generación X (los nacidos entre 1965 y 1976) se aproxima a la medianía de edad y a los niveles organizacionales medios, la gen Y está ansiosa por reclamar su lugar en los centros de trabajo.

Este grupo plantea un reto interesante para los profesionales de RH en muchos frentes, pero su supuesto deseo de avanzar rápidamente, de extraer información de muchas fuentes distintas y de aprender también ejemplifica su interés cada vez mayor en **i.** la disponibilidad de la información y **ii.** la adquisición de destrezas como clave para el trabajador moderno, flexible y exitoso.

Sin embargo, al mismo tiempo que la gen Y se está uniendo a la fuerza de trabajo, más que nunca las organizaciones enfrentan un rápido ritmo de cambio y una mayor transición en las tendencias laborales. El cambio demográfico y la nueva legislación gubernamental suponen un rápido envejecimiento de la fuerza de trabajo. Además, hay un interés creciente en el cambio de puestos, las carreras sin fronteras, las modificaciones en los contratos psicológicos y la innovación en el trabajo (Arnold y Cohen, 2008; Jacoby, 1999; Offerman y Gowing, 1990).

Los nuevos centros de trabajo virtuales, donde los puestos y las relaciones laborales pueden estar dispersos tanto en tiempo como en ubicación, implican que los individuos que logren enfrentar tareas múltiples y la flexibilidad estarán en una posición privilegiada. En muchos aspectos, la gen Y, quienes tienen una mayor comprensión de las TI que las generaciones previas y que a menudo poseen destrezas técnicas que exceden por mucho las de sus empleadores, está muy bien colocada para satisfacer tal necesidad. No obstante, aun cuando pueden representar oportunidades significativas para las organizaciones, también traen desafíos importantes. En especial, se sabe poco acerca de las estrategias de la gente que se necesitarán para maximizar el potencial de la gen Y, en una fuerza de trabajo cada vez más diversa en cuanto a edades.

Fuente: Prof. Jo Silvester, City University, Londres.

Ejercicio sugerido

A medida que lea este capítulo, piense acerca de cómo los trabajadores de la "generación Y" reaccionarían ante las diferentes estrategias de capacitación usadas por los empleadores.

Introducción

Las actividades de capacitación y desarrollo tienen el potencial de beneficiar a individuos, a organizaciones y a la sociedad en su conjunto. Con la capacitación, un trabajador desarrollará un portafolio de destrezas, aumentará sus oportunidades de promoción, tomará parte en trabajo más interesante y desafiante, y se moverá más fácilmente entre puestos y organizaciones. El estudio de caso inicial ilustra la sed de capacitación entre quienes se están incorporando a la fuerza de trabajo, así como la necesidad de las organizaciones de

brindar capacitación de alta calidad, para satisfacer las demandas cambiantes que se colocan sobre ellas. Individuos capacitados desempeñan sus trabajos de forma más rápida y segura, cometen menos errores y producen resultados de mayor calidad. Por lo tanto, al ofrecer capacitación, las organizaciones se benefician de un aumento en la productividad, de ambientes laborales más seguros, de mejoras en el bienestar de los empleados, y de menores niveles de ausentismo y de rotación de personal. Sin embargo, grupos de empleados como los de la generación Y difícilmente se sienten satisfechos con la capacitación básica en el puesto de trabajo: quizás estén mirando al futuro buscando formas de maximizar su propio potencial. También es necesario reconocer que invertir en capacitación y desarrollo es importante para la sociedad en conjunto. Entonces, una pregunta clave para los psicólogos del trabajo sería: ¿cómo podemos aprovechar el impulso, la confianza y el entusiasmo de la generación Y?

La competitividad económica de una nación se relaciona con su base de destrezas. No únicamente es importante que las organizaciones sean capaces de atraer y reclutar a trabajadores habilidosos: la inversión que realizan empresas extranjeras en un país también depende de la existencia de un conjunto de empleados con buenas destrezas. Por ejemplo, la inversión japonesa en la industria automotriz del Reino Unido durante la década de 1990 fue un buen ejemplo de esto. Más recientemente, compañías occidentales han invertido en India, explotando el rápido crecimiento en las destrezas de apoyo y de TI que ofrecen los trabajadores indios. En el caso de la expansión de la Unión Europea, también se ha visto la migración de individuos habilidosos a países donde hay más puestos de trabajo y mayores salarios. La economía global de nuestros días ha impulsado un crecimiento exponencial en la demanda de personas con altos niveles de destrezas técnicas y sociales, con la capacidad de adaptarse rápidamente ante los cambios en las circunstancias y necesidades. Por tal razón los gobiernos a menudo dirigen esfuerzos considerables para incentivar a las organizaciones a que inviertan en la capacitación y el desarrollo de su personal. Al momento de escribir este libro (2010), muchos gobiernos están enfatizando la necesidad de invertir en capacitación para ayudar a sus economías en la actual recesión económica global. Los esfuerzos también se dirigen hacia las instituciones educativas en un intento por garantizar que los alumnos desarrollen las destrezas necesarias para la prosperidad económica nacional e internacional.

La velocidad con la cual las compañías y los mercados operan actualmente ha significado que la capacitación y el desarrollo de trabajadores sean cada vez más importantes a un nivel estratégico dentro de las organizaciones. Como ejemplifica el estudio de caso inicial, nos hemos alejado mucho de la asociación tradicional entre la capacitación y el aprendizaje artesanal. Hace apenas 30 años, la capacitación era vista generalmente como una forma de equipar a los individuos que estaban iniciando sus carreras, con un conjunto de habilidades que probablemente resultarían esenciales para su trabajo durante el resto de su vida laboral. Las organizaciones podían darse el lujo de proporcionar a los aprendices cinco años de capacitación en una área específica, como en herramientas para maquinaria, carpintería e ingeniería de precisión (porque los puestos de trabajo difícilmente cambiarían y los empleados difícilmente se irían de la compañía). En la actualidad los aprendices, sobre todo los aprendices artesanales, son difíciles de encontrar. Los cambios en los puestos de trabajo generados por el desarrollo tecnológico significan que las personas tienen que aprender continuamente nuevas destrezas y también cómo usar nuevas herramientas y sistemas, tan solo para cumplir con las demandas de su puesto. Más aun, las personas de la generación Y no se conformarán únicamente con "mantener el ritmo". La necesidad del aprendizaje continuo ha sido enfatizada por la evolución de las estructuras hacia organizaciones más planas. Para avanzar, se espera que los trabajadores desarrollen un portafolio diferente de capacidades, moviéndose hacia los lados y obteniendo habilidades en los nuevos roles. Esto significa que las organizaciones tienen la flexibilidad para mover a las personas a diferentes posiciones, y para adaptarse más rápida y eficientemente a los contextos cambiantes.

Dados estos extensos cambios generalizados en el mundo del trabajo, no debe sorprender que las actividades de instructores y de los departamentos de capacitación se hayan

vuelto más complejas e importantes para las organizaciones. En vez de ofrecer cursos de capacitación esporádicos e individuales que se concentren en necesidades específicas, los departamentos de capacitación son ahora los principales responsables de crear organizaciones de aprendizaje, donde los empleados y gerentes intervienen en un aprendizaje continuo como parte de sus roles. Para fines de este capítulo, nos enfocaremos en la "capacitación" en términos de los esfuerzos sistematizados de las organizaciones para ofrecer a sus trabajadores oportunidades estructuradas para aprender y desarrollarse dentro de su rol laboral. Esto puede variar desde cursos excepcionales sobre habilidades de servicio al cliente y capacitación de inducción para el nuevo personal, hasta programas de entrenamiento más completos alineados con los objetivos de cambio en el negocio. Por consiguiente, el aprendizaje en las organizaciones puede ocurrir en cualquier punto —y generalmente lo hace (por ejemplo, un nuevo miembro del equipo aprendería cómo se espera que se comporte tan solo observando a otros miembros). Sin embargo, en este capítulo, nos enfocaremos en el desarrollo y cambio que tienen lugar de una forma más controlada y planeada. Otros capítulos también ofrecen material de gran importancia para el proceso de capacitación, incluyendo básicamente el análisis de puestos de trabajo (capítulos 2 y 8) y la evaluación del desempeño (capítulo 5).

Punto de aprendizaje clave

Las actividades de capacitación son ahora una característica continua de la vida de las organizaciones.

Ciclo de capacitación

Aunque las actividades de capacitación y desarrollo suelen beneficiar a la gente, a las organizaciones y a la sociedad en su conjunto, es importante señalar que la capacitación en sí misma no es necesariamente benéfica. Mucho, poco o el tipo equivocado de capacitación llega a causar problemas. De hecho, la capacitación inadecuada para necesidades específicas del individuo o de la organización podría resultar peor que ninguna capacitación. Entonces, la capacitación tan solo es benéfica cuando se basa en un análisis de necesidades, se diseña de forma que garantice que se satisfaga tal necesidad y únicamente se puede saber si la capacitación fue benéfica al evaluar su éxito. Por consiguiente, el análisis de necesidades de capacitación (ANC), el diseño de la capacitación (DC) y la evaluación de la capacitación (EC) son los tres componentes que forman el ciclo de la capacitación. Juntos forman un trípode que sustenta la capacitación eficiente. Los tres son igualmente relevantes: si una "pierna" del trípode está mal construida o falta, entonces la capacitación posiblemente falle. Como muestra la figura 10.1, el proceso de capacitación y desarrollo va de evaluar la necesidad, pasa por el programa de desarrollo y llega a la evaluación de lo que ocurrió. Se describe

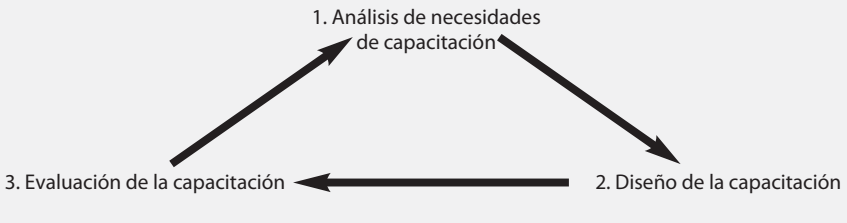


Figura 10.1 **Ciclo de la capacitación**

como ciclo porque la información obtenida a través de la EC debería usarse para mejorar las actividades de capacitación futuras, como parte de un sistema de retroalimentación continua. Se considerará cada uno de estos tres elementos con más detalle en las siguientes secciones.

Punto de aprendizaje clave

El análisis de necesidades de capacitación (ANC), el diseño de la capacitación (DC) y la evaluación de la capacitación (EC) constituyen las tres fases del ciclo de capacitación.

Análisis de las necesidades de capacitación

Antes de iniciar cualquier actividad sistemática de capacitación o desarrollo, los responsables tienen que estar convencidos de que van a producir resultados valiosos. Por desgracia, no siempre se realiza un análisis detallado de las necesidades de capacitación. En ocasiones, los programas de capacitación tienen una vida propia más o menos independiente, y se dan independientemente de que haya o no una necesidad claramente establecida para ellos: los gerentes suelen creer que la capacitación (cualquier capacitación) es simplemente "algo bueno", o que tan solo con reunir a los trabajadores se fomenta el espíritu de trabajo en equipo. Se podría solicitar al empleado que asista a la capacitación porque su gerente tiene que cumplir con el objetivo de desempeño de garantizar que todos sus subalternos asistan a cinco días de capacitación al año. Sin embargo, si no se ha realizado una evaluación de necesidades, ¿cómo sabríamos si asistir a tal capacitación será redituable? Los programas de capacitación mal concebidos suelen resultar extremadamente costosos para las organizaciones. Se requiere de dinero y de tiempo para desarrollar, implementar y administrar la capacitación; tal vez haya una reducción en la productividad mientras los individuos se encuentran alejados de su puesto de trabajo. No debería sorprender entonces que la alta gerencia posiblemente solicite una justificación para los gastos en términos de rendimiento sobre la inversión (RI).

Ejercicio 10.1 La importancia del análisis de las necesidades de capacitación

Mercom, una compañía que ofrece apoyo telefónico para clientes organizacionales, ha recibido un número creciente de quejas acerca de su departamento de servicio al cliente. La alta gerencia llegó a la conclusión de que su personal carece de destrezas, e invitó a una agencia externa de capacitación a que realizara un curso obligatorio de capacitación de dos días sobre habilidades de servicio al cliente. Sin embargo, si hubieran llevado a cabo un análisis de necesidades de capacitación, habrían descubierto que el problema no era tener habilidades deficientes, sino un mal estado de ánimo generalizado originado por un líder de sección autocrático.

Ejercicios sugeridos

1. ¿Cuáles serían las consecuencias de enviar al personal a esta capacitación de servicio al cliente?
2. ¿Qué hubiera podido hacer la alta gerencia para establecer las razones detrás del alto número de quejas de los clientes?
3. ¿Cómo asesoraría usted al líder de esta sección sobre las necesidades de capacitación?

Un análisis de las necesidades de capacitación (ANC) es el primer paso importante para desarrollar un programa de capacitación. Su finalidad principal es identificar los objetivos de capacitación (OC) o, en términos simples, aquello que la capacitación tendría que lograr. Los objetivos de la capacitación pueden ser diversos, y fluctuar entre el nivel individual y el organizacional. Por ejemplo, un *objetivo de capacitación organizacional* sería que todos los miembros del departamento de marketing deberían recibir entrenamiento en el uso del nuevo sistema de base de datos de clientes en un lapso de tres meses. La capacitación de inducción para el personal que trabaja en una cadena de cafeterías incluiría *objetivos de capacitación individual* como "los participantes deberán ser capaces de reconocer y describir los diferentes tipos de café a la venta", o bien, "los participantes deberán demostrar conocer la legislación sobre salud y seguridad que regula la comercialización de alimentos y bebidas calientes". Como el ANC se preocupa por identificar cuáles *deberían* ser los resultados importantes de un programa de capacitación: cuanto más precisamente se especifique la necesidad de capacitación, más enfocada estará la capacitación. Así el ANC también tiene una influencia importante sobre cómo se diseña, se lleva a cabo y se evalúa la capacitación. Sin embargo, en realidad la evaluación de las necesidades de capacitación no es un procedimiento mecánico: requiere de una cantidad significativa de buen juicio. Para identificar adecuadamente las necesidades de capacitación, es útil distinguir entre los tres niveles básicos del análisis de necesidades: **1.** análisis organizacional, **2.** análisis de puesto/tareas/rol, y **3.** análisis del individuo.

Punto de aprendizaje clave

Cuanto más precisamente se especifique la necesidad de capacitación, más enfocada estará la capacitación. Las necesidades de capacitación pueden evaluarse en tres niveles: organizacional, de puesto/tareas/rol y del individuo.

Análisis organizacional

La finalidad de llevar a cabo un ANC a un nivel organizacional es entender dónde encajan las actividades de capacitación en los sistemas organizacionales más amplios, y cómo se relacionan con la estrategia organizacional. En términos amplios, pregunta "¿cuáles son las necesidades de capacitación de toda la organización?". Un primer paso sería examinar y discutir con el personal directivo los objetivos estratégicos y la declaración de políticas de la compañía. En general, las necesidades de capacitación organizacionales existen cuando hay alguna clase de barrera que obstaculiza el logro de las metas y los objetivos organizacionales. Por ejemplo, una compañía alimentaria que busque establecer una nueva planta de producción necesita reclutar a 100 nuevos empleados. Una fusión entre dos organizaciones quizás implique que los empleados necesiten capacitación para usar el nuevo sistema de cómputo. Sin embargo, es importante recalcar que problemas como este representan necesidades de capacitación *tan solo* si el obstáculo para lograr la meta y los objetivos se elimina de la mejor forma que al usar cualquier otra actividad. Es importante reconocer que la capacitación no es una panacea para los desafíos que enfrentan las organizaciones. Podría ser más rentable o más rápido para la compañía, por ejemplo, reclutar a individuos que ya posean las habilidades requeridas (capítulo 3), rediseñar el puesto de trabajo (capítulo 7), rediseñar el equipo de trabajo (capítulo 8) o mejorar el liderazgo (capítulo 13).

Otra razón para efectuar un ANC consiste en determinar si la inversión para brindar capacitación a áreas en diferentes partes de la organización es adecuada para sus necesidades. Por lo común, la alta gerencia controla el nivel de recursos dedicados a la capacitación y, por consiguiente, necesita información acerca de por qué se necesita la capacitación, junto con sus costos y probablemente su RSI. Vincular las intervenciones

de capacitación con la estrategia corporativa garantiza que los fondos invertidos en la capacitación se utilicen con mayor eficiencia.

Análisis de tarea y de roles

En ocasiones se denomina al análisis de la tarea como análisis del puesto o del rol. Este nivel del ANC es similar al análisis del puesto de trabajo (véase los capítulos 3 y 8). Implica determinar las tareas que un empleado debe desempeñar, así como *el conocimiento, las destrezas, las habilidades y las actitudes* que se requieren para ejecutarlas bien. A diferencia del análisis del puesto de trabajo, se enfoca específicamente en las tareas relacionadas con los objetivos de capacitación. Divide las tareas en "operaciones" separadas, definidas por Annett *et al*. (1971) como "cualquier unidad de comportamiento, sin importar cuán larga o corta sea su duración y sin importar qué tan sencilla o compleja sea su estructura, la cual podría definirse en términos de su objetivo". El *análisis jerárquico de tareas* (AJT) es una técnica que involucra analizar y dividir las tareas en operaciones cada vez más específicas de un modo jerárquico. El AJT inicia con una descripción general de la(s) principal(es) operación(es) relacionada(s) con el puesto o los componentes del puesto de trabajo que se analiza. Estas operaciones se dividen luego en suboperaciones y, a la vez, las suboperaciones pueden dividirse aun más. Un buen ejemplo de cómo el AJT se utiliza para dividir los componentes de un individuo que trabaja en el departamento de servicios de un *call center* puede observarse solicitando información de la línea telefónica de ayuda de una compañía de teléfonos móviles. En cada nivel hay un número de opciones de entre las cuales el cliente puede elegir. Esto representa una estructura de árbol de decisiones jerárquicas, donde las ramas representan las diferentes preguntas que un recepcionista podría hacer a un cliente que llama solicitando ayuda. Por consiguiente, pueden verse como suboperaciones. Algunas de las ventajas y desventajas de este enfoque al análisis también se estudiaron en el capítulo 8.

Muchos otros procedimientos analíticos son útiles en la fase de evaluación de las necesidades de capacitación. Se pueden utilizar cuestionarios para recabar información relevante de diferentes grupos de individuos con perspectivas diversas (por ejemplo, de quienes desempeñan el puesto de trabajo, de gerentes o de clientes). El cuestionario del análisis de posiciones (www.paq.com) contiene un número de preguntas estructuradas acerca de la naturaleza de un puesto, que podrían utilizarse para identificar los componentes clave de un puesto. Entrevistas y procedimientos de recolección de datos basados en discusiones también son útiles y, en muchos escenarios, resulta esencial la observación detallada de los puestos relevantes y de quienes los desempeñan. El análisis de sondeo del protocolo (*véase* Kraiger *et al*., 1993) es una técnica que emplea entrevistas estructuradas para obtener información relacionada con las necesidades de capacitación, en roles donde el conocimiento y las capacidades cognitivas forman la base para el desempeño de tareas. Por ejemplo, resulta difícil observar el trabajo efectuado por los programadores de computadoras, porque mucho de este se realiza en sus mentes: esta clase de tareas no se adapta bien al análisis de la metodología tradicional de AJT. En estos casos, el análisis de sondeo del protocolo se usa para generar las principales estrategias cognitivas que los instructores necesitarán aprender. Para una revisión más detallada de las diferentes técnicas que se utilizan en el análisis de tareas, *véase* Patrick (1992).

Análisis personal

Mientras que el análisis de tareas determina las destrezas necesarias para desempeñar una tarea o un puesto de trabajo, el análisis del individuo implica identificar *quién necesita capacitación* y *de qué tipo la requiere*. El análisis del individuo puede tener lugar en respuesta a una necesidad organizacional específica, como determinar si un grupo de individuos tiene niveles específicos de destreza. Esto podría ocurrir después de un procedimiento de

selección, donde el desempeño del solicitante en un centro de evaluación sirve para identificar las necesidades de capacitación y las recomendaciones sobre cómo debería entrenarse a un nuevo miembro del personal. El análisis del individuo también es una parte continua de muchos esquemas de administración del desempeño. Durante las entrevistas de evaluación, los gerentes y los subalternos a menudo discuten las necesidades de capacitación actuales y futuras: al hacerlo están llevando a cabo un análisis de necesidades de capacitación a nivel personal. Delegar la responsabilidad del ANC a los gerentes y empleados es cada vez más común. Forma parte de la filosofía de una organización que aprende, la cual fomenta la visión de que los individuos tomen la responsabilidad de su propio desarrollo, apoyados por sus gerentes de línea (*véase también* el capítulo 14). Este enfoque tiene muchas ventajas, pero podrían surgir problemas si hay desacuerdos acerca de la naturaleza e importancia de las necesidades de aprendizaje, así como de la disponibilidad o acceso a la capacitación adecuada. Esta es una de las razones por las cuales es tan importante que sean los gerentes de capacitación quienes lleven a cabo las evaluaciones.

PARA REFLEXIONAR

¿Cuáles podrían ser las ventajas y desventajas de:

1 empleados que identifiquen sus propias necesidades de capacitación?

2 gerentes de línea que identifiquen las necesidades de capacitación de sus subalternos?

3 altos directivos que identifiquen las necesidades de capacitación de sus empleados?

Para que el análisis de necesidades a nivel individual sea una meta efectiva, se han hecho distinciones de forma tradicional entre el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes (CDA).[1] De acuerdo con esta distinción, el conocimiento se preocupa del recuerdo y la comprensión de hechos y de otros temas de información. Las destrezas pueden usarse con referencia a los movimientos psicomotores que intervienen en actividades prácticas como operar una maquinaria o un equipo, aunque también suelen incorporar procesos cognitivos o interpersonales de orden superior (por ejemplo, cómo pensar durante una negociación compleja, un proceso de ventas o una interacción difícil con un cliente). Las actitudes se refieren sobre todo a los sentimientos emocionales o afectivos, así como a las percepciones que la persona tiene, aunque las actitudes también tienen otros componentes (*véase* el capítulo 6). Por ejemplo, un individuo sería capaz de operar una máquina de perforación (destreza) y también estaría consciente de que debería seguir algunos procedimientos de seguridad (conocimiento), pero siente que observar tales procedimientos es una pérdida de tiempo innecesaria (actitud). Los seis tipos de aprendizaje identificados por Gagné (1977) en la tabla 10.1 ofrecen una descripción mucho más completa que la distinción del CDA.

Para resumir, un ANC identifica los objetivos de capacitación en términos de resultados requeridos y puede darse en uno de tres niveles: organizacional, del puesto o la tarea, e individual. La capacitación se percibe mejor como parte de un sistema más amplio; no obstante, las organizaciones cambian, al igual que los puestos de trabajo y los individuos. Por lo tanto, el ANC idealmente sería un proceso continuo que se nutre del desarrollo de programas de capacitación, garantizando así que pueda adaptarse a las necesidades cambiantes de los individuos y las compañías.

---

[1] De forma bastante confusa, en Estados Unidos los psicólogos industriales/organizacionales emplean el término CDA para referirse a conocimiento, destrezas y *habilidades*. Como vimos en el capítulo 2, las habilidades (por ejemplo, razonamiento numérico, razonamiento verbal, etcétera) tienden a estabilizarse durante la vida adulta.

Tabla 10.1 **Seis tipos de aprendizaje según Gagné: lo que él llama "capacidades"**

1 Aprendizaje básico

Asociaciones y cadenas de estímulo-respuesta. Esto representa la formación de asociaciones simples entre estímulos y respuestas, tales como aquellas que se dan en el condicionamiento clásico. Por ejemplo, para alguien que está aprendiendo a conducir un tren, se le podría indicar que una señal de luz roja significa que se detenga el tren: en esta acción "no hay que pensar".

2 Destrezas intelectuales (divididas en la siguiente jerarquía)

a) Discriminaciones, ser capaz de hacer distinciones entre objetos o eventos de estímulo. Por ejemplo, el conductor del tren necesita ser capaz de discriminar de forma confiable entre señales de luz roja, señales de luz verde y señales intermitentes de luz roja (etcétera).
b) Conceptos concretos, clasificación de miembros de una clase mediante la observación. Por ejemplo, el conductor del tren necesitaría saber que las luces en la cabina del conductor son redondas, triangulares, rojas, amarillas, verdes, etcétera.
c) Conceptos definidos, clasificación por definición (como peso, velocidad, personalidad). Por ejemplo, un conductor de tren debería saber si el velocímetro está calibrado en millas por hora o en kilómetros por hora.
d) Reglas, uso de una relación o asociación para gobernar la acción. Por ejemplo, durante su capacitación, un conductor de tren podrá ser instruido para nunca sobrepasar cierta velocidad cuando se encuentre a menos de 500 metros de una señal.
e) Reglas de orden superior, generación de nuevas reglas (por ejemplo, combinar las reglas existentes). Para ampliar el ejemplo del conductor del tren, podría ser que las señales luminosas triangulares rojas e intermitentes dentro de la cabina sean advertencias de que algo podría estar mal, pero que detener el tren de forma inmediata sería innecesario.

3 Estrategia cognitiva

Las capacidades mediante las cuales se regulan los procesos cognitivos internos como la atención y el aprendizaje (aprender a aprender o aprender estrategias generales para solucionar problemas). Por ejemplo, la alta gerencia podría necesitar aprender a manejar su ansiedad de alguna forma, antes de que disponga de los recursos cognitivos suficientes para recolectar información acerca de la reacción de algún cliente ante una presentación importante.

4 Información verbal

Habilidad para manifestar información específica. Por ejemplo, un vendedor necesitaría dar una presentación clara y bien estructurada para persuadir a algunos clientes de realizar un pedido de un nuevo producto.

5 Capacidades motoras

Muchos puestos requieren del entrenamiento de actos motores organizados. Retornando al ejemplo del conductor de tren, ellos podrían necesitar capacitación para realizar varias tareas motoras (por ejemplo, jalar palancas para controlar la velocidad del tren, buscar señales a los lados de la vía, cancelar o reconocer señales de advertencia presionando botones, etcétera). También necesitarían recibir entrenamiento para realizar varias de estas acciones en secuencia o en paralelo.

6 Actitud

Se relaciona con la capacitación de los individuos para ver cosas, personas o elementos de su trabajo de una forma diferente. Por ejemplo, los vendedores necesitarían entrenamiento para atender las preocupaciones de los clientes acerca de un producto, como parte fundamental del proceso de ventas.

Diseño de la capacitación

El segundo componente del ciclo de capacitación —el diseño de la capacitación (DC)— se relaciona con el contenido del programa de capacitación y los métodos usados para darla a los aprendices. Mientras que el ANC nos indica qué se necesita aprender, el DC se preocupa de cómo sucederá el aprendizaje y cómo cambiarán los CDA que se logran. Por ejemplo, diferentes medios de capacitación, escenarios instruccionales o ritmos en que se presenta la información podrían tener efectos diferentes en la forma en que aprenden los individuos y en el éxito de los distintos programas. Como veremos, algunos de los estudios de investigación más interesantes de años recientes han explorado la utilidad de las instalaciones para el aprendizaje en línea (*e-learning*), como parte de las actividades de capacitación y de desarrollo organizacional.

El DC construye sobre las metas y los objetivos de capacitación identificados por el ANC. Las metas incluyen declaraciones generales de intención como:

- "Este programa se establece para dar a los participantes un 'entendimiento' de los principios básicos de la contabilidad administrativa".
- "Este curso tiene el propósito de dar a los aprendices una conciencia de la relevancia de la psicología del trabajo en el proceso administrativo".

En contraste, los objetivos son más precisos y específicos. Se enfocan básicamente en aquello que los aprendices serán capaces de hacer como resultado de la capacitación. Estos objetivos pueden expresarse con base en los tres componentes que se presentan a continuación:

1. *Criterio conductual*: un enunciado de aquello que el aprendiz debería ser capaz de hacer al finalizar la capacitación. Debido al énfasis en el criterio conductual, los objetivos expresados de esta forma a menudo se llaman *objetivos conductuales*;
2. *Las condiciones* en las cuales se expondrá el comportamiento. Podría incluir la especificación del equipamiento disponible para apoyar la conducta y el contexto donde necesitará ocurrir; por ejemplo, después de la capacitación, los artesanos entrenados necesitarán herramientas de calidad y podrían requerir de un ambiente tranquilo y relajado para usar sus destrezas al máximo;
3. *Nivel de desempeño* del comportamiento.

Es importante reconocer que mientras los objetivos detallan lo que la persona debería ser capaz de hacer al final de la capacitación, no describen lo que sucederá durante el entrenamiento. Por ejemplo, la afirmación "los participantes obtendrán experiencia en el uso de varias técnicas de entrevista para la selección de personal" no sería un objetivo aceptable, porque indica lo que sucederá durante el curso, no cuáles serán los resultados. Un objetivo sería: "los participantes serán capaces de realizar de forma confiable, válida y equitativa, una entrevista de selección para tres candidatos que hayan solicitado la vacante de practicante de contabilidad dentro de la organización". Los objetivos conductuales son cruciales para determinar si la capacitación fue efectiva o no: este es un tema al que regresaremos más adelante.

Punto de aprendizaje clave

Los objetivos de aprendizaje ofrecen una descripción clara de lo que será capaz de hacer un aprendiz al final de la capacitación.

PARA REFLEXIONAR

Piense en alguna capacitación que haya recibido (podría ser incluso el curso que estudia ahora). ¿Le dieron las metas y los objetivos de este entrenamiento? ¿Establecían lo que usted debería ser capaz de hacer al final de la capacitación? Intente identificar una meta y un objetivo de este curso para ilustrar la diferencia entre ambos conceptos. Ahora considere si la claridad de tales metas y objetivos tiene un impacto en qué tan efectiva es la capacitación. ¿Las metas y objetivos marcan una diferencia en sus experiencias de capacitación?

Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje representan ideas acerca de cómo se da el aprendizaje; enriquecen la práctica de capacitación, ayudando a elegir de manera informada el método de instrucción más adecuado. Este es un aspecto de la capacitación en el cual la investigación y la teoría psicológica han sido especialmente influyentes. Aunque no hay una sola teoría del proceso del aprendizaje única y universalmente aceptada, existen varios principios y puntos de acuerdo subyacentes muy aceptados por los psicólogos. Desde una perspectiva histórica, el principal enfoque de aprendizaje se deriva del trabajo de la tradición conductista (*véase* el capítulo 1). De acuerdo con dicho enfoque de la psicología, el aprendizaje es resultado del fortalecimiento de la relación estímulo(E)-respuesta(R), al reforzar el comportamiento adecuado (usando la recompensa) y, en algunos casos, castigando el comportamiento inadecuado. La modificación conductual (*véase* el capítulo 5) ha jugado un papel importante en la capacitación. Sin embargo, este enfoque tiene limitaciones importantes.

La perspectiva conductista afirma que el aprendizaje ocurre en gran medida a través del ensayo y el error, pero es claro que no todo el aprendizaje se da tan solo por reforzamiento del vínculo E-R: llevaría demasiado tiempo (¡y en muchas circunstancias sería peligroso!). Este enfoque ignora los componentes cognitivos involucrados en el aprendizaje de nuevos conceptos. La teoría del aprendizaje social (TAS) desarrollada por Bandura (1986) proporcionó una considerable mejora a nuestro estudio del aprendizaje, permitiendo un rol más importante a los procesos mentales internos. Aquí los procesos cognitivos, como las expectativas acerca de lo que podría suceder y la capacidad de los individuos para aprender sin la experiencia directa, son vistos como crucialmente importantes en el proceso de capacitación. Este tipo de intervención de capacitación requiere que el aprendiz participe activamente en la experiencia de capacitación y piense acerca de ella.

La TAS sugiere que la capacitación implica tres etapas. Primero, la atención del aprendiz se enfoca usando un "modelo" que desempeña el comportamiento meta (por ejemplo, varios ejemplos de la vida real de un empleado que demuestra sus destrezas de servicio al cliente). Segundo, el aprendizaje se lleva a cabo mediante una secuencia de observaciones del "modelo" y de la recompensa o castigo que recibe luego de su desempeño. Tercero, el aprendizaje del individuo se fortalece mediante el ensayo y la práctica. Para ilustrar cómo podría verse en la práctica, un ejemplo de este tipo de intervención de capacitación incluiría lo siguiente:

1. El instructor enfatiza la importancia de las habilidades de comunicación para el éxito del trabajo en equipo.
2. Los aprendices observan el video de un modelo que maneja eficientemente una situación que implica la comunicación de información entre los miembros de un equipo.
3. Los puntos clave del número 2 son identificados por el instructor, y se lleva a cabo una discusión grupal entre los aprendices y el entrenador.

4 Los aprendices toman parte en un juego de roles con retroalimentación del instructor y de otros miembros del grupo.

5 Los aprendices regresan a trabajar para practicar el comportamiento con los miembros de sus propios equipos.

6 El instructor y los aprendices se reúnen dos semanas después para discutir sus experiencias y cómo las manejaron.

Entonces, a los aprendices se les muestra por qué es importante la comunicación efectiva, y observan las destrezas que se requieren; después practican y reciben retroalimentación y, finalmente, intentan generalizar su aprendizaje a otras situaciones cuando regresan al trabajo. La investigación ha demostrado que el uso de modelos de alto estatus, de la misma raza o género que los aprendices y que sean amistosos y serviciales *mejora* el aprendizaje (Bandura, 1977a). La capacitación también suele ser más efectiva cuando el "modelo" **i.** es capaz de controlar los recursos que son deseados por los aprendices, y **ii.** se percibe como un medio para recibir recompensas por su conducta. Un buen ejemplo de la TAS se encuentra en el material de capacitación que emplean actores y comediantes bien conocidos para demostrar cómo realizar tareas de trabajo, tales como entrevistar o dar servicio al cliente.

Baldwin (1992) realiza una observación interesante e importante en relación con la TAS y con el uso del modelamiento de las conductas en la capacitación. Argumenta que simplemente al dar a los aprendices ejemplos sobre cómo deberían desempeñar las tareas, se ignora el hecho de que estos podrían haberse convertido en expertos realizándolas, *pero de una manera diferente* (es decir, en una forma que no es la deseada para la organización). Por ejemplo, hasta la década de 1980, la mayoría de los principales bancos eran instituciones burocráticas con culturas que hacían hincapié en los procedimientos y sistemas internos, y no en el cliente. En la actualidad, estos bancos han evolucionado para convertirse en organizaciones basadas en el servicio (habrá observado que ahora muchos de ellos se asemejan a ambientes comerciales, y se enfocan en el servicio al cliente y en las ventas). Los empleados que permanecieron en estos bancos durante esa época tuvieron que cambiar drásticamente sus actitudes y comportamientos; sobre todo con respecto a la forma en que interactuaban con los clientes. Además de aprender nuevas habilidades (por ejemplo, técnicas de ventas), tuvieron que "desaprender" patrones de conducta tradicionales y automatizados. Este proceso de "descongelar" el viejo comportamiento puede hacer que el cambio sea lento y especialmente difícil. Sin embargo, muchos programas de capacitación pasan por alto la necesidad de trabajar con aprendices que quizás hayan llegado al entrenamiento "preprogramados" para desempeñarse en formas que son muy diferentes de los objetivos de la capacitación.

A pesar de los diversos aspectos positivos de la TAS, su uso podría verse limitado porque muchas tareas laborales no son adecuadas para el modelamiento conductual (Gist, 1989). Tomemos el caso de la creatividad y la innovación. Muchas compañías animan a sus empleados a traer nuevas ideas y formas de hacer las cosas, ¡pero es difícil observar el trabajo interno en la mente de un individuo cuando está desarrollando una idea! Asimismo, observar a un modelo sería de poca ayuda al aprender cómo pensar de forma estratégica o cómo resolver un problema en algo como una pieza de contabilidad o un software de control de acciones. En consecuencia, quizá no deba sorprender que las teorías de la psicología cognitiva se hayan vuelto cada vez más importantes en el diseño de la capacitación, sobre todo para ayuda a explicar cómo es que el individuo cambia de ser un novato inexperto a tener un estatus de experto.

Hace 50 años, Fitts (1962) propuso una teoría que ha pasado la prueba del tiempo muy bien y sigue siendo muy estimada por psicólogos y profesionales (tabla 10.2). En esencia, sugirió que el desarrollo de habilidades progresa a lo largo de tres fases distintas: *a*) una fase cognitiva, *b*) una fase asociativa y *c*) una fase autónoma. Aunque las fases

Tabla 10.2 Fases del desarrollo de habilidades

Fitts	Anderson
Fase cognitiva: aprender los ingredientes básicos que conforman el desempeño experto. El desempeño tiende al error y quizá sea evidente cierta falta de entendimiento acerca de cómo llevar a cabo la(s) tarea(s)	*Etapa declarativa:* establece los "hechos" básicos acerca de las tareas. El aprendiz empieza a entender lo que está involucrado en la(s) tarea(s) (es decir, conocimiento declarativo)
Fase asociativa: establecer los patrones de comportamiento adecuados, apuntalados por el conocimiento adquirido en la primera fase. Al inicio hay una gran cantidad de errores pero luego se mejora con la práctica constante	Etapa de recopilación del conocimiento: se desarrollan mecanismos físicos para transformar el conocimiento declarativo en conocimiento procedimental (es decir, saber cómo lograr la(s) tarea(s))
Fase autónoma: la(s) tarea(s) se realiza(n) cada vez con mayor suavidad con relativamente pocas demandas a la memoria o a la atención. El desempeño es muy resistente a la interferencia o al estrés	*Etapa de afinación:* se fortalece y se generaliza el desempeño a través de tareas dentro del dominio de habilidad relevante

Fuente: Fitts (1962), Anderson (1983, 1987).

pueden separarse conceptualmente, Fitts reconoció que bien podría haber cierto traslapamiento práctico entre ellas. En la fase cognitiva, el aprendiz intenta lograr cierta comprensión intelectual de las tareas involucradas. Durante la etapa cognitiva, las acciones son deliberadas y están en el primer plano de la conciencia, a medida que el aprendiz se concentra en las características fundamentales del desempeño experto. Por ejemplo, en esta etapa, un chef de repostería novato podría concentrarse en qué ingredientes y utensilios seleccionar, cómo mezclar los ingredientes y cómo preparar el horno, etcétera.

Para habilidades que no son muy fáciles de entender, la práctica es la principal característica de la siguiente fase (asociativa), a medida que el aprendiz trata de reproducir un desempeño experto. Durante esta fase, hay cada vez menos concentración en los pasos involucrados y, por lo general, a través de la práctica y la retroalimentación, hay una mejora gradual en la facilidad y la precisión del desempeño. Por lo que para continuar con el ejemplo del chef repostero, elegir los utensilios y mezclar los ingredientes se va convirtiendo en una secuencia de eventos sencilla. Quizás el chef en jefe ocasionalmente le recordará que puede mezclar mientras que el horno alcanza la temperatura deseada (¡sobre todo cuando el restaurante está abarrotado!).

La etapa autónoma se alcanza conforme la habilidad se vuelve cada vez más automática. En esta fase, el desempeño de la habilidad requiere menos recursos psicológicos, como memoria y atención, y es cada vez más resistente a la interferencia de distracciones o de actividades que compiten con dicha habilidad. En este punto, nuestro chef repostero hipotético sería capaz de mantener una conversación con el gerente del restaurante y seguir preparando deliciosos pasteles. Usted habrá notado cómo un conductor experto logra conducir un automóvil y mantener una conversación interesante al mismo tiempo. El conductor novato sabe que no es aconsejable intentarlo, ¡o al menos trate de no animarlo a hacerlo si usted es el pasajero!

Punto de aprendizaje clave

Al desarrollar una habilidad, el aprendiz pasa a través de una serie de etapas, donde cada una produce un desempeño cada vez más automático.

Anderson (1983, 1987) llevó más lejos las ideas de Fitts, basándose en los avances que había logrado la psicología cognitiva. Su teoría también tiene tres etapas, pero una característica importante de su enfoque es el énfasis que se coloca en la distinción entre el conocimiento *declarativo* y el *procedimental*. El conocimiento declarativo es el conocimiento factual que puede manifestarse (declararse) y hacerse explícito. Un ejemplo sería un consejero experto capaz de proporcionar la definición de depresión clínica y de listar los síntomas que la definen. En contraste, el conocimiento procedimental estaría implicado cuando el consejero trata con un cliente que es una amenaza para sí mismo, y gracias a su intervención logra la reducción de la frecuencia y severidad del daño autoinfligido.

El conocimiento procedimental es la base para saber cómo hacer algo, en tanto que el conocimiento declarativo implica saber que algo es el caso o no. Por ejemplo, muchos individuos saben *que* para montar y mantenerse sobre un caballo, uno debe sujetarse con las rodillas, sentarse derecho, sostener las riendas de una manera especial y conservar el equilibro mientras el caballo se mueve. No todas las personas que saben esto tienen el conocimiento procedimental requerido de saber *cómo* mantenerse en un caballo difícil durante cierto periodo de tiempo. Anderson argumenta que las personas están en la etapa declarativa cuando inician el aprendizaje de una nueva destreza. En ella, se aprenden los hechos importantes y el aprendiz intenta usarlos para saber cómo llevar a cabo las tareas relevantes. En esta etapa, son considerables las demandas de atención y memoria (tal vez usted lo habrá notado al leer este libro, si es su primera experiencia con la psicología del trabajo: aunque hemos tratado de suavizar el proceso lo más posible). Durante la recopilación del conocimiento, el aprendiz desarrolla procedimientos específicos cada vez mejores para realizar tareas y, al final de esta etapa, queda listo el conocimiento procedimental (por lo general, es la incorporación de las *reglas guía*). Finalmente, se llega a la etapa de entonación. Aquí es donde se refinan y hacen más eficientes las reglas subyacentes, de modo que el desempeño es cada vez más eficiente y automático. En esta etapa, las mejoras en el desempeño son relativamente pequeñas, pero posiblemente sean muy importantes y tomarán tiempo en surgir.

Hay dos principios psicológicos muy importantes en el desarrollo del desempeño experto: *la ley de la fuerza de la práctica* y el *conocimiento de resultados*. Como se esperaría, el desempeño suele mejorar con la práctica: las ganancias iniciales en el desempeño son muy rápidas, pero van disminuyendo a lo largo del tiempo, cuando es necesaria más práctica para lograr ganancias de desempeño menores (ley de rendimientos decrecientes). Sin embargo, para que el desempeño se desarrolle lo más rápido posible, se necesita que la práctica se acompañe de retroalimentación sobre los resultados del esfuerzo del aprendiz. Esto le permite considerar cuidadosamente la retroalimentación y darle mejor sentido a esta, con la finalidad de ajustar su enfoque a la tarea. Para mayor detalle, el lector interesado puede consultar a Patrick (1992), quien describe con gran detalle la psicología de la capacitación y la adquisición de destrezas.

PARA REFLEXIONAR

Piense acerca de algunas habilidades que usted haya desarrollado y de las fases por las que haya pasado. Es casi imposible recordar cómo aprendimos a hablar (¿por qué será así?), pero debería ser más fácil recordar cómo aprendimos a usar una computadora o un teléfono celular. Tal vez usted sea capaz de mantener una conversación con alguien al mismo tiempo que redacta un mensaje de texto: ¿siempre ha sido capaz de hacerlo? ¿Aprendió a escribir mensajes de texto más rápidamente? Quizá ahora ya no necesita pensar tanto dónde están las letras y símbolos en el teclado: ¿a qué se debe? ¿Qué otras cuestiones son diferentes en comparación a cuando empezó a usar los mensajes de texto? ¿Que aspectos de la tarea le parecen ahora más automáticos? ¿Está satisfecho con la forma en que las teorías del aprendizaje explican la evolución de su desempeño a lo largo del tiempo?

Tecnología y aprendizaje en línea (*e-learning*)

Quizás una de las influencias más profundas en el diseño de la capacitación en los últimos años haya sido el uso de la tecnología como apoyo del aprendizaje. De acuerdo con una encuesta reciente sobre el aprendizaje y el desarrollo, realizada por el UK Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD, 2008a), 57 por ciento de las organizaciones encuestadas reportaron usar el aprendizaje en línea, con otro 27 por ciento más que planea usarlo el próximo año. En los lugares donde se utiliza el aprendizaje en línea, los encuestados estiman que su uso representó el 12 por ciento del tiempo total dedicado a actividades de capacitación y que era posible que aumentara considerablemente en los siguientes años. En EUA parece haber un entusiasmo aun mayor por el aprendizaje en línea: 89 por ciento de las compañías encuestadas en el Training Industry Report en 2004 indicó que ya estaban usando Internet como método de instrucción (Dolezalek, 2004).

Aunque no existe una definición universalmente aceptada del aprendizaje en línea, la mayoría de los investigadores y profesionales están de acuerdo en que se refiere al aprendizaje que está apoyado o habilitado por el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC). Como tal, incluye una gran variedad de métodos y diseños de capacitación, los que a su vez podrían llevar a muy diferentes experiencias, tanto para los aprendices como para los instructores. En un extremo del espectro, el aprendizaje en línea quizás incluya a un aprendiz a quien se le da una serie de módulos de capacitación en páginas Web, tarjetas de memoria o CD-ROM, con los cuales se espera que trabaje independientemente, en su propio tiempo y a su propio ritmo. En el otro extremo, el aprendizaje en línea incluye a grupos de empleados en diferentes partes del mundo, quienes inician la sesión en tiempo real y participan en un salón de clases virtual. Los mensajes instantáneos, las cámaras Web y el correo electrónico se emplean para trabajar en problemas en vivo con su instructor y entre ellos. Para una organización, las ventajas potenciales del aprendizaje en línea con una fuerza de trabajo dispersa pueden ser evidentes, pero el aprendizaje en línea también tiene la ventaja de permitir que los individuos participen en el aprendizaje a su propio ritmo y en el momento en que les sea más adecuado. Para empleados que tienen que viajar una buena parte de su jornada de trabajo, el aprendizaje en línea les ofrece la opción de estudiar dondequiera que se encuentren. El uso de las TIC también significa que las compañías pueden monitorear cuándo se conectan sus empleados y qué tan eficientemente intervienen en el aprendizaje.

La encuesta del CIPD (2008a) demuestra que mientras que el aprendizaje en línea es ciertamente popular, se utiliza más frecuentemente como *complemento* que como remplazo para otras formas de capacitación y desarrollo: el 95 por ciento de los encuestados están de acuerdo con la afirmación de que "el aprendizaje en línea es efectivo cuando se combina

con otras formas de aprendizaje". Sin embargo, la investigación sistemática sobre cómo y por qué el aprendizaje en línea es más efectivo en comparación con otras formas de diseño de capacitación sigue en una fase incipiente. El uso combinado del aprendizaje en línea y los formatos tradicionales cara a cara se conoce como "aprendizaje combinado", en tanto un metanálisis llevado a cabo por Sitzmann y sus colegas (2006) reveló que el aprendizaje combinado resultó en un *mejor conocimiento declarativo y procedimental*, que el del salón de clases o el de la capacitación basada en la Web por sí sola. Otros investigadores han empezado a observar cómo experimentan los aprendices el aprendizaje en línea, así como el impacto de las diferencias individuales como el aprendizaje orientado a metas y la motivación para aprender en el cambio conductual del aprendizaje (por ejemplo, Gagné y Deci, 2005). Los resultados hasta ahora sugieren que el creciente control que el aprendizaje mezclado ofrece a los aprendices quizá beneficie a quienes están más motivados y que son aprendices autodirigidos. Por el contrario, aprendices con menor confianza en sí mismos pueden no desempeñarse tan bien cuando el aprendizaje combinado ofrece menos oportunidad para el apoyo interpersonal (Klein *et al*., 2006). Claramente estamos atestiguando el inicio de una nueva e interesante área para los investigadores y profesionales, aquella donde se requiere de un estudio más sistemático para brindar evidencia que sustente la práctica. En el capítulo 9 también se examinan las ventajas y desventajas de la comunicación mediante la nueva tecnología.

Punto de aprendizaje clave

El aprendizaje en línea permite a los individuos tener mayor flexibilidad sobre cuándo, dónde y cómo intervienen en la capacitación; pero también puede despersonalizar la experiencia de aprendizaje.

Evaluación de la capacitación

La evaluación de la capacitación (EC), el tercer componente del ciclo de capacitación, se interesa por establecer si esta en realidad funcionó. Las técnicas para evaluar la capacitación brindan una forma de examinar el éxito de los programas de capacitación y de identificar las áreas donde se requieren cambios. Al igual que al examinar la validez del proceso de selección, la evaluación de la capacitación considera la validez del programa de capacitación evaluando el grado en que los aprendices alcanzan los objetivos de capacitación. Sin embargo, la evaluación de la capacitación usualmente se toma como un concepto más amplio que la validez, ya que también trata con todos los beneficios del programa de capacitación para una organización. Esto podría incluir beneficios económicos como un incremento en las ventas, así como una reducción en el ausentismo y un aumento en el compromiso organizacional.

Quizás el marco de referencia más popular para la evaluación de la capacitación sea el desarrollado por Kirkpatrick (1967), que incluye cuatro niveles de recolección de datos: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados (figura 10.2).

La recolección de *datos de reacción* es el nivel mínimo y primero de evaluación para el programa de capacitación. En el modelo de Kirkpatrick, este tipo de datos se relaciona con el punto de vista que tienen los aprendices acerca de la capacitación. Evidentemente tales puntos de vista son valiosos; no obstante, fácilmente darían una impresión engañosa sobre el valor del programa de capacitación y una visión incompleta de la efectividad de la misma. Por ejemplo, tal vez los aprendices muestren entusiasmo acerca de un programa de capacitación porque les brinda un descanso placentero de la rutina o porque el instructor les parece agradable y motivador. Por otro lado, podrían dar malos reportes para una capacitación donde hayan trabajado extremadamente duro, o bien, cuando hayan tenido un instructor impopular. Ninguno de esos comentarios nos indica si la capacitación fue real-

Nivel	Método de evaluación
1 Reacción	Hojas de retroalimentación posteriores a la capacitación (por ejemplo, "¿disfrutó la capacitación"?; "¿la capacitación fue útil"?)
2 Aprendizaje	Pruebas del conocimiento adquirido (por ejemplo, una prueba de conocimiento de los procedimientos para manejar las quejas de los clientes)
3 Comportamiento	Observación del desempeño de la habilidad y el comportamiento laboral, pruebas de velocidad y precisión (por ejemplo, observar a un empleado manejando una queja del cliente)
4 Resultados	Evaluación del desempeño del equipo, niveles de ausentismo, efectividad organizacional general, productividad y rentabilidad (por ejemplo, satisfacción del cliente con la forma en la cual el empleado maneja una variedad de quejas)

Figura 10.2 **Niveles de evaluación de la capacitación de Kirkpatrick**

mente efectiva en términos de fomentar un nuevo aprendizaje. Por tal razón, mientras que la mayoría de los diseñadores de capacitación solicitan a los aprendices comentarios acerca de la capacitación (en muchos casos, esta es la única información recolectada), tal retroalimentación a menudo se descarta por ser "hojas felices". De hecho, los estudios demuestran que hay formas sencillas de mejorar la información del nivel de reacción (Brown, 2005). Por ejemplo, Warr y sus colegas (1999) encontraron que incluir preguntas acerca de qué tan *difícil y qué tan útil* consideraron los aprendices que fue la capacitación, eran medidas que *sí* predijeron el aprendizaje y la aplicación de sus habilidades posteriores.

Punto de aprendizaje clave

Los datos de la evaluación del nivel de reacción (reactancia) se mejoraría preguntando a los aprendices qué tan difícil y útil fue para ellos la capacitación.

El segundo nivel del marco de referencia de Kirkpatrick incluye la recolección de *datos de aprendizaje* y representa una considerable mejoría sobre los datos de reacción. Los criterios de aprendizaje se refieren a si los aprendices muestran alguna evidencia de haber alcanzado los objetivos de aprendizaje inmediatos del programa. Quizás ello requiera administrar pruebas escritas del conocimiento antes y después del programa, o bien, pruebas de habilidades: estas permiten al instructor revisar la comprensión de los participantes del material cubierto durante la capacitación. Los resultados del aprendizaje generalmente se recolectan al final o inmediatamente después de la capacitación, aunque también es importante la retención del material durante un periodo de tiempo más largo, de modo que idealmente el aprendizaje debería evaluarse también seis meses después de la capacitación.

Como los datos de reacción, los datos de aprendizaje son útiles pero incompletos. Los aprendices tal vez hayan adquirido conocimientos relevantes, pero ¿los aplican? El tercer nivel de evaluación de Kirkpatrick intenta atender dicho tema observando los *cambios en el comportamiento*, es decir, el grado en que los aprendices demuestran las habilidades que aprendieron en el programa de capacitación, una vez que regresen al trabajo. Sabemos

que varios factores suelen influir en la transferencia del aprendizaje (discutiremos esto con mayor detalle en la siguiente sección); sin embargo, en términos de recolección de datos acerca del cambio conductual, los criterios y métodos empleados son similares a aquellos utilizados para evaluar aspectos del desempeño laboral (*véase* el capítulo 5). Aunque útil, tal información debería usarse con precaución, porque las puntuaciones de los gerentes, por ejemplo, se verían influidas por su expectativa de que la capacitación sería efectiva —en especial ¡si fue idea del gerente que el empleado asistiera a ella! Además de las puntuaciones del gerente, los datos del nivel tres podrían incluir más *evaluaciones objetivas*, como mediciones sobre el número de errores que comete un empleado, la calidad del trabajo que realiza o el número de quejas de clientes que se reciben. No obstante, aprender una nueva habilidad a menudo implica desaprender comportamientos automáticos existentes, por lo que llevaría tiempo para que un individuo generalice la nueva habilidad en su centro de trabajo y pase de un estatus de novato a uno de experto. Por consiguiente, es tan importante decidir *cuándo* recolectar los datos conductuales, como decidir *qué* tipo de datos conductuales recabar para una evaluación de la capacitación.

El cuarto y último nivel de evaluación propuesto por Kirkpatrick se describe como "los resultados", y se refiere al grado en que la capacitación tuvo un impacto en la efectividad de la organización. Aunque conceptualmente claros, los criterios de los resultados son extremadamente difíciles de evaluar de una forma controlada. Sería casi imposible determinar con certeza que la mejora en la efectividad organizacional haya sido provocada por el efecto de la capacitación, o bien, que estuviera influida por una combinación de otros factores. Estos podrían incluir una mejora general de la economía, un aumento en la disponibilidad de trabajadores migrantes expertos, o por el hecho de que la compañía haya lanzado un producto muy codiciado. Mientras que los gerentes responsables por invertir en un programa de capacitación esperan que este tendrá un impacto final en la efectividad o rentabilidad de la compañía, los datos del nivel de resultados son los más difíciles de recolectar e interpretar. De hecho, Alliger y Janak (1997), en su metanálisis de estudios acerca de la capacitación, identificaron tan solo dos investigaciones que trataron de recolectar estos datos y relacionarlos directamente con la efectividad de la capacitación.

Punto de aprendizaje clave

Aunque importantes, los datos de evaluación del nivel de resultados a menudo son difíciles de recolectar e interpretar.

Ejercicio 10.2 Retroalimentación del curso

Las universidades a menudo solicitan a los estudiantes que completen hojas de retroalimentación para los cursos que tomaron y para los catedráticos que les enseñaron. ¿De qué tipo de evaluación de la capacitación se trata? ¿Cuáles son sus ventajas y sus desventajas? ¿Cómo usaría usted lo que sabe acerca de la evaluación de la capacitación para mejorar dichas hojas de retroalimentación?

Críticas al enfoque de evaluación de Kirkpatrick

El modelo de Kirkpatrick brinda un marco de referencia claro y popular para evaluar la capacitación, que se utiliza ampliamente en las organizaciones; sin embargo, no está libre de críticas. Quizá la más fuerte de ellas esté centrada en su aseveración de que los

cuatro niveles se presentan jerárquicamente: el aprendizaje exitoso (nivel 2) se ve como dependiente de que el individuo disfrute el curso (nivel 1). Asimismo, el cambio conductual en el centro de trabajo (nivel 3) depende de la adquisición exitosa del conocimiento (nivel 2). Sin embargo, en un metanálisis de los resultados de estudios de evaluación de la capacitación basado en el modelo de Kirkpatrick, Alliger y sus colegas (1997) encontraron que las asociaciones entre los cuatro niveles eran consistentemente bajas. Es claramente posible que nos desagrade un curso y aun así aprendamos algo del material. También es posible que aprendamos el material y no lo apliquemos en nuestro lugar de trabajo. Por ejemplo, a los aprendices quizá les guste el material y lo entiendan perfectamente bien; pero tal vez estén renuentes a cambiar su comportamiento al regresar a trabajar, si no reciben apoyo para hacerlo de parte de sus gerentes o sus colegas.

Kraiger *et al*. (1993) señalaron que debido a que el modelo de Kirkpatrick carece de especificidad, no es fácil identificar qué métodos son los más adecuados para evaluar las diferentes etapas del aprendizaje. Concentrándose en el segundo nivel del "aprendizaje", proponen un marco de referencia para la evaluación más detallada basado en tres amplias, pero conceptualmente diferentes categorías de resultados del aprendizaje; *a*) resultados cognitivos, *b*) resultados basados en habilidades y *c*) resultados afectivos (figura 10.3). Kraiger *et al*. sugieren que al identificar los cambios específicos que deberían resultar de tales categorías del aprendizaje en diferentes niveles de habilidad, es posible identificar las técnicas de evaluación más adecuadas. Por ejemplo, en la etapa de recopilación, el aprendizaje basado en habilidades puede evaluarse usando métodos como la observación del comportamiento meta, pruebas de "manos a la obra" y entrevistas situacionales estructuradas. Sin embargo, en la etapa de automatización basada en habilidades, los resultados del aprendizaje se evalúan mejor observando cómo responden los aprendices ante problemas de interferencia (por ejemplo, se les pide que realicen tareas secundarias simultáneas, como hablar con alguien mientras se lleva a cabo una tarea de ensamble o analizar datos mientras se habla con un cliente). De manera alternativa, los resultados del aprendizaje afectivo pueden evaluarse usado cuestionarios de autorreporte que midan constructos, como la confianza del aprendiz en su habilidad para demostrar una destreza en particular antes y después de la capacitación. La ventaja de este modelo es que nos permite investigar las causas y los procesos del aprendizaje con mucho mayor detalle que lo que podría lograr el modelo de Kirkpatrick.

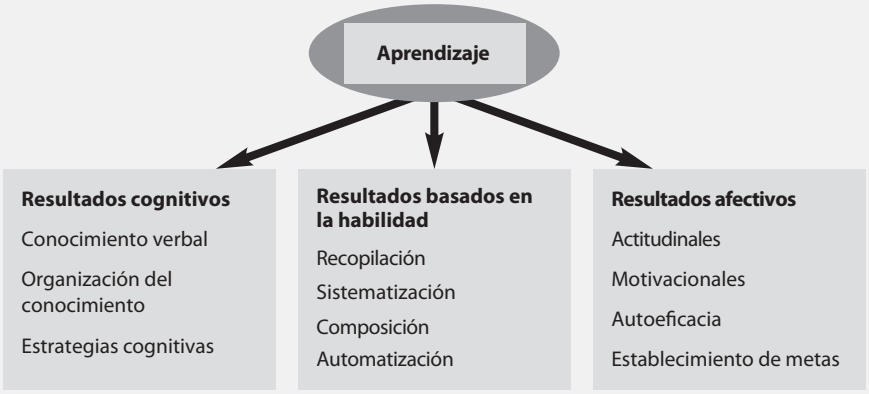


Figura 10.3 **Esquema de clasificación para los resultados del aprendizaje**
Fuente: **Kraiger *et al*. (1993). Copyright © 1993 por la American Psychological Association. Adaptado con autorización.**

Transferencia del aprendizaje

La transferencia del aprendizaje de un ambiente de capacitación al centro de trabajo es el tercer nivel de Kirkpatrick; pero existe mucha evidencia que indica que, a pesar de que los aprendices adquieran exitosamente nuevos conocimientos y habilidades, podrían no usarlas una vez que retornen a sus centros de trabajo. La investigación demuestra que las características del aprendiz (como aptitud, personalidad y motivación), el diseño de la capacitación (es decir, el uso de principios sólidos de aprendizaje, y la secuencia y el contenido adecuados), así como el ambiente de trabajo, todos juegan un papel importante en la transferencia exitosa (Baldwin y Ford, 1988; Colquitt *et al*., 2000). Un área de interés se ha concentrado en cómo la autoeficacia del aprendiz (la confianza del individuo en su habilidad para desempeñar tareas específicas) influye en el aprendizaje y la transferencia. Por ejemplo, los aprendices con alta autoeficacia generalmente aprenden material y habilidades nuevos más rápidamente y las usan en sus centros de trabajo (Stevens y Gist, 1997). Estudios demuestran que la autoeficacia regula el comportamiento determinando la elección de tareas, el esfuerzo y la persistencia; se refiere al juicio de la persona acerca de lo que puede hacer con las habilidades que posee. La baja autoeficacia puede, por lo tanto, verse como una barrera a nivel individual para la transferencia exitosa del aprendizaje.

Sin embargo, también hay muchas barreras organizacionales para la transferencia exitosa, incluyendo la inercia, los procedimientos burocráticos, la sobrecarga de trabajo y el miedo al cambio. Tannenbaum y Yukl (1992) encontraron que algunos elementos del ambiente posterior a la capacitación alientan (recompensas, ayudas al trabajo, reconocimiento), desaniman (que sus compañeros lo ridiculicen, falta de apoyo de la gerencia) o incluso prohíben (falta del equipo necesario) la aplicación de habilidades y conocimientos nuevos. Tracey y sus colegas (1995) encontraron que el clima y la cultura organizacionales se relacionan directamente con los comportamientos posteriores a la capacitación, donde el sistema de apoyo social juega un rol vital en la transferencia de la capacitación.

Quizá no sorprenda que, para que la capacitación se transfiera, los empleados necesitan la motivación de sus gerentes y pares (Birdi *et al*., 1997). Sin embargo, por varias razones, esto no siempre sucede. Por ejemplo, Silvester y sus colegas (1999) examinaron un programa internacional de capacitación diseñado para cambiar la cultura de una organización manufacturera. Encontraron que las actitudes y expectativas de los gerentes, instructores y aprendices involucrados eran todas muy diferentes. Los aprendices que participaron en el programa estaban significativamente más optimistas acerca de la posibilidad de éxito que los gerentes, e incluso que los instructores. Una explicación para tales resultados era que los aprendices (a diferencia de los instructores y gerentes) tenían más oportunidades de atestiguar los cambios que se dieron al aplicar sus nuevas habilidades y eran, por consiguiente, menos cínicos acerca de los beneficios potenciales de la capacitación.

En términos prácticos, los gerentes tienen un rol fundamental que desempeñar en la transferencia de la capacitación: tienen la responsabilidad de garantizar que existan los recursos adecuados para los aprendices cuando estos regresen del programa de capacitación. Deberían proporcionar claves que sirvan para recordar a los aprendices lo que hayan aprendido y oportunidades para que estos usen sus habilidades. También es necesario que los gerentes proporcionen retroalimentación y recompensas a los aprendices cuando utilicen sus habilidades nuevas. La implicación de lo anterior es que los gerentes mismos quizá requieran capacitación para entender la relevancia y los requisitos de la capacitación y cómo apoyar la transferencia de mejor forma. Por tal razón, muchos programas de capacitación se difunden de arriba abajo en las organizaciones, donde la capacitación inicia con los propios gerentes.

Punto de aprendizaje clave

Factores individuales y organizacionales pueden servir para determinar si el aprendizaje se transfiere al centro de trabajo.

Amenazas para la evaluación precisa

La evaluación puede ser compleja y, en general, no hay un método único capaz de dar información detallada y completa referente a todos los aspectos de la efectividad de un programa de capacitación. La evaluación más exitosa y útil requiere de un enfoque de métodos múltiples y de diferentes tipos de datos, con la finalidad de construir una imagen acerca de si el proceso de capacitación logró sus objetivos y cómo podría mejorarse. Anderson (2007) afirma que hay una poderosa necesidad para los profesionales de RH de ser capaces de demostrar el valor del aprendizaje en sus organizaciones, con la finalidad de garantizar el compromiso de los directivos que toman las decisiones para invertir en capacitación y desarrollo. Sin embargo, Anderson también señala que tan solo un tercio de las organizaciones en el Reino Unido buscan captar el efecto de la capacitación y el desarrollo en los resultados financieros del desempeño empresarial. Asimismo, existe poca evidencia de que las cosas hayan cambiado desde que Patrick (1992) encontró que, generalmente, únicamente el 10 por ciento de las compañías evalúan el cambio conductual en el trabajo y aún menos llevan a cabo análisis longitudinales sobre la eficacia de la capacitación. Hay igualmente razones prácticas importantes para esto. Los individuos dentro de las organizaciones podrían carecer simplemente de las habilidades necesarias para llevar a cabo este tipo de análisis o, de hecho, carecer de interés por recolectar datos de evaluación tradicionales (Anderson, 2007). Tal vez haya costos sustanciales asociados con la asignación de tiempo y recursos para la evaluación de la capacitación que suelen desalentar la inversión y pocos gerentes responsables por gastar grandes sumas de dinero en un programa de capacitación quisieran estar vinculados con algo que no funcionó. Sin embargo, únicamente a través de la evaluación de la capacitación es posible determinar la mejor manera de orientar las inversiones futuras en actividades de aprendizaje y desarrollo.

El problema de establecer si la capacitación, en vez de cualquier otro factor, es responsable de generar los cambios observados es lo que hace que la evaluación efectiva de la capacitación sea un esfuerzo técnicamente complejo y bastante largo. Cook *et al.* (1990) presentan la ponderación más completa de diseños experimentales que serviría para que los evaluadores examinaran la efectividad de los programas de capacitación. En esencia, la meta en la evaluación de la capacitación debería ser proporcionar al diseñador de la capacitación información acerca de la efectividad, que se interprete sin *ambigüedades* y que sea *relevante* para la efectividad de la capacitación. Como ejemplo de los problemas que surgen al realizar un buen trabajo de evaluación, consideraremos algunas de las dificultades más comunes que suelen surgir. Nos referimos a dichas dificultades como amenazas internas o externas a la *validez*, ya que afectan (o amenazan con afectar) la validez de las conclusiones que logren extraerse de la evaluación.

La validez de la capacitación puede dividirse en dos amplios tipos. La *validez interna* se refiere al grado en que la capacitación originó un nuevo aprendizaje. Las cuestiones de la *validez externa* tienen que ver con el grado en el cual la capacitación se generalizará a grupos subsecuentes de aprendices y ambientes.

Las amenazas a la validez interna se refieren a los factores o problemas que harían parecer que el programa de capacitación fue responsable de los cambios en el aprendizaje,

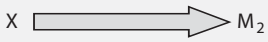
el comportamiento o los resultados cuando, de hecho, los cambios fueron originados por otros factores. Por ejemplo, antes de la capacitación, a un grupo de nuevos participantes en una organización se les administra una prueba del conocimiento de las reglas y los procedimientos de la organización. Después de un periodo de capacitación de inducción (una hora diaria durante la primera semana), se les vuelve a administrar la prueba. Si mejoran sus puntuaciones, ¿significa esto que la capacitación de inducción fue la responsable? Desde luego que no: la mejora en los conocimientos pudo haberse debido a las seis o siete horas diarias pasadas en la organización fuera del curso de inducción. Una solución evidente para este problema sería administrar las pruebas inmediatamente antes y después de la capacitación. ¿Se puede atribuir cualquier diferencia a la capacitación? Es más probable. Sin embargo, existe la posibilidad de que el aprendiz se haya beneficiado de la capacitación formal tan solo cuando haya pasado parte del día anterior realizando sus deberes normales en la organización. Esto sería importante si, por ejemplo, por alguna razón la organización quisiera llevar a cabo toda la capacitación de inducción en un bloque intensivo, en vez de dividirla durante la primera semana. La interrogante aquí es en parte referente a la validez interna: ¿la capacitación originó el cambio? También es en parte una cuestión de validez externa: ¿el programa será efectivo para diferentes aprendices en circunstancias distintas?

Diseño para la evaluación de la capacitación

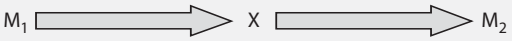
En un intento por controlar varias amenazas a la validez de la capacitación, los investigadores de la evaluación utilizan con frecuencia los diseños experimentales. La mayor parte de la evaluación de la capacitación se ha realizado dentro de escenarios organizacionales reales y en tales circunstancias a menudo no es posible obtener las condiciones necesarias para lograr diseños experimentales perfectos. En circunstancias como estas, es común utilizar lo que Campbell y Stanley (1963; *véase también* Cook *et al.*, 1990) denominaron diseños quasiexperimentales. Campbell y Stanley (1963) también describieron lo que denominaron diseños preexperimentales, los cuales no son los más fuertes, pero son el lugar común en el mundo de la capacitación: producen resultados con tantas amenazas a la validez que no son interpretables e incapaces de producir resultados claros sobre la efectividad de la capacitación (*véase* Wexley, 1984, pp. 538-9). En la figura 10.4 se muestran dos de los diseños preexperimentales mejor conocidos, junto con los diseños más complejos que superan algunos de los problemas inherentes a los diseños preexperimentales.

Es claro que el diseño de un solo grupo y una sola prueba posterior no controla ninguna de las amenazas posibles a la validez interna o externa, y es prácticamente imposible interpretar sus datos. Asimismo, es imposible afirmar si las puntuaciones son mejores después de la capacitación que antes; y mucho menos si la capacitación o algún otro factor es el responsable por alguno de los cambios. El diseño de un solo grupo con medición antes y después se acerca a resolver los problemas al hacer posible medir el *cambio con el paso del tiempo*. No obstante, con este diseño no es posible evaluar si la capacitación causó alguna diferencia. Esto solo puede hacerse si también hay grupos de control sin capacitación, que sean semejantes al grupo entrenado cuyo desempeño también se haya medido en los tiempos adecuados. Para realizar un experimento verdadero, los aprendices deberían asignarse al azar a los grupos experimental y de control porque, de no ser así, las diferencias sistemáticas entre los grupos antes del experimento sesgarían los resultados. A menudo este grado de control es imposible de alcanzar en el campo de la investigación, en tanto que el diseño quasiexperimental mostrado en el ejemplo del grupo de control no equivalente de la figura 10.4 es lo mejor que puede hacerse. En general, los grupos preexistentes en la organización, como todos los miembros de un grupo de trabajo, región o unidad en particular, forman grupos. Administrativamente esto es más conveniente que

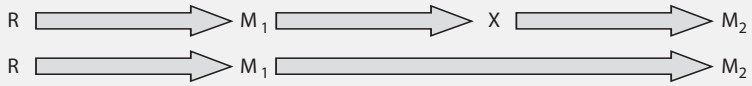
Un grupo, posterior a la medición únicamente



Un grupo, antes y después de la medición



Grupo de control antes y después de la medición



Grupo de control no equivalente

Clave:
M_1 = antes de la medición (administrada previo a la capacitación)
M_2 = posterior a la medición (administrada después de la capacitación)
X = programa de capacitación
R = asignación aleatoria de los individuos a los grupos

Figura 10.4 **Diseños preexperimental, experimental y quasiexperimental para estudios de evaluación de la capacitación**

la asignación aleatoria y controla algunas de las principales amenazas a la validez. Incluso el diseño con grupo de control antes y después de la medición está sujeto a ciertas amenazas a la validez, y para resultados totalmente ambiguos se necesitan diseño más complejos (*véase* Campbell y Stanley, 1963).

Punto de aprendizaje clave

Diseños preexperimentales como el diseño de un solo grupo, únicamente posterior a la prueba son comunes en el mundo de la capacitación, pero no son capaces de brindar resultados muy claros.

Ejercicio 10.3 Capacitación a los voluntarios para los Juegos Olímpicos de Londres 2012

Los Juegos Olímpicos de Beijing en 2008 fueron sin duda un triunfo de la buena organización y las habilidades adecuadas. Esto fue en gran parte debido a los esfuerzos realizados por los organizadores de los Juegos para reclutar y capacitar a miles de voluntarios. En 2010 empezó el reclutamiento de ▶

voluntarios para los Juegos Olímpicos de 2012 en Londres. Se necesitarán voluntarios para una amplia gama de roles diferentes, incluyendo servicios de idiomas, operación tecnológica, apoyo al espectador, servicios médicos, publicidad y propaganda, y prensa y transporte. Algunos de estos roles requerirán voluntarios especialistas que ya posean habilidades y clasificaciones, por ejemplo, en medicina o en capacitación deportiva; no obstante, la gran mayoría serán voluntarios generales que trabajarán en áreas como servicios de eventos, distribución de uniformes o en la villa de los atletas. A pesar del hecho de que no se espera que estos voluntarios generales tengan habilidades especializadas, de todos modos se anticipa que necesitarán capacitación para asegurarse de que entendieron lo que se les pedirá y que les permitirá desempeñar sus roles al más alto nivel.

Ejercicios sugeridos

1. ¿Cómo decidiría usted qué capacitación necesitarán estos voluntarios?
2. ¿Cuáles serían los mejores métodos para dar capacitación a miles de voluntarios y cómo evaluaría si la capacitación resultó efectiva?
3. ¿Es probable que haya diferencias entre la capacitación a empleados con sueldo y la capacitación a voluntarios sin sueldo?

Organizaciones que aprenden y el futuro de la capacitación

Al preparar la nueva versión de este capítulo, ha sido sorprendente el escaso número de investigaciones recientes relacionadas con la capacitación y el desarrollo para trabajadores, reportadas en las revistas de psicología del trabajo. ¿Quizás estos temas se vean como menos emocionantes que temas como liderazgo, selección de personal o innovación? Incluso si retrocedemos un poco para tener un panorama un poco más amplio, es claro que a pesar de esta aparente falta de actividad, ha habido muchísimas ideas nuevas en relación con el aprendizaje organizacional (AO) y la administración del conocimiento (AC), en áreas como comportamiento y cambio organizacionales. Tanto el AO como la AC han recibido poca cobertura en los textos de psicología del trabajo tradicionales referentes a la capacitación y al desarrollo. Dos posibles razones para ello serían que **i.** la investigación sobre capacitación y desarrollo en la psicología del trabajo por lo general se ha enfocado en el aprendizaje y el desarrollo individuales, y **ii.** la investigación ha sido impulsada por un énfasis en los enfoques empíricos positivistas hacia la evaluación del impacto de la capacitación (que, como se ha visto, es muy difícil de lograr). Mientras que ambos han sido extremadamente importantes en el desarrollo de la comprensión científica del aprendizaje y el desarrollo, ninguno ha tenido éxito para explicar o predecir los sistemas complejos y dinámicos de aprendizaje que caracterizan a las organizaciones exitosas.

Durante las últimas dos décadas, la capacitación y el desarrollo se han percibido cada vez más como funciones de negocios esenciales, y los sistemas de aprendizaje y desarrollo como los mecanismos principales para crear organizaciones de aprendizaje. Impulsados por la necesidad de enfrentar un ritmo creciente de cambio, economías inestables y mercados globales, se ha argumentado que las organizaciones deben aprender a florecer en el cambio y, para hacerlo, tienen que convertirse en organizaciones de aprendizaje capaces de adaptarse flexiblemente a los ambientes y a las necesidades cambiantes. Algo central para el concepto de organizaciones de aprendizaje es que las organizaciones tan solo pueden adaptarse, si sus trabajadores también son flexibles y se adaptan al cambio; por consiguiente, los empleados deben percibir al aprendizaje como una característica

continua en sus puestos de trabajo (Burgoyne, 1999). Fomentar una actitud positiva hacia aceptar las oportunidades de capacitación puede verse como parte de los enfoques tradicionales de capacitación y desarrollo. Sin embargo, lo novedoso es el creciente interés en *captar el aprendizaje individual*, garantizando a la vez que **i.** se transmita y se comparta por diferentes miembros y grupos organizacionales, y **ii.** se utilice para lograr beneficios organizacionales.

Esto puede ilustrarse mediante el caso de compañías del tipo de consultorías administrativas, donde los empleados individuales a menudo desarrollan considerable conocimiento y pericia en cuanto a clientes específicos o áreas temáticas. Como comentó en alguna ocasión un director general: "Nuestros activos más valiosos salen del edificio todas las tardes"; esta metáfora ilustra la dependencia de tales compañías en el conocimiento y la pericia de individuos clave. Aunque la compañía logre controlar el contenido del aprendizaje corporativo y de las actividades de desarrollo, tienen muy poca influencia o control en las habilidades de sus empleados para aprender de sus experiencias con los clientes y en diferentes ambientes laborales. Sin embargo, este conocimiento podría ser extremadamente valioso e importante para la compañía. En tales casos, el empleado puede volverse más poderoso y menos dependiente de su empleador, gracias al desarrollo de una base de conocimientos única sobre clientes específicos y sus necesidades. En consecuencia, ha habido un interés creciente en la forma en que los sistemas de aprendizaje y desarrollo pueden "echar a andar las mentes", para garantizar que el aprendizaje no estructurado de ese empleado se transfiera a la organización a través de los sistemas de AC (por ejemplo, Argote *et al*., 2000; Goh, 2002). Por ejemplo, muchos consultores piden a los empleados que escriban estudios de caso y notas acerca de sus clientes o proyectos específicos: después estos se ponen a disposición en la Intranet central para que otros trabajadores tengan acceso a ellos y aprendan.

De alguna manera, esto ilustra un cambio sustancial en nuestra forma de pensar acerca del aprendizaje y las actividades de desarrollo. Nos hemos alejado de ver la capacitación como un proceso de arriba hacia abajo, donde la organización identifica el conocimiento y las habilidades requeridas por los empleados, y controlan el acceso a ellos a través de oportunidades de aprendizaje formales y estructuradas. Ahora hay un creciente interés en el conocimiento visto como una construcción social, creada colectivamente por individuos en sus interacciones entre sí y con el ambiente. Se reconoce el aprendizaje informal impulsado por los intereses y el compromiso proactivo de un empleado como una característica continua de la vida laboral. Esto es menos controlable para la administración, pero sigue siendo fundamental para dar sentido y crear un entendimiento compartido entre los colegas de trabajo (Currie y Kerrin, 2003). La capacitación formal y las actividades de desarrollo son, por lo tanto, solamente una parte del proceso que define la manera en que los individuos aprenden dentro de una organización. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje es una comunidad de práctica.

Comunidades de práctica

El concepto de comunidades de práctica (COPS) tiene sus orígenes en el trabajo realizado por Etienne Wenger y ha recibido poca atención de los investigadores tradicionales de la capacitación porque tipifica la perspectiva del conocimiento como una construcción social. Wenger desafía la perspectiva psicológica tradicional acerca del aprendizaje como un proceso cognitivo individual (con un inicio y un final) y, en cambio, propone una teoría social del aprendizaje, donde el conocimiento es *fluido y creado colectivamente*. Wenger (1998) define a las comunidades de práctica como *grupos de individuos que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen, y que aprenden cómo hacerlo mejor a medida que interactúan con regularidad*. Como tal, van más allá del centro de trabajo; por ejemplo, las

comunidades de práctica incluirían grupos de niños en edad escolar que comparten ideas acerca de la tarea en un sitio Web común. La posibilidad de usar comunidades de práctica como un medio para apoyar el aprendizaje individual y organizacional se ha vuelto muy popular. Wenger cita el ejemplo de cirujanos que trabajan juntos para solucionar problemas relacionados con técnicas quirúrgicas nuevas; y un grupo de gerentes recién llegados al puesto que se reúnen para enfrentar las demandas de su nuevo rol. Hemos visto ejemplos recientes de empleados que usan Internet y las redes sociales para crear grupos de apoyo fuera del centro de trabajo. Sn embargo, Wenger argumenta que para que sea definida como comunidad de práctica, un grupo debería compartir ciertas características comunes: **i.** tiene que haber una red de interacción entre personas con un interés y una competencia compartidos en una área en particular, **ii.** debe existir una interacción continua para compartir información, así como trabajo cooperativo para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje, y **iii.** se requiere que sean profesionales trabajando en un área similar y, por consiguiente, capaces de compartir experiencias, historias y conocimientos similares.

Aunque varias compañías han explorado la posibilidad de crear comunidades de práctica, parece que han tenido más éxito en contextos del sector público. Por ejemplo, en el Reino Unido, la agencia gubernamental responsable de la capacidad de construcción en el gobierno local, la Improvement and Development Agency (IDEA), recientemente patrocinó varias COPS. Estas fueron establecidas por profesionales que trabajaron con las autoridades locales y otras organizaciones a lo largo del Reino Unido, como una forma para compartir ideas y experiencia. El éxito comparativo de las COPS en el sector público en lugar de en el privado quizá no sea accidental considerando los valores compartidos y el compromiso histórico, para compartir conocimiento y habilidades entre las organizaciones británicas del sector público. En contraste, un mayor énfasis sobre todo en la comercialización del conocimiento y la pericia, pero no exclusivamente, en el sector privado puede hacer que los individuos estén renuentes a compartir información que les dé una ventaja competitiva (es decir, información comercialmente sensible). Burgoyne (1999) reconoció la importancia del poder y el control para que las personas se muestren reacias a compartir información y conocimiento en las organizaciones de aprendizaje, sin embargo, esto sería igual en las COPS.

Resumen

El cambio social y tecnológico constante proporciona el contexto para la vida organizacional. Esto, junto con el crecimiento individual y el desarrollo de carrera, significa que la capacitación tiene un rol fundamental en muchas organizaciones. Un análisis adecuado de las necesidades de capacitación (en los niveles de organización, tarea y persona) brinda la base para las actividades de capacitación. Aunque es importante el análisis de las necesidades, junto con una declaración clara de las metas y los objetivos de capacitación, existe un cierto grado de juicio involucrado en la elección de los métodos de capacitación adecuados. Esta subjetividad esencial puede revisarse y evaluarse aplicando procedimientos sistemáticos para evaluar la efectividad de la capacitación. Evaluar en los niveles de reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados es una forma de determinar el valor general de la capacitación y de la evaluación de las mejoras necesarias. Por lo común, la investigación ha demostrado que la capacitación es una forma efectiva de lograr cambios en el comportamiento, aunque a menudo haya problemas que garanticen que el potencial para el cambio generado por las actividades de capacitación realmente se transfiera al escenario laboral. En la actualidad, muchas organizaciones están empezando a ver la capacitación como un proceso continuo de aprendizaje organizacional que requiere que los empleados compartan conocimientos y aprendizaje entre sí. Esto representa un desafío para los psicólogos del trabajo, quienes tradicionalmente han visto la capacitación como una intervención discontinua.

Estudio de caso de cierre Capacitación y cambio organizacional

Prime TV ha vivido cambios significativos durante los últimos años. El más importante de ellos se refiere al nuevo acuerdo que alcanzaron la gerencia y los sindicatos. Esto proporcionó un sistema de turnos mucho más flexible, de manera que los gerentes de las unidades pudieran usar el tiempo de las personas más eficientemente. El sistema anterior incluía turnos fijos y establecía un número de individuos para tareas específicas. Todo esto ahora es historia y los gerentes (habiendo consultado a los creadores del programa) deciden quién debería trabajar en qué puesto y cuántas personas se necesitan. Sin embargo, el nuevo acuerdo se logró con un alto costo y fue tan solo después de una fuerte presión gerencial, incluyendo amenazas de renuncia obligatoria, que los sindicatos aceptaron finalmente el nuevo acuerdo. Esto dejó un mal sentimiento latente entre muchos de los empleados y los altos directivos de la organización.

También se llevaron a cabo otros cambios en la estructura organizacional de la compañía. Se hicieron controles financieros más rigurosos sobre lo que se gastaba para producir programas, en tanto que cada departamento o unidad se contabilizó como un centro de costos separado y se esperaba que operara para generar ganancias vendiendo sus servicios a otras unidades dentro de Prime TV, o bien, a compañías externas.

Durante el periodo de cambio, el personal de recursos humanos de Prime tuvo poca oportunidad de evaluar las necesidades de capacitación o de organizar eventos de capacitación, por lo que aparte de la capacitación de inducción y de cierto entrenamiento técnico especializado, no se había hecho nada durante los últimos cinco años. Kathy Lamb, la gerente de recursos humanos, también estaba consciente de que esto no podría continuar y resolvió emprender algunas acciones positivas.

Ejercicio sugerido

Decida lo que Kathy Lamb debería hacer. Explique por qué.

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1. ¿Cuáles son las tres fases clave en el ciclo de capacitación/sistema de capacitación?
2. ¿Por qué es importante el análisis de necesidades de capacitación y cuáles son los niveles donde puede darse?
3. Explique la función de los objetivos de aprendizaje en el diseño de la capacitación.
4. Describa las tres etapas del desarrollo de habilidades que propone Anderson.
5. Explique cómo tomar en consideración las diferencias individuales en las capacidades de aprendizaje ayudaría al diseño de la capacitación.
6. Nombre y explique (brevemente) los cuatro niveles de datos de evaluación de Kirkpatrick.
7. ¿Cómo podemos mejorar los datos de evaluación de la capacitación en el nivel de reacción (reactancia)?

8 Dé una explicación breve pero crítica sobre dos diseños que sean útiles para un estudio de evaluación de la capacitación.
9 Describa brevemente las barreras para llevar a cabo una evaluación de la capacitación adecuada en un escenario organizacional.
10 ¿Qué son el aprendizaje organizacional y la administración del conocimiento?
11 ¿Qué beneficios obtendrían las organizaciones de las comunidades de práctica?

Tareas sugeridas

1 ¿Por qué es importante posicionar la capacitación como una función central de RH relacionada con otros sistemas de selección y de administración del desempeño?
2 Explique cómo revisaría usted las necesidades de capacitación de una organización y diseñe programas de capacitación relevantes.
3 Considere qué valor y comprensión tiene la psicología del aprendizaje para el gerente de capacitación.
4 Tradicionalmente, los psicólogos del trabajo han visto la capacitación como un conjunto discontinuo de eventos. ¿A qué grado refleja esto la forma en que el conocimiento y las habilidades se desarrollan y se comparten en las organizaciones modernas?

Sitios Web relevantes

El Chartered Institute of Personnel and Development ofrece una amplia gama de artículos acerca del diseño, la presentación y la evaluación de la capacitación. Muchos están disponibles gratuitamente para los no miembros y ofrecen un valioso conocimiento sobre la perspectiva de los profesionales sobre la capacitación: http://www.cipd.co.uk/subjects/Irnanddev/general.

Un ejemplo de cómo la capacitación es importante para las habilidades básicas, así como para las habilidades profesionales gerenciales y de alto nivel, se encuentra en: http://www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/adults/benefits.html. Este sitio también muestra cómo, a un nivel nacional, las políticas económicas y sociales tienen implicaciones para la capacitación proporcionada por el estado y los empleadores.

Para más material de autoevaluación y sitios Web anotados relevantes, por favor, visite el sitio Web en **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

El libro de John Patrick (1992) *Training: Research and Practice* ofrece una cobertura completa de la psicología del aprendizaje, y del área completa de la capacitación. Cubre la capacitación operativa bastante bien.

Una perspectiva de recursos humanos útil acerca de la capacitación es la proporcionada por Rosemary Harrison en su libro *Employee Development*.

CAPÍTULO 11

Estrés y bienestar en el trabajo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. definir estrés y bienestar en el centro de trabajo;
2. describir algunos modelos estructurales clave del estrés laboral;
3. describir algunos modelos transaccionales clave del estrés laboral;
4. explicar los principios esenciales de la psicología positiva relacionados con el bienestar en el trabajo;
5. identificar las condiciones del centro de trabajo que influyen en el bienestar de los empleados;
6. identificar algunas de las diferencias individuales que influyen en el bienestar del empleado;
7. listar las posibles consecuencias del estrés laboral;
8. listar diversos beneficios individuales y organizacionales relacionados con el bienestar;
9. distinguir entre intervenciones primarias, secundarias y terciarias, diseñadas para mejorar el bienestar psicológico en el trabajo;
10. analizar el efecto de las diferentes estrategias de intervención sobre el bienestar psicológico en el trabajo;
11. describir los pasos clave implicados en mejorar el bienestar del empleado y la salud organizacional.

Estudio de caso inicial

Los centros de trabajo causan depresión en 1 de cada 20 adultos

Un estudio realizado con la participación de casi 1,000 personas de 32 años de edad en Nueva Zelanda —que incluyó a todos los nacidos en la ciudad de Dunedin durante 1972— reveló que ocupar un puesto de trabajo de alto estrés duplica el riesgo de desarrollar problemas psiquiátricos por primera vez.

El estudio reveló que entre personas sin ningún antecedente de sufrir depresión o ansiedad, el 14 por ciento de las mujeres y el 10 por ciento de los hombres desarrollaron uno o ambos desórdenes durante el año en que fueron monitoreados.

Cerca del 45 por ciento de estos casos se atribuyeron directamente al estrés en los centros de trabajo, afirmaron los investigadores en el King's College de Londres.

Los investigadores encontraron que el 15 por ciento de las personas con los trabajos de mayores niveles de estrés desarrollaron depresión o ansiedad, en comparación con el 10 por ciento de quienes ocupaban puestos con niveles medianos de estrés y el 8 por ciento de aquellos en ocupaciones de bajo estrés.

Los resultados, publicados en la revista *Psychological Medicine*, sugieren que el estrés en el centro de trabajo se encuentra entre las principales causas de enfermedad mental entre los adultos jóvenes empleados.

"Nuestro estudio muestra que el estrés laboral parece provocar formas diagnosticables de depresión y ansiedad en empleados jóvenes anteriormente sanos; de hecho, la incidencia es dos veces más alta que entre empleados cuyos trabajos son menos demandantes", afirmó Maria Melchior, quien condujo el estudio.

"También podemos deducir claramente que el estrés laboral se asocia con los problemas de salud mental de relevancia clínica, los cuales tienen implicaciones financieras para la sociedad en general".

En conjunto, se estima que los costos que las enfermedades mentales tienen para la sociedad ascienden a £12 mil millones por concepto de pérdidas de productividad y gastos de cuidado de la salud, lo que representa cerca del 1 por ciento del producto interno bruto, afirmó. Los resultados pueden ayudar a los empleadores a reducir esto en un futuro.

Los resultados son especialmente relevantes porque el estudio se diseñó cuidadosamente para controlar los antecedentes del estado mental de los participantes, los cuales podrían influir significativamente en su susceptibilidad a la ansiedad y la depresión.

Como se ha monitoreado durante años a todos los sujetos en el estudio de cohortes, sus rasgos de personalidad se evaluaron exhaustivamente cuando tenían 18 años. El equipo de investigación utilizó métodos estadísticos para tomar esto en cuenta, por lo que los individuos con perspectivas negativas no sesgaron los resultados.

En el estudio, un equipo encabezado por la doctora Melchior y Terrie Moffitt, profesora de Conducta Social y Desarrollo en el King's College, aplicaron a los 972 miembros de la cohorte de Dunedin cuestionarios detallados acerca del estrés que experimentaban en el trabajo. Todos los participantes también fueron evaluados en cuanto a trastornos depresivos mayores y trastornos generalizados de ansiedad.

Aquellos que reportaron altos niveles de estrés relacionado con el trabajo tendían a quejarse de que tenían que trabajar a un ritmo rápido para cumplir en plazos muy breves, con escaso control sobre sus horarios diarios o roles. También afirmaban que el fracaso tendía a ser altamente visible.

La profesora Moffitt afirma que los trabajos altamente estresantes no siempre eran aquellos con amplia responsabilidad administrativa, como a menudo se supone, y citó la profesión de chef como una de las más vulnerables. "Los chefs de grandes restaurantes se encuentran bajo una enorme presión de tiempo y bajo presión del fracaso público de ser expuestos si se equivocan", afirmó.

Los sujetos tenían una gran variedad de trabajos, ya que en el estudio se incluyó a corredores de bolsa, cirujanos, pilotos de helicóptero, maestros de escuela primaria, electricistas, entrenadores de perros pastores, recolectores de basura, neurocirujanos, capitanes de cruceros, políticos, oficiales de policía, técnicos de laboratorio, empacadores de pescado, guardabosques, masajistas y periodistas.

Debido a la variedad de ocupaciones, no fue posible que los investigadores categorizaran cuáles trabajos tenían los mayores niveles de estrés. La investigación controló los efectos de trabajos de mayor estatus, ya que investigaciones previas habían demostrado que las posiciones de menor estatus son más vulnerables al estrés.

Los investigadores encontraron que los hombres son más vulnerables a la depresión como resultado del estrés relacionado con el trabajo, mientras que las mujeres son más vulnerables a la ansiedad.

La profesora Moffitt había publicado previamente una investigación sobre el mismo grupo cohorte vinculando un gen de señalización cerebral con la vulnerabilidad hacia la depresión, después de sucesos de vida estresantes. El equipo ahora está planeando estudiar si los genes influyen en la respuesta de las personas al estrés en el centro de trabajo.

El profesor Richie Poulton, de la Universidad de Otago en Nueva Zelanda, afirma que los resultados representan lecciones para los empleadores. "Como los adultos jóvenes tienen el riesgo más alto de desarrollar estas condiciones, es importante mitigar el estrés laboral en este grupo, así como dirigir los esfuerzos de prevención hacia ellos", afirmó.

"Los estudios de intervención muestran que por lo menos hay dos enfoques productivos hacia la reducción del estrés laboral: es posible enseñar a las personas a manejar situaciones angustiantes a través de la orientación psicológica, o el sujeto puede cambiar de trabajo de forma que se reduzcan las demandas laborales".

Fuente: The Times, 1 de agosto de 2007 (Henderson, N.). Copyright © The Times, 2007, www.nisyndication.com

Introducción

La salud de las personas en el trabajo ha sido un tema importante para los psicólogos desde hace algún tiempo. Como revela el estudio de caso inicial, la evidencia que muestra que el trabajo puede tener efecto sobre la salud del empleado —tanto de forma positiva como negativa— sigue en aumento. Como resultado, durante los años recientes, la administración del bienestar del empleado se ha convertido en un tema prioritario para todos los tipos de organizaciones. Por ejemplo, en el Reino Unido, el número de organizaciones con una estrategia explícita para el manejo del bienestar de su personal se incrementó del 26 al 42 por ciento en tan solo un año (CIPD, 2007b).

Hasta hace relativamente poco tiempo, el interés en el bienestar relacionado con el trabajo se centraba en los efectos negativos que tiene el trabajo sobre las personas. Se ha argumentado por algún tiempo que problemas como el estrés laboral pueden ser muy dañinos tanto para los individuos como para las organizaciones. El estudio de caso inicial identifica dos de las graves consecuencias para los individuos: *ansiedad y depresión*. Se cree que ciertas ocupaciones, como las de profesor, personal de ambulancia, policía y trabaja-

dor social, entre otras, tienen los mayores niveles de estrés (Johnson *et al*., 2005). El estudio de caso muestra que las consecuencias del estrés relacionado con el trabajo no están limitadas a ciertos tipos de trabajos que tradicionalmente se han considerado como "estresantes". Pero no solo la salud psicológica puede resultar dañada por el trabajo. El estudio Whitehall II, que se llevó a cabo en la Administración Pública del Reino Unido, es una serie de investigaciones longitudinales bien diseñadas que han explorado las relaciones entre las condiciones laborales y la enfermedad cardiaca coronaria (ECC)(véase Ferrie *et al*., 2005; Griffin *et al*., 2007). Una publicación reciente de esta investigación puso de relieve la relación entre las condiciones psicológicas laborales y la ECC en una cohorte de más de 10,000 empleados (Kuper y Marmot, 2008). Los resultados revelaron que los empleados que reportan tensión laboral (elevadas demandas laborales combinadas con falta de oportunidad para tomar decisiones) se encontraban en un riesgo altamente significativo de desarrollar ECC. Es difícil argumentar que estos resultados son triviales.

Como el lector podrá imaginar, estos problemas del bienestar individual tienen consecuencias para las organizaciones y para la economía en su conjunto. Los costos totales de la economía del Reino Unido relacionados con los problemas de salud mental se estiman en £77 mil millones (Dewe y Kompier, 2008). En el año 2000 (cuando la economía estaba relativamente sana), se estimó que el costo de la depresión, por sí sola, fue superior a £9 mil millones en Inglaterra. Algunos estudios indican que los problemas psicológicos, como la ansiedad y la depresión, son la causa más importante de ausentismo laboral (aunque los problemas musculoesqueléticos a menudo ocupan los primeros lugares en las listas). Otros datos estadísticos destacan la importancia de las enfermedades mentales y el estrés en el trabajo: juntos son los principales contribuyentes (40 por ciento) para los £5 mil millones que se destinan a gastos por incapacidad y para los más de 500,000 casos de ausentismo relacionados con el estrés laboral que cuestan a los empleadores del Reino Unido un total de £3,700 millones cada año (Dewe y Kompier, 2008). Además, habría que considerar los "costos humanos" del problema que se presentan a medida que la gente experimenta dificultades personales significativas en su vida.

Estas cantidades esbozan una imagen bastante negativa: a menos que el trabajo esté bien manejado, los empleados pueden llegar a enfermarse. Sin embargo, hay un creciente cuerpo de investigación que ha identificado los beneficios positivos del trabajo tanto para los individuos como para las organizaciones. El bienestar se enfoca en temas como salud psicológica positiva y la felicidad. Gran parte de este trabajo analiza el papel de la experiencia de las emociones positivas en el trabajo, en la construcción del bienestar y en el cambio de mentalidad de la gente en relación con la salud (por ejemplo, Fredrickson, 1998; Fredrickson y Joiner, 2002). Hay evidencia creciente de que los puestos de trabajo bien diseñados y administrados, dentro de organizaciones saludables, no solo reducen el riesgo de un escaso bienestar, sino que también tienen un efecto significativamente positivo en los empleados. Este es un aspecto importante: el bienestar en el trabajo no se trata únicamente de la ausencia de enfermedad; también se trata de resultados positivos de salud (satisfacción laboral, compromiso organizacional y compromiso de los empleados), analizados en el capítulo 6.

La mayor parte de este capítulo se ocupa de la investigación, la teoría y la práctica del principal tema acerca del bienestar psicológico en el trabajo: el estrés relacionado con la actividad laboral. Sin embargo, también discutiremos la naturaleza del bienestar, la salud y las emociones positivas en el trabajo. Para identificar las fuentes organizacionales del estrés, analizaremos una variedad de factores como demandas laborales, control en el trabajo, problemas relacionados con el trabajo, acoso laboral, relaciones laborales, desarrollo de carreras, clima y estructura organizacionales, y la interfaz trabajo-hogar (*véase también* Cooper *et al*., 2001). Posteriormente en el capítulo se discutirán las diferentes formas de intervención para reducir el estrés y fomentar al bienestar en el centro de trabajo. Finalizaremos describiendo el concepto de organización saludable y los procesos que las organizaciones pueden usar para evaluar y administrar el bienestar de los empleados.

Estrés relacionado con el trabajo

¿Qué es el estrés?

La palabra estrés se deriva del latín *stringere*, que significa apretar. Las primeras definiciones de estrés recurrieron a conceptos usados en física e ingeniería: hay fuerzas externas (cargas) que ejercen presión sobre un individuo, produciendo tensión. Por lo tanto, es posible medir el estrés como un estímulo externo al que un individuo está sometido, de la misma manera que es posible medir el estrés físico sobre una máquina (Hinckle, 1973).

Otros autores, como Cannon (1929), definieron el estrés en términos del estado fisiológico interno de los sujetos expuestos a situaciones amenazantes o que despiertan fuertes emociones (por ejemplo, el aumento en la secreción de adrenalina que puede observarse en la reacción bien conocida de "lucha o huida"). Hans Selye (1946) elaboró un modelo más complejo de la respuesta humana a los factores de estrés. El modelo se conoce como "síndrome de adaptación general" y consta de tres etapas:

1 *Reacción de alarma*, en la que una fase inicial de baja resistencia es seguida por una reacción contraria durante la cual los mecanismos de defensa de la persona se activan.

2 *Resistencia*, etapa de máxima adaptación; si se desarrolla con éxito, la persona regresa al equilibrio. Sin embargo, si el agente estresante continúa o el mecanismo de defensa no funciona, el individuo se dirigirá hacia la tercera etapa.

3 *Agotamiento*, etapa en la cual los mecanismos adaptativos colapsan.

Estos modelos de estrés reflejan algo de lo que los legos entienden por estrés. Rara vez se usan actualmente en la psicología del trabajo, aunque su influencia aún se deja sentir en la forma en que entendemos las causas y consecuencias del estrés laboral. El estrés ya no se define en términos de presiones ambientales sobre la persona, o por sus consecuencias sobre el bienestar fisiológico (es decir, el estrés no es realmente una enfermedad, aunque coloquialmente se utiliza el término con ese sentido). En vez de ello, las teorías contemporáneas del estrés relacionado con el trabajo lo describen como el conjunto de *procesos psicológicos que vinculan la exposición a problemas relacionados con el trabajo con el efecto negativo que provocan*.

La mayoría de las teorías modernas del estrés relacionado con el trabajo lo definen como el estado emocional negativo que puede resultar de la interacción entre una persona y su ambiente. Es algo *provocado o agravado* por el trabajo. Por lo tanto, el estrés no es una carga elevada de trabajo o una ausencia de trabajo; más bien, es un estado emocional negativo que puede surgir a partir de las presiones en el trabajo (por ejemplo, la elevada carga de trabajo es una causa potencial de estrés) y que contribuye a una serie de problemas de salud psicológica, física y organizacional (por ejemplo, ausentismo, que es una consecuencia potencial del estrés). Un factor de estrés es cualquier fuerza que empuja a un factor psicológico o físico más allá de su rango de estabilidad, produciendo una tensión dentro del individuo (Cooper *et al*., 2001).

La definición del Health and Safety Executive del Reino Unido (www.hse.gov.uk/stress) acerca del estrés laboral logra captar la esencia de muchas de las diferentes definiciones científicas del concepto: *es el proceso que surge cuando las demandas laborales de varios tipos y combinaciones sobrepasan la capacidad y los medios de la persona para hacerles frente*.

Antes de que revisemos las diferentes teorías del estrés, es importante destacar que la percepción individual o *evaluación* es importante en la mayoría de las teorías del estrés. Dos personas que están expuestas a condiciones laborales similares, tal vez las perciban

de forma muy diferente. Por ejemplo, algunos estudiantes disfrutan de las evaluaciones, pero otros (quizá la mayoría) encuentran los exámenes inmensamente estresantes. De acuerdo con la definición anterior, el estrés se presenta cuando un individuo *percibe o evalúa* que las diferentes demandas solicitadas exceden su propia perspectiva de la capacidad que tiene para enfrentarlas. Esto es importante porque tiene implicaciones significativas para la forma en que se evalúa y maneja el estrés en el trabajo.

Punto de aprendizaje clave

Cuando las demandas percibidas exceden la capacidad de afrontamiento percibida del individuo, se dice que está experimentando un estado emocional negativo al que nos referimos como estrés.

Modelos de estrés laboral

La mayoría de los estudiantes de psicología del trabajo encontrarán una colección bastante confusa de modelos y teorías relacionados con el estrés laboral. Muchos de esos modelos tienen bastante en común. Por ejemplo, la mayoría describe el estrés como resultado de una falta de ajuste entre la capacidad de la persona y las demandas de su ambiente laboral particular. Esto nos permite comprender mejor cómo es que un individuo parece florecer en un determinado escenario, mientras que otro sufre. La mayoría de las teorías contemporáneas ven al individuo como un participante activo en el proceso del estrés, en tanto que percibe su propia situación y las demandas que se le hacen. Algunos modelos también describen cómo los individuos eligen y evalúan sus respuestas para los problemas que enfrentan (es decir, como lidian con la presión). Algunas teorías incluyen una descripción del efecto de las diferencias individuales.

En esta sección se describirán los modelos más influyentes y se identificarán sus características clave. Para simplificar, los diferentes modelos pueden dividirse en dos categorías: *enfoques estructurales* y *enfoques transaccionales* (Cox y Griffiths, 1995).

Enfoques estructurales

Los enfoques estructurales describen ciertos aspectos del trabajo (y sus interacciones), los cuales conducen a un estado emocional negativo de estrés y, a la vez, al escaso bienestar de los empleados. Las variadas condiciones laborales que están relacionadas con la salud del empleado se discutirán con más detalle más adelante en el capítulo. Sin embargo, ahora mencionaremos brevemente algunas, ya que muchos modelos se desarrollaron considerando que ciertos aspectos psicológicos del trabajo (en ocasiones denominados con el rimbombante nombre de *condiciones laborales psicosociales*) colocan al empleado en riesgo.

El modelo Demanda-Control (Karasek, 1979) se elaboró alrededor de dos características del ambiente laboral particularmente importantes (naturalmente, uno podría adivinar cuáles son). Las demandas, como se podría esperar, se relacionan con la cantidad de trabajo que una persona realiza, pero también incluye factores como presión de tiempo y cantidad de esfuerzo físico y mental implicado en el trabajo. La definición de Karasek de control incluye dos componentes: *discreción en las habilidades* (grado en que el trabajo permite al empleado usar sus habilidades y capacidades) y *amplitud de decisión* (nivel de

control que tiene el empleado sobre su situación laboral). Al combinar demandas y control, se describieron cuatro categorías del trabajo:

1 trabajo pasivo (bajas demandas - bajo control);

2 trabajo de alta tensión (altas demandas - bajo control);

3 trabajo de baja tensión (bajas demandas - alto control);

4 trabajo activo (altas demandas - alto control).

Karasek y Theorell (1990) reportaron que los empleados que desempeñan trabajos de alta tensión se encontraban en un riesgo cada vez mayor de desarrollar varios problemas de salud (incluyendo una serie de graves problemas de salud física y psicológica). Una característica particularmente interesante de este modelo es el papel positivo que el control tiene sobre el bienestar del empleado. Se encontró que quienes tienen roles de trabajo activos son los más sanos. Fox y sus colaboradores (1993) argumentan que el control es muy importante por dos razones. La primera es que el control ofrece a los empleados *oportunidades para enfrentar mejor* las demandas de trabajo. Segundo, porque cumple *una necesidad humana básica* de ejercer control. Más adelante en este capítulo discutiremos algunos ejemplos de intervenciones que muestran los poderosos efectos que puede tener el aumento de control laboral. De acuerdo con este modelo, un trabajo con altas demandas podría ser saludable por los efectos positivos del control. Un ejemplo de esto sería alguien con una gran carga de trabajo, que tiene la libertad de priorizar las tareas, de manera que pueda realizarlas de la manera más eficiente.

Ejercicio 11.1 ¿Qué tan estresantes son estos trabajos?

A continuación se presenta una lista de varios trabajos. Karasek y Theorell (1990) describen cómo se pueden clasificar varios trabajos de acuerdo con sus niveles de demandas y posibilidades de control. ¿En cuál de las cuatro categorías de trabajo se clasifica mejor cada rol laboral?

Agente en un centro de atención telefónica; atleta de alto rendimiento de un equipo deportivo; médico calificado; guardia de seguridad de un centro comercial; salvavidas en una piscina; ejecutivo en jefe de una compañía; cajero de un supermercado; trabajador en una línea de ensamblaje; vendedor de autos usados.

Ejercicios sugeridos

¿Cree usted que algunos de estos empleos son inherentemente estresantes?

En su trabajo actual, o en sus estudios, ¿qué tanto le ayuda el hecho de tener control cuando enfrenta altas demandas?

El modelo fue ampliado por Johnson y Hall (1988) para incluir al apoyo social (el modelo Demanda-Control-Apoyo, el MDCA). El apoyo social se refiere al conjunto de las interacciones con los supervisores y compañeros de trabajo que implican ayuda (Daniels *et al.*, 2009). En este modelo, se piensa que los altos niveles de apoyo social actúan como un *amortiguador* contra los efectos negativos de las demandas laborales (esto es similar a los efectos del control). Ello significa que a niveles similares de demandas, los trabajos con niveles más altos de apoyo social tenderán a ser más sanos (es decir, las demandas,

el control y el apoyo, pueden interactuar para predecir bienestar). La premisa básica es que, al igual que el control, el apoyo social o la ayuda práctica reducen el efecto de las altas demandas laborales sobre los empleados (O'Driscoll y Brough, 2010). Esta es la *hipótesis de la tensión* (Daniels *et al*., 2009). Cuando el alto control y el apoyo social se acompañan con demandas laborales altas, también ayudan a los empleados a aprender nuevas habilidades para adaptarse a las demandas que enfrentan, y conducen a una mejoría en la motivación y satisfacción. Esta es la *hipótesis del aprendizaje* (De Witte *et al*., 2007).

Reseñas de estos modelos que analizan los resultados de un gran número de estudios (por ejemplo, De Lange *et al*., 2003) tienden a mostrar que altos niveles de control y apoyo a menudo ejercen efectos positivos (aunque se ha encontrado que no todas las personas prefieren niveles de control muy altos), y que las demandas altas ejercen efectos negativos en el bienestar del empleado. La evidencia de los efectos de *amortiguación* del apoyo social y el control en situaciones de alta demanda es menos consistente y clara. El proceso de estrés no parece ser tan sencillo y predecible como propone el modelo.

Como el lector se habrá dado cuenta, estos modelos se enfocan en un limitado número de condiciones laborales (aunque importantes); sin embargo, como veremos después, hay muchas otras fuentes de estrés. Asimismo, se piensa que en estos modelos algunas combinaciones de condiciones laborales son "poco sanas" de manera consistente. Otros modelos han estudiado un rango más amplio de fuentes de estrés y también conceden mayor importancia a las evaluaciones de los empleados acerca del "ajuste" entre las propias destrezas, habilidades y preferencias, y las demandas laborales.

Punto de aprendizaje clave

Las demandas, el control y el apoyo en el trabajo son especialmente importantes en los modelos estructurales de estrés laboral.

El modelo Michigan (Caplan *et al*., 1975) y el modelo de Ajuste entre Persona y Ambiente (French *et al*., 1982) proponen que las destrezas, las habilidades, el conocimiento y las actitudes de cada empleado necesitan coincidir bien con las demandas de su trabajo. Es probable que se produzca estrés si no hay coincidencia entre la persona y el trabajo, y cuanto mayor sea esta disparidad, más estrés se experimentará. Las *percepciones subjetivas* de los factores de estrés laborales son especialmente importantes en estos modelos, y el modelo Michigan describió un amplio rango de características laborales importantes, que incluyen demandas, control y apoyo, pero también muchos otros factores como inseguridad laboral, falta de participación y asuntos relacionados con los roles (leerá más acerca de esto posteriormente en este capítulo). El concepto esencial de la falta de coincidencia ha sido especialmente influyente en la investigación sobre el estrés, en parte porque nos permite considerar el papel de las destrezas, las habilidades, la personalidad y otras diferencias individuales en el proceso del estrés. Por ejemplo, para el autor de este capítulo sería muy estresante tener que reparar un auto descompuesto a la orilla de la carretera, pero esta es una tarea que un mecánico experto con un enfoque de vida tranquilo consideraría algo muy sencillo. Sin embargo, se ha argumentado que debido a que son tantos los factores que pueden influir en el "ajuste" entre la persona y el ambiente, es difícil realizar pronósticos específicos a partir de estos modelos complejos que puedan someterse a prueba usando métodos científicos tradicionales (Mark y Smith, 2008). Como el modelo MDCA tiene predicciones más "fáciles de probar", es entendible que siga dominando la literatura científica. Más aun, al usar el MDCA, la mayoría de los investigadores recurren a cuestionarios para analizar las condiciones laborales que permitan a los empleados ex-

presar sus percepciones: esto es un poco como pedirles que comenten acerca de su propia situación en términos de ajuste entre persona y ambiente.

Las pruebas de los modelos estructurales del estrés laboral indican que las condiciones laborales pueden tener efectos tanto negativos como positivos en los empleados. Esta idea fue ampliada en el modelo vitamínico de Warr (véase Warr, 2009). En este modelo, las condiciones laborales, al igual que las vitaminas, pueden tener un efecto positivo sobre la salud; sin embargo, las "megadosis" son un despilfarro y, en algunos casos, llegan a ser perjudiciales. Esto significa que algunas condiciones laborales ayudarán a aumentar la salud hasta un cierto *nivel de umbral*, en el que no tendrán más efectos positivos, sino que, por el contrario, se volverán perjudiciales. Incluyen factores como los niveles salariales. Otros factores se vuelven dañinos si son *excesivos o están ausentes*. Incluyen factores como demandas, control y apoyo social. Si se tiene demasiado control en el trabajo, esto tal vez no sea útil para los empleados, especialmente en el caso de aquellos que no tienen el conocimiento, la confianza o la destreza suficientes para ejercitar el control de forma productiva. De la misma forma, sentirse abrumado por el apoyo de los colegas podría no ser algo positivo. Al revisar la evidencia para el modelo, Mark y Smith (2008) argumentan que se requiere de más investigación para probar sus pronósticos. El capítulo 7 de este texto describe otro modelo a considerar: el modelo de Características del Puesto (Hackman y Oldham, 1980). Este describe los aspectos del diseño de puestos que pueden contribuir al bienestar del empleado. Aunque no es propiamente una "teoría del estrés", los vínculos entre las características del puesto y las mediciones del bienestar pueden ser bastante fuertes.

Punto de aprendizaje clave

La cantidad de "ajuste" entre los empleados y su ambiente laboral desempeña un papel importante para determinar qué tan estresante será para el empleado su trabajo.

Enfoques transaccionales

Los modelos estructurales para el estrés laboral hicieron mucho para mejorar nuestra comprensión acerca de cómo las condiciones laborales se relacionan con la salud del empleado. Sin embargo, parece lógico suponer que el proceso del estrés no termina cuando hay una disparidad entre la persona y el ambiente. Al avanzar en la lectura de este libro, debería ser claro que las personas reaccionan al ambiente laboral y *realizan transacciones* con este (es decir, actúan para modificar su situación). La naturaleza dinámica del proceso del estrés (véase la figura 11.1) fue destacada por Cummings y Cooper (1979), quienes argumentan que:

- Los individuos, la mayoría de las veces, tratan de mantener en un "estado estable" sus pensamientos, emociones y relaciones con el mundo.
- Cada elemento en el estado emocional y físico del individuo tiene una "gama de estabilidad" en la cual este se siente cómodo. Por otro lado, cuando las fuerzas perturban uno de estos elementos más allá del rango de estabilidad, la persona debe actuar para restaurar la sensación de comodidad.
- El comportamiento de una persona dirigido al mantenimiento de un estado estable conforma el "proceso de ajuste" o las estrategias de afrontamiento. Bunce y West (1996) demostraron que estas estrategias de afrontamiento pueden incluir acciones del individuo que alteran las demandas de su trabajo.

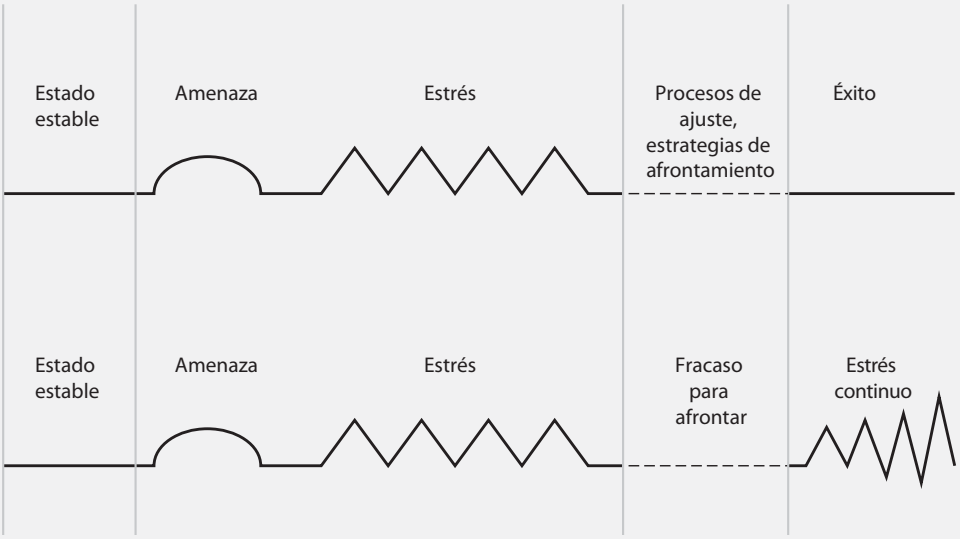


Figura 11.1 **Marco teórico de Cooper-Cummings**
Fuente: **Cummings, T. y Cooper, C.L. (1979). "A cybernetic framework for the study of occupational stress",** ***Human Relations,*** **32, pp. 395-419. Reimpreso con permiso.**

Los modelos transaccionales del estrés (teorías cognitivas del estrés y afrontamiento) se enfocan más en describir los *mecanismos psicológicos del proceso del estrés* (como la evaluación cognitiva del empleado acerca de sus condiciones de trabajo, sus respuestas emocionales al trabajo y los mecanismos de toma de decisiones relacionadas con el afrontamiento y el comportamiento). Son modelos dinámicos y complejos que integran factores como diferencias individuales y estilos de afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1984) propusieron que un individuo evalúa el grado en que una situación o un suceso representan una amenaza para él: esta es una *evaluación primaria*. El resultado de la evaluación podría indicar que algo fue un problema (evaluación de *daño-pérdida*), que algo puede convertirse en un problema (evaluación de *amenaza*), o que la situación representa cierto potencial para ganar (evaluación de *desafío*). Posteriormente, se realiza una *evaluación secundaria* cuando el individuo evalúa si puede afrontar la situación. Si la persona piensa que es capaz de afrontar la situación, es menos probable que la evalúe como una amenaza, y más probable que la evalúe como un desafío. En conjunto, las evaluaciones primaria y secundaria conforman la base para lo que la persona elige hacer en respuesta a la situación (es decir, sus *transacciones* con el ambiente laboral). Las evaluaciones también están vinculadas con la respuesta emocional de las personas y, a la vez, con las respuestas fisiológicas (como los cambios en la presión sanguínea). Si las evaluaciones de amenazas ocurren a menudo, es probable que haya resultados negativos para los empleados (como ansiedad). En contraste, evaluaciones desafiantes tienden a generar emociones positivas y suelen ser muy motivadoras. Como podrá ver, los significados que las personas adjudican a los eventos son extremadamente importantes en este modelo, y los diferentes individuos atribuyen diferentes significados a acontecimientos similares. La forma en que los sujetos dan sentido a lo que sucede a su alrededor puede verse influida por una variedad de diferencias individuales (por ejemplo, la personalidad): estos factores se discutirán más adelante en este capítulo.

El modelo transaccional de Cox y MacKay sobre el estrés laboral (para resúmenes, *véase* Cox, 1993, y Mark y Smith, 2008) añade otra dimensión a las ideas básicas de Lazarus y Folkman. El modelo tiene cinco etapas:

1. El ambiente laboral coloca algunas demandas sobre el individuo.
2. El individuo evalúa/aprecia estas demandas en relación con sus capacidades de afrontamiento.
3. Si existe una disparidad o desbalance en el punto 2, entonces el individuo experimentará emociones negativas (como estar ansioso) y cambios físicos (como aumento en la presión arterial). Esto provoca una respuesta de afrontamiento.
4. La respuesta de afrontamiento tiene resultados (por ejemplo, el individuo puede sentirse menos o incluso más ansioso).
5. El individuo aprecia la eficacia de la acción tomada. Si siente que la acción fue eficaz, entonces de inmediato se sentirá menos ansioso y percibirá las situaciones similares como menos estresantes en el futuro. Sus acciones tal vez eliminaron la fuente del estrés. El individuo también obtiene información acerca de la eficacia de su afrontamiento. En este modelo, los resultados de las respuestas del individuo retroalimentan a todas las etapas anteriores del proceso (es decir, moldean los factores de estrés a los que el individuo estará expuesto en el futuro, brindan información acerca de cómo se evaluarán estos factores de estrés y cómo se responderá a ellos).

En este modelo, el proceso de evaluación es como un ciclo de solución de problemas, y los *circuitos de retroalimentación* son especialmente importantes para determinar cómo responden las personas a las condiciones laborales a lo largo de un cierto periodo. Es importante observar que este modelo no sugiere que el tipo de problema que un individuo encontró siempre se resolverá con las mismas estrategias de afrontamiento. Algunas respuestas de afrontamiento que no son adaptativas (por ejemplo, el incremento en el consumo de alcohol) pueden ser consecuencia del estrés laboral. Algunas acciones ayudan a los empleados a reducir su exposición a factores de estrés (por ejemplo, avanzar en el trabajo). Cox y Mackay (1981) argumentan que las elecciones de respuesta de afrontamiento que hacen los individuos no siempre son racionales, y pueden verse afectadas por una diversidad de sesgos y variables de diferencias individuales (*véase* más adelante en este capítulo). Algunas personas pueden sentirse muy capaces y les gusta simplemente seguir adelante con las actividades, mientras que otras pueden ser menos seguras y se concentran en el manejo de sus emociones. Además, la retroalimentación no siempre es precisa o está disponible. Por ejemplo, los jefes o los clientes no siempre informan al empleado cuando este se ha desempeñado bien o mal. Aun si la retroalimentación está disponible, las personas no siempre la interpretan de forma correcta.

Punto de aprendizaje clave

Los modelos transaccionales del estrés son más complejos que los modelos estructurales. Estos modelos tienen mucho que decir acerca del papel de la percepción, las diferencias individuales y el afrontamiento en la experiencia del estrés. Algo importante es que también describen cómo los individuos reciben retroalimentación del ambiente.

De acuerdo con Cox (1993), la importancia de las evaluaciones individuales radica en que hay una gran variedad de condiciones laborales que son potencialmente estresantes, y que muchas variables de diferencias individuales pueden tomar parte en el proceso del estrés. Como veremos más adelante en este capítulo, esto parece ser así.

Siegrist (1996) presentó un modelo transaccional que destaca la importancia del equilibrio entre dos factores: *esfuerzos y recompensas* percibidos. De acuerdo con este modelo de *Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (DER)*, las emociones negativas se experimentan cuando un empleado percibe que sus esfuerzos no son correspondidos (en términos de dinero, estima y reconocimiento). En otras palabras, el estrés surge cuando los esfuerzos no son recompensados adecuadamente, y esto provoca una percepción de injusticia. Siegrist propone que una forma en que el empleado podría responder al desequilibrio es *comprometiéndose demasiado* con el afán de obtener recompensa y reconocimiento: la persona entonces entra en un ciclo que implica trabajar cada vez más arduamente, para luego experimentar más estrés. Como este modelo se enfoca en las recompensas, señala aspectos del trabajo tales como el desarrollo de carrera, la seguridad laboral y las perspectivas de promoción, como fuentes poderosas de estrés. También coloca una diferencia individual, la *autoestima*, en el corazón del proceso de estrés. Aunque es un modelo relativamente reciente, ya existe una gran cantidad de evidencia que apoya sus principales predicciones (Tsutsumi y Kawakami, 2004).

Todos los modelos de estrés tienen algo que ofrecer, y los investigadores y profesionales siguen extrayendo modelos a partir de una gama de teorías estructurales y transaccionales. Los modelos estructurales ofrecen predicciones relativamente sencillas y mecánicas acerca del efecto del trabajo en el bienestar del empleado. La naturaleza sencilla y generalizable de las predicciones específicas de estos modelos no siempre se confirma con los resultados de las investigaciones. Sin embargo, estos modelos han hecho una gran labor para promover nuestra comprensión acerca de cuáles son las principales fuentes de estrés en el trabajo y los mecanismos psicológicos a través de los que ejercen sus efectos. Las teorías transaccionales nos ofrecen una descripción más completa del proceso del estrés, pero como estos modelos son más complejos, son más difíciles de someterse a prueba y validarse. Estos modelos nos ayudan a ver que el campo de investigación no debería incluir solamente las percepciones del empleado acerca de las condiciones laborales, sino también las diferencias individuales en la forma en que los empleados responden a las presiones en el trabajo y en cómo las afrontan. Algunos modelos más nuevos intentan combinar ambos enfoques. Por ejemplo, el modelo de Demanda inducida-Compensación de Tensión (DICT, véase De Jonge y Dormann, 2006; Van Veldhoven *et al*., 2005) sugiere que el estrés ocurrirá si: **i.** las demandas emocionales en el trabajo no coinciden con los recursos emocionales disponibles, o **ii.** las demandas cognitivas no coinciden con los recursos cognitivos disponibles, o **iii.** las demandas físicas en el trabajo no coinciden con los recursos físicos disponibles. Este modelo contiene el elemento recíproco del DER, con algunos principios centrales del MDCA. Como se verá más adelante en este capítulo, todos los modelos descritos han influido en cómo se identifica y maneja el estrés.

Punto de aprendizaje clave

La mayoría de los modelos del estrés han contribuido en algo a nuestra actual comprensión del tema. Los modelos más complejos son más difíciles de someterse a prueba. Los modelos más sencillos parecen subestimar la complejidad del proceso del estrés.

Consecuencias y costos del estrés laboral

Para la persona cuya salud o felicidad ha sido devastada por los efectos del estrés, los costos implicados están más que claros. Ya sea que se manifiesten como quejas menores o malestares, enfermedades graves como una enfermedad del corazón, o problemas sociales como alcoholismo y consumo de drogas, los problemas relacionados con el estrés pueden tener un precio muy alto. Desde hace mucho se ha reconocido que la familia

sufre indirectamente los problemas de estrés de uno de sus miembros (por ejemplo, a través de matrimonios infelices o divorcios). Pero, ¿cuál es el precio que pagan las organizaciones y las naciones cuando hay un ajuste deficiente entre las personas y su ambiente? Como demuestran los estudios sobre enfermedades y muertes relacionadas con el estrés, este último cobra un precio devastador en la productividad y en nuestra salud combinadas (Weinberg y Cooper, 2007; Palmer y Cooper, 2007).

A medida que el estrés comienza a cobrar su tarifa en el cuerpo y la mente, podrían suceder una variedad de resultados. Muchas de las ramificaciones físicas y conductuales del estrés que se listan en la tabla 11.1 tienden a ser evidentes *antes* del inicio de la

Tabla 11.1 Síntomas físicos y conductuales del estrés

Síntomas físicos del estrés	Síntomas conductuales del estrés	Enfermedades provocadas por el estrés
Falta de apetito	Irritabilidad constante con la gente	Hipertensión: presión arterial alta
Sensación de hambre cuando se está bajo presión	Sentirse incapaz de afrontar la situación	Trombosis coronaria: ataque cardiaco
Indigestión o agruras frecuentes	Falta de interés en la vida	Migraña
Estreñimiento o diarrea	Temor constante o recurrente de enfermarse	Fiebre del heno y alergias
Insomnio	Sensación de ser un fracaso	Asma
Fatiga constante	Sensación de ser malo o sentimiento de odio hacia uno mismo	Prurito: comezón intensa
Tendencia a sudar sin razón alguna	Dificultad para tomar decisiones	Úlceras pépticas
Tics nerviosos	Sensación de fealdad	Estreñimiento
Morderse las uñas	Pérdida de interés en otras personas	Colitis
Dolores de cabeza	Conciencia de la ira reprimida	Artritis reumatoide
Calambres y espasmos musculares	Incapacidad para mostrar los verdaderos sentimientos	Trastornos menstruales
Náuseas	Sensación de ser el blanco de la animosidad de otras personas	Dispepsia nerviosa: flatulencia e indigestión
Dificultad para respirar	Pérdida del sentido del humor	Hipertiroidismo: glándula tiroides hiperactiva
Desmayos	Sensación de descuido	Diabetes mellitus
Llanto frecuente o deseos de llorar	Terror al futuro	Afecciones de la piel
Impotencia o frigidez	Sensación de haber fallado como persona o como padre de familia	Tuberculosis
Incapacidad para sentarse mostrándose tranquilo	Sensación de no tener a nadie en quién confiar	Depresión
Alta presión arterial	Dificultad para concentrarse	
	Inhabilidad para terminar una tarea antes de iniciar la siguiente	
	Temor intenso a espacios abiertos o cerrados, o de estar solo	

enfermedad en la que la experiencia de estrés puede desempeñar un papel. Como se observa, algunas enfermedades son provocadas o agravadas por el estrés.

Entender los diferentes resultados del estrés suele ser una tarea desafiante. Al observar la tabla 11.1, es demasiado fácil categorizar al estrés como una enfermedad y hacer algunas predicciones bastante alarmantes sobre sus efectos. Muchos argumentan que describir al estrés como una condición médica es una tarea inútil e imprecisa, y la mayoría de los investigadores más influyentes sobre el tema están de acuerdo en este aspecto (a pesar de que los medios de comunicación informan lo contrario). Como ya vimos, las teorías establecidas del estrés no lo conceptualizan como una enfermedad. El estrés puede desempeñar un papel en el desarrollo de una variedad de problemas individuales y organizacionales importantes, a través del efecto de las emociones en el cuerpo. Al revisar la investigación sobre el estrés, Zapf y sus colaboradores (1996) argumentaron que las condiciones laborales tienen un efecto relativamente modesto (aunque relevante) en el bienestar, porque son solo uno de los muchos factores que influyen en la salud individual. Tal vez usted ya haya pensado que otros factores muy influyentes incluyen el nivel socioeconómico, el tabaquismo, el consumo de alcohol, la genética, etcétera. Por lo tanto, la relación entre la experiencia del estrés y los diversos resultados (como enfermedad, ausentismo, desempeño y rotación de personal) no es sencilla. En el capítulo 5 se discute la complejidad de la evaluación del desempeño individual en términos de los resultados organizacionales. Problemas similares se aplican a la medición de los resultados organizacionales del estrés laboral. Por ejemplo, el ausentismo es resultado de un proceso complejo y multifacético, donde el estrés es solo un factor potencialmente importante. Dicho esto, hay vínculos significativos entre las condiciones laborales estresantes y una gran variedad de mediciones del bienestar relacionado con el trabajo.

Las medidas que se emplean con mayor frecuencia para examinar la salud y el bienestar en el trabajo se agrupan en cuatro categorías:

1. medidas organizacionales;
2. medidas de salud psicológica y física;
3. medidas fisiológicas;
4. medidas de comportamientos relacionados con la salud.

Punto de aprendizaje clave

La desagradable emoción llamada estrés tiene consecuencias. Produce efectos en la forma como la gente piensa y se comporta. A la vez, esto provoca efectos en el bienestar individual y la salud de las organizaciones.

También habrá observado que la mayoría de estas medidas están diseñadas para detectar problemas y no para medir los aspectos positivos del bienestar: este tema se examinará más adelante en este capítulo. Es importante señalar que no todas las medidas de los resultados del estrés se correlacionan entre sí. Por ejemplo, en el sector del cuidado de la salud a menudo se encuentran altos niveles de satisfacción laboral y bajos niveles de ausentismo en grupos de empleados que reportan un deficiente bienestar físico (Cox *et al*., 2002). Esto indica que los empleados pueden encontrar su trabajo satisfactorio y se muestran renuentes a tomarse un tiempo libre, pero sienten que el trabajo es agotador. Algo que contraviene la intuición es que los altos niveles de ausentismo pueden asociarse con buena salud psicológica, ya que alejarse del trabajo permite al empleado escapar de pro-

blemas que tienen un efecto adverso en su bienestar psicológico. Estos matices de situación específica indican la necesidad de llevar a cabo una evaluación del riesgo y un análisis de problemas en una organización, para comprender la naturaleza de cualquier problema y su relación con el bienestar del empleado. Este enfoque de solución de problemas se discute al final de este capítulo.

Medidas organizacionales

Las medidas organizacionales incluyen niveles de ausentismo, varias medidas de desempeño laboral, accidentes o incidentes y rotación del personal. El ausentismo es uno de los costos evidentes del estrés para los empleadores. Otras causas del ausentismo, como las responsabilidades en el hogar y la familia, problemas personales, bajo estado de ánimo en el centro de trabajo, el efecto de largas jornadas laborales, falta de compromiso y problemas de consumo de drogas y alcohol (todos estos pueden clasificarse como fuentes y, a la vez, como resultados del estrés), también podrían estar relacionadas con el estrés. Esta es una conclusión a la que llegó la UK Health and Safety Executive en 2007, que estimó que los autorreportes de estrés relacionado con el trabajo, la depresión o la ansiedad dan cuenta de 10.5 millones de jornadas laborales perdidas en Gran Bretaña. Quizás un problema aún más serio es el del llamado "presentismo" (Hoel *et al*., 2003), un término utilizado para referirse a la situación en que las personas están presentes en el trabajo, pero son menos productivas, ya sea por su escaso compromiso, poca motivación o satisfacción, o debido a problemas de salud física o psicológica (Brun y Lamarche, 2006).

La rotación de personal se ha relacionado con las condiciones laborales en muchos estudios (para una excelente revisión sobre estas investigaciones *véase* Bond *et al*., 2006). Altas tasas de rotación de personal pueden resultar bastante onerosas para una compañía, ya que incrementan los costos de capacitación, reducen la eficiencia general y trastornan a otros empleados. Aunque es difícil estimar los costos reales de la rotación de personal, se cree que el costo de la pérdida de un miembro de la fuerza laboral es igual a cerca de cinco veces el salario mensual del empleado (Quick y Quick, 1984). En el capítulo 6 se analiza con detalle el tema de la rotación de personal.

Taris (2006) y Taris y Schreurs (2009) sometieron a prueba la *hipótesis del empleado feliz = empleado productivo* en muchas organizaciones. Estos estudios son un tanto diferentes de las pruebas de estas hipótesis citadas en el capítulo 6, porque se incluyeron mediciones del bienestar del empleado. Dichos estudios revelan correlaciones significativas, pero *modestas*, entre el agotamiento del empleado relacionado con el trabajo y su desempeño. Como se discutió en el capítulo 6, la existencia de una fuerte relación entre la *satisfacción laboral* y el *desempeño* está muy lejos de ser cierta. El desempeño cognitivo se ha considerado en pocos estudios del estrés laboral (Parkes y Sparkes, 1998). A menudo el desempeño cognitivo se clasifica como una medida objetiva, porque el buen desempeño es difícil de fingir. Diversos experimentos y estudios indican que, dentro de ciertos límites, el desempeño individual en realidad mejora con el aumento de los niveles de estrés. Después de un cierto punto, sin embargo, es claro que el estrés provoca una reducción en el desempeño. La ley Yerkes-Dodson, como se muestra en la figura 11.2, refleja este fenómeno en términos médicos. Como Melhuish (1978) sugirió:

> La porción de la gráfica entre los puntos B y C representa las presiones que el individuo puede tolerar: dentro de estos límites, su salud y calidad de vida mejoran con el aumento de presión (desafío). Sin embargo, en el punto C, el aumento de la presión pierde su efecto benéfico y se convierte en perjudicial. La presión se convierte en estrés y, en la porción C-D, la salud y la calidad de vida disminuyen. El punto C es el umbral (como lo es B, ya que el aburrimiento también es una potente fuente de estrés y la porción B-A también representa un aumento en el riesgo de enfermedades relacionadas con el estrés).

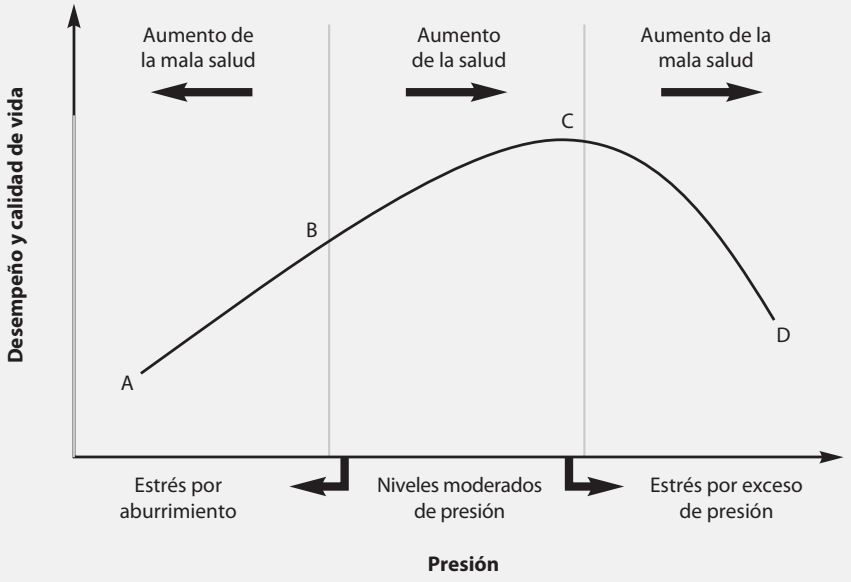


Figura 11.2 **Extensión médica de la ley Yerkes-Dodson**
Fuente: **Tomado de *Executive Health*, del doctor Andrew Melhuish, publicado por Random House Business Books. Usado con permiso de Random House Group Limited.**

Posiblemente la relación entre el estrés y el desempeño no sea tan sencilla como esto. Durante un breve periodo de tiempo, las condiciones laborales difíciles pueden llevar a un incremento en el desempeño (por ejemplo, cuando los empleados perciben que su puesto está bajo amenaza si no rinden). Sin embargo, al resumir la evidencia, O'Driscoll y Brough (2010) argumentan que la relación entre estrés y desempeño tiende a ser más lineal que lo que sugiere la ley Yerkes-Dodson (es decir, a medida que el trabajo se vuelve más estresante, hay un mayor efecto en el bienestar del empleado, y la productividad a largo plazo y el desempeño tienden a disminuir).

Los empleados también pagan directamente por las enfermedades relacionadas con el estrés a través de las demandas de compensación (Earnshaw y Cooper, 2001). Se considera que muchos empleadores son responsables por el estrés de los empleados, pues se cree que hacen poco por reducir los aspectos estresantes de muchos trabajos. Esto podría ayudar a explicar el crecimiento de programas corporativos de salud y manejo del estrés en Estados Unidos y en todo el mundo. Aquellos empleadores que dan muestras de hacer algo para reducir el estrés en el centro del trabajo podrán defenderse mejor en las cortes.

De acuerdo con el informe gubernamental de Estados Unidos (NIOSH, 1993), un tipo específico de reclamo de compensación, llamado "estrés mental gradual", se refiere a la "acumulación de problemas emocionales derivados principalmente de la exposición a condiciones psicológicas adversas en el trabajo[...] Esto no incluye problemas emocionales relacionados con eventos laborales traumáticos específicos, o con enfermedades o lesiones físicas relacionadas con el trabajo, como ser testigo de un grave accidente". De acuerdo con el informe, cerca del 11 por ciento de todas las demandas por enfermedad ocupacional implican al estrés mental gradual. En el Reino Unido, luego de la sentencia del Tribunal Superior en el caso de *John Walker versus Consejo del Condado de Northumberland* en 1994, se han incrementado las demandas por estrés. Hay literalmente cientos de casos en las cortes del Reino Unido y aquellos que se resolvieron a partir del año 2000 promediaron más de £250,000 cada uno (para detalles al respecto, *véase* Earnshaw y Cooper, 2001).

Punto de aprendizaje clave

El estrés tiene un costo significativo en las economías industrializadas (algunas estimaciones calculan el costo en el 10 por ciento del producto interno bruto), debido a ausentismo por enfermedad, mala salud, rotación de personal, disminución de desempeño/presentismo y litigios. Sin embargo, los vínculos entre el bienestar individual y la salud organizacional no siempre son claros.

A menudo se piensa que las mediciones organizacionales son buenas medidas de las consecuencias del estrés laboral porque los datos son "objetivos" y valiosos para la organización. Como hemos visto, si las tasas de ausentismo y rotación de personal se reducen, es posible calcular el ahorro en los costos. Sin embargo, las tasas de ausentismo no siempre se registran con precisión. La suposición de que los niveles de estrés se asocian *siempre* con ausentismo en cada situación no encuentra apoyo en la evidencia de investigación (Darr y Johns, 2008). También es bastante evidente que la conducta de ausentismo del empleado se ve influida por un amplio rango de factores (incluyendo enfermedades estacionales y políticas organizacionales relacionadas con el ausentismo). Además, el capítulo 6 muestra que la rotación de personal es un problema bastante complejo, que no siempre se relaciona con el nivel de satisfacción de un individuo con su puesto actual. Los problemas con las medidas de confiabilidad, validez y sensibilidad del desempeño del empleado están bien documentados (*véase* el capítulo 5). Poniendo todo esto a un lado, los resultados organizacionales son indicadores importantes de los costos del estrés y del valor de las intervenciones; sin embargo, es necesario analizar la calidad de estos datos cuando se utilicen como indicadores del efecto del estrés.

Los datos psicológicos también se han clasificado como mediciones organizacionales: en ocasiones se hace referencia a estas mediciones como la interfaz individuo-organización. Esto incluye las mediciones de autorreportes del afecto o el ánimo relacionado con el trabajo (como satisfacción laboral y motivación), actitudes (como compromiso organizacional e intención de abandonar la empresa) y cogniciones (como autoeficacia). Algunas de estas son mediciones de bienestar (como el compromiso) y se discutieron con mayor detalle en el capítulo 6 (y se analizarán más adelante en este capítulo cuando examinemos el bienestar en el trabajo).

Es interesante observar algunas tendencias importantes en estos datos. El trabajo ha cambiado drásticamente desde el inicio de la década de 1990, pues cada vez más y más centros de trabajo reducen su tamaño, se fusionan o se reestructuran. El efecto de estos cambios se refleja en las cifras de la satisfacción laboral de muchos países, las cuales han ido en un constante descenso durante algún tiempo, aunque el Reino Unido está mostrando algunos síntomas de recuperación en ese aspecto (CIPD, 2009). Estos cambios en la satisfacción laboral pueden estar asociados con el hecho de que la fuerza laboral europea se está volviendo más "americanizada" en términos de inseguridad laboral intrínseca, jornadas más largas y reestructuración constante.

Medidas de salud psicológicas y físicas

Estudios bien diseñados del modelo DCA de estrés laboral han producido evidencias poderosas acerca de las relaciones entre las condiciones de trabajo y una variedad de problemas de salud clínicamente diagnosticados (Karasek y Theorell, 1990). La morbilidad (desarrollo de una enfermedad grave, como enfermedad cardiaca coronaria o depresión clínica) a menudo se toma en consideración en estudios de largo plazo acerca del efecto del trabajo en la salud (como en el estudio de caso inicial y los estudios Whitehall II mencionados al inicio de este capítulo). Cooper y Quick (1999) afirman que en el mundo desarrollado, el estrés

está directamente implicado en cuatro problemas (enfermedades cardiacas, accidentes cerebrovasculares, lesiones y suicidio) e indirectamente implicado en otros tres (cáncer, enfermedad crónica del hígado y afecciones respiratorias, como enfisema). El estrés también desempeña un papel importante en el desarrollo de problemas musculoesqueléticos, a través de su efecto en la tensión muscular y en los mecanismos de reparación del cuerpo. Estos datos pueden recabarse a través de estudios demográficos (como en el estudio de caso inicial), mediante los registros de las compañías, como los datos de ausentismo (que registran las razones de las faltas al trabajo), o por medio de los registros de remisiones de los empleados a los departamentos de salud ocupacional o a los médicos de la compañía.

El problema con estas medidas de resultados es que arrojan indicadores del efecto del estrés solo cuando el problema ya ha cobrado una cuota significativa en el individuo. En otras palabras, no brindan un indicador a tiempo de los problemas que están sucediendo. Esto significa que tienen un uso limitado para las organizaciones que deseen evaluar y administrar el bienestar de sus empleados antes de que se produzca el daño. Esta es una de las razones principales por las que a menudo se utilizan las medidas de autorreporte de *síntomas* físicos y psicológicos. Estas pueden detectar los primeros signos de problemas de salud antes de que la enfermedad sea evidente.

Existen muchas medidas de autorreporte de bienestar y salud. Tales medidas permiten la evaluación de las variaciones en la salud de los empleados sin la necesidad de realizar un diagnóstico clínico de la enfermedad. Por ejemplo, una medición de ansiedad puede revelar qué síntomas de la ansiedad son más frecuentes en un grupo específico de empleados en comparación con la población laboral general, aun cuando el número de empleados ausentes del trabajo debido al estrés sea bajo. Algunas de estas medidas también tienen un umbral de puntuación: quienes obtienen un puntaje muy por encima de esos niveles tienen significativamente más probabilidad de haber recibido un diagnóstico de padecer una enfermedad psicológica (por ejemplo, depresión clínica). El Cuestionario General de Salud (General Health Questionnaire, GHQ) (Goldberg y Williams, 1988) es un cuestionario que se emplea comúnmente en la investigación sobre el estrés: mide síntomas de ansiedad, depresión, disfunción social y pérdida de confianza. Otra medida usada con frecuencia es el Inventario Breve de Síntomas (Brief Symptom Inventory, BSI) (Derogatis y Melisaratos, 1983), el cual evalúa un amplio rango de síntomas físicos y psicológicos, aunque no está específicamente diseñado para evaluar el bienestar relacionado con el trabajo. El Cuestionario General de Bienestar (General Well-being Questionnaire, GWBQ) (Cox *et al*., 1983) es una medida diseñada para evaluar el estrés mental relacionado con el trabajo: mide síntomas de tensión y agotamiento. Medidas de síntomas más específicas incluyen: el Inventario de Depresión de Beck (Beck Depression Inventory, BDI-II) (Beck, 1996), el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) (Spielberg *et al*., 1970) y el Inventario de Agotamiento Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI) (*véase* Maslach y Jackson, 1981).

El MBI es interesante porque mide los síntomas psicológicos del agotamiento emocional y el cinismo que son particularmente importantes para quienes se encuentran en profesiones de cuidado (por ejemplo, enfermeras, médicos, trabajadores sociales, etcétera), las cuales a menudo se consideran como ocupaciones de gran estrés. Maslach y Jackson (1981) identificaron tres subescalas de síndrome de estar quemado por el trabajo usando el inventario:

1. Agotamiento emocional: *sensación de estar emocionalmente abrumado y exhausto por el trabajo*.
2. Despersonalización: *respuesta insensible e impersonal a los clientes*.
3. Realización personal: *sensación de capacidad y consecución de éxito en el trabajo*.

El uso de cuestionarios en la investigación del estrés ha sido motivo de gran controversia. Algunos argumentan que aunque son fáciles de aplicar, los datos de los autorreportes pueden estar llenos de errores y sesgos que nublan la memoria humana y el juicio. Dichos problemas tienen menos probabilidad de tener efecto en las mediciones "objetivas" y ve-

rificables, como el número de días de ausencia, diagnósticos de enfermedad, y cambios en el comportamiento observable y en los sistemas fisiológicos. Sin embargo, si se usan medidas de buena calidad, los cuestionarios ofrecen datos confiables y válidos acerca de los efectos inmediatos del ambiente laboral en el individuo (como experiencias emocionales negativas, desajuste psicológico e insatisfacción). También se podría argumentar que los cuestionarios están menos contaminados por la multitud de factores que tienen efecto en las medidas de nivel organizacional (por ejemplo, ausentismo y rotación de personal) y en las medidas de enfermedad (Kompier y Kristensen, 2001). La mayoría de los investigadores (por ejemplo, Cox *et al*., 2000) están de acuerdo en que los datos de los autorreportes se vuelven más poderosos si se aseguran por triangulación. Por ejemplo, si niveles bajos de satisfacción laboral son acompañados por altos niveles de rotación de personal y un gran número de accidentes, entonces sería más fácil que aceptáramos que los datos de satisfacción laboral son correctos y que se necesita intervenir.

Punto de aprendizaje clave

Los cuestionarios son una forma extremadamente útil para recolectar información acerca de síntomas físicos y psicológicos. La presencia de estos síntomas puede indicar que el estrés es un problema.

Medidas fisiológicas

Los cambios en nuestro funcionamiento fisiológico son algunos de los primeros signos que muchos de nosotros observamos cuando experimentamos estrés. Los cambios fisiológicos incluyen presión arterial elevada, incremento en la sudoración y tensión muscular. Algunos son menos perceptibles, pero son correlatos bien documentados del estrés (por ejemplo, cambios en los niveles de la hormona cortisol en la sangre, la cual es importante para los mecanismos corporales de reparación). Estos cambios son susceptibles de medición y brindan señales relativamente "instantáneas" de que el cuerpo está respondiendo a los cambios en las emociones asociadas con el estrés. Para un empleado individual, estos cambios le ayudan a apoyar las respuestas de afrontamiento (por ejemplo, preparando al cuerpo para incrementar su esfuerzo en respuesta al aumento de demandas). Sin embargo, demandas prolongadas o frecuentes sobre los sistemas fisiológicos están implicadas como causas de problemas crónicos de salud más graves (como hipertensión y problemas musculoesqueléticos). Desde luego, es más probable que los empleados estén más dispuestos a completar un cuestionario sobre su salud, que consentir que les tomen una muestra de sangre o que monitoreen su presión arterial durante un periodo de 24 horas. Recolectar datos fisiológicos despierta cuestionamientos éticos significativos. El uso relativamente poco frecuente de estas medidas en la investigación sobre el estrés (en especial en la investigación sobre la intervención) probablemente sea un indicador de los problemas prácticos y éticos asociados con ello.

Comportamientos relacionados con la salud

Los comportamientos relacionados con la salud incluyen patrones de sueño, niveles de ejercicio y otros comportamientos inadecuados de afrontamiento, como una dieta deficiente, el tabaquismo o el consumo de drogas y alcohol. Estos datos generalmente se recaban a través de cuestionarios/autorreportes o registros de los departamentos de salud ocupacional en las organizaciones.

En ocasiones nos referimos a los comportamientos relacionados con la salud como patrones de afrontamiento no adaptativos (por ejemplo, alguien que bebe alcohol en exceso para relajarse, como un medio de lidiar con el estrés laboral, pero se enferma debido

a su estrategia de afrontamiento). Estos comportamientos también están implicados como causas de enfermedades como el cáncer y las enfermedades cardiacas.

La relación entre estos comportamientos y las condiciones laborales no siempre es evidente. En un estudio realizado con más de 3000 empleados en Estados Unidos, Gimeno y sus colaboradores (2009) encontraron que quienes tenían trabajos pasivos (es decir, trabajos con bajas demandas junto con bajo nivel de control) fueron significativamente más proclives que otros a beber en exceso (pero no tenían más probabilidad de beber con mayor frecuencia que la mayoría). Sikora y sus colaboradores (2008) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre el consumo de alcohol y estrés laboral durante los recortes de personal, y encontraron que el consumo de alcohol también puede ser una causa de estrés laboral (a través de, por ejemplo, su efecto en el desempeño laboral), así como una consecuencia de este.

El uso de estrategias de afrontamiento no adaptativas a menudo indica que un empleado ya resultó "dañado" de alguna forma por su trabajo. Estos problemas a menudo se manejan a través de intervenciones terciarias que examinaremos más tarde en este capítulo.

Punto de aprendizaje clave

Los empleados pueden intentar afrontar el estrés a través de comportamientos que son perjudiciales para ellos mismos a largo plazo.

PARA REFLEXIONAR

Las teorías y los modelos del estrés laboral están diseñados para ayudar a explicar los problemas con la salud organizacional e individual sobre los que usted acaba de leer. ¿Cómo podría comprobar que estas teorías sí ayudan a explicar estos problemas? Considerar este asunto le ayudará a tener idea de cómo se realiza generalmente la investigación relacionada con el estrés laboral.

Del estrés al bienestar

El estrés es un tema (o quizá más exactamente, una palabra) que ha generado una gran cantidad de investigación e interés de los medios de comunicación masiva a lo largo de varios años. Sin embargo, no todos están de acuerdo en que el término es totalmente útil. Esto se debe a varias razones conceptuales y prácticas.

En el uso cotidiano, la palabra estrés tiende a referirse a casi cualquier suceso desagradable y/o a todo aquello que lleve a la persona a experimentar una emoción negativa. Muchos argumentarán que este es un dominio demasiado amplio para englobarse en una sola palabra, y que existe el riesgo de esconder diferencias importantes entre los distintos tipos de emociones. A la vez, esto incrementa la dificultad de idear investigación y prácticas administrativas que se ocupen de forma eficaz de los asuntos clave.

La mayor parte de la bibliografía parece interpretar el estrés como completamente negativo, pero en ciertas circunstancias es posible que, de una misma experiencia, surjan tanto estrés como emociones positivas. Como se mencionó antes, los empleados del cuidado de la salud a menudo enfrentan mucha presión, pero también experimentan una gran satisfacción laboral. De hecho, parece que incluso es necesario un cierto nivel de desafío para que otras cosas más positivas sucedan, como el desarrollo personal (por ejemplo, *véase* el análisis de Nicholson y West de 1988 sobre cómo reaccionan las personas a los nuevos trabajos). Así que, como Hart y Cooper (2001) argumentan, es posible experimentar lo que podríamos llamar satisfacción y estrés al mismo tiempo. Esto significa que si estudiamos al estrés, solo obtendríamos la mitad de la imagen de la experiencia laboral actual del individuo.

Figura 11.3 **Cuatro tipos de emociones**

Es tentador ver al estrés como el final negativo de una dimensión singular de bienestar y/o emoción. Sin embargo, muchos psicólogos argumentan que esto es demasiado simplista. Parece que el grado en que el individuo experimenta una emoción agradable (*afecto positivo*) es más o menos independiente de la medida en que experimenta una emoción desagradable (*afecto negativo*). Así que un individuo, en un momento determinado, podría mostrar un nivel alto en una de ellas y un nivel bajo en la otra, o un nivel alto en ambas, o un nivel bajo en ambas (Agho *et al*., 1992). También es posible distinguir entre activación alta y activación baja. Esto crea cuadrantes de emoción que pueden experimentarse (véase la figura 11.3). De nuevo, esto nos ayuda a obtener una imagen más completa de la exigencia laboral de una persona que la que se obtendría con el solo hecho de examinar el estrés.

Aunque evitar las consecuencias negativas del escaso bienestar sigue siendo un importante factor para la teoría, investigación y práctica, los beneficios de bienestar psicológico son cada vez más importantes tanto para los investigadores como para los profesionales. Robertson y Flint-Taylor (2008) señalan que el bienestar psicológico en el trabajo tiene dos componentes clave: un elemento deliberado (o elemento *eudemónico*) y uno emocional (o elemento *hedónico*). La diferencia entre los componentes eudemónicos y hedónicos del bienestar se remontan a Aristóteles (véase Boniwell y Henry, 2007). El elemento hedónico asocia el bienestar con la experiencia de sentimientos positivos (estados de ánimo y emociones) y factores como satisfacción con la vida general. Incluso para el hedonista más acérrimo, descansar día tras día en un yate bajo el sol tropical no produciría altos niveles de bienestar, a menos que hubiera algún propósito en ello; al menos eso es lo que dice la teoría, pero ¡tal vez valdría la pena que usted lo comprobara! La mayoría de las personas se sienten en su mejor momento no cuando están completamente relajadas, sino cuando han logrado algo que vale la pena. Por ejemplo, la relevancia de la tarea es una característica clave del modelo de las características del trabajo (*véase* el capítulo 7). Este principio clave de una vida que vale la pena, una que tiene un objetivo o propósito, es el corazón del enfoque eudemónico del bienestar.

Ryff y Keyes (1995) presentan un modelo de bienestar que incluye seis dimensiones: autonomía, dominio ambiental, crecimiento personal, relaciones positivas con otros, propósito en la vida y autoaceptación. En el trabajo, el aspecto eudemónico del bienestar psicológico puede ejemplificarse con personas que sienten que su actividad laboral tiene un claro sentido de propósito.

La idea del propósito y la emoción positiva como ingredientes clave del bienestar es apoyada por la investigación en el área de la psicología positiva. Fredrickson (1998) propuso una nueva teoría que afirma que la experiencia de emociones positivas sirve para ampliar el alcance de la atención, los procesos de pensamiento y las acciones de las personas; además, también sirve para construir recursos físicos, intelectuales y sociales. Fredrickson (1998) se refería a esto como a la teoría "ampliar y construir". Resultados de la

investigación (por ejemplo, Fredrickson, 1998; Fredrickson y Joiner, 2002; Seligman *et al*., 2005) brindan cierto apoyo a la teoría. Investigación posterior también indica que el efecto ampliado de las emociones positivas conduce a una espiral ascendente positiva en la que "el afecto positivo y el afrontamiento de mente abierta se mejoran mutuamente. [...] Las emociones positivas inician espirales ascendentes hacia el enriquecimiento del bienestar emocional" (Fredrickson y Joiner, 2002, p. 172).

También hay investigación que apoya la idea de que un *sentido de propósito* total fortalece el efecto que las emociones positivas pueden tener en el bienestar psicológico. En un estudio sobre las personas que se recuperaban del trauma de los ataques terroristas en Estados Unidos del 11 de septiembre de 2001, Fredrickson y sus colaboradores (2003) observaron el efecto benéfico que tuvieron las emociones positivas, y sugirieron que "encontrar un significado positivo podría ser el punto de influencia más poderoso para cultivar emociones positivas durante tiempos de crisis" (Fredrickson *et al*., 2003, p. 374).

Parecería que encontrar un concepto completo de bienestar debería incluir elementos tanto de placer como de propósito. Como Robertson y Flint-Taylor (2008) señalan, esta es una perspectiva del bienestar psicológico que se traduce muy bien dentro del dominio organizacional. Implica que alguna parte del bienestar psicológico en el trabajo se derivará de sentimientos positivos, los cuales, a la vez, se derivan de hacer algo que se considera valioso. Esta es una perspectiva congruente con el trabajo en muchas áreas relacionadas de la psicología del trabajo y organizacional, incluyendo la motivación y el diseño de puestos. Por ejemplo, la teoría del establecimiento de metas (Locke y Latham, 1990) implica garantizar que las personas tengan metas difíciles, pero alcanzables, y que estén comprometidas en lograr sus objetivos.

El interés en el bienestar en el trabajo también se ha incrementado por su potencial vínculo con comportamientos deseables y actitudes en el trabajo como la participación, el compromiso y la ciudadanía organizacional. Las causas y consecuencias de las últimas dos actitudes se discuten en el capítulo 6. La participación se define como un "estado mental positivo, pleno, relacionado con el trabajo, que se caracteriza por vigor, dedicación y concentración" (Schaufeli *et al*., 2002, p. 74). Recientemente se ha escrito mucho acerca de la importancia de desarrollar una fuerza laboral participativa. La mayoría de los estudios sobre la participación ponen de relieve sus vínculos potenciales con resultados organizacionales benéficos, como el desempeño y la renuencia a abandonar la empresa; los resultados de las investigaciones iniciales son promisorios (por ejemplo, Halbesleben y Wheeler, 2008). Robinson y sus colegas (2004) señalan que esto puede deberse, en parte, a que los constructos esenciales de la participación se traslapan un poco con el compromiso organizacional (capítulo 6) y la ciudadanía organizacional (capítulo 5). En un metanálisis de datos recolectados a partir de cerca de 8000 unidades individuales de negocios en 36 compañías, Harter y sus colaboradores (2002) encontraron relaciones significativas entre las puntuaciones de un cuestionario para empleados que indaga elementos de participación, satisfacción y bienestar psicológico, por un lado, y los resultados al nivel de la unidad de negocios (satisfacción del cliente, productividad, rentabilidad, rotación de personal y niveles de ausentismo por enfermedad), por el otro.

Wright y Cropanzano (2004) revisaron un vasto cuerpo de evidencia que relacionaba el bienestar psicológico positivo (BP) con el desempeño. En conclusión, ellos observaron que:

> El BP de los empleados tiene relevancia tanto en la teoría como en la práctica en la sociedad actual. Usando el marco teórico de la psicología positiva/comportamiento organizacional positivo, parece evidente que fomentar el BP en los empleados es un bien intrínseco para el que todos tienen que trabajar. Si este enfoque fomenta un mejor desempeño laboral, como sugieren fuertemente estos resultados, entonces es mucho mejor.
>
> *(p. 348)*

En esta etapa, la investigación publicada no es lo suficientemente extensa como para clarificar y confirmar las relaciones entre estos factores y el desempeño individual y el éxito organizacional. Sin embargo, la investigación a la fecha y trabajos recientes (por ejemplo, Robertson y Cooper, 2008) sugieren que el bienestar y factores como participación, compromiso y ciudadanía tienen un papel importante en el desempeño individual y los resultados organizacionales clave, como rotación de personal, ausentismo y productividad.

Punto de aprendizaje clave

El concepto de estrés tal vez resulte un tanto estrecho para captar el amplio rango de emociones que se generan a través de las experiencias en el trabajo. El bienestar no es simplemente la ausencia de enfermedad.

Factores relacionados con el estrés y bienestar de los empleados

En esta sección examinaremos diferentes condiciones laborales y diferencias individuales que han demostrado estar implicadas en el estrés laboral y el bienestar de los empleados. Describiremos la naturaleza de cada factor, y para cada uno presentaremos algunos ejemplos de estudios que brindan evidencia de su importancia. La bibliografía sobre estos factores es tan extensa que nos enfocaremos solo en aquellos que, de acuerdo con los metanálisis, las reseñas documentadas extensas y los estudios de investigación a gran escala, tienen una relación significativa con algunos de los muchos resultados del estrés laboral descritos antes en este capítulo (por ejemplo, Bonde, 2008; Bond *et al*., 2006; Kivimäki *et al*., 2006; O'Driscoll y Brough, 2010; Ng *et al*., 2006; Podsakoff *et al*., 2007). La figura 11.4 ofrece una visión general de los factores que están incluidos en los modelos exhaustivos del estrés en el centro de trabajo. Los mecanismos exactos entre los diferentes conjuntos de constructos mostrados en la figura 11.4 siguen en proceso de exploración, pero los amplios vínculos entre estos factores y las diferentes medidas de bienestar están bien establecidos. Como se describe en diferentes modelos del estrés laboral, los factores situacionales y personales interactúan para determinar los niveles generales de bienestar que cualquier individuo experimenta. Por ejemplo, alguien con características de "dureza" (*véase* Bartone, 1989; Maddi, 2002) tendría más capacidad de resistir varios factores de estrés situacionales que alguien que es menos duro.

Los factores clave que conducen al bienestar psicológico en el centro de trabajo podrían agruparse ampliamente en factores que se relacionan con la persona, o *diferencias individuales*, y factores que se relacionan con la *situación* en la que se encuentra esa persona. Las diferencias individuales incluyen actitudes, personalidad, estrategias de afrontamiento, capacidades y habilidades personales. Los factores situacionales incluyen todo lo que forme parte de las experiencias del individuo.

Punto de aprendizaje clave

Tanto los aspectos de la situación como las diferencias individuales son importantes para determinar el efecto del trabajo en los empleados individuales.

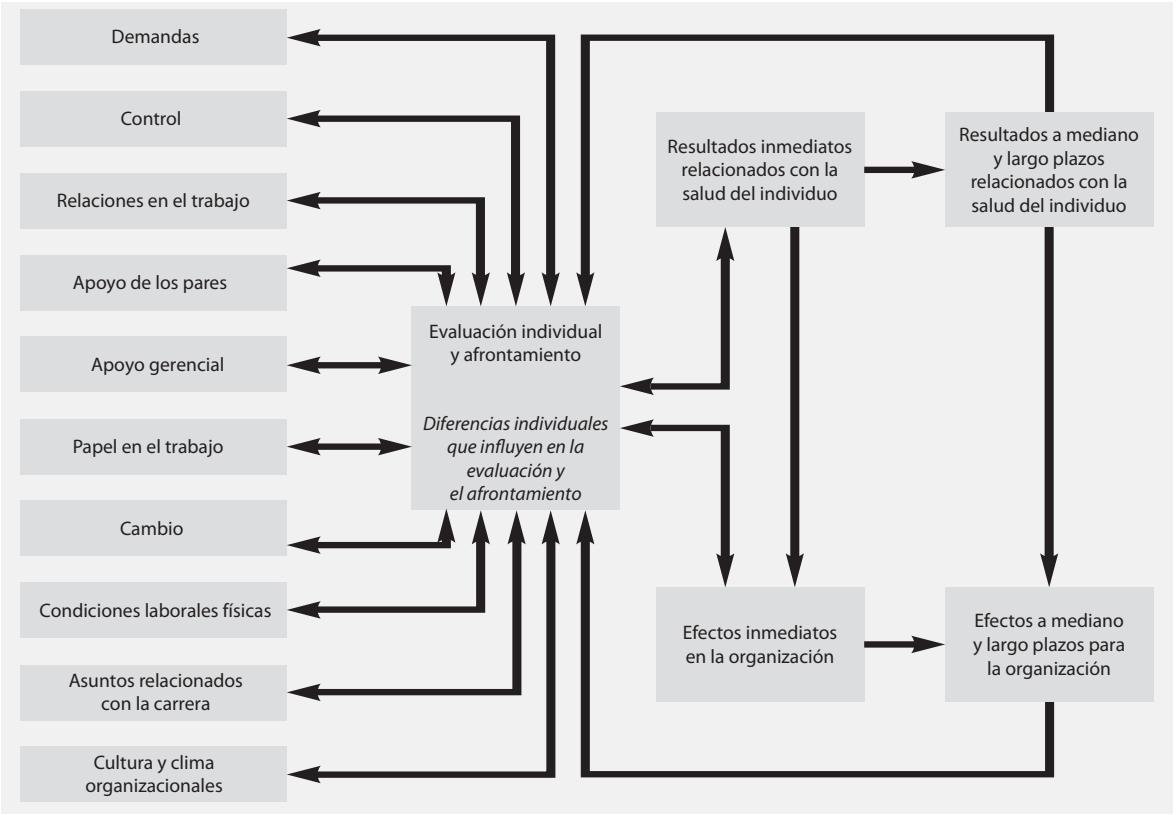


Figura 11.4

Dinámicas del estrés laboral
Observe el uso de las flechas de dos vías en algunas partes de esta figura, las cuales indican que las personas realizan transacciones con el ambiente. Estas flechas muestran que hay retroalimentación a la evaluación de la persona a lo largo del proceso. También indican que las percepciones/apreciaciones de los individuos pueden dar por resultado que estos modifiquen su ambiente.

Factores situacionales

No todos los investigadores están de acuerdo con la forma de agrupar los factores situacionales en categorías. Sin embargo, para usar una analogía gastronómica, la mayoría corta del mismo "pastel", pero elige cortar un número diferente de "rebanadas". Como se mencionó antes en la discusión de las teorías del estrés laboral, no todos los factores situacionales son fuentes de estrés para todo mundo en todos los centros de trabajo. Cox y sus colaboradores (2000) emplean el término *peligro* para describir factores situacionales de posibles fuentes de estrés laboral. Esto significa que estas condiciones laborales tienen el *potencial* de causar daño, pero mucho puede aun depender de las diferencias individuales en la personalidad, en los estilos de afrontamiento, la capacidad, etcétera. Además, estos datos interactúan o se mezclan unos con otros, lo que confiere a cada centro de trabajo un perfil único en cuanto a condiciones laborales. Esto significa que para identificar las fuentes de estrés laboral en cualquier centro de trabajo en particular, se necesita efectuar una evaluación de riesgos y un análisis de problemas; esto se discutirá al final de este capítulo. Si por el momento dejamos a un lado la complejidad, es claro que algunas condiciones laborales tienen más posibilidades que otras de ser fuentes de estrés laboral. Un indicador de esto es cuando muchos empleados diferentes que realizan un mismo trabajo reportan un problema: la lógica sugiere que las diferencias individuales desempeñan un papel mucho menor en los problemas que comparten muchas personas diferentes.

Punto de aprendizaje clave

Si varios empleados concuerdan en que un aspecto en específico del trabajo constituye un problema, entonces es más probable que los factores situacionales (y no las diferencias individuales) sean una fuente importante de estrés.

Demandas

Contenido del trabajo y carga laboral Existen varios elementos del contenido esencial de los trabajos que pueden ser fuentes significativas de estrés, y estas posiblemente sean las más familiares para los legos. Tales fuentes de estrés incluyen trabajar a un ritmo rápido, trabajar de forma intensiva y tener que cumplir con fechas límite con frecuencia. Los empleados a menudo se encuentran en riesgo de sufrir estrés laboral si su trabajo a menudo se realiza bajo presión, y si incluye extensos periodos de trabajo físico intenso o de concentración, con muy pocos descansos o recesos. Una forma útil de pensar acerca de las demandas es usar las categorías establecidas en el modelo DICT descrito antes en este capítulo: demandas cognitivas, demandas emocionales y demandas físicas. Si alguna de estas es excesiva para el individuo, entonces hay una fuerte evidencia de que los problemas tienden a seguir tanto para el individuo como para la organización.

Los investigadores han descrito dos diferentes tipos de sobrecarga laboral. La *sobrecarga cuantitativa* se refiere simplemente a tener demasiado trabajo que hacer. En este caso, demasiado trabajo lleva a laborar durante muchas horas, con los problemas que esto conlleva. La *sobrecarga cualitativa* se refiere a trabajo que es demasiado difícil para una persona (French y Caplan, 1972). Las rutinas repetitivas, así como el trabajo aburrido y poco estimulante, también representan un problema. Weinberg y Cooper (2007) describen esto como una *subcarga* o como una situación donde el individuo no se siente suficientemente desafiado por el trabajo. Algunos empleados, como los pilotos, los controladores de tráfico aéreo y el personal en plantas nucleares, enfrentan un aspecto especial de la *subcarga* laboral. Deben enfrentar largos periodos durante los cuales tienen muy poco que hacer, mientras enfrentan la posibilidad de tener que entrar súbitamente en acción durante una crisis. En menor escala, esto también es un problema para algunos empleados que manejan maquinaria de tecnología avanzada, quienes (dependiendo de la configuración de su trabajo) pueden volverse acompañantes relativamente no calificados de las máquinas; sin embargo, tienen que responder rápidamente si la máquina tiene un mal funcionamiento (Chase y Karwowski, 2003).

Como ya se observó, la investigación en la psicología positiva (por ejemplo, Fredrickson *et al*., 2003) revela la importancia de que el significado y un sentido claro de propósito desempeñen un papel de apoyo al bienestar psicológico. En el centro de trabajo, el "sentido de propósito" se relaciona de forma más evidente con el rol laboral inmediato que la persona tiene y con las metas y objetivos de dicho rol. La teoría del establecimiento de metas (véase el capítulo 7) muestra que cuando los individuos están comprometidos con metas que son claras, específicas y que implican retos tienden a desempeñarse bien. Las personas también tienden a experimentar niveles más altos de bienestar cuando poseen un sentido claro de propósito, es decir, metas claras, específicas y desafiantes.

El trabajo emocional es un concepto que ha recibido recientemente mucha atención en la investigación sobre el estrés. Es relevante en ciertos trabajos (como en las diferentes formas de trabajo de servicio al cliente), donde la persona debe manejar sus emociones y sus respuestas a las emociones de otros (Morris y Feldman, 1996). Un elemento especialmente estresante de esto es la *disonancia emocional*, la cual, de acuerdo con los hallazgos, tiene vínculos con varias medidas de bienestar del empleado (Zapf, 2002). Esto sucede cuando un empleado tiene que enmascarar o esconder sus emociones (por ejemplo, un sobrecargo de aviación que necesita parecer sensible a las demandas irracionales de un pasajero iracundo).

Punto de aprendizaje clave

A menos que el contenido de un trabajo esté bien diseñado y administrado, existe el riesgo de que varios tipos de demandas se vuelvan excesivas, y que los empleados entonces tengan más probabilidad de experimentar estrés relacionado con el trabajo.

Horas de trabajo Las largas jornadas laborales requeridas en muchos trabajos parecen cobrar una cuota en la salud de los empleados. Un estudio de investigación relacionó las largas jornadas laborales con las muertes debidas a enfermedad cardiaca coronaria (Breslow y Buell, 1960). Esta investigación sobre trabajadores de la industria de la luz en Estados Unidos encontró que los individuos de menos de 45 años de edad que trabajaban más de 48 horas a la semana tenían más del doble del riesgo de morir de una enfermedad coronaria que quienes realizaban un trabajo similar, pero durante un máximo de 40 horas a la semana. Muchos individuos, como los ejecutivos que trabajan durante muchas horas continuas y algunos médicos que tal vez no duermen durante 36 horas o más, encuentran que tanto ellos como la calidad de su trabajo padecen las consecuencias. Parece que en muchos países occidentales el promedio de número de horas trabajadas por semana se reduce lentamente (en parte debido a legislaciones como la European Working Time Directive). En algunos países en desarrollo, la jornada laboral típica llega a ser el doble que en algunos países industrializados.

En la actualidad se reconoce comúnmente que trabajar más de 40 horas a la semana es progresivamente improductivo y puede ocasionar problemas de salud. De hecho, en una investigación metanalítica de un gran número de estudios internacionales que relacionaban la jornada laboral con la salud, se encontró de manera consistente que trabajar durante muchas horas dañaba la salud física y/o psicológica de la persona; por "muchas horas" se considera cualquier número de horas por arriba de 40 (Sparks *et al.*, 1997). Desde luego, tal vez no solo las largas jornadas laborales sean causantes de este efecto. Las personas que eligen trabajar largas jornadas pueden ser individuos proclives a sufrir problemas de salud. Tal vez sus trabajos sean demandantes de muchas formas (por ejemplo, sobrecarga laboral, responsabilidad), lo que los induce a trabajar largas jornadas para completar sus tareas (Burke y Cooper, 2008). Este resultado sugiere una conclusión importante: muchas fuentes de estrés laboral interactúan e influyen entre sí.

Trabajo por turnos Actualmente muchos empleados desempeñan trabajos por turnos, algunos de los cuales implican laborar en horas inusuales o poco convenientes. Algunos estudios han encontrado que el trabajo por turnos es un factor de estrés ocupacional común. Se ha demostrado que el trabajo por turnos tiene un profundo efecto en el funcionamiento físico, ya que trae consigo cambios en la temperatura sanguínea, la tasa metabólica y los niveles de azúcar en la sangre, además de tener un efecto en los patrones de sueño, en la vida social y familiar, en la eficiencia mental y en la motivación laboral. Por ejemplo, en un estudio realizado con enfermeras, Demir y sus colaboradores (2003) encontraron que trabajar en los turnos de la noche conduce al agotamiento, pérdida de energía y "desapego" de los pacientes. Para las enfermeras que trabajaban durante la noche, estos problemas eran significativamente mayores que para las enfermeras que realizaban un trabajo comparable en el turno matutino o vespertino.

Desde luego, no todo el trabajo por turnos es igual. Los turnos pueden empezar y terminar a diferentes horas, y tener diferente duración, y también hay variaciones en el grado y la frecuencia con que el personal debe cambiar de turno. Algunas formas de manejar el trabajo por turnos son más estresantes que otras. Cuanto más largo sea el turno laboral —por ejemplo 28 días de trabajo y 28 días de descanso frente a 14 días de trabajo y 14 días de descanso—, mayor será su efecto en el bienestar del empleado (Sutherland y Cooper,

1987). Los efectos de los largos periodos de trabajo por turnos tienden a ser particularmente problemáticos para empleados que están casados y tienen hijos. Trabajar turnos fijos (es decir, trabajar sólo durante las noches o solamente durante los días) tiende a ser menos nocivo que rotar turnos (trabajar algunas noches, algunos días, algunas tardes, etcétera), porque en el primer caso los empleados necesitan realizar cambios menos frecuentes y menos significativos para adaptarse a las diferentes horarios laborales. Sin embargo, Barnes-Farrell y sus colaboradores (2008) en su estudio de empleados del cuidado de la salud que trabajan por turnos en diversos países, encontraron que los individuos con turnos fijos de noche reportaron menor bienestar mental cuando se les comparó con individuos que trabajaban en el turno diurno o con turnos variables (después de controlar los efectos de la edad, el estado civil y las condiciones laborales). Los investigadores argumentan que los beneficios de trabajar el turno nocturno de forma permanente es evidente solo para aquellos empleados que prefieren dicho horario de trabajo.

El tema de la duración del turno es bastante complejo. Los turnos más largos que la jornada laboral usual parecen tener algunos beneficios. Hoffman y Scott (2003) encontraron que enfermeras que trabajan turnos de 12 horas experimentaban menos estrés que aquellas que trabajaban turnos de 8 horas. Barnes-Farrell y sus colaboradores (2008) informaron resultados similares. Mitchell y Williamson (2000) reportaron que trabajadores de una central eléctrica con turnos de 12 horas experimentaron menos problemas en su vida doméstica, así como un mejor sueño y estado de ánimo que aquellos que trabajaban turnos de 8 horas. Sin embargo, encontraron algo más inquietante: algunos aspectos de su desempeño laboral mostraron un incremento en la tasa de errores hacia el final de las 12 horas de trabajo (¡de alguna manera esto nos trae a la mente imágenes de Homero Simpson!). Las posibles pérdidas en el desempeño provocadas por los turnos extendidos también fueron analizadas por Sparks y sus colaboradores (2001).

Conexión trabajo-vida Como se discutió en el capítulo 1 de este libro, hay un creciente cuerpo de investigación y de teorías acerca de cómo las demandas del trabajo interactúan con las demandas de otras esferas de la vida, y sobre las consecuencias que esta interacción tiene para el bienestar del empleado. A los asuntos relacionados con la conexión hogar-trabajo se les pone la etiqueta de "conflictivos" en la literatura especializada en el estrés. Este conflicto puede ir en cualquiera de dos direcciones o en ambas: interferencia del trabajo con la familia (donde las demandas de trabajo generan dificultades para la vida en el hogar) e interferencia de la familia con el trabajo (donde las demandas de la vida doméstica crean dificultades para el trabajo) (Lewis y Cooper, 2005). Reseñas de la investigación sobre el tema a gran escala señalan que la satisfacción en el hogar tiende a influir en la satisfacción en el trabajo, y viceversa: esto significa que el estrés en casa puede influir en variables como la satisfacción laboral (Ford *et al*., 2007).

La interferencia o el conflicto pueden manifestarse en una variedad de formas. La más evidente es que la enorme cantidad de tiempo requerido por los roles en un dominio (casa o trabajo) hace difícil dedicar suficiente tiempo a los roles del otro dominio. Una forma ligeramente más sutil de interferencia es que la cantidad de energía cognitiva, emocional o física requerida para cumplir con los roles en un dominio implica dejar una insuficiente cantidad de energía para los roles (incluyendo tareas y relaciones) en el otro. Menos evidente también es que los tipos de valores, actitudes y comportamientos requeridos en un dominio pueden ser diferentes o incluso contraponerse a aquellos requeridos en el otro. Por ejemplo, se esperaría que un vendedor fuera agresivo y dominante en el trabajo, pero gentil y cooperador en casa. Muchas de las prácticas administrativas de recursos humanos diseñadas para reducir el estrés en la conexión casa-trabajo (por ejemplo, guarderías en el centro de trabajo, licencias familiares) ayudan en algunas formas de conflicto, pero probablemente no en todas (Cooper y Lewis, 1993).

El conflicto basado en el tiempo puede llevar a la culpa o a la ansiedad de que uno no está cumpliendo con los roles de forma adecuada, y quizá también conduzca a la baja satisfacción. El conflicto basado en la energía produce agotamiento e irritabilidad (véase

Sonnentag y Niessen, 2008), mientras que el conflicto basado en los valores puede llevar a una sensación de alienación y/o pérdida de la propia identidad.

Desde luego que el panorama es más complicado que esto. Un tema que conviene analizar es el significado de "hogar". ¿Acaso significa algo que no sea trabajo? De ser así, quizás el término sea muy amplio; si no, entonces tal vez sería más útil distinguir entre los diferentes tipos de compromisos domésticos y de tiempo libre que una persona pueda tener (por ejemplo, los roles de padre, esposo, practicante de ejercicio físico, fotógrafo aficionado, etcétera). Además, hasta cierto grado, hay diferencias en la importancia que se concede a los roles laborales y domésticos entre las culturas y los países, y el grado en que esos roles se ven como necesariamente separados o compatibles. Al igual que sucede con todos los factores laborales de estrés, la apreciación de un individuo de su situación es importante para determinar si la considera un problema o no, y esto podría verse influido por la conciencia de que se obtienen beneficios al equilibrar los diferentes roles laborales y domésticos (Van Steenbergen *et al*., 2008). Sonnentag y Niessen (2008) encontraron que los individuos con un alto rasgo de vigor (aquellos con alta autoestima, alta extroversión y que siguen un estilo de vida saludable) tienden a tener más energía para manejar los temas no laborales después de un arduo día de trabajo. Así, aunque la conexión entre trabajo y otros aspectos de la vida puede generar estrés, hay mucho que entender acerca de qué conexiones causan problemas y por qué, y cómo se produce el estrés (Swan y Cooper, 2005).

Punto de aprendizaje clave

Existen vínculos bien documentados entre la salud de la persona y la organizacional, por una parte, y las horas laborales, ciertos aspectos del trabajo por turnos y los problemas relacionados con el balance entre la actividad laboral y otras esferas de la vida, por la otra.

Recursos y comunicaciones Para desempeñar su trabajo de forma eficiente, los individuos necesitan sentir que cuentan con la capacitación, el equipo y los recursos adecuados. Por recursos nos referimos al conocimiento, las destrezas, las habilidades y el equipo físico para realizar el trabajo. También necesitan sentir que están informados adecuadamente y que son valiosos. Varias fuentes han asociado (por ejemplo, NIOSH *et al*., 1999; Rothmann y Cooper, 2008) todos estos factores o algunos de ellos con el estrés. Tales factores son el corazón de muchas teorías contemporáneas del estrés laboral (es decir, cualquiera que mencione "ajuste" entre las capacidades del empleado y las demandas puestas en él, aquellas enfocadas en los recursos, por ejemplo, DICT, o modelos que se enfocan en la recompensa, por ejemplo, el DER). Rara vez se menciona la buena calidad de la capacitación y la selección como intervenciones para manejar el estrés, pero ambas pueden recorrer un largo camino para garantizar que el ajuste entre el empleado y las demandas puestas en él se maximice.

Riesgo y peligro Un trabajo que implique riesgo o peligro podría dar por resultado un bienestar poco favorable (Clarke y Cooper, 2004). Cuando alguien está constantemente alerta del peligro potencial, estará preparado para reaccionar de inmediato. El individuo se encuentra en un estado constante de activación, como se mencionó al describir el síndrome de "lucha o huida". La consecuente descarga de adrenalina y los cambios en la respiración y la tensión muscular se consideran potencialmente amenazantes para la salud a largo plazo. Por otro lado, los individuos que enfrentan peligro físico —como los policías, mineros, bomberos y militares— con frecuencia parecen tener niveles reducidos de estrés. Una vez más, la capacitación es importante: aquellos que están capacitados y equipados adecuadamente para manejar situaciones de emergencia a menudo se encuentran enfrentándolas como fuente de motivación y satisfacción.

Control

Como podrá esperar el lector a la luz de lo que sabe acerca de las teorías estructurales del estrés laboral, el control en el trabajo ha recibido una enorme cantidad de atención en la investigación del estrés. El control se puede aplicar a casi cualquier aspecto laboral. Dwyer y Ganster (1991), en su medida de control de alta calidad ampliamente usada, incluyen 22 preguntas a los empleados para medir diferentes aspectos del control. Estas incluyen:

- control sobre la calidad del trabajo;
- control sobre el ritmo de trabajo;
- qué tanta influencia tiene el empleado sobre las políticas y los procedimientos;
- qué tanto control tiene el empleado sobre cuándo puede tomar vacaciones o tiempo libre;
- control sobre la variedad de métodos empleados;
- control sobre la toma de decisiones, etcétera.

La investigación indica que la falta de influencia en la forma en que el trabajo se organiza y se desempeña puede ser perjudicial para el bienestar psicológico y físico. Mientras que los niveles bajos de control son una fuente de estrés laboral, los altos niveles de control tienden a ser beneficiosos (Weinberg y Cooper, 2007). La investigación revela que el control es un poderoso factor de predicción de la salud del empleado. En su metanálisis, Bond y sus colegas (2006) también encontraron que los altos niveles de control se asocian con altos niveles de desempeño laboral y bajos niveles de ausentismo. En esta misma revisión también se encontró que las mejoras en el control tienden a apuntalar la eficacia de muchas intervenciones de manejo de estrés. Es incierto si los diversos aspectos de control en el trabajo contrarrestan o amortiguan otros factores de estrés (O'Driscoll y Brough, 2010). Los efectos del control también pueden depender de si el individuo prefiere tener o no el control. Meier y sus colaboradores (2008) encontraron que altos niveles de control en el trabajo ayudan a amortiguar el efecto de los factores de estrés laboral en el bienestar, pero solo para aquellas personas con un locus de control interno (*véase* más adelante para conocer una descripción de locus de control).

Punto de aprendizaje clave

Hay muchos aspectos diferentes de un trabajo sobre los que el individuo puede tener control. Existen muchas investigaciones que demuestran que el control en el trabajo tiene fuertes vínculos con la salud individual y organizacional.

Apoyo gerencial

Existe un gran cuerpo de evidencia que indica que la falta de apoyo gerencial pone en riesgo el bienestar del empleado. Sin embargo, al igual que sucede con el control, los altos niveles de apoyo pueden tener beneficios significativos para los empleados. Revisiones de muchos estudios de investigación específicos dan testimonio de la importancia del apoyo percibido por parte del supervisor. Ng y Sorenson (2008) examinaron los resultados de 59 estudios (con un total de más de 40,000 participantes) y encontraron fuertes relaciones entre este tipo de apoyo y la satisfacción laboral, el compromiso con la organización y la intención de permanecer en ella.

Sosik y Godshalk (2000), entre otros, demostraron que un estilo de liderazgo inspirador (véase el capítulo 13) puede reducir significativamente la cantidad de estrés experimentado por los subalternos. Este estilo de liderazgo incluye otorgar prioridad al desarrollo de necesidades de individuos específicos, dar un ejemplo personal y establecer una clara misión para el grupo de trabajo o la organización.

Donaldson-Feilder y sus colaboradores (2008) realizaron un análisis exhaustivo de los comportamientos gerenciales y de cómo repercuten en el bienestar del empleado. Estos investigadores afirman que tales comportamientos funcionan a través de diversos mecanismos:

> El comportamiento gerencial tiene un efecto directo en el bienestar del personal: los gerentes pueden evitar o causar estrés en aquellos a quienes administran. Los gerentes también actúan como "guardabarreras" ante la exposición de sus empleados a condiciones laborales estresantes, y son vitales en la identificación y la lucha contra el estrés en el centro de trabajo.
>
> *(p. 11)*

Como resultado de esta investigación, se identificaron 19 categorías del comportamiento gerencial positivo. Cuatro categorías de comportamiento son especialmente importantes en ayudar a los empleados a sentirse apoyados. Estas son:

- accesible/visible: los gerentes tienen una política de puertas abiertas y están en contacto regular con sus subalternos;
- salud y seguridad: toman en serio la salud y la seguridad de su equipo;
- retroalimentación: dan retroalimentación, muestran gratitud y elogian el buen trabajo;
- consideración individual: realizan reuniones regulares con cada uno de sus empleados y son flexibles en relación con temas que afectan a estos (por ejemplo, temas de conexión trabajo-vida).

Las diferencias individuales ideales entre gerentes desempeñan un gran papel en la determinación de cómo se comportan en el trabajo. Sparks y sus colaboradores (2001) señalan que las presiones competitivas en las organizaciones por lo general generan presión en los gerentes individuales. Parece que ahora los gerentes enfrentan un nuevo desafío: aprender a administrar mediante la participación. Algunos gerentes encuentran difícil esta labor, y muchos responden comportándose de forma desagradable hacia sus subalternos. Un jefe sometido a estrés puede modificar la naturaleza del trabajo de un subalterno para que se vuelva más estresante; por ejemplo, supervisándolo de forma más estrecha (Lobban *et al*., 1998). Se puede usar la capacitación gerencial y la evaluación del desempeño para ayudar a los gerentes a reconocer y manejar mejor el efecto de su comportamiento sobre sus subalternos (Donaldson-Feilder *et al*., 2008). Diferentes tipos de gerentes pueden responder a distintos tipos de intervenciones. Cooper y sus colaboradores (1993) encontraron que hay varios prototipos de jefe: el burócrata, el autócrata, el distribuidor de neumáticos, el gerente renuente y el gerente abierto. Por ejemplo, el burócrata posiblemente responda de forma más positiva a la capacitación estructurada y a la comunicación relativamente formal que respeta los procedimientos establecidos.

Apoyo de los pares

Las personas así como nuestros diversos encuentros con ellas pueden ser fuentes principales tanto de estrés como de apoyo (Makin *et al*., 1996). En el trabajo, nuestras relaciones con los compañeros afectan drásticamente la forma en que nos sentimos al final del día. El trabajo inicial de Selye (1974) sugirió que aprender a vivir con otras personas es uno de los aspectos más estresantes de la vida. Esto a pesar del hecho de que la mayoría de las personas, dada la oportunidad, buscan el contacto social y desean relacionarse al menos parte del tiempo. Lazarus (1966) sugirió que las relaciones sociales de apoyo con los pares, supervisores y subalternos en el trabajo tienen menos posibilidades de crear presiones interpersonales, y reducen directamente los niveles de estrés laboral percibido. Los investigadores de la Universidad de Michigan definieron las malas relaciones como aquellas que incluían escasa confianza, bajo nivel de apoyo y poco interés en escuchar o tratar de lidiar con los problemas que confronta el miembro organiza-

cional. La mayoría de los estudios muestran que altos niveles de apoyo ayudan a mantener un buen grado de bienestar para los empleados, pero no siempre amortiguan los efectos de otros factores de estrés (Brough *et al*., 2009).

El estrés entre compañeros de trabajo puede surgir a partir de la competencia y de los conflictos de personalidad usualmente descritos como "políticas de oficina". El apoyo social adecuado resulta esencial para la salud y el bienestar del individuo, así como para la atmósfera y el éxito de una organización (Bernin y Theorell, 2001). Como la mayoría de las personas pasan tanto tiempo en el trabajo, las relaciones entre compañeros pueden brindar un apoyo valioso o, por el contrario, ser una enorme fuente de estrés. La mayoría de las revisiones (por ejemplo, Cooper *et al*., 2001) concluyen que la desconfianza hacia los compañeros de trabajo está relacionada con una alta ambigüedad de roles y con mala comunicación.

En el metanálisis realizado por Ng y Sorenson (2008), un resultado interesante fue que el apoyo de los pares era especialmente importante cuando los empleados realizan trabajos que implican estar en contacto con los clientes. Esto podría deberse a que los empleados en este tipo de roles comparten experiencias similares de interacciones estresantes con clientes y entienden las fuentes de estrés de cada uno: esto les ayuda a ofrecer ayuda práctica más eficaz y apoyo emocional. Tal camaradería podría ser un mecanismo importante a través del cual el apoyo de los compañeros ejerza sus efectos.

Punto de aprendizaje clave

La falta de apoyo de los gerentes y/o colegas coloca a los empleados en un riesgo significativamente creciente de experimentar estrés relacionado con el trabajo.

Relaciones en el trabajo

Como hemos visto, el apoyo en el trabajo tiene un efecto significativamente positivo en los empleados. Se ha prestado mucha atención a lo que sucede cuando las relaciones en el trabajo son perjudiciales. La fricción, el enojo y los desacuerdos entre las personas en el trabajo están bien documentados como fuentes de estrés laboral. Por ejemplo, el acoso sexual daña el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, la productividad y la salud psicológica individual (Willness *et al*., 2007). La violencia (o la amenaza de violencia) en el trabajo es igualmente problemática (*véase* Kessler *et al*., 2008). En esta sección nos enfocamos en un problema especialmente bien investigado: la intimidación en el centro de trabajo. Esto no implica restar importancia a otras relaciones estresantes, pero el espacio no nos permite considerar de forma detallada todos los asuntos relacionados con ello.

Intimidación en el centro de trabajo Una forma extrema de problemas con las relaciones laborales es la intimidación en el centro del trabajo. Algunos informes sugieren que la intimidación es un asunto muy común que, por lo mismo, genera preocupación (Rayner *et al*., 2001). Salin define la intimidación como "*actos negativos repetidos y persistentes* hacia uno o más *individuos*, que implican *un desequilibrio percibido del poder* y crean *un ambiente laboral hostil*" (2003, p. 214, las cursivas proceden del original). Actualmente se reconoce que la intimidación en el centro de trabajo es un factor de estrés ocupacional de importancia que tiene enormes implicaciones financieras y legales para las organizaciones. Giga y sus colegas (2008) estiman que el costo anual del ausentismo relacionado con la intimidación, la rotación de personal y las pérdidas de productividad asciende aproximadamente a £13,750 millones (de acuerdo con cifras para el Reino Unido en 2007): el 25 por ciento de quienes son blanco de la intimidación y, de forma significativa, el 20 por ciento de quienes son testigos de intimidación en el centro de trabajo abandonan la organización (por ejemplo, Rayner *et al*., 2002). Debido a sus consecuencias potencialmente graves y porque no se ha analizado en ningún otro lugar de este texto, discutiremos este problema con algún detalle

aquí. La extensión de la cobertura que se concede al tema no debe tomarse como medida de la importancia relativa en comparación con otras posibles fuentes de estrés.

La cifras que ofrecen los autorreportes en relación con el hecho de haber sufrido intimidación en el año anterior varían enormemente; por ejemplo, la cifra es del 3.5 por ciento en Suecia (Leymann, 1996), 8.6 por ciento en Noruega (Einarsen y Skogstad, 1996), 10.1 por ciento en Finlandia (Vartia, 1996), 28 por ciento en Estados Unidos (Lutgen-Sandvik *et al*., 2007), y 10.5 por ciento en el Reino Unido (Hoel *et al*., 2001). Algunos investigadores afirman que el comportamiento intimidatorio debe ocurrir por lo menos semanalmente durante seis meses o más para poder diferenciarlo del estrés social en el trabajo (por ejemplo, Leymann, 1996). Sin embargo, experiencias intimidatorias de corta duración, incluso si se trata de un solo incidente, se relacionan con emociones negativas (Keashly, 2001).

El efecto de la intimidación en el centro de trabajo puede experimentarse a nivel individual, de equipo y organizacional. A nivel individual sus efectos son: *físicos*, por ejemplo, pérdida del apetito, problemas de sueño (Einarsen, 1999); *psicológicos*, por ejemplo, dificultad para concentrarse, ansiedad, depresión, pensamientos suicidas (Mikkelsen y Einarsen, 2001); *sociales*, por ejemplo, en las relaciones fuera del trabajo con amigos y familiares (Keashly y Jagatic, 2003); y *financieros*, por ejemplo, pérdida del empleo e inhabilidad de conseguir otro trabajo (Einarsen y Mikkelsen, 2003).

Un enfoque para entender la intimidación consiste en examinar si existen algunas características individuales que ayuden a predecir si ciertos sujetos en especial tienen más posibilidades de ser intimidados o de intimidar. En términos de las víctimas, parece que las personas no son igualmente vulnerables o resilientes ante la intimidación (Rayner *et al*., 1999). Asimismo, varias características individuales están asociadas con la probabilidad de ser blanco de intimidación, por ejemplo, habilidades de afrontamiento y manejo de conflictos (Einarsen, *et al*., 1994); bajo nivel de independencia, extroversión y estabilidad, y alta escrupulosidad y logro (Coyne *et al*., 2000); elevado nivel de ansiedad y escasas destrezas sociales (Zapf, 1999).

La evidencia sugiere que es más probable que aquellos que llevan a cabo la intimidación sean los gerentes (70 por ciento), seguidos por los colegas (37 por ciento) y los subalternos (12 por ciento) (CIPD, 2004). Sin embargo, es muy difícil realizar una investigación sobre la intimidación real, porque las personas difícilmente admiten que esta existe; la investigación depende de las observaciones de las víctimas y de los testigos. Una revisión de por qué las personas pueden intimidar a otras (Zapf y Einarsen, 2003) reveló tres causas principales:

1. un proceso autorregulatorio para proteger o aumentar la autoestima, por ejemplo, cuando se percibe una amenaza por parte de un subalterno con un alto nivel de desempeño;
2. el perpetrador tiene escasas competencias sociales, por ejemplo, bajo control emocional;
3. comportamiento político para proteger los intereses del individuo y mejorar su posición en relación con los demás.

Sin embargo, la intimidación es un comportamiento complejo, con una multiplicidad de causas, y recibe influencia de la interacción entre los factores individuales y organizacionales. Por lo tanto, es importante la consideración de los contextos organizacionales contemporáneos. Las culturas de los centros de trabajo se están volviendo más agresivas, competitivas e inseguras. La importancia de permanecer en un empleo y de la experiencia previa en el potencial de carrera de una persona se ha reducido enormemente. La habilidad de desempeñar múltiples roles, ajustarse al cambio y cumplir metas siempre crecientes es ahora más importante para tener continuidad en el empleo. Estas culturas organizacionales generan inseguridad y desconfianza (Peyton, 2003), lo cual, a la vez, influye en los valores y las actitudes de los empleados, incrementando potencialmente la probabilidad de comportamientos de intimidación.

Culturas demasiado competitivas con cargas de trabajo excesivas y cambios constantes pueden crear un ambiente laboral negativo que permita que aflore la intimidación. Los gerentes tal vez adopten estilos administrativos más autocráticos para cumplir con las metas cada vez más agresivas y ven los comportamientos intimidatorios como técnicas de "administración sólida" (Simpson y Cohen, 2004). Por lo tanto, las culturas organizacionales podrían crear y apoyar la "intimidación institucionalizada" en una variedad de formas, como el estilo administrativo autocrático, la sobrecarga laboral, las culturas de "culpabilidad" y la tolerancia hacia comportamientos intimidatorios porque estos "dan resultados" (CIPD, 2004).

En algunas organizaciones el comportamiento intimidatorio se considera aceptable, y la víctima es calificada como "débil"; en otras, la intimidación es vista como un "conflicto de personalidades" y, nuevamente, se culpa a la víctima por "irritar" al perpetrador (Ferris, 2004). Los gerentes y el departamento de recursos humanos pueden considerar esta conducta como un "estilo de vida" y, por lo tanto, responden inadecuadamente a las quejas de intimidación. De hecho, de forma bastante preocupante, Ironside y Seifert (2003) sugieren que la intimidación se considera actualmente como una parte básica de la práctica administrativa, y que la mayoría de las formas son aceptadas como parte de la experiencia laboral diaria.

Se ha encontrado que las intervenciones eficaces para manejar la intimidación requieren una respuesta organizacional holística ante el comportamiento. Esto incluye la comprensión en todos los niveles de la organización de que el costo de la intimidación en el centro de trabajo, en términos de disminución en la productividad, incremento del ausentismo, despidos y bajo nivel de ánimo y de bienestar, supera enormemente los beneficios a corto plazo de lograr las metas agresivas diarias. Se necesita que la investigación cualitativa se introduzca de forma clara en el estudio de la intimidación en el centro de trabajo, para obtener una comprensión consistente y clara de qué constituye y qué no constituye la intimidación. Una forma de lograr esto es contar con una política organizacional sobre la intimidación que se comunique de forma pública, y que defina el comportamiento intimidatorio, así como los procedimientos informales y formales para enfrentarlo.

Las organizaciones deberían brindar una variedad de mecanismos de apoyo que estén disponibles para los empleados que experimentan la intimidación, ya sea como víctimas, testigos o acusados de intimidación. Este apoyo podría incluir rutas reconocidas, por ejemplo, el departamento de recursos humanos, el área de salud ocupacional y los sindicatos, pero también programas de asistencia al empleado y grupos de empleados "escuchas". Estos últimos son empleados voluntarios identificados, que brindan apoyo confidencial a sus compañeros de trabajo. Otra recomendación es crear una política de dignidad en el trabajo, que defina cómo deben tratar las personas a los demás y cómo esperan ser tratadas. Estos valores deberían incorporarse a todos los procesos de recursos humanos, desde el reclutamiento y la selección hasta la evaluación del desempeño, el establecimiento de salarios y recompensas, y los procesos disciplinarios (CIPD, 2005b). La capacitación para los gerentes y el personal de recursos humanos sobre dignidad en el trabajo, manejo de conflictos y mediación ayuda significativamente a lidiar con la intimidación, aunque menos del 30 por ciento de las organizaciones actualmente ofrecen tal capacitación (CIPD, 2007a). El comportamiento de gerentes de línea es un elemento clave en la lucha contra la intimidación en el centro de trabajo (CIPD, 2004), y habilidades como comunicación, liderazgo, solución de conflictos, manejo del estrés y conformación de equipos se asocian con el manejo eficaz de la intimidación por parte de los gerentes.

Punto de aprendizaje clave

Problemas como la intimidación, el acoso y la violencia en el centro de trabajo tienen vínculos especialmente fuertes con los problemas de estrés laboral. El efecto de estos problemas sobre las personas y las organizaciones es muy importante.

Rol en el trabajo

Cuando el rol de una persona en una organización está bien definido y comprendido, y cuando las expectativas acerca del desempeño del individuo también son claras, es posible mantener el estrés al mínimo. Sin embargo, los investigadores han observado claramente que esto no sucede en muchos centros de trabajo. Existen tres factores importantes —ambigüedad de roles, conflicto de roles y grado de responsabilidad frente a otros— que se consideran las principales fuentes de estrés (O'Driscoll y Brough, 2010). Glazer y Beehr (2005) encontraron que a través de varias naciones y culturas, los factores de estrés relacionados con los roles en la enfermería se relacionaban de forma consistente con la salud psicológica y los resultados organizacionales (como el compromiso).

Ambigüedad de roles Hay dos conceptos con historias muy largas en la investigación sobre el estrés. La ambigüedad de roles surge cuando las personas no tienen una imagen clara de sus objetivos laborales, de las expectativas que sobre ellos tienen sus compañeros de trabajo, y del alcance y las responsabilidades de su trabajo. A menudo esta ambigüedad surge simplemente porque el supervisor no explica al empleado exactamente cuáles son sus funciones.

Una gran variedad de acontecimientos pueden provocar ambigüedad de roles (Beehr, 1995). Estos incluyen iniciar un nuevo trabajo, tener un nuevo jefe, no tener claras las responsabilidades de supervisión, una descripción del puesto inadecuada o poco realista, o un cambio en la estructura de la organización existente. Todos estos acontecimientos y otros pueden contribuir a crear un estado temporal de ambigüedad de roles. En su metanálisis, Tubré y Collins (2000) encontraron que la ambigüedad de roles estaba relacionada significativamente con el bajo desempeño laboral. Esto puede deberse a que cuando el rol es ambiguo, los empleados no están seguros de qué tienen que hacer para desempeñar adecuadamente su trabajo, e incluso tal vez ni siquiera reconozcan cuando realizan bien su trabajo.

Conflicto de roles El conflicto de roles se presenta cuando un individuo enfrenta demandas laborales conflictivas o irreconciliables, o cuando tiene que realizar actividades que no desea hacer o que no considera como parte de su trabajo. Las situaciones conflictivas pueden convertirse en factores de estrés sobre los individuos implicados. Los empleados con frecuencia se sienten divididos entre dos grupos de personas que demandan diferentes tipos de comportamiento o que creen que el trabajo conlleva diferentes funciones. Por ejemplo, Randall y sus colegas (2007) describen una intervención diseñada para ayudar al personal de enfermería a enfrentar las demandas conflictivas de sus responsabilidades administrativas y clínicas.

Responsabilidad En una organización hay básicamente dos tipos de responsabilidades: responsabilidad hacia las personas y responsabilidad hacia los objetos, como presupuestos, equipo e instalaciones. Se ha encontrado que la responsabilidad por las personas es particularmente estresante. Estudios realizados en la década de 1960 revelaron que este tipo de responsabilidad tenía más probabilidades de ocasionar una enfermedad cardiaca que la responsabilidad por los objetos (Wardwell *et al.*, 1964). Ser responsable por las personas, por lo general, requiere pasar más tiempo interactuando con otros, asistir a reuniones y cumplir con fechas límite, todo lo cual incrementa el volumen de demandas laborales y modifica la naturaleza de dichas demandas.

Ivancevich y Matteson (1980) afirmaron:

> La responsabilidad por las personas actúa como un factor de estrés, en parte e indudablemente, por la naturaleza específica de la responsabilidad, en particular porque se relaciona con la necesidad de tomar decisiones interpersonales desagradables. Otra parte de la razón [...] es que las personas en posiciones de responsabilidad aceptan asumir una sobrecarga laboral y quizá también enfrenten conflictos y ambigüedad de roles.

Punto de aprendizaje clave

La posición de la persona dentro de una organización (su rol) puede ser una fuente importante de estrés en el trabajo. Esto es especialmente verdadero si su rol no es claro, si le ocasiona conflictos con otros en la organización, o si su puesto trae consigo un grado de responsabilidad por la gente o por los objetos.

Cambio

El cambio organizacional puede ser una fuente de estrés para muchos empleados. Como este tema se analiza con mayor profundidad en el capítulo 14, no lo consideraremos con detalle aquí. Algo que surge de muchos estudios sobre grandes cambios organizacionales es que las organizaciones necesitan monitorear cómo repercute el proceso de cambio en diversas condiciones laborales.

Otro aspecto importante a observar con respecto al estrés relacionado con el trabajo es que la forma de manejar el cambio puede lograr una diferencia significativa en el efecto que el cambio tiene sobre el empleado. En particular, parece que, cuando los empleados perciben que el cambio es planeado, tienen una respuesta más positiva hacia él; además, cuando la gerencia ofrece apoyo durante el proceso de cambio, los empleados experimentan menos desagrado e incertidumbre (Rafferty y Griffin, 2006). De manera similar, Swanson y Power (2001) demostraron que el apoyo social desempeña un papel clave ayudando a los empleados cuando hay una gran reestructuración. Kawakami y sus colaboradores (1997) mostraron que los efectos negativos de un cambio importante y súbito pueden reducirse a través de comunicaciones abiertas y honestas con los empleados y del apoyo continuo (por ejemplo, estableciendo una línea de ayuda para el personal).

La introducción de la nueva tecnología al ambiente laboral requiere que todos los empleados, tanto los de cuello azul como los administrativos, se adapten continuamente al equipo, los sistemas y las formas de trabajo nuevos. La introducción de la nueva tecnología, al igual que la cantidad total de cambio, puede implicar que los trabajos se vuelvan menos satisfactorios y, en cierta forma, más demandantes, dañando así el bienestar. Sin embargo, estos patrones no son inevitables (Chase y Karwowski, 2003; *véase también* el capítulo 8). Para algunos, la introducción de tecnología móvil ha difuminado los límites entre la vida laboral y la hogareña.

Punto de aprendizaje clave

El cambio —especialmente las fusiones y los recortes de personal— tiene el potencial de ser muy estresante para los empleados. Sin embargo, hay formas de manejar y comunicar el cambio que reducen el efecto en el bienestar de la persona.

Condiciones laborales físicas

Nuestro ambiente físico —ruido, iluminación, olores y todos los estímulos que bombardean nuestros sentidos— afecta nuestro estado de ánimo y, en general, nuestro estado mental, ya sea que nos parezca objetable o no de forma consciente. Muchas investigaciones han relacionado las condiciones laborales con la salud mental. Hace tiempo, Kornhauser (1965) sugirió que la deficiente salud mental está relacionada directamente con las condiciones laborales desagradables. Otros han encontrado que la salud física también se ve afectada de forma adversa por los ambientes laborales repetitivos y deshumanizantes, como los que con frecuencia se presentan en las líneas de ensamble de ritmo rápido (Weinberg y Cooper, 2007). En un estudio sobre los factores asociados

con el trabajo de fundición en una planta de fabricación de acero, las condiciones como el ruido, el humo y, en menor medida, el calor, junto con las consecuencias sociales y psicológicas asociadas, como aislamiento y tensión entre los trabajadores, tuvieron un efecto significativo en el bienestar del personal (Kelly y Cooper, 1981).

Cada ocupación tiene sus propias presiones ambientales potenciales. Por ejemplo, en los empleos que implican trabajo minucioso, la escasa iluminación ocasiona tensión visual. Por otro lado, la iluminación extremadamente brillante o deslumbrante representa problemas para los controladores de tráfico aéreo. Nuevamente, el control parece tener un importante papel en determinar qué tan problemáticos serán estos factores ambientales. Como Ivancevich y Matteson (1980) afirmaron:

> El ruido, de hecho, parece operar menos como factor de estrés en situaciones en las que es excesivo, pero esperado, que en aquellas en las que es totalmente inesperado o, al menos, impredecible. El cambio en los niveles de ruido, más que los niveles absolutos, parece ser irritante. Esto, desde luego, es simplemente otra forma de decir que el ruido, como cualquier otro factor estresante, provoca estrés cuando nos obliga a cambiar.

El diseño físico del centro de trabajo también es otra fuente potencial de estrés. Si una oficina está mal diseñada, y los empleados requieren estar en contacto frecuente entre sí, pero se encuentran distribuidos por todo el edificio, es probable que se desarrollen redes de comunicación deficientes, lo que trae como consecuencia ambigüedad de roles y malas relaciones (*véase también* el capítulo 9). Como muestran los capítulos 8 y 9, muchos de los problemas con el diseño de centros de trabajo pueden minimizarse o eliminarse a través de un proceso de diseño que tome en cuenta al personal y dé prioridad a sus necesidades tanto como sea posible.

Punto de aprendizaje clave

Aunque el ambiente laboral físico puede convertirse en una fuente de estrés, el control sobre este ayudará a solucionar el problema.

Temas relacionados con la carrera

Diversas cuestiones actúan como factores potenciales de estrés a lo largo de la vida laboral del personal. La falta de seguridad laboral, el temor al despido, la obsolescencia o el retiro y numerosas evaluaciones del desempeño contribuyen a generar presión y tensión. Además, la frustración de haber alcanzado la posición profesional máxima o el hecho de haber sido promovido en varias ocasiones podrían derivar en estrés extremo. Este tipo de temas son particularmente importantes para el modelo DER de Siegrist (1996), descrito al inicio de este capítulo.

Para muchos empleados, el progreso en la carrera es de importancia fundamental. A través de la promoción, las personas no solo ganan más dinero, sino que disfrutan de una mejora en su estatus y de nuevos desafíos. Durante los primeros años en un trabajo, los esfuerzos y la habilidad requerida para manejar un ambiente rápidamente cambiante con frecuencia se recompensan en forma monetaria y con ascensos. En la mediana edad, sin embargo, muchas personas sienten que su progreso profesional disminuye su ritmo o se detiene. Las oportunidades laborales suelen reducirse, y los trabajos disponibles requieren más tiempo para alcanzar su pleno dominio, el conocimiento del pasado se vuelve obsoleto, y los niveles de energía decaen. Al mismo tiempo, la competencia juvenil representa una amenaza.

La transición hacia el retiro puede ser, en sí misma, un acontecimiento estresante. Mientras que el trabajo es un rol definido socialmente, el retiro puede describirse como "un rol

sin rol". La vaguedad potencial y la falta de estructura del retiro suelen traer problemas para quien está mal preparado. Para algunos individuos, convertirse en "pensionados" o "ciudadanos mayores" representa una situación en la que no saben cómo obtener las recompensas sociales que valoran. En contraste, aquellos individuos que han mantenido un equilibro en sus vidas, desarrollando intereses y amistades fuera del trabajo, suelen ver el retiro como un periodo liberador. Hanisch (1994) encontró que las personas que tienen razones positivas para retirarse (como viajar) en lugar de negativas, como mala salud o insatisfacción laboral, tienen más posibilidades de planear por anticipado su retiro y disfrutarlo.

El proceso de ser evaluado y valorado comúnmente es una experiencia estresante para todos nosotros (Fletcher, 2008; *véase también* el capítulo 5). Debe reconocerse que las evaluaciones del desempeño provocan ansiedad, tanto para la persona evaluada como para quien realiza la evaluación. Hay un importante potencial de conflicto y daño en las relaciones laborales, particularmente cuando se evalúa el mal desempeño.

Como el lector habrá observado a partir de sus propias experiencias, la forma en que se evalúa el desempeño también influye en el grado de ansiedad experimentada. Por ejemplo, resolver una prueba escrita suele ser un factor de estrés a corto plazo, mientras que las evaluaciones continuas y confidenciales de los supervisores pueden tener un efecto a largo plazo, dependiendo de la estructura y el clima de la organización.

Cultura y clima organizacionales

Se ha escrito mucho acerca del clima y la cultura organizacionales (por ejemplo, Schein, 1992; Ashkanasy y Jackson, 2001; Clegg y Cooper, 2009). También se ha generado una gran discusión acerca de cuál es la definición más adecuada de cada concepto. En sentido amplio, el clima organizacional se trata de las percepciones de los empleados sobre cómo funciona su organización, mientras que la cultura organizacional se refiere a los valores, las suposiciones y las normas que comparten los miembros de la organización y que influyen en el comportamiento individual y colectivo.

Una persona tiene posibilidad de experimentar estrés si no comparte los valores inherentes de la organización donde trabaja. Varios factores contribuyen a ello. Por ejemplo, la falta de coincidencia entre el individuo y la cultura puede llevar a que la persona se sienta aislada e incapaz de comunicarse eficientemente con sus colegas. También podría significar que el rol del individuo incluye actividades que este considere desagradables y que provoquen conflicto con las preferencias personales (una forma de conflicto de roles; *véase* la sección correspondiente en este capítulo). La cultura y el clima pueden establecer las condiciones que acrecienten otros problemas. Willness y sus colegas (2007) encontraron que el clima organizacional desempeña un papel importante en la ocurrencia de acoso sexual en el trabajo.

El "clima organizacional" se constituye en una fuente de estrés si la persona cree que la forma en que funciona la organización es injusta, o quizá poco clara e impredecible (lo que podría conducir a la ambigüedad de roles). El apoyo organizacional percibido (*véase* Stamper y Johlke, 2003) se define como el grado en que los empleados perciben que la compañía valora sus contribuciones y se preocupa por su bienestar. Se ha demostrado que esto tiene un efecto positivo en las condiciones laborales como ambigüedad y conflicto de roles, así como en la intención de permanecer en la organización.

Desde la década de 1940, los investigadores comenzaron a informar que los empleados que podían participar más en los procesos de toma de decisiones eran más productivos y experimentaban una mayor satisfacción laboral (Coch y French, 1948). También encontraron que la falta de participación en el trabajo era un factor de predicción importante de tensión y estrés relacionado con el trabajo, que se manifestaba como mala salud general, la práctica de beber como forma de escape, depresión, baja autoestima, ausentismo y planes para abandonar el trabajo. La participación del individuo en el proceso de toma de decisiones ayuda a incrementar su sentimiento de estar contribuyendo

al éxito de la organización, a crear una sensación de pertenencia y a mejorar los canales de comunicación dentro de la empresa. La sensación resultante de ejercer control parece vital para el bienestar de la fuerza laboral (Bond *et al.*, 2008).

Punto de aprendizaje clave

El clima organizacional participativo ha demostrado ser saludable en muchas organizaciones.

Ejercicio 11.2 ¿Un trabajo estresante?

Vuelva a analizar los factores situacionales descritos en esta sección. Ahora piense en un trabajo que conozca bien. Podría ser un trabajo que usted haya desempeñado o que realice alguien que usted conozca bien.

Ejercicios sugeridos

¿Cuáles son las fuentes más probables de estrés en ese rol laboral? Ponga a un lado las diferencias individuales y enfóquese en las características del puesto que podrían colocar a quien lo desempeñe "en riesgo" de experimentar estrés relacionado con el trabajo. Después observe el mismo trabajo de forma diferente. ¿Qué aspectos del trabajo probablemente sean fuentes de satisfacción o de bienestar?

Diferencias individuales

Como se mencionó brevemente al inicio de este capítulo, la mayoría de los modelos del estrés interpretan la personalidad de acuerdo con uno o más de los siguientes roles en el proceso del estrés:

- Un efecto directo en los resultados del estrés (por ejemplo, las personas ansiosas pueden volverse más tensas en todos los tipos de situaciones, lo que podría llevar a problemas de salud psicológica y/o física).
- Un efecto moderado en la relación entre tensión y factor de estrés. En otras palabras, algunas características de la personalidad implican que ciertas personas se vean más afectadas por algún aspecto de su situación laboral. Por ejemplo, las personas extrovertidas pueden considerar que un trabajo que implica aislamiento social es más estresante, en comparación con los introvertidos.
- Efecto perceptible directo. La personalidad tiene cierto efecto en las percepciones del individuo acerca de su trabajo. Por ejemplo, tal vez las personas con una alta necesidad de control estén muy conscientes de las limitaciones en su autonomía y califiquen su autonomía laboral como baja, cuando la mayoría de las personas con un nivel similar de autonomía laboral lo considerarían suficiente.

Hay varias diferencias individuales que con frecuencia se investigan en los estudios de estrés. Estas incluyen:

- Neuroticismo/inestabilidad emocional: otros rasgos similares también se han estudiado exhaustivamente, como el rasgo de ansiedad (tendencia a sentir mayor ansiedad que la mayoría de las personas en casi todas las situaciones) y el afecto negativo (es decir, la proclividad a experimentar emociones o estados de ánimo negativos; este es un elemento específico de la inestabilidad emocional);
- Personalidad tipo A;
- Locus de control, autoeficacia y autoestima;
- Estilo de afrontamiento;
- Varios factores demográficos como edad, género y duración de la vida laboral.

El modelo de personalidad de los "cinco grandes" (*véase* el capítulo 2) brinda un marco teórico útil que resume los rasgos de personalidad clave. Una de las relaciones directas mejor establecidas entre personalidad y bienestar psicológico es el vínculo entre neuroticismo y el deficiente bienestar psicológico. En un metanálisis exhaustivo, DeNeve y Cooper (1998) encontraron relaciones directas entre neuroticismo y satisfacción en la vida, felicidad y afecto negativo. La extroversión y amabilidad predecían por igual el afecto positivo. Grant y Langan-Fox (2007) muestran que la relación entre neuroticismo y tensión psicológica se encuentra mediada por el nivel percibido de estrés. Esto significa que la personalidad también desempeña un papel relevante en la percepción de las fuentes de estrés, y que esta percepción ayuda a forjar la relación entre personalidad y mala salud psicológica.

Como cabe esperar, los estudios muestran que los individuos con altos niveles de ansiedad sufren más de conflicto de roles que las personas que son más flexibles en su enfoque de vida. Los individuos proclives a la ansiedad experimentan el conflicto de roles de forma más aguda y reaccionan a esto con mayor tensión que las personas que son menos proclives a la ansiedad; y los individuos más flexibles responden a conflictos de roles mayores con menos sentimientos de tensión que sus contrapartes más rígidos (Warr y Wall, 1975).

Watson y sus colegas (1988) identificaron dos elementos de humor que son especialmente influyentes en la investigación del estrés. El afecto altamente negativo se refiere a la proclividad a sentir emociones como enojo, culpa, temor y nerviosismo. El afecto altamente positivo es la proclividad a sentirse entusiasta, vigoroso y alerta. Como cabe esperar, muchos investigadores han encontrado que estas variables influyen directamente en la percepción de las fuentes de estrés y en los informes de las consecuencias del estrés en el trabajo.

El patrón conductual tipo A es otro concepto que tiene una larga historia en el estudio del estrés (Lee *et al*., 1993). Muchos gerentes y otros profesionistas de cuello blanco que pueden ser vulnerables al estrés en el trabajo parecen manifestar un patrón de conducta denominado conducta proclive al estrés tipo A (Rosenman *et al*., 1964). El cuestionario mostrado en el ejercicio 11.3 fue desarrollado por Bortner (1969) para evaluar el comportamiento de una persona tipo A. Los individuos que exhiben la personalidad tipo A son más proclives que otros a sufrir los efectos del estrés.

Hay varios elementos del estilo cognitivo (la forma en que las personas tienden a pensar acerca de las cosas) que son importantes en el proceso del estrés. El término *locus de control* se refiere al grado en que un individuo cree que tiene control sobre su vida. En muchas circunstancias, tener un locus de control interno (es decir, creer que uno ejerce el control) es útil, pues impulsa a los individuos a hacer algo con su situación estresante. Esto está bien, a menos que realmente no haya nada que la persona pueda hacer; en tal caso, un locus de control interno simplemente incrementará la frustración. La *autoeficacia*, es

decir, la creencia de una persona de que es capaz (Bandura, 1982) y la *autoestima* (el sentimiento del propio valor) también son importantes. La llamada "personalidad dura" se refiere a la combinación de locus de control interno, autoestima, autoeficacia y motivación (particularmente para recuperarse de las desilusiones).

En otros estudios se encontró que, cuando la persona tiene grandes necesidades de claridad cognitiva o manifiesta menores niveles de tolerancia a la ambigüedad, el estrés relacionado con el trabajo es mayor y más prolongado. Muchos estudios (por ejemplo, Sparks y Cooper, 1999; Cooper *et al*., 2001) indican que el locus de control, la personalidad dura y el comportamiento tipo A son moderadores entre los factores de estrés y las tensiones en el proceso del estrés. Esto significa que ellos alteran la fuerza de los vínculos entre el trabajo y el bienestar; las malas condiciones laborales provocan menor efecto en alguien que tiene una personalidad dura.

Ejercicio 11.3 Patrón de comportamiento conductual tipo A

Responda el siguiente cuestionario y después determine su puntuación como se indica. Si obtiene una puntuación alta en el tipo A, significa que usted es muy competitivo, triunfador, agresivo, arrebatado, impaciente, consciente del tiempo y exigente. En el otro lado del continuo se encuentra el tipo B, lo opuesto a esta caracterización.

Encierre en un círculo el número para cada una de las siguientes afirmaciones que mejor refleje la forma en que se comporta en su vida diaria. Por ejemplo, si acostumbra llegar puntualmente a sus citas, para el primer punto encerraría en un círculo un número entre 7 y 11. Si, por lo general, es informal para llegar a las citas, elegiría un número entre 1 y 5.

Informal para llegar a las citas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Nunca llega tarde
No competitivo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Muy competitivo
Buen escucha	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Anticipa lo que otros van a decir (asiente con la cabeza, intenta terminar la frase por ellos)
Nunca tiene prisa (aun bajo presión)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Siempre está de prisa
Es capaz de esperar pacientemente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Impaciente mientras espera
Realiza solo una actividad a la vez	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Trata de hacer muchas actividades a la vez, piensa acerca de lo que hará a continuación
Es un conversador deliberadamente pausado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Enfático al hablar, rápido y enérgico
Se preocupa por satisfacerse a sí mismo, sin importar lo que piensen los demás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Desea que los demás reconozcan el buen trabajo
Lento para realizar las actividades	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Rápido (al hablar y al caminar)
Toma las cosas con calma	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Exigente (se presiona a sí mismo y a otros)
Expresa sus sentimientos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Oculta sus sentimientos
Le gusta realizar actividades fuera del trabajo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Pocos intereses fuera del trabajo/casa
No es ambicioso	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ambicioso
Tranquilo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ansioso

Puntuación total por debajo de:

Tipo B		Tipo A
14	84	154

Cuanto más alto sea el puntaje en este cuestionario, más firmemente podrá clasificarse el individuo como tipo A. Por ejemplo, 154 puntos es la máxima puntuación posible e indica el máximo puntaje para la personalidad tipo A. Es importante entender que no hay divisiones distintivas entre el tipo A y el B. Los individuos caen en algún lugar del *continuo* inclinándose más hacia un tipo que hacia el otro. El puntaje promedio es de 84. Cualquier individuo con una puntuación por arriba de 84 se inclina hacia el comportamiento tipo A, y por debajo de esa cifra se inclina hacia el comportamiento tipo B. ¿Qué dice su puntuación acerca de su posible vulnerabilidad al estrés?

Fuente: Cooper *et al*. (1988). NFER Nelson. Copyright © Previsor, UK.

Punto de aprendizaje clave

Las diferencias individuales desempeñan un rol importante en: **1.** cómo perciben las personas su ambiente laboral, y **2.** su bienestar psicológico y físico. También desempeñan un importante papel en la determinación de qué tan fuerte es el vínculo entre los factores 1 y 2.

Muchas investigaciones y prácticas se han ocupado de la forma como las personas enfrentan al estrés (*véase*, por ejemplo, Zeidner y Endler, 1996). Por lo general, el afrontamiento se define como el conjunto de esfuerzos que realizan las personas, a través de su comportamiento y pensamientos, para alterar su ambiente y/o manejar sus emociones. Las estrategias de afrontamiento incluyen analizar la situación, planear un curso de acción, buscar información de otros, buscar apoyo y consuelo en otros, practicar técnicas de relajación, acudir a sesiones de orientación, y consumir alcohol, tabaco y otras drogas. Algunas de estas estrategias ponen en riesgo la salud de la persona: se les llama estrategias de afrontamiento no adaptativas. Los programas de asistencia para el empleado (*véase* más adelante en este capítulo) a menudo se utilizan para ayudar a las personas que ponen de esta manera su salud en riesgo.

Una diferencia general se encuentra entre las *estrategias enfocadas en el problema* (lidiar con la causa original de estrés) y las *estrategias enfocadas en las emociones* (lidiar con los sentimientos que despierta la situación estresante). Lógicamente, cuando es posible modificar la situación, las estrategias enfocadas en el problema parecerían la mejor opción, pero la investigación sugiere que los resultados del afrontamiento son difíciles de predecir, quizá no solo por la estrategia de afrontamiento que elige el individuo, sino además porque importa mucho qué tan bien la pone en práctica.

Muchos autores afirman que el afrontamiento es un poco más complejo que esto, ya que existe una serie de estrategias de afrontamiento de evitación y muchas otras más activas. Carver y sus colegas (1989) presentaron una medición del afrontamiento con no menos de 16 diferentes escalas (que incluyen humor, negación, consumo de sustancias tóxicas, conducta de retirada y uso de apoyo social). Esto muestra cuántas formas diferentes pueden usar los individuos para encarar situaciones difíciles. Desde luego, una persona tal vez tenga una gran variedad de recursos de afrontamiento, pero solo utiliza unos cuantos. Algunas personas disponen de ciertos recursos, como amigos cercanos comprensivos, pero no recurren a ellos. Detrás de esto se encuentra el debate de si los individuos eligen las estrategias de afrontamiento con base en su situación actual o en su personalidad y aprendizaje previo. Como se verá más adelante en este capítulo, muchos

programas de manejo del estrés están diseñados para tener un efecto capacitando al individuo para pensar o comportarse de forma diferente, de manera que utilice estrategias de afrontamiento productivas y sanas (en términos de la forma en que piensa y se comporta), cuando se enfrenta con factores de estrés.

En la investigación sobre estrés se ha considerado una gran variedad de factores demográficos (por ejemplo, edad, género, ocupación, etcétera). Las relaciones entre estos factores, por un lado, y la percepción de factores de estrés y bienestar del empleado, por el otro, tienden a variar entre los distintos estudios. Los metanálisis indican que los empleados de mayor edad tienden a enfrentar mejor algunas situaciones de estrés (por ejemplo, ambigüedad de roles) y a registrar menor ausentismo y menos rotación en el trabajo frente a las fuentes de estrés laboral en comparación con los empleados más jóvenes (Shirom *et al*., 2008). Esto tal vez se deba a que los empleados de mayor edad han tenido más tiempo y experiencia para desarrollar destrezas relacionadas con el trabajo (por lo que quizá la permanencia en el puesto o la experiencia sean más importantes que la edad per se).

Ejercicio 11.4 Su experiencia de estrés

Revise su experiencia de *trabajo* hasta ahora. Considere los factores de estrés analizados en este capítulo hasta este momento y determine cuáles dos o tres han sido los más estresantes para usted en su *vida laboral* (no por qué podrían ser estresantes para otras personas). Después, piense por qué los considera estresantes. ¿Acaso **i.** el nivel de estrés era muy elevado, o **ii.** el factor de estrés evitó que usted alcanzara las metas más importantes en su trabajo, o **iii.** el tipo de persona que es usted lo hace vulnerable a ese tipo de factor de estrés, o **iv.** piensa que hay otras razones por las que estas experiencias fueron tan estresantes?

PARA REFLEXIONAR

A partir de lo que ha leído hasta ahora en este capítulo (¡y sin leer lo que sigue!), ¿cómo cree usted que las organizaciones pueden intervenir para combatir el estrés relacionado con el trabajo? ¿Qué estrategias están disponibles? ¿Qué tan eficaces cree que son estas estrategias? ¿Cuáles cree que serían ampliamente aceptadas entre **i.** empleados y **ii.** altos directivos? ¿Cree que estos dos grupos preferirían diferentes tipos de intervenciones? De ser así, ¿por qué?

Intervenciones para combatir el estrés laboral y fomentar el bienestar del personal

Los costos del estrés indican que hay razones de peso para realizar una intervención. Como se ha visto, también existe un gran cuerpo de investigación y teorías que sirven de base para las intervenciones. Si sabemos qué causa el estrés laboral, entonces seremos capaces de actuar al respecto. Los lineamientos y la legislación gubernamentales en muchos países establecen que las organizaciones deben evaluar y manejar los riesgos, en aras del bienestar psicológico del personal (además de reducir los riesgos físicos para la salud de los empleados).

Existen diversos niveles de intervenciones que tienen diferentes objetivos y que se dirigen a partes específicas de los mecanismos que vinculan el trabajo y el bienestar. Murphy

(1988) identificó tres niveles de intervención: **i.** primaria (consistente en reducir las fuentes de estrés organizacional), **ii.** secundaria (por ejemplo, capacitación para manejar el estrés), y **iii.** terciaria (por ejemplo, promoción de la salud y orientación en el centro de trabajo).

Punto de aprendizaje clave

Una forma útil de analizar el manejo del estrés es pensar en las intervenciones en términos de sus objetivos. Estas son: prevención primaria (por ejemplo, manejar la fuente del estrés), intervención secundaria (por ejemplo, brindar capacitación para el manejo del estrés) y terciaria (por ejemplo, ofrecer programas de asistencia y rehabilitación para el empleado, PAE).

Intervenciones primarias: modificación de las fuentes de estrés en el centro de trabajo

Las intervenciones primarias modifican el diseño, la organización y el manejo del trabajo. En otras palabras, atacan las fuentes de estrés en el trabajo o intentan "diseñar" las fuentes de bienestar. La mayoría de las veces están ideadas para lidiar con problemas identificados por una proporción importante de empleados, dirigiéndose al nivel grupal y no al empleado individual. La lógica es que esto evita que la salud del empleado resulte dañada por el problema, porque este último deja de existir (o se reduce de forma significativa). En la tabla 11.2 se muestra una lista de ejemplos de intervenciones primarias.

Elkin y Rosch (1990) resumen una variedad de posibles estrategias útiles dirigidas a la organización para reducir el estrés:

- Rediseñar las tareas
- Rediseñar el ambiente laboral
- Establecer horarios de trabajo flexibles
- Fomentar la administración participativa
- Incluir al empleado en el desarrollo de carrera
- Analizar los roles de trabajo y establecer metas
- Brindar apoyo social y retroalimentación
- Crear equipos cohesivos (véase el capítulo 12)
- Establecer políticas justas para los empleados
- Establecer métodos justos para la distribución de recompensas

La investigación de participación activa (IPA), por lo general, es la impulsora de las intervenciones primarias. La IPA toma en cuenta a los empleados, quienes trabajan junto con investigadores y consultores para identificar problemas y diseñar soluciones. Este proceso ayuda a las diferentes partes interesadas a llegar a un acuerdo sobre la naturaleza de los problemas y a encontrar soluciones factibles con la participación de todos (Heaney *et al*., 1993). Podría decirse que una adecuada evaluación del riesgo, o análisis de problema, es un precursor más importante para la intervención primaria que lo que podría ser para los otros tipos de intervención. Sin esta evaluación, es imposible diseñar una intervención a la medida para enfrentar el problema (Cox *et al*., 2000; Elo *et al*., 2008).

Tabla 11.2 Ejemplos de intervenciones primarias

Combatir los problemas con demandas laborales

- Enriquecimiento de los puestos de trabajo: eliminación o automatización de tareas triviales, mediante la introducción de tareas más complejas o interesantes para utilizar mejor las destrezas y capacidades del personal
- Establecimiento de reuniones informales rápidas para brindar retroalimentación oportuna y ayudar a la toma de decisiones
- Mejoramiento de la planeación y previsión de la carga de trabajo para que los empleados enfrenten fechas límite más realistas
- Analizar el conocimiento, las destrezas y las habilidades de los empleados con la finalidad de garantizar que estén preparados para realizar el trabajo y brindarles las oportunidades para que se desarrollen más
- Ajustar los niveles de dotación del personal para que refleje los aumentos y descensos de la carga de trabajo
- Incrementar la variedad, por ejemplo, permitiendo a las personas turnarse en la realización de las diferentes tareas asignadas al equipo
- Capacitar al personal especialista para realizar tareas difíciles o complejas que consumen demasiado tiempo e incrementan la carga de trabajo de los demás miembros del equipo
- Usar la tecnología de la información para reducir la carga cognitiva del personal, por ejemplo, sistemas para ayudar al personal a monitorear el avance de las tareas que se están llevando a cabo a lo largo de varios días o semanas, o cuando efectúan muchas tareas simultáneas
- Permitir al personal tener "tiempo reservado" para realizar tareas difíciles o complejas que requieren concentración
- Establecer tiempos de descanso fijos
- Establecer horarios flexibles o semanas laborales comprimidas
- Establecer y comunicar patrones de turnos con suficiente anticipación para que los empleados se preparen y organicen sus actividades domésticas y tiempo libre de acuerdo con ello
- Permitir que los empleados realicen arreglos con sus compañeros para intercambiar turnos (siempre y cuando el trabajo no se interrumpa)
- Garantizar que haya equidad y justicia en la asignación de turnos, por ejemplo, permitiendo al personal la oportunidad de participar, hasta cierto punto, en la asignación de turnos
- Hacer que los individuos particularmente influyentes actúen como modelos de roles (por ejemplo, hacer que el personal exitoso abandone la oficina a tiempo o que se le vea tomando pausas de forma regular)

Combatir los problemas con control

- Revisar y tal vez modificar los lineamientos que se dan al personal acerca del completamiento de tareas para que tenga más discreción y control acerca de cómo las realiza
- Brindar retroalimentación sobre el desempeño rápidamente y de forma que resulte útil para que los empleados manejen su propio desempeño
- Incrementar el control de los empleados acerca de cómo se asigna el trabajo, por ejemplo, a través del uso de equipos autoadministrados (véase el capítulo 12)
- Dar al personal el control y la libertad de identificar y rectificar problemas comunes rápidamente y sin que sea necesaria la aprobación de los altos directivos

Combatir los problemas con el apoyo

- Alentar la interacción entre miembros del equipo asignándoles tareas que requieran trabajar juntos con objetivos compartidos
- Manejar la carga de trabajo de supervisores y gerentes para garantizar que tengan el tiempo suficiente para cumplir con la labor de supervisión que demanda su rol
- Impartir cursos adecuados de inducción al personal de nuevo ingreso y garantizar que todos los empleados tengan fácil acceso a la información sobre el apoyo disponible para ayudarlos a realizar su trabajo
- Introducir un proceso de tutoría

Tabla 11.2 (*Continuación*)

- Garantizar que los programas de trabajo o la asignación de tareas no tengan como consecuencia que los individuos o grupos se aíslen unos de otros en la organización

Relaciones

- Permitir a los empleados que se turnen en los roles para que experimenten los diferentes trabajos o tareas dentro del equipo o de la organización
- Alterar la disposición física del espacio de trabajo para que tenga un efecto positivo en las relaciones sociales entre el personal
- Asegurar que los procesos de reconocimiento sean de buena calidad y se implementen adecuadamente
- Implementar y mantener sistemas eficaces para combatir la intimidación y el acoso (*véase* el apartado correspondiente en este capítulo)
- Garantizar que el personal esté protegido de riesgos de violencia o amenaza de violencia por clientes, y "eliminar" los posibles elementos de los roles laborales que coloquen en riesgo a los empleados
- Permitir a los empleados que experimenten las condiciones laborales de sus colegas a través de la realización de actividades paralelas (*shadowing*) o la rotación de puestos para que aprecien el grado de interdependencia que existe entre ellos
- Introducir tiempos de entrega o superposición de turnos/horarios laborales para incrementar el contacto entre los empleados

Roles

- Revisar, actualizar y publicar las descripciones de puestos
- Incluir una revisión activa y clara de los roles en el proceso de evaluación del desempeño
- Permitir a los equipos discreción y control en la asignación de roles y responsabilidades
- Análisis de roles en relación con las necesidades actuales de la organización y las demandas de trabajo de los empleados
- Establecer sistemas para la participación del personal en la toma de decisiones acerca de los límites de los roles y sus responsabilidades
- Al diseñar y revisar las descripciones de puesto, minimizar el potencial de las demandas de roles para competir entre sí o entrar en conflicto
- Reasignar tareas dentro de un equipo para garantizar que las demandas conflictivas no coincidan en un empleado
- Garantizar que el rol del empleado no tenga como consecuencia que este se encuentre en permanente conflicto con sus colegas, los clientes o miembros del público (esto podría incluir rotación de puestos); si algunas situaciones conflictivas son inevitables, entonces la implementación de intervenciones secundarias y terciarias es especialmente importante

Cambios

- Abrir nuevas líneas de comunicación o usar nuevos medios de comunicación para diseminar información importante respecto del cambio
- Asignar a unos cuantos miembros del personal la tarea de resaltar información especialmente importante y comunicarla al personal (para evitar que pase inadvertida dentro de una gran cantidad de información que se comunica al personal de forma rutinaria)
- Brindar capacitación en diferentes estilos de administración (*véase* los capítulos 13 y 14)
- Usar cartas y resúmenes para el personal con la finalidad de garantizar que todo el personal tenga información vital acerca de las metas, los objetivos y los planes organizacionales

Fuente: Adaptado de *Stress Management Interventions. Performance and Well-being* (Randall, R. y Lewis, R., ed. Donaldson-Feilder, E. 2007), con permiso del editor, Chartered Institute of Personal and Development, Londres (www.cipd.co.uk).

Cuando los gerentes comparan la capacitación y orientación para el manejo del estrés con la intervención primaria, tal vez piensen que esta última no es una "opción fácil" para combatir el estrés. Diseñar intervenciones primarias podría tomar mucho tiempo e implicar la consulta con los empleados. Bond y sus colaboradores (2006) analizaron ejemplos de intervenciones primarias y concluyeron que, por lo general, estas no son muy costosas y que el cambio del proceso, si se maneja en forma adecuada, no necesariamente es disruptivo o de larga duración. Además, el proceso de invitar a participar a los empleados en el diseño y la implementación de intervenciones primarias conduce a resultados alentadores, debido a su efecto positivo en las percepciones de participación y control del trabajo (Elo *et al*., 2008).

Existen relativamente pocos estudios publicados sobre la intervención primaria. Como destacan Cartwright y Cooper (1997), la mayoría de las iniciativas de los centros de trabajo operan en el nivel secundario o terciario (lo que discutiremos a continuación en este capítulo). Esto puede deberse a que no se ve como una estrategia de elección: muchos gerentes piensan que las fuentes de estrés residen en el individuo (es decir, son resultado de la debilidad de la persona o de su falta de resiliencia), o que las intervenciones primarias son demasiado difíciles de implementar.

Al inicio de este capítulo, analizamos la importancia de la evaluación de las condiciones laborales en numerosas teorías del estrés. Estas señalan que la intervención primaria debería ser una forma eficaz de mejorar el bienestar de los empleados a largo plazo, porque si las condiciones de trabajo mejoran, el personal no necesitará encontrar formas de enfrentar los problemas que disparan sus emociones negativas. Esta lógica es atractiva, pero ¿está apoyada por evidencia científica? Analizaremos los dos estudios de intervención que han sometido a prueba la eficacia de las intervenciones primarias usando diseños de investigación muy rigurosos.

Susan Jackson (1983) analizó si el hecho de permitir a los empleados participar más en la toma de decisiones les ayudaba a sentirse más comprometidos en el trabajo y a desarrollar una comprensión más clara de las demandas de su rol laboral. La intervención era bastante sencilla: se organizaron reuniones periódicas con el personal. Los investigadores examinaron los registros de la organización para constatar que las reuniones tuvieran lugar y que se utilizaran para tratar temas relevantes. Este estudio fue particularmente importante porque el diseño de cuatro grupos de Solomon se utilizó para ayudar a descartar diversas explicaciones alternativas del cambio que habría tenido influencia en los resultados del estudio. El análisis requerido para rastrear el efecto de la intervención a través de cambios en las condiciones laborales con la finalidad de generar cambios en el bienestar fue muy complejo (se usó el modelamiento con ecuaciones estructurales). Como pronosticaría la teoría del estrés, las reuniones condujeron a un incremento en la participación percibida y a una reducción de los problemas con los roles de trabajo (es decir, conflicto y ambigüedad de roles). Estos cambios llevaron a generar menos tensión emocional y mayor satisfacción laboral entre quienes participaron en las reuniones. Los investigadores también fueron capaces de mostrar que las reducciones en la tensión emocional estaban vinculadas con menores niveles de ausentismo y menor intención de abandonar la organización. Sin embargo, todo esto no sucedió de forma inmediata: los cambios significativos solo fueron evidentes seis meses después de que se había llevado a cabo la intervención. Resultados como este indican que los efectos de las intervenciones primarias pueden tomar tiempo para surgir, quizá porque funcionan reduciendo la exposición a largo plazo a factores de estrés crónico en el trabajo.

Kompier y sus colaboradores (1998) consideran que las intervenciones primarias toman tiempo para funcionar porque requieren que los empleados se adapten a diferentes formas de trabajo. Se necesita disipar la aprehensión y preocupación iniciales acerca de los cambios en las prácticas laborales, antes de que se muestre el efecto pleno de la intervención. En ocasiones, las intervenciones primarias funcionan en formas inesperadas. Susan Jackson pronosticó que los cambios en la comunicación y el apoyo social estarían relacionados con la mejora en la salud del empleado. De hecho, la reducción en los conflictos y la ambigüedad de roles y el incremento en la influencia percibida fueron los impulsores de cambios más importantes en el bienestar de los empleados. Esto ilustra que las teorías del estrés no siempre nos permiten realizar pronósticos exactos acerca de cómo funcionarán las intervenciones.

En el segundo ejemplo de intervención primaria, Bond y Bunce (2001) observaron dos grupos (un grupo de control y otro de intervención) de empleados en un departamento del gobierno del Reino Unido. Establecieron una serie de reuniones de comités para la solución de problemas en el grupo de intervención. Estos comités, con ayuda de los investigadores, realizaron tareas empleando su experiencia en el escenario laboral para identificar intervenciones que incrementarían el control sobre el trabajo. La lógica de la intervención se basó en las teorías establecidas de estrés: se pronosticó que al mejorar el control habría un efecto positivo en la salud y la satisfacción. Los comités diseñaron e implementaron un conjunto de intervenciones que llevaron a los empleados a participar más en la toma de decisiones y a tener mayor control de su carga de trabajo; además, establecieron sistemas para obtener consejos rápidos de los gerentes acerca de tareas difíciles o ambiguas. Obtuvieron algunos resultados sorprendentes. Los empleados del grupo de intervención (a diferencia de los miembros del grupo de control) reportaron menos enfermedades mentales, menos ausentismo por enfermedad y mejor desempeño laboral. Los análisis de datos también revelaron cambios en el control percibido en el grupo de intervención que apoyaban estos resultados organizacionales positivos.

En una ampliación de este estudio en otra organización, pero usando un enfoque similar a la intervención, Bond y sus colaboradores (2008) encontraron que una diferencia individual (flexibilidad psicológica) parece interactuar con los cambios en el control provocados por la intervención. Para simplificar esto, digamos que la flexibilidad psicológica es el grado en que un individuo utiliza estrategias de pensamiento que le permiten enfocarse en acciones (es decir, realizar su trabajo), al mismo tiempo que reconoce y acepta sus emociones *sin* permitir que estas últimas interfieran con su desempeño. Bond y sus colegas encontraron que aquellos con mayor flexibilidad psicológica tendían a beneficiarse más de las mejoras del control generadas por la intervención. Esto demuestra que las diferencias individuales pueden implicar que la misma intervención conduzca a diferentes resultados para diferentes empleados.

Es posible encontrar descripciones de muchas otras intervenciones primarias en las investigaciones sobre intervenciones; por ejemplo, en Cooper *et al.* 2001), Egan *et al.* (2008), Parkes y Sparkes (1998), Richardson y Rothstein (2008) y Giga *et al.* (2003).

Punto de aprendizaje clave

Intervenciones primarias para combatir las fuentes de estrés relacionado con el trabajo podrían ser eficaces a largo plazo. Es importante invitar a los empleados a participar en el diseño de dichas intervenciones.

Intervenciones secundarias

Mientras que las intervenciones dirigidas a la organización intentan eliminar la fuente de estrés laboral u organizacional, la mayoría de las iniciativas para manejar el estrés en los centros de trabajo se dirigen a ayudar a los empleados como individuos para que aprendan a enfrentar cualquier factor de estrés que se presente en el trabajo. Esto se logra mejorando la adaptabilidad de los individuos a su ambiente, modificando su pensamiento y comportamiento, y mejorando sus habilidades. Este enfoque comúnmente se describe como tratamiento de "inoculación". La noción de que la organización y su ambiente laboral no cambiarán es inherente a este enfoque, de manera que el individuo tiene que aprender nuevas formas de afrontamiento que le ayuden a "ajustarse" mejor a sus demandas.

Con frecuencia, el objetivo de la intervención secundaria es modificar las respuestas psicológicas de los empleados hacia los elementos difíciles o estresantes de su trabajo. A través de estos cambios, las relaciones entre la exposición a las fuentes de estrés y sus resultados negativos se debilitan o desaparecen. El objetivo es *reducir o eliminar el daño* que pudieran experimentar los empleados, sin alterar su exposición a las fuentes de estrés. La forma en que los empleados evalúan su situación es crucial para las teorías del estrés: estas intervenciones generalmente están diseñadas para ayudar a los empleados a desarrollar el

hábito de evaluar las situaciones de forma más positiva. Se necesita de habilidades especializadas para impartir esta capacitación (por ejemplo, orientadores calificados o terapeutas). Por lo general, las intervenciones secundarias se completan relativamente rápido; los empleados asisten a algunas sesiones breves de capacitación y practican sus habilidades entre una y otra sesión. Estas intervenciones también resultan útiles cuando la prevención primaria no es una opción viable.

La capacitación para el manejo del estrés (CME) es la opción más común de intervención secundaria. A menudo se desarrollan destrezas genéricas a través de estas sesiones, lo que permite a los empleados afrontar mejor las diferentes fuentes de estrés. Esto incluye factores de estrés que no enfrentan al momento de la capacitación, pero que surgen en el futuro (Murphy y Sauter, 2003). Las intervenciones cognitivo-conductuales se dirigen directamente a la forma en que los empleados piensan acerca de su situación laboral y a las relaciones entre sus percepciones, emociones y comportamiento. Para que esta capacitación sea eficaz, los aprendices necesitan trabajar arduamente para desarrollar habilidades nuevas. Existen otras intervenciones secundarias más pasivas, donde el aprendiz recorre una trayectoria más fácil. La intervención con meditación y relajación se enfoca directamente en las consecuencias adversas de las reacciones de los empleados ante el estrés, ayudándoles a lograr un estado mental que sea incompatible con la experimentación de emociones negativas.

La *terapia cognitivo-conductual* (TCC) se basa en el concepto de que el comportamiento humano no saludable y la experiencia de emociones negativas pueden reducirse mediante cambios en la evaluación de las cogniciones. Esto implica capacitar a los individuos para pensar de forma diferente acerca de sus experiencias, o para otorgar diferentes significados a los acontecimientos. Para ejemplificar esto, imagine que a media noche lo despierta un ruido. Si usted piensa que un ladrón provocó ese ruido, entonces (y comprensiblemente) se sentiría ansioso. Si usted escucha el mismo ruido, pero piensa que es el gato del vecino que brinca sobre su bote de basura, entonces se sentirá menos ansioso.

La TCC en el centro de trabajo se enfoca en modificar la forma en que los individuos perciben y dan significado a sus experiencias de trabajo (y no a ruidos que se escuchan a media noche). Por lo general, esta capacitación comienza dirigiéndose a situaciones que el empleado identifica como particularmente estresantes. En ocasiones, el empleado desarrolla la habilidad de otorgar significados más positivos a los acontecimientos. Esta *reasignación* de significados podría implicar capacitar al empleado para que piense en una situación difícil como una oportunidad de manejar un *desafío*, y no como un *problema que tiene que enfrentar*. La TCC de Beck trabaja ayudando a los empleados a usar la evidencia que los rodea, para evaluar críticamente la validez de los pensamientos negativos (Beck, 1995). La capacitación de inoculación de estrés requiere que los empleados usen dichas estrategias en situaciones progresivamente más estresantes.

La *capacitación de relajación* está diseñada para ayudar al individuo a reconocer cuando el cuerpo se tensa, y luego pensar o comportarse en una forma que alivie la tensión. Las técnicas de relajación física incluyen ejercicios de respiración profunda, relajación muscular y estiramientos. Estos métodos son relativamente baratos y de gran aceptación en las organizaciones. Las técnicas de relajación con base cognitiva usan la imaginación y meditación para limpiar la mente de pensamientos externos relacionados con sucesos de la vida. La *retroalimentación biológica* a menudo se usa en combinación con la relajación. Emplea dispositivos de medición (por ejemplo, monitores de frecuencia cardiaca o presión sanguínea) para mostrar a las personas sus respuestas fisiológicas al estrés. Esto permite a la gente ver si utiliza los métodos de relajación de forma suficientemente eficaz como para provocar una diferencia tangible.

Otras intervenciones posibles de manejo del estrés incluyen *capacitación en habilidades relacionadas con el trabajo* en temas como administración del tiempo y asertividad. Esto ayuda a los empleados a manejar algunos de los aspectos más difíciles y estresantes de su rol laboral. También es importante recordar que la capacitación para cumplir con los componentes esenciales del trabajo pueden tener un efecto significativo y positivo en el ajuste

entre la persona y las demandas de su rol (*véase* el capítulo 10). Las organizaciones suelen pasar por alto estas intervenciones; no obstante, son muy eficaces (Richardson y Rothstein, 2008). Al igual que sucede con las intervenciones primarias, estas intervenciones se basan en la teoría de que un mejor ajuste entre el individuo y su ambiente es más saludable.

El uso de varias intervenciones secundarias en paquete es muy común en la capacitación referente al manejo del estrés. Se usan diferentes técnicas y métodos al mismo tiempo después de una fase inicial de conocimiento en la que los participantes aprenden acerca de las causas y consecuencias del estrés ocupacional.

Punto de aprendizaje clave

Cada una de las diferentes formas de intervención secundaria funciona de forma peculiar. Sin embargo, todas ellas están diseñadas para debilitar o romper el vínculo entre la exposición a las fuentes de estrés y los problemas que se manifiestan en el bienestar.

Intervenciones terciarias

El objetivo de las intervenciones terciarias es ayudar a quienes ya han sufrido algún daño a causa de su trabajo. En otras palabras, estas intervenciones están diseñadas para rehabilitar a los empleados después de que los problemas ya ocurrieron. Desde luego, sería mejor que los empleados no experimentaran daño ocasionado por su trabajo, pero las intervenciones terciarias son especialmente importantes cuando las intervenciones primarias y secundarias no son prácticas (aunque esto es poco común), o cuando es improbable que sean plenamente eficaces para todos los empleados. Cada vez más, estas iniciativas se han llevado a cabo en forma de programas de asistencia para los empleados (PAE) (Berridge *et al*., 1997). Los PAE originales se diseñaron para ayudar a los empleados que sufrían problemas de alcoholismo, pero ahora se enfocan en ayudar a empleados que experimentan diversos problemas. Berridge y Cooper (1993) definieron los PAE como:

> una intervención programática en el centro de trabajo, por lo general a nivel de un empleado individual, usando el conocimiento científico conductual y métodos para controlar ciertos problemas relacionados con el trabajo (alcoholismo evidente, consumo de drogas y enfermedades mentales), que afectan de forma adversa el desempeño laboral; el objetivo es capacitar al individuo para regresar a la ruta donde pueda hacer su contribución al trabajo y mantener el funcionamiento pleno de su vida personal.

La mayoría de los PAE ofrecen orientación psicológica de uno u otro tipo. Por lo general, hay una ruta de remisión por iniciativa propia para los empleados, además de la posibilidad de ser remitidos por los gerentes de línea (a menudo se ofrece capacitación a los gerentes para que sepan cómo identificar fuentes y síntomas de estrés). Estas rutas de remisión a menudo conducen a intervenciones primarias o secundarias desarrolladas para cada empleado (por ejemplo, un empleado puede trabajar con su gerente de línea y el orientador para rediseñar su carga de trabajo, o tal vez sea remitido para recibir capacitación en el manejo del estrés o en destrezas relacionadas con el trabajo). Los PAE adoptan diferentes formas y dimensiones. Randall y Lewis (2007) describen cuatro tipos de PAE:

1. Un programa interno donde orientadores o gerentes capacitados brindan apoyo al personal.
2. Un programa externo que contratan las organizaciones.
3. Un consorcio que agrupa a varias organizaciones y establece programas colaborativos.
4. Un programa de afiliación, similar al enfoque de consorcio, pero coordinado por un proveedor externo.

Los PAE generalmente incluyen líneas de ayuda telefónica o vía Internet y servicios de información. Esto se utiliza a menudo para evaluar las necesidades de los empleados, remitirlos a las fuentes de ayuda pertinentes y, en ocasiones, para orientación temporal (Employee Assistance Professionals Association, 2003). Una de las características clave de los PAE es que con frecuencia brindan apoyo a los empleados y les ayudan incluso en asuntos no relacionados con el trabajo (por ejemplo, una línea de asesoría legal), un servicio que suele estar disponible para los familiares de los empleados y para el personal jubilado. Las actividades de fomento de la salud (como instalaciones de acondicionamiento físico, control nutricional, programas de acondicionamiento cardiovascular, clases de relajación o educación sobre el estrés y la salud) son otras características clave de la mayoría de las iniciativas de manejo del estrés y de los PAE (Kinder *et al*., 2008).

Punto de aprendizaje clave

Las intervenciones terciarias están diseñadas para reparar el daño. No deberían considerarse como un sustituto de las intervenciones primarias y/o secundarias.

Aceptación y eficacia de las intervenciones

Existen muchos ejemplos de investigaciones sobre la eficacia de las intervenciones primarias. Establecer y mantener un buen diseño de investigación constituye un desafío para los ambientes laborales. Desde una perspectiva administrativa, es primordial exponer al mayor número de personas y lo más rápido posible a una intervención. A menudo esto impide que los investigadores establezcan un grupo de control, lo que hace difícil aislar los efectos de la intervención. Además, hasta hace relativamente poco, las intervenciones primarias se utilizaban mucho menos que la capacitación en manejo del estrés (LaMontagne *et al*., 2007). Esta situación está cambiando, en parte porque las modificaciones en la legislación gubernamental depositan en los empleadores la responsabilidad de combatir las fuentes de los problemas de salud relacionados con el trabajo. Sin embargo, aún sigue vigente el debate sobre la eficacia de las intervenciones primarias para el manejo del estrés (Briner y Reynolds, 1999; Murphy y Sauter, 2003).

En un intento por dar sentido a la investigación disponible, Richardson y Rothstein (2008) llevaron a cabo un riguroso metanálisis sobre la eficacia de las intervenciones primarias y secundarias. Revisaron 36 estudios de intervención, cinco de los cuales fueron de carácter primario. Es importante observar que los criterios para incluir los estudios fueron muy rigurosos, y la revisión pudo haber excluido estudios sobre intervención primaria que arrojaron resultados importantes e interesantes. Poniendo esta consideración a un lado por un momento, se encontró que los mayores efectos en el bienestar de los empleados correspondieron a las intervenciones secundarias cognitivo-conductuales *sin* otras intervenciones. Las intervenciones de relajación fueron el segundo tipo de intervención más eficaz.

Richardson y Rothstein (2008) señalan que la mayor parte de la investigación sobre intervenciones secundarias observa el efecto de la intervención sobre los resultados psicológicos, lo que explica por qué parecen tan eficaces. Los estudios que evalúan el efecto de la orientación psicológica (Allison *et al*., 1989; Cooper y Sadri, 1991) muestran mejoría significativa en la salud mental de los empleados que la recibieron, pero en ellos hubo poco cambio en los niveles de compromiso organizacional. En contraste, Van der Klink y sus colaboradores (2001) encontraron que las intervenciones secundarias tienen poco efecto en los niveles de satisfacción laboral. Murphy y Sauter (2003) argumentan que la capacitación en el manejo del estrés reduce significativamente los síntomas de mala salud, pero no conduce a cambios en los resultados organizacionales. La orientación y la capacitación en el manejo de estrés pueden tener efectos a corto plazo, en especial si los empleados regresan a un ambiente laboral que permanece inmutable, junto

con sus factores de estrés inherentes. Si tales iniciativas tienen poco efecto en mejorar la satisfacción laboral, entonces es más probable que el individuo adopte un estilo de afrontamiento que tenga resultados positivos, pero que sea menos benéfico para la organización (Cooper y Sadri, 1991).

Punto de aprendizaje clave

Se ha encontrado que algunas intervenciones secundarias, en especial la capacitación TCC, tienen un gran efecto a corto plazo en el bienestar psicológico de la persona. El efecto a largo plazo de estas intervenciones en el bienestar del individuo y en la salud organizacional es menos claro.

La elección de los criterios usados para medir los resultados de la intervención podría explicar al menos algunas diferencias en la eficacia de las intervenciones. Hay un número pequeño, pero creciente, de estudios que indican que las intervenciones primarias tienen un efecto significativo sobre aspectos importantes, como el ausentismo y el desempeño. Estas medidas de resultados quizá reciban influencia de muchos factores organizacionales no relacionados con la intervención en sí misma, lo cual explicaría de alguna manera por qué los metanálisis revelan que los efectos "promedio" de las intervenciones primarias son mínimos. En contraste, las intervenciones secundarias con frecuencia se dirigen a síntomas de ansiedad y depresión, y la medición de estas variables psicológicas también se utiliza entonces para determinar la eficacia de la intervención.

Esta línea de razonamiento encuentra apoyo en la evidencia de que los cambios en las medidas de autorreportes (en especial medidas de las condiciones laborales) son mayores que los cambios en otros resultados para la mayoría de los estudios de intervención primaria (Parkes y Sparkes, 1998). Como las intervenciones secundarias tienden a producir cambios en los síntomas psicológicos, Kompier y Kristensen (2001) argumentan que es razonable esperar que las intervenciones primarias tengan un efecto consistente en las variables a las que apuntan directamente, es decir, condiciones laborales percibidas. Como la mayoría de las teorías del estrés sugerirían, los cambios en las condiciones laborales no garantizan cambios inmediatos en el bienestar. Factores como las diferencias individuales y el estilo de afrontamiento tienen el potencial de desempeñar un papel relevante. Estos factores pueden influir en la forma en que los empleados perciben el cambio y determinar la *fuerza* de la relación entre cambios en las condiciones laborales y la salud: quienes afrontan la situación adecuadamente experimentarán menos beneficio de las intervenciones primarias que aquellos que luchan por salir adelante.

También hay evidencia de que algunas condiciones laborales tienen una relación especialmente fuerte con los resultados organizacionales, de manera que al modificar estas condiciones laborales, es posible provocar un efecto significativo en problemas como una elevada tasa de ausentismo y el desempeño deficiente. El control percibido en el trabajo parece ser una de estas condiciones. Bond y sus colegas (2006) encontraron que incluso las intervenciones modestas para mejorar el control tienden a mostrar un gran efecto, en especial en los resultados organizacionales como el desempeño laboral. En otras palabras, "un poquito hace mucho" (p. 10) al impulsar el control laboral. Este no parece ser el caso de todas las condiciones laborales. Los mismos autores encontraron que el apoyo en el trabajo estaba relacionado con el desempeño, mientras que los problemas con los roles laborales estaban más estrechamente relacionados con la intención de abandonar la empresa. Todo esto significa que es difícil dar una respuesta sencilla cuando se pregunta si son eficaces las intervenciones primarias; sin duda, lo son, pero mucho depende de la naturaleza de la intervención y de los criterios utilizados para evaluarla.

Al leer los estudios sobre intervención seguramente usted encontrará muchos recuentos anecdóticos de cómo los problemas con la implementación de la intervención, o eventos disruptivos que tuvieron lugar en la organización, diluyeron el efecto de la

intervención. Sin embargo, pocos estudios usan un enfoque riguroso para determinar cómo es que estos factores influyeron en los resultados de la intervención (Egan *et al*., 2008). Esto aumenta la oportunidad de que se cometan *errores del tipo II* en la investigación previa a la intervención.

La *evaluación* del proceso está diseñada para ayudar al investigador a responder preguntas tales como "¿por qué la intervención funcionó bien?" y "¿por qué fracasó la intervención?". La investigación sobre la intervención secundaria ha demostrado que los *efectos de la sesión*, como la sensación de comodidad y pertenencia generados en las sesiones de capacitación, pueden influir significativamente en los resultados de la intervención (Bunce, 1997). Para las intervenciones primarias, la evaluación del proceso implica documentar los lineamientos de la intervención (factores de implementación) y los sucesos significativos que tienen lugar en la organización (factores contextuales). Los factores contextuales, como los problemas con el mantenimiento de los niveles de personal, pueden hacer difícil que la gente encuentre el tiempo, la energía o los recursos para las actividades de intervención primaria (Randall *et al*., 2007).

Existen muchos factores de implementación y contextuales que se han vinculado con los resultados de la intervención. Muchos de estos se identificaron en una serie de estudios cualitativos innovadores que realizaron investigadores noruegos (por ejemplo Nytrø *et al*., 2000; Saksvik *et al*., 2002). En Holanda, Kompier y sus colaboradores (1998) examinaron los procesos de intervención a través de diversas intervenciones para el manejo del estrés, diseñadas para identificar los *factores cruciales de éxito* comunes en el diseño y la implementación de las intervenciones.

Este cuerpo de investigación ha identificado varios factores de proceso que parecen importantes en la implementación de las intervenciones primarias. Estos incluyen:

- Buenos niveles de participación del empleado en todos los aspectos del proceso de intervención, con el compromiso de los altos directivos con la intervención primaria y una cultura que apoya el cambio positivo (por ejemplo, Kompier *et al*., 1998; Murphy y Sauter, 2003).
- Acciones tomadas para garantizar que los empleados cuenten con las habilidades, los recursos y el apoyo necesarios para obtener el máximo beneficio posible de la intervención (Nytrø *et al*., 2000; Saksvik *et al*., 2002).
- Disposición de los empleados hacia el cambio, apoyo gerencial de línea para la intervención, percepciones de los empleados de su participación en el diseño de la intervención y de los ingredientes activos de la intervención, es decir, si están conscientes de los ingredientes activos de la intervención o están expuestos a ellos (Randall *et al*., 2009).
- Percepciones de los empleados de la calidad de la intervención y de la cantidad de información que se les da acerca de la intervención; por ejemplo, por qué se pone en marcha y qué se pretende lograr con ella (Nielsen *et al*., 2007).

Usted podrá observar que muchas de estas características pueden encontrarse en la implementación de la IPA analizada antes en este capítulo. Esta podría ser una de las razones por las que dichas intervenciones, cuando se implementan de forma adecuada, resultan particularmente eficaces.

Punto de aprendizaje clave

Las intervenciones primarias pueden tener un efecto tanto en el bienestar individual como en la salud de las organizaciones. Sin embargo, los procesos de diseño e implementación desempeñan un papel importante para determinar si las intervenciones primarias son eficaces o no.

Regresando al tema de los programas de asistencia para empleados, la Encuesta sobre el Manejo del Ausentismo realizada por el CIPD en 2007 mostró que el 31 por ciento (de 819 organizaciones encuestadas) puso en marcha un PAE (*véase* CIPD, 2007a). Los PAE gozan de mayor aceptación en las organizaciones que las intervenciones primarias, por varias razones:

- Los análisis de costo-beneficio de estos programas han generado algunos resultados impresionantes. Por ejemplo, el programa de "bienestar" de la New York Telephone Company, diseñado para mejorar la condición cardiovascular, ahorró a la organización $2.7 millones en costos por ausentismo y tratamientos en un solo año (Cartwright y Cooper, 1997).
- Los "intervencionistas" profesionales —los orientadores, médicos y clínicos responsables de la salud mental— se sienten más cómodos cuando tratan de suscitar cambios en los individuos que cuando intentan modificar a las organizaciones (Ivancevich *et al*., 1990).
- Se considera más fácil y menos disruptivo para un negocio generar cambios en un individuo que iniciar un programa de desarrollo organizacional potencialmente costoso, cuyo resultado es incierto (Cooper y Cartwright, 1994).
- Los PAE constituyen un medio sobresaliente por el que las organizaciones pueden "dar la impresión de estar haciendo algo acerca del estrés" y de estar tomando precauciones razonables para salvaguardar la salud de los empleados. Es probable que esto sea importante no solo en términos del mensaje que comunica a los empleados, sino también al ambiente externo. Este último aspecto es particularmente importante, ante el creciente temor entre los empleadores de Estados Unidos y Europa por verse involucrados en un litigio. No es difícil prever que la existencia de un PAE, sin importar que los individuos lo aprovechen o no, puede convertirse en una defensa eficaz contra la posible acción legal.

Cada vez más organizaciones utilizan los PAE como red de seguridad para manejar la minoría de problemas que las intervenciones primarias o secundarias no combaten. Sin embargo, por lo general se considera un problema el hecho de que las organizaciones dependan en exceso de los PAE. Esto podría significar que no se realizan los esfuerzos necesarios para prevenir y manejar los problemas relacionados con el trabajo, o que dichos esfuerzos no son tan eficaces como deberían.

La evidencia que surge a partir de la revisión reciente y exhaustiva de las investigaciones indica que los programas de bienestar (es decir, suministro de instalaciones de acondicionamiento físico y programas de educación sobre la salud) reducen significativamente el ausentismo e incrementan la satisfacción laboral (Parks y Steelman, 2008). Existe el riesgo de que tales beneficios solo se den en un plazo relativamente corto, en especial si, como se sugirió (Ivancevich y Matteson, 1988), después de unos cuantos años el 70 por ciento de las personas fallan en mantener un compromiso a largo plazo para practicar hábitos y tienen probabilidades de regresar a su estilo de vida anterior. Muchos PAE también ofrecen a sus empleados intervenciones secundarias del tipo mencionado antes en este capítulo y, por lo tanto, se han hecho públicas algunas preocupaciones de que las intervenciones de orientación en los PAE ofrezcan ventajas para el individuo a corto plazo, pero tengan menos efecto en la satisfacción laboral y el desempeño. El estilo de vida y los hábitos de salud parecen tener un fuerte efecto directo en los resultados de tensión que experimenta el individuo, así como en la reducción de la ansiedad, la depresión y la angustia psicosomática, pero no necesariamente debilitan el vínculo entre factor de estrés y tensión (Baglioni y Cooper, 1988). Los PAE a menudo son subutilizados por los empleados que no están conscientes del servicio que ofrecen, o que tienen preocupaciones acerca de la confidencialidad (algunos empleados se vuelven suspicaces cuando perciben que el empleador adopta un doble papel como administrador y proveedor de orientación).

Las revisiones de Murphy (1988), French *et al*. (1997) y Randall y Lewis (2007) identifican que varias características de los PAE están vinculadas con su éxito:

- Compromiso y apoyo visible para el PAE por parte de los altos directivos.
- Acuerdos claros, explícitos y escritos sobre el objetivo, la política y los procedimientos del PAE, incluyendo una política explícita sobre la confidencialidad.
- Cooperación con los representantes de los empleados (por ejemplo, los sindicatos).
- Capacitación a los gerentes de línea para que identifiquen problemas.
- Comunicación continua y capacitación a los empleados en relación con los servicios del PAE y las políticas del centro de trabajo.
- Programas que ofrezcan apoyo continuo a largo plazo y remisión a otras agencias, en caso necesario.
- Mantenimiento de registros para permitir la evaluación del programa.

Punto de aprendizaje clave

Programas de asistencia para los empleados adecuadamente diseñados y bien administrados pueden dar a las organizaciones una importante red de seguridad para ayudar al personal cuya salud se haya dañado por sus experiencias en el trabajo.

Al leer las revisiones sobre la eficacia de las intervenciones, es importante recordar que los académicos continúan trabajando con un número muy pequeño (pero creciente) de estudios sobre la intervención. Incluso dentro de este pequeño cuerpo de investigación hay una gran variedad, lo que hace aun más difícil obtener conclusiones que puedan generalizarse a nuevos estudios de intervención. Como se mencionó antes en este capítulo, la calidad de la investigación sobre la intervención también varía enormemente. Esto significa que hay gran incertidumbre y un fuerte debate en relación con su eficacia. Pero queda claro que todavía no hay un enfoque de intervención "que sirva para todos". Por ejemplo, Kompier y Kristensen (2001) señalan que las intervenciones solo son eficaces para empleados que experimentan un problema antes de la intervención. Van der Hek y Plomp (1997) observaron que la participación voluntaria en las intervenciones no necesariamente atrae a empleados que se encuentran en riesgo. Sin embargo, resulta claro que las organizaciones necesitan seguir un proceso que identifique los problemas que experimentan los empleados, y diseñar o elegir intervenciones que se ajusten a las necesidades particulares de la organización y su personal. Este enfoque de solución de problemas necesita integrarse en una organización saludable.

La organización saludable

Una organización saludable es aquella que experimenta éxitos financieros (por ejemplo, rentabilidad) y que cuenta con una fuerza laboral saludable física y psicológicamente, la cual es capaz de mantener a lo largo del tiempo un ambiente de trabajo y una cultura organizacional saludables y satisfactorios, particularmente durante periodos de cambio o

de turbulencia en los mercados (Cartwright y Cooper, 2008; Hart y Cooper, 2001). Las organizaciones saludables son aquellas donde:

- los niveles de estrés son bajos;
- el compromiso organizacional de los empleados y la satisfacción laboral son altos;
- las tasas de enfermedad, ausentismo y rotación de personal se encuentran por debajo del promedio nacional;
- las relaciones industriales son buenas, y las huelgas o disputas son poco comunes;
- los registros de seguridad son aceptables y los accidentes son escasos;
- no hay temor al litigio (es decir, es poco común que haya negligencia profesional, indemnizaciones para los empleados, quejas por productos defectuosos, etcétera; además, las primas de seguro se encuentran por debajo del promedio);
- la rentabilidad y/o la eficiencia de los recursos empleados son buenas;
- el efecto en el ambiente físico es positivo o neutral.

Por lo tanto, se podría argumentar que la única organización verdaderamente "saludable", que ha tenido éxito en la creación y el mantenimiento de un ambiente saludable y relativamente libre de estrés, será aquella donde el manejo del estrés y las intervenciones de orientación son cada vez menos necesarios. Una organización así habrá dirigido con eficacia sus intervenciones a la reducción o eliminación de factores de estrés laboral y organizacional, antes de que sus consecuencias a largo plazo en la salud de los empleados y de la organización (en todos sus aspectos) se manifiesten de modo adverso. De hecho, aunque las organizaciones reconocen los beneficios de practicar un examen médico a sus empleados, están menos preocupadas o se han tardado más en reconocer los posibles beneficios de llevar a cabo "auditorías de estrés" de forma regular, para comprobar el estado de salud actual de su organización en su conjunto (y las partes que la constituyen) mediante exámenes del estrés ocupacional/laboral.

Punto de aprendizaje clave

Combatir las fuentes de estrés podría requerir de una variedad de intervenciones: estas necesitan diseñarse a la medida de los problemas específicos que enfrenta la organización dentro del contexto organizacional.

Mejorar el bienestar psicológico en el trabajo: un enfoque de solución de problemas

La complejidad del bienestar del personal a menudo deja a las organizaciones confundidas acerca de lo que deben hacer para atacar cualquier problema que detecten. Mientras que la investigación acerca de teorías e intervenciones pone a disposición de las empresas algunas herramientas, cada organización es diferente. Por lo tanto, cualquier intervención necesita diseñarse a la medida del escenario organizacional en particular y de los empleados implicados. Esto conduce a muchos expertos a recomendar que cada organización siga un *enfoque sistemático de solución de problemas o de manejo de riesgo* al administrar el bienestar de los empleados. Hay un creciente cúmulo de evidencias de que seguir un proceso así es crucial para una intervención eficaz (*véase* Cartwright y Cooper, 1997; Cox, 1993; Cox *et al*., 2003; Kompier *et al*., 1998).

PARA REFLEXIONAR

A menudo las organizaciones se enfrentan a la decisión de elegir entre las intervenciones primarias, secundarias y terciarias. ¿Qué factores deberían considerarse cuando hacen su elección? ¿Existe algo que podría evitar que las organizaciones sucumban a la tentación de usar su estrategia de intervención preferida?

Paso 1: estar consciente y aceptar que existe un problema

Como se sabe, reconocer que uno tiene un problema es el primer paso crucial hacia la solución. Se considera que estar consciente de la situación es el factor más importante en el tratamiento clínico de problemas como el alcoholismo, el consumo de drogas o las relaciones destructivas. Por consiguiente, el primer paso para tratar el estrés es que tanto el individuo como la organización estén conscientes de que el estrés es una característica de la vida laboral moderna. Como indican las teorías establecidas del estrés laboral, en un momento u otro, todos tenemos la posibilidad de experimentar estrés en el trabajo sin importar la posición que ocupemos en la organización. La investigación demuestra también que el estrés no es necesariamente un reflejo de incompetencia. Es importante que cada empleado sea capaz de reconocer su propia sintomatología del estrés al inicio del proceso de estrés, y que la organización busque crear un clima de apoyo en vez de punitivo. Ayudar a los empleados a estar conscientes de las fuentes y las consecuencias del estrés en su propio ambiente laboral a menudo es el primer paso en el diseño de intervenciones.

Las organizaciones pueden sintonizarse con el problema de estrés monitoreando una variedad de indicios conductuales. Además de los indicios más evidentes, como la rotación de personal y los datos de ausentismo, hay otros signos más sutiles, como los índices de errores y accidentes, las reclamaciones a los seguros, tardanza, disminución de la satisfacción laboral y deterioro de las relaciones laborales. Las organizaciones también pueden dar capacitación para reconocer los síntomas del estrés y desarrollar destrezas básicas de orientación; de esta forma, ayudarán a los gerentes y supervisores a ser más sensibles al estrés de los empleados (*véase* Donaldson-Feilder *et al*., 2008). Desde el nivel directivo más alto y hacia abajo en el organigrama, es importante reconocer y comunicar a los empleados que el estrés tiene un lugar legítimo en la agenda de la organización, junto con otros asuntos más convencionales que caen dentro de la categoría de salud y seguridad en el trabajo (Murphy y Sauter, 2003).

Pasos 2 y 3: identificación del problema o factor de estrés e intento de eliminarlo o cambiarlo

A nivel individual, la identificación de los factores de estrés puede lograrse llevando un diario sobre ese tema específico. La metodología de muestreo de experiencias (*véase* Daniels *et al*., 2009) también se utiliza para combinar las fortalezas de los métodos de evaluación, como el cuestionario, con las ventajas de la recolección continua de datos que ofrecen los métodos de diario. Si se registran al menos sobre una base diaria los incidentes y los tipos de situaciones y personas implicadas que causan angustia a lo largo de un periodo (por ejemplo, cuatro semanas), esta información revelará cualquier tema signi-

ficativo o los patrones de estrés comunes y ayudará al individuo a identificar problemas específicos o áreas problemáticas. También es útil registrar cómo respondieron los individuos a la situación en el momento, si la estrategia tuvo éxito a corto y a largo plazos, y cómo podría haberse manejado mejor la situación.

Con base en esta información, el individuo podrá desarrollar un plan de acción para eliminar la fuente de estrés o modificarla. Por ejemplo, si el jefe cuestiona de manera continua el trabajo de un empleado, este podrá confrontarlo o evitarlo, o considerar las opciones para emplearse en algún otro lugar. Si el factor de estrés no puede modificarse, entonces el individuo tendrá que aceptar la situación y explorar formas de enfrentarla tal como es. Al catalogar las respuestas actuales y las formas de afrontar la situación y al analizarlas de manera retrospectiva, el individuo podrá: **i.** identificar las áreas donde las habilidades de afrontamiento son susceptibles de mejora, y **ii.** desarrollar un repertorio de métodos exitosos de afrontamiento basados en la contingencia, los cuales podrían aplicarse a situaciones similares en el futuro. El proceso de revisión es particularmente importante, como se ha sugerido, cuando los procesos cognitivos se ven afectados por el estrés al grado de que sea poco probable evaluar o considerar la variedad completa de estrategias alternativas de afrontamiento. Estar consciente de los factores de estrés potenciales ayudará al individuo a desarrollar sus propias estrategias de afrontamiento anticipatorias (es decir, antes de que se presente el factor de estrés).

A nivel organizacional, una encuesta entre empleados o una auditoría de estrés organizacional será útil para evaluar y monitorear la salud y el bienestar del personal, así como para identificar las fuentes de estrés que podrían estar presentes a nivel organizacional, departamental o de trabajo de grupo. En dicha auditoría podrían usarse diversos instrumentos de medición, entre los que destacan: Job Content Questionnaire (véase Karasek *et al*., 1998), Job Diagnostic Survey (Hackman y Oldham, 1980), UK Health and Safety Executive Indicator Tool (*véase* el ejercicio 11.5) y Work Organisation Assessment Questionnaire (Griffiths *et al*., 2006). Las encuestas también pueden diseñarse a partir de varias mediciones confiables y válidas de aspectos específicos del trabajo, como el control laboral (Dwyer y Ganster, 1991), apoyo del supervisor (Greenhaus *et al*., 1990), apoyo social (Caplan *et al*., 1980), monotonía (Melamed *et al*., 1995) y conflicto entre actividad laboral y vida familiar (Kopelman *et al*., 1983). Un beneficio clave del uso de este enfoque de encuesta es que es más probable que los problemas que son reportados por una gran cantidad de empleados sean resultado de factores situacionales y no de diferencias individuales. Estas herramientas pueden complementarse con mediciones de las diferencias individuales, afrontamiento, satisfacción laboral, ausentismo autorreportado, intención de renunciar, y salud mental y psicológica. Al usar diferentes métodos de análisis de datos (por ejemplo, correlación, análisis de varianza, etcétera), es posible establecer si los problemas con las condiciones laborales están relacionados con el bienestar deficiente del empleado. Mediciones como el Indicador de Estrés Ocupacional (Cooper *et al*., 1988) o ASSET (Cartwright y Cooper, 2001) están diseñadas para dar una medición conjunta de diferentes elementos del proceso de estrés, ya que además de analizar las condiciones laborales y la satisfacción laboral, incorporan mediciones de personalidad del comportamiento tipo A, locus de control y estrategias de afrontamiento del empleado.

Esta evaluación es clave, porque los diferentes factores de estrés posiblemente sugieran diversas soluciones organizacionales. Por ejemplo, el hecho de eliminar o reducir factores de estrés que se relacionan con los factores intrínsecos del trabajo tal vez implique soluciones ergonómicas al problema de equipo mal diseñado. Sin embargo, si una significativa fuente de estrés entre los empleados se relaciona con temas de carrera profesional, entonces esto posiblemente se pueda solucionar al realizar evaluaciones regulares, dar orientación de carrera y ofrecer oportunidades de capacitación. También es posible que distintos factores de estrés operen en diferentes partes de la organización con diversos grupos de empleados. Algunos autores (por ejemplo, Cox *et al*., 2000)

consideran que debido a que cada centro de trabajo es único, se podrían necesitar mediciones específicas de las características del trabajo para identificar los problemas que enfrentan los empleados. En el nivel más local del grupo de trabajo, o en las pequeñas organizaciones, es posible identificar problemas potenciales relacionados con el estrés a través de medios menos formales, como la realización de reuniones de revisión de equipos de trabajo o las iniciativas de círculos de calidad.

Ejercicio 11.5 Establecimiento de estándares de estrés en el trabajo

El texto que se presenta a continuación está adaptado a partir de un comunicado de prensa del Government's Health and Safety Executive (HSE), del Reino Unido, fechado el 30 de octubre de 2003.

El día de hoy se lanza en Londres un nuevo conjunto de lineamientos prácticos para permitir a los empleadores y empleados desarrollar soluciones a los problemas de estrés de los centros laborales. El documento, titulado "Soluciones reales para personas reales: una guía para que el gerente combata el estrés relacionado con el trabajo", incluye ejemplos de medidas claras y prácticas, que constituyen un punto de inicio para que la fuerza laboral acuerde qué hacer ante los resultados de la evaluación de riesgo de estrés. La guía incluye una introducción de cómo usarla, puntos de aprendizaje, tarjetas de notas y un plan de acción para registrar y monitorear lo que se necesita hacer.

La nueva guía cubrirá cada una de las siguientes áreas de estrés:

- Demandas
- Control
- Apoyo
- Roles
- Relaciones
- Cambio

Al presentar la guía, Bill Callaghan, presidente de la Comisión de Salud y Seguridad (Health and Safety Commission, HSC), quien supervisa el trabajo de la HSE, dijo:

> La Comisión de Salud y Seguridad desea que la salud y la seguridad en los centros de trabajo sean la piedra angular de una sociedad civilizada, y está comprometida a garantizar que el trabajo de la HSE vaya a la par del mundo y la economía cambiantes.
>
> "Soluciones reales para personas reales" ofrece una herramienta para ayudar a los gerentes y al personal a desarrollar soluciones encaminadas a combatir el estrés relacionado con el trabajo y específicamente relevantes para su organización. Después, los alienta a dirigir su energía a las necesidades específicas identificadas por la evaluación de riesgo. La publicación de esta guía [...] y los estándares innovadores piloto para el manejo del estrés, ya en marcha, son buenos ejemplos de cómo la HSE intenta ayudar a las organizaciones a reducir la incidencia de enfermedades en la organización.

La conferencia "Soluciones reales para personas reales" forma parte del Programa Prioritario sobre el Estrés del HSC. Un elemento clave de dicho programa es desarrollar estándares claros

acerca de la buena práctica administrativa para prevenir el estrés relacionado con el trabajo. Existen estudios de caso derivados de *Soluciones reales para personas reales* (que cubren cada una de las áreas de estrés), disponibles en el sitio Web del HSE en http://www.hse.gov.uk/stress.

Después de publicar este artículo, el HSE publicó también una herramienta indicadora (cuestionario para empleados) que las organizaciones pueden utilizar con la finalidad de medir las fuentes de estrés laboral, y que también está disponible en el sitio Web del HSE. El artículo de Edwards *et al*. (2008), citado en la lista de referencias al final de este libro, ofrece una evaluación actualizada del Indicador de Estrés del HSE.

Ejercicios sugeridos

Con base en el material de este ejercicio, el sitio Web del HSE y el artículo de Edwards *et al*. (si tiene acceso a él), considere si cree que es adecuado especificar estándares aceptables para los niveles de estrés en una organización, y si el HSE lo está haciendo correctamente. Por ejemplo, ¿cree usted que toma en cuenta todas las fuentes de estrés y que las evalúa correctamente? Además de usar la herramienta del indicador, ¿qué otros datos debería recabar la organización como parte del análisis del problema?

Las auditorías de diagnóstico del estrés son ventajosas en términos de dirigir las organizaciones a las áreas que requieren intervenciones (ya sea primarias, secundarias o terciarias). Por lo regular, se dispone de un rango de opciones de intervención para tratar los problemas identificados. En general, los requerimientos legales implican que las organizaciones vean a las intervenciones primarias como la opción elegida. Implicar a las diferentes partes interesadas (empleados, gerentes, sindicatos, etcétera) en el proceso de intervención de toma de decisiones es crucial: esto permite examinar adecuadamente los asuntos prácticos de las diferentes opciones de las intervenciones. También permite diseñar el plan de acción para una intervención.

Paso 4: si no es factible modificar el problema o el factor de estrés, entonces encuentre formas de afrontarlo

Es posible que existan ciertos factores de estrés que ni el individuo ni la organización pueden modificar y que, por lo tanto, habrá que "enfrentar" en el sentido convencional de la palabra. Por ejemplo, los empleados que trabajan en los servicios de emergencia posiblemente deban enfrentar situaciones angustiosas o perturbadoras, sin que puedan evadirlas. En el caso de factores de estrés de esta naturaleza, los niveles de intervención secundarios y terciarios desempeñan un papel determinante. También es importante reconocer que no todo el estrés que repercute en los centros laborales es provocado necesariamente o de manera exclusiva por el ambiente laboral. Crisis financieras, duelos, dificultades maritales y otros sucesos de la vida personal crean estrés, y sus efectos con frecuencia repercuten en el centro de trabajo. Intervenciones terciarias, como brindar servicios de orientación, resultan muy eficaces para lidiar con el estrés no relacionado con el trabajo. Lo importante es analizar las opciones para la intervención primaria, antes de considerar la intervención secundaria. Las intervenciones terciarias no deberían usarse para remplazar las intervenciones primarias y secundarias.

Paso 5: monitoreo y revisión de los resultados

La etapa final en cualquier proceso de solución de problemas implica la evaluación de la solución implementada. Como se mencionó antes, la disciplina de llevar un diario de estrés ayuda al individuo a revisar la eficacia de sus propias estrategias de afrontamiento. De forma similar, las auditorías de estrés ofrecen una medición básica mediante la cual se pueda evaluar la introducción de cualquier técnica de reducción del estrés que implemente la organización posteriormente. Una vez más, medir las condiciones laborales y el bienestar del empleado permitirá saber si las intervenciones están teniendo el efecto deseado. Además, cuanto más éxito tenga la organización en eliminar o modificar los factores de estrés ambientales, menos necesaria será la capacitación para el manejo de estrés y los programas de asistencia para los empleados. Desde luego, este trabajo de evaluación implica otra auditoría, y sus resultados deben usarse como estímulo para realizar nuevos esfuerzos de combatir cualquier problema remanente o cualquier nuevo problema que surja luego de la auditoría original. Esto establece un proceso de mejora continua.

Punto de aprendizaje clave

Manejar el estrés en el trabajo requiere de un enfoque paso a paso: identificar el problema, intervenir para modificar la situación o encontrar formas para afrontarlo, y monitorear o revisar el progreso. Esto permite que la estrategia de intervención se diseñe a la medida de las necesidades de la organización, en lugar de estar determinada por una teoría general que puede o no ser válida para la organización.

Ejercicio 11.6 Manejo de su estrés

He aquí su oportunidad de participar un poco en un juego de roles. A continuación se presenta la descripción de un día bastante estresante. Imagine que usted experimenta una jornada como esta.

7:30 a.m. El día inicia mal. Se le olvidó programar la alarma del despertador y se le hace tarde. Tiene una cita importante a las 9:30 a.m. y quería llegar temprano a la oficina para releer algunos documentos como preparación para la reunión. Tiene que detenerse en el camino a cargar combustible, lo que lo retrasa aún más. El tránsito es muy pesado y hay trabajos de mantenimiento en la autopista. Usted se encuentra atrapado avanzando a vuelta de rueda y, por lo menos, le faltan siete kilómetros para llegar a la salida más próxima. A medida que avanza lentamente, de pronto se da cuenta de que un neumático de su auto tiene nivel bajo de presión. Con cierta dificultad, se acerca a la orilla y mira su reloj. Son las 8:50 a.m. y se encuentra por lo menos a 15 kilómetros de su oficina. ¡No va a llegar a la reunión!

Suponiendo una respuesta típica al escenario antes descrito, el día podría seguir así:

9:45 a.m. Finalmente, llega a la oficina. Se dirige a extraer el archivo para la reunión con el cliente, cuando suena el teléfono. Uno de sus subalternos está teniendo problemas para tener acceso a la información en la computadora; usted le da instrucciones con brusquedad. Enton-

ces tiene que pasar 10 minutos más buscando entre pilas enormes de papel amontonadas en su escritorio para encontrar el archivo correcto. Observa una nueva pila de correspondencia y de mensajes telefónicos sobre el escritorio, algunos marcados con la palabra "urgente". Contempla la posibilidad de hacer frente a esto, pero ya tiene un retraso de 30 minutos para llegar a la reunión. De pronto, recuerda que anoche, antes de salir de la oficina, su jefe lo visitó y sugirió una reunión a las *10:30 a.m.* También llegará tarde a esta reunión.

Ejercicios sugeridos

¿Cuál es la forma más eficaz de manejar los diversos problemas presentados en el escenario anterior? Discuta cómo habría enfrentado cada uno de los problemas a medida que se presentaron. Trate de identificar una intervención primaria, secundaria y terciaria que podría utilizar para mejorar su día y que quizá le ayude a evitar tener otros días como este en el futuro.

Resumen

El estrés se ha convertido en un tema principal para las organizaciones. Es improbable que este tema abandone la agenda, ya que la competencia internacional aumenta y las organizaciones enfrentan condiciones de mercado más difíciles. Los psicólogos del trabajo se encuentran en una posición afortunada, pues cuentan con una gran cantidad de teorías acerca del estrés laboral y del bienestar que pueden usarse en las organizaciones. Hay un sólido cuerpo de conocimientos que muestra cuáles son los riesgos para el bienestar del empleado, y un creciente conjunto de investigaciones que señalan cómo se pueden maximizar los efectos positivos del trabajo. En este capítulo vimos que buena parte del estrés en el trabajo es resultado no solo de la sobrecarga laboral y las presiones de tiempo, sino también de la falta de recompensas y elogios; y algo más importante, el estrés se genera porque los individuos carecen de la autonomía necesaria para realizar el trabajo como quisieran (Makin *et al.*, 1996). A lo largo de este capítulo se señaló un importante aspecto: los distintos trabajos tienen diferentes fuentes de estrés, que afectan a las distintas personas en formas diversas.

Aunque se necesita de más investigación para establecer la relativa eficacia de las diferentes intervenciones, una inspección más cercana de las intervenciones tempranas indica que muchas de ellas son características de buenas prácticas gerenciales. Esto sugiere que el bienestar de los empleados se ve protegido cuando los sistemas se ponen en su lugar para garantizar que el trabajo esté bien diseñado y administrado. Implicar a los empleados en la toma de decisiones acerca de las intervenciones primarias es especialmente importante. Capacitar a los empleados para ayudarles a lidiar con desafíos inevitables en el trabajo también produce buenos resultados, pero esta capacitación debe ser impartida por profesionales competentes y estar basada en los últimos avances en la investigación. Desde luego, algunos empleados pueden deslizarse a través de la red, y las intervenciones terciarias los ayudarían a reparar el daño causado.

La evaluación y administración del bienestar del personal no son tareas sencillas. Existen muchos factores que considerar y estos interactúan de forma compleja. Sin embargo, parece que ya se cuenta con suficiente conocimiento para que los psicólogos del

trabajo ofrezcan consejos claros a las organizaciones acerca de los procesos que deben seguir para desarrollar una fuerza de trabajo saludable dentro de una organización sana.

Estudio de caso de cierre

El ayuntamiento del condado de Somerset: Un caso de negocios para manejar la presión y el estrés en el trabajo

El ayuntamiento de Somerset emplea a cerca de 17,000 personas. En 2002 el ayuntamiento decidió participar en una iniciativa encaminada a mejorar la Calidad de la Vida Laboral (CVL) y el bienestar de sus empleados con la finalidad de reducir el costo del ausentismo por enfermedad (aproximadamente £3.7 millones entre 2001 y 2002), y también para reducir su exposición al creciente riesgo de estrés por litigios en las cortes. El ayuntamiento también estaba consciente de los cambios en las condiciones laborales de los empleados y las prácticas asociadas con el efecto de las revisiones iniciadas por el gobierno, y deseaba entender el efecto que estos cambios tenían en los empleados.

Iniciativa de la Calidad de la Vida Laboral

El ayuntamiento encargó una auditoría usando el ASSET, una herramienta de evaluación para el riesgo de estrés desarrollada por Cartwright y Cooper (2002), con la finalidad de identificar las fuentes, la ubicación y la severidad de los niveles subyacentes de estrés a través de diferentes grupos de personal.

Se garantizó el compromiso de la alta dirección desde del inicio del proyecto: los miembros elegidos por el ayuntamiento, el consejo de administración estratégica y los niveles sucesivos de la administración estuvieron implicados en la iniciativa CVL. La aprobación del financiamiento se obtuvo en los más altos niveles de forma continua, y la iniciativa CVL se incluyó en la estrategia de las autoridades del condado. Los resultados de la auditoría del estrés permitieron al ayuntamiento tener una clara comprensión de la posición de inicio y, por consiguiente, le permitieron obtener una medición exacta de los beneficios alcanzados cuando se llevó a cabo una encuesta más adelante.

Los resultados de la auditoría de estrés se usaron para ayudar a elaborar una estrategia de prevención del estrés y un plan de acción considerando los objetivos, las responsabilidades, los recursos y los plazos para resolver cualquier problema identificado en la organización. Cada junta directiva se hizo responsable de la implementación a nivel local, mientras que el departamento corporativo central asumió la responsabilidad de iniciar las soluciones a nivel del consejo.

El equipo del proyecto CVL del ayuntamiento se integró con representantes de las principales partes interesadas, incluyendo a los representantes sindicales. Durante el proceso, se consultó a gerentes de nivel medio y empleados para elaborar un plan de acción, y sus ideas fueron relevantes.

Después de la auditoría, se introdujo una amplia combinación de intervenciones con objetivos a nivel individual, grupal y organizacional. Las intervenciones individuales incluyeron capacitación en el desarrollo de habilidades para ayudar al personal a enfrentar incidentes relacionados con agresiones y conflictos por parte del público, mientras que a nivel grupal los gerentes recibieron capacitación para manejar el estrés de forma más eficaz en sí mismos y en sus equipos.

A nivel organizacional, la capacitación para gerentes y personal en general en torno a la revisión del desempeño tuvo dos objetivos: desarrollar habilidades en los empleados que les permitieran cumplir con estándares de desempeño más altos, y reducir la oportunidad de que el desempeño gerencial generara estrés laboral.

Resultados de la Iniciativa de la Calidad de Vida Laboral

En el bienio 2001-2002 los niveles de ausentismo por enfermedad fueron muy altos, llegando a 10.75 días perdidos por empleado cada año. Cada día laboral perdido costó al ayuntamiento aproximadamente £800,000. En el bienio 2004-2005 la cifra disminuyó a 7.2 días. En términos monetarios, esta reducción representó un ahorro total de aproximadamente £2.8 millones en los últimos tres años. Siempre que los niveles de ausentismo permanezcan en los niveles actuales o disminuyan aun más, el ahorro anual será mayor en comparación con los costos generados por el ausentismo durante el periodo de 2001 a 2002.

Además de las implicaciones financieras de participar en la iniciativa CVL, el ayuntamiento ha logrado integrar la práctica de mejorar la CVL en la cultura de la organización. Esto ha ayudado al ayuntamiento a lograr las metas de su estrategia y, en particular, a convertirse en un empleador deseable, mejorar la calidad del reclutamiento de empleados y reducir la rotación de personal en las áreas clave.

Análisis de costo-beneficio de la Iniciativa de la Calidad de la Vida Laboral

Un análisis de la iniciativa CVL del ayuntamiento de Somerset para el trienio que va de 2002 a 2005 mostró que los procesos generaron un ahorro anual de £1.3 millones. El total ahorrado en costos por ausentismo a causa de enfermedad a lo largo de ese periodo fue de £4.2 millones, mientras que el costo total de la implementación de la iniciativa CVL fue de £510,000. (La auditoría de estrés ASSET costó £30,000, y el presupuesto de la intervención CVL fue de £480,000). Peter Rowe, jefe de Recursos Humanos del ayuntamiento del condado de Somerset en ese momento, dijo acerca del proyecto: "Hemos logrado un ahorro de más de £1 millón por año. Suponíamos que tendríamos que contratar a más personal, pero hacerlo en realidad habría agravado el problema".

Además de los ahorros identificados, la iniciativa redujo y reasignó los costos de los contratos del ayuntamiento, garantizó el cumplimiento con la ley, mejoró las tasas de retención de personal, hizo que los empleados se sintieran bien respecto a sus empleadores, y permitió al ayuntamiento alcanzar el cuartil superior del gobierno en las metas de ausentismo por enfermedad.

La iniciativa CVL del ayuntamiento del condado de Somerset demuestra que es posible lograr un enfoque alineado con el objetivo de mejorar el bienestar del personal, e implementarlo de forma económica dentro de una gran organización, lo que dio como resultado un cambio positivo en los indicadores de desempeño clave y un cambio cultural duradero.

Fuente: Tasho *et al. (2005)*.

Ejercicio sugerido

¿Qué aspectos del enfoque del ayuntamiento del condado de Somerset cree usted que lo hace tan eficaz? ¿Existen elementos en este estudio de caso que validen las teorías del estrés laboral y los enfoques para el manejo del estrés descritos en este capítulo?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 ¿Cuáles son las tres etapas del estrés que propone Hans Selye?

2 ¿Qué son los modelos estructurales del estrés laboral?

3. ¿Cuáles son los pronósticos clave del modelo de demandas-control-apoyo del modelo de estrés laboral?

4 ¿Qué son los modelos transaccionales del estrés laboral?

5 ¿En qué medida el estrés relacionado con el trabajo incrementa el ausentismo y reduce el nivel de desempeño?

6 ¿Cuáles de las fuentes del estrés en el centro de trabajo son, en su opinión, las más dañinas para el empleado individual? ¿Por qué?

7 Defina lo siguiente: ambigüedad de roles, conflicto de roles y locus de control.

8 ¿Qué es el bienestar?

9 Liste tres variables de diferencias individuales que son importantes en el proceso de estrés.

10 Defina las intervenciones primaria, secundaria y terciaria.

11 ¿Qué es un PAE?

12 Liste al menos cinco diferentes intervenciones primarias que podrían usarse para combatir cinco diferentes fuentes de estrés relacionado con el trabajo.

13 ¿Qué es más eficaz para combatir el estrés: la capacitación para relajarse o la capacitación cognitivo-conductual? Explique brevemente su respuesta.

14 ¿Qué es una auditoría de estrés y qué datos útiles podría arrojar?

15 Defina las características principales de una "organización saludable".

Tareas sugeridas

1 Explique cuáles son las principales fuentes de estrés en el trabajo. ¿Por qué son estresantes?

2 Compare y contraste las teorías transaccionales y estructurales del estrés laboral.

3 ¿El concepto de estrés resulta útil?

4 ¿Sería adecuado describir al estrés como una enfermedad? Explique su respuesta con base en la teoría y la investigación sobre el estrés laboral.

5 ¿Los programas de manejo del estrés a nivel individual podrían ser más o menos eficaces que las intervenciones orientadas a la organización? Explique su respuesta.

6 "La forma de implementar la intervención de manejo del estrés es tan importante como el contenido de dicha intervención". Discuta este enunciado.

Sitios Web relevantes

El trabajo en línea sobre comportamiento gerencial y estrés laboral patrocinado por el CIPD está disponible en http://www.cipd.co.uk/subjects/health/stress/_Instrswrk.htm.

Las preocupaciones sobre cómo manejar (y/o reducir) el estrés en el trabajo son incontables y parecen ir en ascenso. Una manifestación de ello es la International Stress Management Association, una organización que puede encontrarse en http://www.isma.org.uk. Este sitio ofrece vínculos a ideas y recursos para manejar el estrés y, aunque es un sitio con sede en el Reino Unido, también incluye vínculos a sitios equivalentes en algunos otros países.

Un anfitrión de recursos, incluyendo el Management Standards Indicator Tool y estudios de caso sobre intervenciones de manejo de estrés, se encuentra en el sitio Web de UK HSE: www.hse.gov.uk/stress. El informe completo de la investigación está disponible en forma completa y puede descargarse en el sitio Web del HSE: www.hse.gov.uk/research/rrhtm/rr295.htm.

Si desea tener acceso a más material de autoevaluación y a otros sitios Web relevantes, por favor visite el sitio Web de este libro en **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 *Organizational Stress: A review and critique of theory, research and application*, de Cary Cooper, Philip Dewe y Mike O'Driscoll, publicado por Sage Publications en 2001, es una revisión exhaustiva de la teoría e investigación en el campo del estrés organizacional y ocupacional.

2 El análisis de casos de empresas acerca del manejo del estrés relacionado con el trabajo de Frank Bond y sus colegas, publicado en 2006, es una revisión excelente y accesible de los vínculos entre las fuentes de estrés y cambios organizacionales importantes. Puede descargarse gratis del sitio Web UK HSE: http://www.hse.gov.uk/research/rrpdf/rr431.pdf.

3 La revisión de Richardson y Rothstein (2008) sobre las intervenciones de manejo del estrés es bastante técnica, pero inicia con información sumamente útil acerca de las diferentes intervenciones que están disponibles para las organizaciones.

4 *How to Deal with Stress*, de Stephen Palmer y Cary Cooper, publicado por Kogan Page, 2007, explora cómo las personas pueden y deben afrontar el estrés.

5 La serie de libros de texto *Occupational Health Psychology: European perspective on research, education and practice*, publicado por Jonathan Houdmont y Stavroula Leka (2009), incluye una serie de artículos completamente actualizados sobre temas relacionados con el trabajo y el bienestar. A partir de 2010 la serie aparece con el título *Contemporary Occupational Health Psychology: Global perspectives on research and practice* (volumen 1), con los mismos editores, publicado por Wiley-Blackwell Stavroula Leka y Jonathan Houdmonts (eds.). El libro (2010) *Occupational Health Psychology*, publicado por Wiley-Blackwell, es un excelente texto que cubre varios temas relacionados con la salud en el trabajo.

6 *Employee Mental Well-being Support*, de Andrew Kinder, Rick Hughes y Cary Cooper, publicado por John Wiley/Blackwell, 2008, es una revisión exhaustiva de toda la investigación sobre los sistemas organizacionales de apoyo al empleado (por ejemplo, PAE). También ofrece una guía para los profesionales de recursos humanos que deseen saber cómo elegir un sistema de apoyo y cómo evaluarlo; además, les ayudará a determinar los costos y beneficios de estos sistemas para las organizaciones.

CAPÍTULO 12

Grupos, equipos y trabajo en equipo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. esbozar las características principales del "pensamiento grupal" del modelo de toma de decisiones en grupo, y sugerir dos formas en las cuales quizá no sea totalmente preciso;
2. definir polarización de grupo y explicar por qué sucede;
3. explicar por qué las relaciones entre grupos en el trabajo dependen en parte del sentido de identidad de los individuos;
4. definir estereotipos y especificar dos motivos por los que pueden afectar las relaciones entre grupos en el trabajo;
5. describir la incidencia del trabajo en equipo en Europa;
6. resumir cómo funcionan los grupos;
7. explicar las etapas de desarrollo de equipos;
8. describir la importancia de los roles en el equipo y la tipología popular de los roles en un equipo;
9. explicar las formas en que la diversidad dentro de un equipo suelen afectar el funcionamiento de este;
10. explicar algunos de los factores que influyen en el desempeño del equipo.

Estudio de caso inicial

Jugando el juego

La creación de equipos era como ir al bar un viernes por la noche y ayudar a los amigos a tomar un taxi después de haber bebido más de la cuenta. Lejos están esos días. Incluso formar un equipo usando bolas de pintura está ya pasado de moda. En la actualidad parece que tan solo lo haría al ir de safari a África, volar en un globo aerostático o navegar en altamar.

Los equipos son ahora la norma en el trabajo. La vida en la oficina no es ya la vida atomizada que fue alguna vez. "Los equipos se han convertido en una forma de organizar el trabajo", asegura Robert Briner, psicólogo organizacional en la Birkbeck College de Londres.

> El problema es que estos equipos son, por lo general, muy artificiales. Una de las características que definen al equipo es que uno tiene que ser interdependiente, pero eso rara vez sucede en los equipos de los centros de trabajo. En parte, la razón por el reciente interés en la formación de equipos es que en realidad tales equipos a menudo no trabajan adecuadamente.

Como la formación de equipos se ha convertido en la palabra de moda en los departamentos de RH, han proliferado quienes ofrecen capacitación, en tanto que sus ofertas se han diversificado. Los precios varían desde £50 por persona por medio día de actividades, hasta varios miles de libras por actividades de creación de equipos con duración de una semana en el extranjero.

Las actividades de equipo se centran en obligar a las personas a enfrentar nuevas situaciones. "Resulta fundamental sacar a la gente de su molde y fuera de la jerarquía existente a la que está acostumbrada", afirma Alan Kiff, director general de Campfire Adventures, quien organiza safaris en Sudáfrica y trineos tirados por perros en Finlandia. Durante los viajes de una semana, las actividades incluyen guiar a un conductor con los ojos vendados a través de una pista con obstáculos usando silbatos, y buscar tesoros en un parque de safari.

Conozca a sus compañeros de trabajo en situaciones desafiantes y poco familiares. Después, todos trabajarán mejor juntos —esa es la teoría. No obstante, los expertos desafían dicha suposición. "No existe evidencia contundente de que la cohesión del equipo ayude a la efectividad de este", indica Michael West, profesor de psicología organizacional y director de investigación en la Aston Univesity. "Las personas suponen que trabajan más eficientemente cuando les agrada la gente con quien comparten sus actividades; sin embargo, quizá simplemente conspiren para trabajar menos, pasen más tiempo asegurándose de no reñir o incluso decidan que finalmente no se agradan".

La culpa podría recaer en las empresas cliente y no en quienes brindan la capacitación, reconoce Neil Russell, director general de Eos Yacht Charters. "Algunas compañías realmente quieren formar equipos con un sentido genuino, pero son muy pocas y están muy distantes entre sí". Muchos gerentes responden con cinismo acerca de la capacitación y el desarrollo de habilidades, afirma. "La gente está mucho más interesada en el desarrollo de conocimientos técnicos que en las destrezas del trabajo en equipo".

Los eventos para la formación de equipos son un gran negocio actualmente. Mientras haya dudas con respecto a la naturaleza exacta de sus beneficios, quienes dan la capacitación y sus clientes insisten en que crea un vínculo entre el personal, fortalece la lealtad hacia la compañía y ayuda a derribar las barreras.

Fuente: Adaptado de un artículo por Rosie Blau, 30 de mayo de 2002. "Playing the Game (team building)", People Management, *vol. 8(II) pp. 38-9.*

Introducción

El estudio de caso inicial muestra que los equipos y los grupos son un tema de moda en el centro de trabajo y se consideran una forma moderna de organizar a los trabajadores. Sin embargo, el estudio de caso también indica que hay cierto escepticismo acerca de si los equipos son necesariamente una buena forma de organizar el trabajo y sobre si la formación de equipos en maneras exóticas logra mejorar la efectividad de estos.

En este capítulo, se analizan la prevalencia y el impacto del trabajo en equipo, y se identifican algunos procesos psicológicos importantes que se dan en los equipos. Incluye un análisis de cómo la creatividad y la innovación se desarrollan en los equipos, así como del papel de la diversidad en la afiliación al equipo. Se puede argumentar que los equipos son un caso especial de grupos, lo cual significa que la investigación sobre grupos suele ser útil para ayudarnos a entender a los equipos. La forma en que percibimos a los miembros de nuestro propio grupo y a los miembros de otros grupos, y como nos comportamos hacia ellos, ha sido durante mucho tiempo un tema de gran interés para los psicólogos sociales. Algunos de los temas clave del trabajo se incluyen en este capítulo, porque nos ayudan a desarrollar un mejor entendimiento de cómo funcionan los equipos en las organizaciones (*véase también la prevalencia del trabajo en equipo*, más adelante en este capítulo).

Toma de decisiones en grupo

Grupos frente a individuos

Aunque muchos individuos son escépticos acerca del valor de las reuniones y los comités, el hecho es que el trabajo tiende a involucrar a muchos de ellos. En organizaciones productivas, la mayoría de las principales decisiones (y muchas de las menores) se toman en grupos de personas y no por individuos solos. Por consiguiente, el estudio de los grupos ha atraído mucha atención, y una proporción cada vez mayor de ella proviene de los psicólogos organizacionales (Guzzo y Dickson, 1996). Existen beneficios potenciales claros en la toma de decisiones en grupo. Si se maneja de forma correcta, una decisión tomada por un grupo puede evocar un mayor compromiso que una tomada por un solo individuo: esto se debe a que más personas se sienten involucradas en la decisión. Por otro lado, las decisiones grupales generalmente consumen más tiempo (y más dinero) que las individuales: por lo tanto, la calidad mejorada de las decisiones que toman necesita justificar los costos adicionales. Una pregunta que se hace a menudo es si son mejores las decisiones individuales o las grupales (Davis, 1992).

Una perspectiva es que "muchas cabezas piensan mejor que una sola": esta escuela de pensamiento afirma que, en los grupos, los individuos pueden corregir los errores de otros y construir a partir de las ideas de los demás. Un enfoque opuesto es que "demasiados cocineros echan a perder el caldo", lo cual asevera que los problemas de comunicación y la rivalidad entre los miembros del grupo anularían cualquier ventaja potencial de la suma total de conocimientos, destrezas, habilidades y otras competencias disponibles.

De hecho, la investigación ha demostrado que no es posible generalizar sobre si los individuos o los grupos son mejores universalmente. Depende, en gran medida, de las habilidades y la capacitación de los individuos y los grupos, así como en el tipo de tareas que se estén enfrentando (Hill, 1982). Analizar las diferentes actividades en que participan los grupos nos permite identificar mejor qué es lo que hace efectivos a los grupos.

McGrath (1984) identificó ocho tipos diferentes de tareas que efectúan los grupos. Cuatro están directamente vinculados con la toma de decisiones en grupo. Estos son:

1. generación de planes (por ejemplo, cuántos empleados nuevos se deben contratar para apoyar la expansión);
2. generación de ideas (como ideas acerca de nuevos productos que ayuden al negocio a crecer);
3. solución de problemas que tengan "respuestas correctas" (es decir, donde la respuesta puede identificarse con cierto grado de certidumbre, por ejemplo, el costo de contratar a un nuevo miembro del personal);
4. identificación de las cuestiones que no tienen una "respuesta correcta" en el momento en que se toma la decisión (es decir, cuando hay una considerable incertidumbre respecto a la respuesta, por ejemplo, al identificar los niveles exactos de la rotación de personal en un periodo de cinco años).

El segundo y el tercer tipos ofrecen las mejores oportunidades para comparar el desempeño grupal e individual, y se analizan con mayor detalle a continuación.

La *lluvia de ideas*, por ejemplo, es una técnica para generar ideas con las que muchos de los lectores estarían familiarizados. Fue originalmente definida por Osborn (1957), quien argumentaba que los individuos podrían tener hasta dos veces más ideas en un grupo que las que tendrían estando solos, pero únicamente si quienes están en el grupo están de acuerdo en que:

- cuanto más ideas tengan, mejor, y
- se anime a los miembros a que produzcan incluso ideas extrañas y no se les ridiculice por ello.

Sin embargo, aun cuando se cumplan tales condiciones, no siempre los grupos son más efectivos que los individuos durante una sesión de lluvia de ideas. Algunos estudios han revelado que individuos solos que están motivados a pensar el mayor número de ideas posible generan más ideas por individuo que los grupos (por ejemplo, Lamm y Trommsdorf, 1973). Se han sugerido varias explicaciones posibles para este fenómeno, las cuales incluyen la *evaluación de la aprehensión,* cuando una persona teme lo que las otras pensarán, a pesar de las instrucciones de la lluvia de ideas; y el *paseo gratis*, donde los miembros del grupo sienten que otros miembros del grupo harán el trabajo por ellos.

Diehl y Stroebe (1987) diseñaron experimentos para probar diferentes explicaciones; no obstante, sus resultados apoyaron la tercera explicación: *bloqueo de producción.* Se trata simplemente de que en el grupo tan solo una persona a la vez puede hablar acerca de sus ideas y, mientras tanto, quizá los otros miembros olviden o repriman las suyas. No obstante, también existe una clara evidencia de que la exposición a las ideas de otras personas incrementa la creatividad, sobre todo si los individuos están expuestos a un grupo diverso (Paulus, 2000).

En conjunto, la investigación indica que la mejor lluvia de ideas se logra exponiendo a los individuos a un grupo diverso, pero sin incurrir en el bloqueo de producción o en otros efectos negativos del grupo. Avances en la tecnología de la información y la comunicación ayudan aquí, transmitiendo la información entre los miembros del grupo de una forma clara e impersonal (por ejemplo, Valacich *et al*., 1994; *véase también* el capítulo 9 para un análisis más profundo de estos temas). Por ejemplo, parece que los grupos vinculados por la computadora suelen generar más ideas que aquellos que se reúnen

cara a cara y, también, tienen una mayor igualdad en cuanto a la participación (Hollingshead y McGrath, 1995). Sin embargo, tales grupos también suelen tomar decisiones más extremas y enfrentar algunas comunicaciones hostiles. En el capítulo 9 se examinaron detalladamente los equipos virtuales.

Punto de aprendizaje clave

La generación de nuevas ideas tiende a ser mayor cuando los individuos tienen una lluvia de ideas solo con información acerca de las ideas de otras personas, que cuando están en la presencia física de los demás.

Los psicólogos han realizado muchos experimentos comparando el desempeño individual y grupal acerca de los *problemas con respuestas correctas*. Por ejemplo, Vollrath *et al*. (1989) encontraron que grupos de individuos que trabajan juntos reconocieron y recordaron mejor la información, que las personas solas. Sin embargo, McGrath (1984) señaló que existen diferentes tipos de respuestas correctas: los procesos grupales de solución de problemas parecen variar según el grado en que las respuestas correctas pueden demostrar ser correctas. Este concepto de "corrección" se explica mejor con un ejemplo.

En las tareas "eureka" se encuentra un tipo de respuesta correcta: cuando se menciona la respuesta correcta, de pronto todos se dan cuenta de que debe ser correcta (por ejemplo, cuando el grupo debe identificar una pregunta factual como el volumen de producción de los 12 meses anteriores). Sin embargo, también hay problemas donde la respuesta puede probarse como correcta usando la lógica, aun cuando la corrección no sea necesariamente obvia a primera vista (por ejemplo, el costo de solicitar en préstamo grandes sumas de dinero para tomar el control de una organización competidora). Después están los problemas donde la respuesta correcta (o la mejor) tan solo puede ser definida por expertos, cuya sabiduría quizá resulte desafiada por un lego (por ejemplo, el impacto ambiental en los procesos productivos de una organización).

El segundo tipo de problema se utiliza a menudo para investigar la complejidad de los procesos de toma de decisiones grupales. Una tarea que se usa frecuentemente en la investigación es la llamada "compra-venta del caballo", donde una persona compra un caballo por £60 y lo vende por £70. Después lo vuelve a comprar por £80 y lo vende de nuevo por £90. ¿Cuánto dinero ganó el individuo en este negocio de compra-venta del caballo? Muchos responden que £10, pero la respuesta correcta es £20, aunque estrictamente supone que la persona no tuvo que pedir prestados £10 extras para volver a comprar el equino e ignora el costo de oportunidad al usar las £10 en esa forma y no en otra.

La investigación inicial usando problemas de este tipo (como Maier y Solem, 1952) produjo varios resultados importantes. Primero, los miembros del grupo de bajo estatus tenían menos influencia en la decisión del grupo, que los que tienen mayor estatus, aun cuando los de bajo estatus estuvieran en lo correcto. Segundo, cuando por lo menos una persona del grupo supiera la respuesta correcta, la decisión en grupo no era en absoluto siempre la correcta. Tercero, la discusión grupal hacía que los individuos se sintieran más confiados en que la decisión grupal consensuada era correcta: por desgracia ¡la discusión no aumenta la probabilidad de que la decisión sea correcta! Para problemas como el de la compra-venta del caballo, por lo general se necesitan dos personas que estén en lo correcto, no tan solo una, para convencer al resto del grupo. Dicho de otra forma, en promedio *el grupo es tan bueno como su segundo mejor miembro*, lo cual podría interpretarse en el sentido de que para solucionar problemas con las respuestas correctas, en promedio, los grupos son mejores que los individuos, pero inferiores a los *mejores* individuos.

Punto de aprendizaje clave

Para problemas con respuestas a todas luces correctas, los grupos son (en promedio) tan buenos como su segundo mejor miembro. Sin embargo, los grupos pueden hacerlo mejor o peor que tal promedio dependiendo de su afiliación (membresía) y su proceso.

Sin embargo, conclusiones de este tipo no son fácilmente generalizables. En las organizaciones, muchos grupos enfrentan incertidumbres. Muchas decisiones hechas por las organizaciones no cuentan con una respuesta correcta demostrable, o ni siquiera con una respuesta con la que expertos calificados logren estar de acuerdo. Aún más importante, a pesar de que a las organizaciones les interese entender cómo es que los grupos toman decisiones, quizás estén más preocupados por la forma de mejorar las decisiones. Mejorar la toma de decisiones grupal, cuando el grupo encara temas de la vida real, es el tema de la siguiente sección de este capítulo: ha sido objeto de un gran debate popular y académico.

Deficiencias del grupo y cómo superarlas

Algunos científicos sociales se han enfocado en cómo identificar el contexto dentro del que los grupos tienen más posibilidades de desempeñarse bien (por ejemplo, Larson y LaFasto, 1989). Señalan necesidades como contar con miembros del grupo que conozcan el problema que enfrentan; tener una meta claramente definida e inspiradora (*véase* la teoría del establecimiento de metas de Locke en el capítulo 7); contar con miembros del grupo que estén comprometidos con solucionar el problema de la mejor manera posible, así como contar con el apoyo y reconocimiento de individuos importantes fuera del grupo. Otro estudio ha tratado de identificar los roles que los miembros del grupo deberían adoptar para funcionar juntos de forma eficiente. Quizás el trabajo más influyente haya sido el de Belbin (1981, 1993a), quien identificó los diferentes roles requeridos en un equipo eficaz (su trabajo se cubre con detalle más adelante en este capítulo). Otros observadores de grupos se han concentrado más en factores de procedimiento (por ejemplo, Rees y Porter, 2001). Los factores de procedimiento incluyen las prácticas del presidente para facilitar y resumir la discusión, garantizando que todos expresen su opinión y que tan solo una persona hable a la vez, de modo que la votación (si la hay) se realice luego de que se hayan expresado todos los puntos de vista, y se hayan definido claramente las opciones de voto, con la finalidad de que los miembros del grupo sepan lo que están votando a favor y en contra.

Los psicólogos sociales han observado muchas características del proceso de toma de decisiones en grupo que podrían deteriorar la calidad de la decisión. Muchas de estas subyacen las sugerencias prácticas ya mencionadas en esta sección, que están diseñadas para ayudar a los grupos a evitar dichas trampas. Hoffman y Maier (1961) observaron una tendencia de adoptar "soluciones aceptables", en especial cuando la tarea de decisión es compleja. En vez de buscar la mejor solución posible, los miembros del grupo con frecuencia se conforman con la primera solución sugerida que todos consideran "suficientemente buena". En algunas circunstancias esto sería una ventaja (por ejemplo, en una situación donde se requiera una solución rápida y factible"), pero en la mayoría de las ocasiones quizá no sea una buena idea. Hackman (1990) señaló que rara vez los grupos discuten qué estrategia deberían adoptar para enfrentar la tarea de toma de decisiones (es decir, cómo deberían hacerlo) pero, cuando lo hacen, tienden a desempeñarse mejor. A menudo no es suficiente decir a los grupos simplemente que discutan su estrategia antes de enfrentar el problema en sí: la discusión de la estrategia grupal tiene que tratarse como una tarea separada si se tomará seriamente y tendrá una influencia considerable.

Las pérdidas motivacionales en los grupos también llegan a ser un problema. La investigación experimental ha demostrado consistentemente que a medida que aumenta el número de personas en un grupo, el esfuerzo y/o desempeño de cada uno tiende a disminuir; a esto se le llama efecto de *holgazanería social* (por ejemplo, Latane *et al*., 1979). Por otro lado, esta pérdida motivacional se evitaría si los individuos en el grupo sienten que su contribución puede identificarse como propia *y* que marca una diferencia significativa en el desempeño del grupo (Williams *et al*., 1981; Kerr y Brunn, 1983). Por lo tanto, el líder del grupo haría bien en garantizar que cada miembro logre ver la conexión entre los esfuerzos de cada individuo y el desempeño grupal (ambos para cada individuo, de modo que perciban la contribución de otros miembros del grupo). Es interesante cómo la cultura suele jugar un papel importante en la motivación del grupo. Existe cierta evidencia de que la holgazanería social no se da en las sociedades colectivistas. Earley (1989) encontró evidencia de holgazanería social entre los aprendices de gerentes estadounidenses en una tarea administrativa puesta en un laboratorio, aunque no entre los aprendices de la República Popular China (incluso en una tarea idéntica). En las sociedades colectivistas, el sentido de responsabilidad compartida con otros que tiene la persona (en contraste con las culturas occidentales individualistas) puede explicar tal diferencia. Más aún, Erez y Somech (1996) encontraron que las diferencias en el individualismo-colectivismo incluso dentro de un país (Israel) marcaban una diferencia en el efecto de la holgazanería social (con aquellos más cercanos al final del continuo del individualismo siendo los más proclives a la holgazanería social). Es otro ejemplo de la naturaleza culturalmente específica de algunos fenómenos de la psicología aplicada.

Sin embargo, la holgazanería social parece no solo ocurrir cuando los grupos carecen de metas específicas. Como Erez y Somech señalaron, la mayoría de los grupos en el centro de trabajo tienen miembros que: se conocen entre sí, se comunican unos con otros, tienen metas de equipo que les importan y contribuyen con el equipo de tal forma que logre identificarse el desempeño individual. Entonces, la holgazanería social quizá no esté tan extendida en el mundo real como en los experimentos realizados en el laboratorio: podría ser la excepción, no la regla, incluso en las culturas individualistas.

Punto de aprendizaje clave

Los miembros del grupo tienden a reducir sus esfuerzos a medida que se incrementa el tamaño del grupo, por lo menos en las culturas individualistas. Este problema puede, sin embargo, superarse estableciendo metas de equipo específicas y haciendo responsables a los miembros del equipo por sus acciones.

Otro problema con el trabajo grupal se refiere a la manera en que el grupo reacciona cuando las cosas empiezan a ir mal. Parece que los grupos tienen más posibilidades que los individuos de escalar su compromiso con la decisión (es decir, apegarse a ella), aun cuando parezca que no está funcionando bien (Whyte, 1993). Lo anterior puede suceder incluso si la mayoría de los miembros del grupo comienza con la perspectiva de que no invertirán recursos adicionales en la decisión inicial. Esta decisión grupal esencialmente riesgosa (es decir, perseverar en un curso de acción aun frente a la retroalimentación negativa hacia ella) quizá sea incluso más marcada cuando la decisión que necesitan hacer trata de evitar pérdidas en vez de alcanzar ganancias. Como se señaló antes en este capítulo, la mayoría de las personas están más inclinadas a aceptar el riesgo de una fuerte pérdida con la esperanza de evitar una pérdida moderada (que van a arriesgar perder una ganancia moderada en la búsqueda de una ganancia grande).

Pensamiento grupal

Janis (1972, 1982a,b) llegó a algunas conclusiones inquietantes acerca de cómo algunos grupos que diseñan políticas en la vida real pueden tomar decisiones extremadamente malas con repercusiones serias alrededor del mundo. Analizó las principales políticas exteriores erróneas de diferentes gobiernos en diversos momentos de la historia. Uno de ellos fue el fiasco de "Bahía de Cochinos" al inicio de la década de 1960. Fidel Castro había tomado el poder recientemente en Cuba. Como respuesta, la nueva administración de la Casa Blanca bajo las órdenes del presidente John F. Kennedy lanzó una "invasión" a Cuba con 1400 exiliados cubanos, quienes desembarcaron en Bahía de Cochinos. Dos días después estaban derrotados y rodeados por 20,000 soldados cubanos y quienes no murieron fueron rescatados por Estados Unidos a cambio de $53 millones en ayuda médica y alimentaria.

Janis argumenta que este resultado no solo se debió a la mala suerte de Estados Unidos. Más bien, un resultado así se pudo y se debió anticipar. Sugiere que en este y en otros fracasos, se pueden observar diversos procesos en grupo, a los que colectivamente llamó *pensamiento grupal*.

De acuerdo con Janis, el pensamiento grupal sucede cuando la motivación de los miembros del grupo para alcanzar la unanimidad y el acuerdo (es decir, el consenso) supera su motivación para evaluar cuidadosamente los riesgos y beneficios de decisiones alternativas. Esto sucede a menudo con grupos "cohesivos", es decir, aquellos donde sus miembros son amigables entre sí y respetan las opiniones de cada uno. En grupos así, el desacuerdo se interpreta (por lo general inconscientemente) como una falta de amistad y respeto, en vez de verse como una aportación crítica y útil. Cuando esto se combina con **i.** un líder de grupo conocido (o que se cree conocido) por tener una posición o una opinión sobre los temas de discusión, **ii.** la ausencia de procedimientos claros en el grupo para la discusión y toma de decisiones, y **iii.** un conjunto difícil de circunstancias (por ejemplo, presión de tiempo, toma de decisiones de alto riesgo), después los miembros del grupo tienden a buscar acuerdos. Esto lleva al pensamiento grupal mostrado en la figura 12.1. Sus características se resumen de la siguiente manera:

- *Sobrestimación del poder y la moralidad del grupo*: en el pensamiento grupal, los miembros del grupo suelen tener opiniones positivas mutuas y estas no se desafían.
- *Mente estrecha*: que se observa a través de los esfuerzos de los miembros del grupo por restar importancia a las amenazas, y por estereotipar a otros grupos como si fueran inferiores al propio.
- *Presiones hacia la uniformidad*: esto se manifiesta a sí mismo mediante la supresión de dudas privadas, y lleva a una ilusión de unanimidad y al desarrollo de "guardianes de la mente" para proteger a los miembros del equipo (sobre todo al líder) de información incómoda.

Punto de aprendizaje clave

El pensamiento grupal es un conjunto de procesos disfuncionales del grupo que ocurren cuando los miembros del grupo se preocupan más (aunque tal vez no se den cuenta de ello) por alcanzar la unanimidad y el acuerdo, de lo que están por encontrar la mejor solución disponible a cierto problema o situación.

Janis (1982b) recomendó ciertas medidas para evitar el pensamiento grupal, entre las que se incluyen:

- establecer liderazgo imparcial (de modo que los miembros del grupo no estén simplemente tentados a seguir al líder);

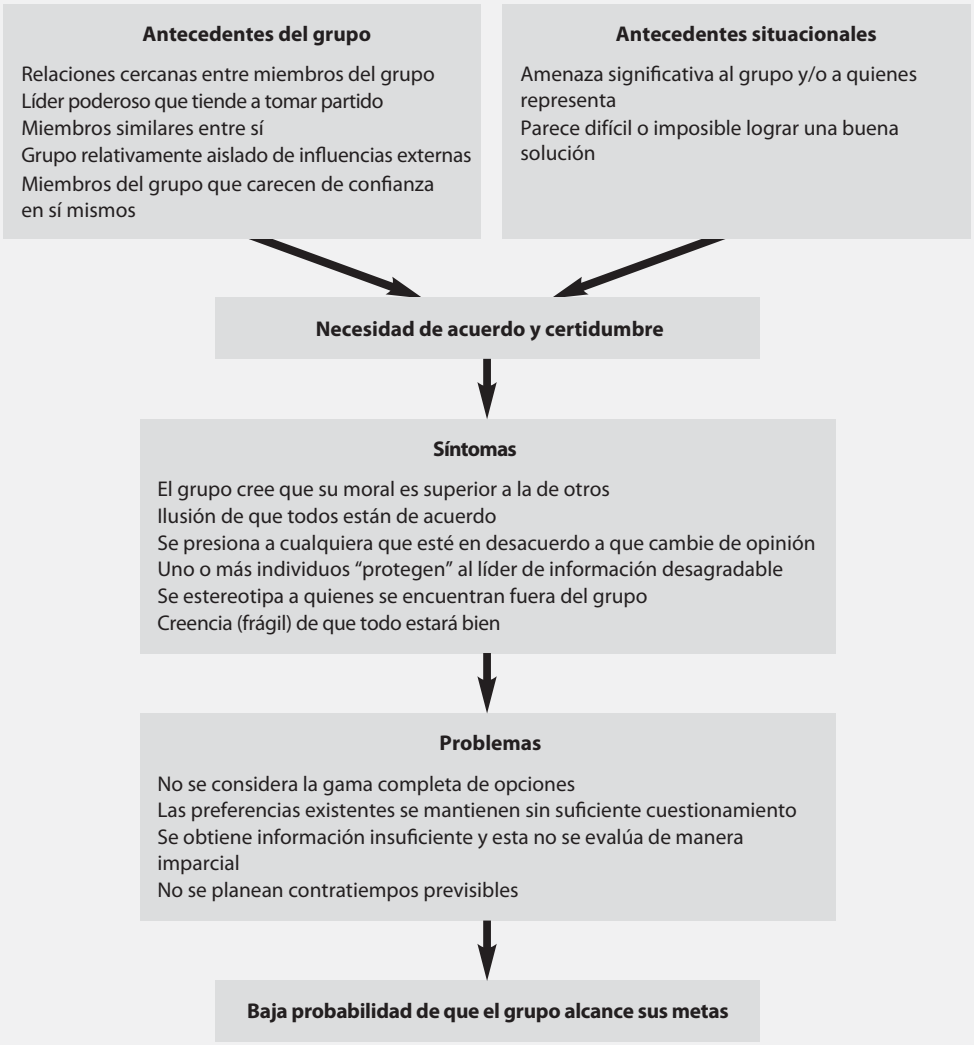


Figura 12.1 **Modelo del pensamiento grupal de Janis**

- instruir a cada persona en el grupo a dar alta prioridad a expresar dudas y objeciones;
- contar con la intervención de expertos que atiendan las dudas acerca de las discusiones y toma de decisiones del grupo;
- incluir reuniones de "segunda oportunidad" donde los miembros expresen sus dudas acerca de las decisiones previamente tomadas pero aún no implementadas.

Un tema general usado en estas intervenciones es que el pensamiento grupal podría minimizarse si existe la "norma de grupo" conocida de que estar en desacuerdo con otro miembro del grupo *no* es señal de falta de respeto u hostilidad hacia él.

Punto de aprendizaje clave

Es posible que los grupos usen procesos formales para combatir el pensamiento grupal, incluso cuando ello signifique que la discusión y la toma de decisiones grupales tomen más tiempo y requiera mayor esfuerzo por parte de los miembros del grupo.

Aun cuando el trabajo de Janis es intuitivamente atractivo, no ha dejado de ser cuestionado. Se ha argumentado que el síndrome del pensamiento grupal es en realidad una simple colección de fenómenos separados que no concurren de forma tan clara como Janis afirma, y que tales fenómenos ya han sido investigados separadamente por otros científicos sociales (Aldag y Fuller, 1993). Whyte (1989) aseguró que el llamado "pensamiento grupal" no es en sí mismo un fenómeno unitario. Más bien, es producto de los grupos que se inclinan a aceptar el riesgo cuando perciben que hay peligro de pérdidas significativas y de la polarización del grupo (*véase más adelante*). Además, Janis obtuvo mucha de su información a partir de recuentos retrospectivos publicados los que, algunos argumentan, pueden ser imprecisos (es decir, lo que se publica no siempre es lo que realmente sucedió) y/o estar incompletos.

Aldag y Fuller (1993) han señalado que algunos estudios encontraron que la cohesión del grupo realmente ayuda a abrir la discusión de ideas (en vez de inhibirlas, como argumentó Janis). De hecho, cuando Mullen y Cooper (1994) revisaron 66 tests sobre la relación entre cohesión de grupo y desempeño grupal, encontraron que la cohesión era en promedio una ayuda (aunque no muy grande) para el desempeño, sobre todo cuando los grupos eran pequeños. También encontraron que el desempeño grupal exitoso tendía a fomentar la cohesión, más que la cohesión fomentara el desempeño. Esto no es ninguna sorpresa: si pensamos que la cohesión es una combinación de atracción interpersonal, compromiso con la tarea y orgullo grupal, esperaríamos razonablemente que todos estos aumenten cuando el grupo tenga éxito en sus tareas.

Es importante destacar que los estudios que han fallado al replicar el pensamiento grupal fueron estudios sobre grupos realizados en laboratorio, que no cuentan con la historia implicada en algunos de los antecedentes listados en la figura 12.1. Park (2000) revisó 28 tests del modelo de pensamiento grupal publicados entre 1974 y 1998. Once de esos tests fueron experimentos con estudiantes, en tanto que la mayoría del resto fueron estudios de caso acerca de eventos de la vida real. Nueve de los experimentos produjeron apoyo parcial para el modelo del pensamiento grupal, dos no produjeron apoyo, y ninguno apoyó total o casi totalmente el modelo. A los estudios de caso les fue mejor: siete de ellos apoyaron todo o casi todo el modelo, tres ofrecieron un apoyo parcial y tres ofrecieron escaso o nulo apoyo.

El hecho de que el mayor apoyo proviniera de los estudios de caso podría deberse a que los experimentos son situaciones artificiales (es decir, sin los antecedentes históricos necesarios para que se dé el pensamiento grupal), o bien, porque los datos derivados de los estudios de caso son inherentemente más ambiguos y están abiertos a la interpretación de acuerdo con la teoría del pensamiento grupal. En otro experimento, Park (2000) probó todas las relaciones entre variables propuestas por el modelo del pensamiento grupal, recolectando datos de 64 grupos de 4 alumnos. Park encontró apoyo parcial para el modelo del pensamiento grupal. Algunos resultados clave fueron:

- alta cohesión en el grupo se asoció con más síntomas del pensamiento grupal que baja cohesión en el grupo;
- grupos con miembros que tenían (en promedio) alta autoestima demostraron más síntomas del pensamiento grupal que cuando los miembros tenían (en promedio) baja autoestima;

- sentimientos de invulnerabilidad y moralidad en los miembros del grupo se asociaron con menores síntomas de toma de decisiones defectuosa;
- cuando la discusión en el grupo contenía un sondeo incompleto de soluciones alternativas, tendían a tomar decisiones de baja calidad.

Usted encontraría útil regresar a la figura 12.1 y pensar acerca de cuáles de estos resultados son como Janis predijo y cuáles no. Por ejemplo, el modelo del pensamiento grupal tiene poco qué decir acerca de la influencia de las diferencias individuales como en la autoestima.

Aunque ha sido un modelo influyente, no significa que toda la investigación realizada sobre la toma de decisiones grupal se haya diseñado para probar el modelo de pensamiento grupal. Sin embargo, la mayoría ha investigado fenómenos similares a los identificados por Janis. Por ejemplo, Schulz-Hardt *et al*. (2002) encontraron que grupos de gerentes que tenían puntos de vista todavía semejantes antes de reunirse tendían a buscar aun más información que apoyara su punto de vista. Sin embargo, cuando se daba un desacuerdo genuino en los puntos de vista iniciales, esto llevaba al grupo a realizar una búsqueda de información mucho más equilibrada en su discusión. La presencia de individuos instruidos para ser el "abogado del diablo" (es decir, para argumentar el punto de vista opuesto al preferido por el grupo, sin importar su propia opinión personal) también tenía cierto efecto para reducir la preferencia del grupo por información que coincidiera con sus opiniones iniciales. Tales resultados apoyaron las ideas de Janis acerca de que los grupos donde sus miembros están de acuerdo son proclives a restringir su búsqueda de información y que asignar a un "abogado del diablo" podría, de alguna manera, corregirlo.

Todas las críticas al pensamiento grupal tienen cierta fuerza. Sin embargo, Janis proporcionó abundantes estudios de caso que ilustran los diversos errores potenciales en la toma de decisiones en grupo. Actualmente se cuenta con mucha investigación bien diseñada que disipa cualquier creencia reconfortante que podamos tener de que las decisiones grupales realmente importantes siempre se toman de forma racional.

Ejercicio 12.1 Sus experiencias en la toma de decisión en grupo

Intente usted recordar algún momento en que haya participado en un grupo con la tarea de tomar una decisión (por ejemplo, elegir entre cursos de acción alternativos). Recuerde lo más posible acerca de lo que sucedió y luego considere las siguientes preguntas. Si lo hace con alguien que también haya estado en ese momento, mucho mejor.

Ejercicios sugeridos

1. ¿Qué tan cohesivo era el grupo y qué consecuencias cree usted que tuvo para **i.** la forma en que el grupo continuó con sus tareas, y **ii.** cómo se sintió usted participando?
2. ¿Cree que los miembros del grupo estaban **i.** entusiasmados con la posibilidad de lograr algo realmente valioso, o **ii.** temerosos de cometer algún error? En cualquier caso, ¿cómo afectó esto la discusión que tuvo el grupo y la decisión que tomó el grupo?
3. Si había un líder en el grupo, ¿en qué medida los demás miembros lo admiraban y confiaban en él? ¿Qué impacto tuvo esto en la forma en que se condujo el grupo?
4. ¿En qué grado se consideraron cuidadosamente las opciones alternativas? Piense por qué.
5. Por último, ¿se implementó realmente la decisión final? ¿Por qué? ¿La decisión funcionó y, si no, pudo haberse previsto?
6. Considere qué tan bien (o no) coinciden sus observaciones con la teoría y la investigación estudiadas hasta ahora en este capítulo.

Punto de aprendizaje clave

El modelo de pensamiento grupal quizá no sea totalmente preciso, pero incluye muchas ideas que han tenido una gran influencia en investigaciones posteriores sobre grupos y equipos.

Polarización en el grupo

Una crítica a menudo expresada en los grupos es que llegan a decisiones comprometidas. Sin embargo, parece que los grupos tienden a tomar más decisiones extremas de lo que esperaríamos, dadas las preferencias iniciales de sus miembros (Bettenhausen, 1991). Esto se ha demostrado muy frecuentemente con respecto al riesgo. Si la tendencia inicial de la mayoría de los miembros del grupo es hacia adoptar una decisión de riesgo moderado, la decisión grupal final es por lo general más riesgosa. Al contrario, las preferencias iniciales algo cautelosas de los miembros del grupo se traducen en decisiones grupales finales incluso más cautelosas. A esto se le conoce como polarización.

Al usar investigación sistemática, los psicólogos han reducido once posibles explicaciones para la polarización en los grupos a únicamente dos (Isenberg, 1986). La explicación de la *comparación social* es aquella que indica que nos gusta presentarnos a nosotros mismos en una forma socialmente deseable, por lo que intentamos ser como otros miembros del grupo, *sólo que más*. La explicación de la *argumentación persuasiva* es aquella en la cual la información consistente con los puntos de vista sostenidos por la mayoría dominará la discusión grupal (siempre que la información sea correcta y novedosa) y tendrá efectos persuasivos significativos. Ambas explicaciones son válidas, aunque la última parece ejercer una influencia mayor. La polarización no es en sí misma buena o mala inherentemente. Sin embargo, para beneficiarse de la toma de decisiones grupal, los miembros del grupo tienen que garantizar que comparten toda la información y las ideas relevantes (esto significa que se escuchan todos los argumentos que rechazan el punto de vista inicialmente favorecido). Los miembros del grupo también necesitan evitar la conformidad social (uno de los fenómenos observados por Janis como nocivos para la toma de decisión en grupo). Chen *et al.* (2002) demostraron que usar una ayuda para la decisión cuantitativa (por ejemplo, un cuestionario) reduciría el impacto de argumentos persuasivos excesivamente sesgados sobre los miembros del grupo, aunque tan solo ligeramente.

Punto de aprendizaje clave

Contrario a la opinión popular, los grupos frecuentemente producen decisiones más extremas y menos compromisos de lo que hacen individuos que trabajan por su cuenta.

Influencia de las minorías

La investigación ha demostrado que las minorías dentro de los grupos solo rara vez convierten a la mayoría a su punto de vista. ¿Cómo pueden maximizar sus posibilidades? Muchas personas afirman que primero tienen que obtener la aceptación de la mayoría conformándose cuando sea posible y, *después*, resaltar su propio punto de vista sobre un tema fundamental cuidadosamente seleccionado. Sin embargo, la investigación llevada a

cabo por Moscovici y sus colegas sugiere que es de otra manera (Moscovici y Mugny, 1983; Moscovici, 1985), pues encontraron que, si desea ejercer influencia, una minoría necesita *discrepar* consistentemente con la mayoría, incluyendo todos los temas menos el que sea especialmente importante para la minoría. También demostraron que las minorías no ejercen influencia cuando se les quiere o se les ve como razonables, sino cuando se les percibe como consistentes, independientes y confiables. En consistencia con esto, Van Hiel y Mervielde (2001) encontraron que los miembros del grupo creen que ser *enérgicos y consistentes es una estrategia efectiva para las minorías*, en tanto que ser *agradable es una mejor estrategia para los grupos mayoritarios* que para las minorías. Si regresamos a la sección anterior en relación con la polarización en los grupos, observaremos que una minoría puede limitar efectivamente el grado de polarización en el grupo, al expresar muchos argumentos que se opongan al punto de vista de la mayoría.

Un gran debate se ha centrado en por qué y cómo las minorías en los grupos ejercen influencia (por ejemplo, Nemeth, 1986; Smith *et al*., 1996; McLeod *et al*., 1997). La opinión predominante es que las minorías y las mayorías ejercen influencia de manera diferente. Nemeth (1986) sugirió que las mayorías alientan el pensamiento convergente, superficial y estrecho. Sin embargo, la exposición consistente a puntos de vista de la minoría estimula una consideración más profunda y más amplia de perspectivas alternativas. Nemeth (1986, p. 28) concluyó a partir de datos experimentales que:

> Quienes están expuestos a puntos de vista minoritarios [...] son más originales, usan una mayor variedad de estrategias, detectan soluciones novedosas y, lo más importante, detectan soluciones correctas. Más aún, este efecto benéfico se da incluso cuando los puntos de vista minoritarios estén incorrectos.

Esto enfatiza nuevamente que, para llegar a tomar decisiones de buena calidad, los grupos necesitan alentar diferentes puntos de vista, no suprimirlos.

Punto de aprendizaje clave

Los puntos de vista minoritarios pueden ser molestos para algunos miembros del grupo; sin embargo, el hecho de expresarlos por lo general lleva a que el grupo funcione mejor, incluso si están equivocados.

Wood *et al*. (1994) revisaron 143 estudios sobre la influencia de las minorías y encontraron que las minorías, de hecho, tienen cierta capacidad de cambiar las opiniones de quienes escuchen su mensaje. Este efecto es todavía mayor si no se requiere que los receptores del mensaje reconozcan públicamente su cambio de opinión hacia la minoría. El cambio de opinión también es mucho mayor en temas que están indirectamente relacionados con el mensaje, que en aquellos que están relacionados con él de forma directa. De hecho, aunque por lo general la opinión de la mayoría tiene más efecto que la de la minoría, esta ejerce una mayor influencia en temas relacionados tan solo indirectamente con el mensaje. Ng y Van Dyne (2001) encontraron, en un estudio experimental con alumnos, que los miembros del grupo que **i.** valoran las creencias colectivistas (es decir, actúan de acuerdo con las normas sociales que enfatizan la armonía interpersonal) y que **ii.** *no* valoran las creencias individualistas (es decir, *no* se enfocan en metas ni en perspectivas personales) están menos influidos que otros por los puntos de vista de las minorías. Ello significa que tienden a estar más influidos por la mayoría, afectando de esta forma su toma de decisiones. Ng y Van Dyne también encontraron que cuando una persona de la minoría resulta ser el líder del grupo, esta tiene más influencia que cuando una persona de la minoría no es el líder.

Ejercicio 12.2 La decisión de una bebida gaseosa

Rudi Lerner era el director general de una empresa mediana de bebidas refrescantes. Su padre había fundado y después administrado el negocio durante casi 30 años, antes de dejarlo en manos de su hijo cuatro años atrás. Rudi sentía que sabía mucho más acerca del negocio que sus colegas en el equipo de alta dirección. Ellos estaban de acuerdo al respecto, y les gustaba su jefe y lo respetaban, al igual que a los demás. Por lo general, se quitaban de su camino para no contradecirlo. En las raras ocasiones en que lo hacían, recibían un amistoso pero firme recordatorio del jefe de que él había estado en el negocio por mucho más tiempo que los demás, lo cual era cierto, pero la membresía al equipo no había cambiado en cinco años, por lo que nadie era exactamente un ignorante. Sin embargo, era difícil discutir —después de todo, la compañía había sido exitosa en relación con sus competidores en los últimos años. Rudi atribuía esto a que sus competidores habían sido controlados frecuentemente por individuos que provenían de fuera del negocio. Rara vez encargó realizar alguna investigación de mercado; más bien, dependía de sus "corazonadas" y de su gran experiencia. Ahora la compañía enfrentaba un nuevo desafío: ¿Debería entrar al mercado de las bebidas de "dieta" bajas en calorías? Y de ser así, ¿con qué productos? La demanda de bebidas dietéticas era reciente pero podría haber llegado para quedarse.

Ejercicio sugerido

¿Qué tan probable es que Rudi y el resto del equipo de alta dirección tome una decisión correcta acerca de entrar al mercado de bebidas de "dieta"? Explique su respuesta..

PARA REFLEXIONAR

En este punto en el capítulo, piense acerca de qué tanto del material que haya leído hasta ahora nos habla acerca de la toma de decisiones entre grupos de empleados. Habiendo leído las secciones sobre pensamiento grupal, polarización e influencia minoritaria, ¿qué tan bien explicaríamos la toma de decisiones en los grupos de trabajo usando este cuerpo de conocimiento? ¿Cuáles son las cuestiones que ha examinado exitosamente? Asimismo, considere la siguiente pregunta clave: ¿en qué circunstancias tienden los grupos a tomar mejores decisiones que los individuos que toman decisiones por sí solos?

Relaciones entre grupos en el trabajo

Hasta ahora, hemos examinado lo que sucede dentro de grupos que están intentando generar ideas y/o solucionar problemas. Otra perspectiva importante es lo que sucede *entre* los grupos en el trabajo (véase también el capítulo 9). La mayoría de los centros de trabajo están conformados por una gran cantidad de grupos que se vinculan —por ejemplo, diferentes departamentos, comités, ocupaciones, ubicaciones, equipos de proyectos o niveles jerárquicos. Algunos de estos grupos tienen la responsabilidad de tomar y/o implementar decisiones (como el consejo de administración), mientras que otros están definidos simplemente en términos de miembros que tienen algo en común (por ejemplo, los contadores). Las organizaciones laborales necesitan grupos que cooperen y se re-

lacionen bien entre sí, tanto para la efectividad organizacional como para el bienestar de la gente que hay en ellas.

En general, se considera que nuestra necesidad de tener una identidad personal clara y positiva nos lleva, en ocasiones, a definirnos a nosotros mismos en términos de nuestra pertenencia a un(os) grupo(s): evaluamos positivamente a los grupos donde estamos (y, en especial, más positivamente que a otros grupos donde no estamos). Por lo que, en efecto, usamos a los grupos a los que nos afiliamos para darnos a nosotros mismos un sentido positivo de quiénes somos. Estas son las ideas fundamentales detrás de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) y la teoría de la autoclasificación (Turner, 1999). Tales ideas han sido aplicadas para ayudarnos a entender cómo es que los grupos funcionan juntos en las organizaciones.

Hewstone *et al.* (2002) realizaron una revisión de la literatura de lo que ocurre entre los grupos y señalaron los siguientes puntos:

- Por lo general, tenderemos a favorecer al(los) grupo(s) a los que pertenecemos (llamado "grupo de pertenencia") más de lo que menospreciamos a grupos externos; esto frecuentemente sucede sin que ni siquiera nos demos cuenta.
- Un sesgo intergrupal exitoso alienta la autoestima, como lo predijo la teoría de la identidad social. Algunos también predijeron que cuando la autoestima del individuo es baja o se ve amenazada, serán aun más agudos para evaluar a su grupo de pertenencia de manera positiva. Sin embargo, hay muy poca evidencia para esto.
- Los grupos de alto estatus y con superioridad numérica tienden a mostrar más sesgo de grupo de pertenencia, que aquellos con bajo estatus y poca cantidad de miembros. Sin embargo, tales grupos dominantes pueden mostrar generosidad hacia los miembros que están afuera del grupo, cuando ven que la brecha de estatus se amplía significativamente. Los grupos de bajo estatus muestran un alto sesgo de grupo de pertenencia cuando tienen la oportunidad de cerrar la brecha y/o ver que su estatus bajo es injusto.
- Se han probado varios métodos para reducir el sesgo de grupo de pertenencia, suponiendo que esto mejorará las relaciones entre los diferentes grupos. Los métodos incluyen enseñar a la gente a suprimir sus sesgos; inducirlos a comportarse positivamente hacia los grupos externos para que infieran, a partir de su propio comportamiento, que deben tener una actitud positiva; incrementar el conocimiento que tienen las personas acerca de los miembros del grupo de no pertenencia (para que se vean como individuos más que como miembros del grupo); encontrar grupos supraordinados (por ejemplo, definir a un grupo como todas las personas en la compañía), lo cual permite a los individuos volver a clasificar desde miembros del grupo de pertenencia hasta miembros del grupo de no pertenencia.
- En algunas situaciones y en algunas culturas, las personas tienden a definirse a sí mismas en términos de su afiliación a un grupo. En otras, lo hacen un poco más en términos de sus características como individuos (Ellemers *et al.*, 2002), por lo que la naturaleza y el grado del sesgo del grupo de pertenencia quizá cambie casi minuto a minuto.

Punto de aprendizaje clave

Las relaciones entre grupos en el trabajo se ven afectadas, a menudo negativamente, por miembros del grupo que desean verse a sí mismos bajo una luz más positiva que los miembros de otros grupos. Este es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las organizaciones que desean cosechar los máximos beneficios de tener una fuerza laboral diversa.

Un tema relacionado estrechamente con la afiliación a un grupo son los estereotipos, que son creencias generalizadas acerca de las características, los atributos y los comportamientos de los miembros de ciertos grupos (Hilton y Von Hippel, 1996, p. 240). Los grupos pueden definirse según diferentes criterios. Las posibilidades evidentes son raza, sexo, ocupación y edad, pero la investigación sugiere que la mayoría de las personas no tienen estereotipos amplios (por ejemplo, de todas las mujeres, de todos los hombres, de todos los adultos mayores). Los estereotipos tienden a basarse en grupos bastante más específicos como adultos mayores caucásicos hombres o mujeres (Stangor *et al*., 1992). Algunos estereotipos sostenidos por una persona se refieren a grupos muy específicos, como en los siguientes ejemplos hipotéticos:

- "Los representantes de los trabajadores generalmente son individuos que expresan los puntos de vista más combativos".
- "La mayoría de las enfermeras se preocupan por los demás y son conscientes".
- "Los gerentes de esta compañía nunca dicen la verdad".
- "Siempre es más emocionante hablar con los contadores que con cualquier otra persona en la compañía".
- "Por lo general, los gerentes de producción siempre dicen lo que piensan".

Entonces, es claro que los estereotipos varían en su preferencia. También difieren en su extremismo. El tercer y cuarto puntos arriba anotados no permiten excepción alguna, pero los otros sí porque se refieren a "la mayoría" en lugar de "a todos". A menudo los estereotipos tienen cierta validez, en el sentido de que los miembros *promedio* de un grupo difieren de los miembros de otro grupo. En promedio, la alta gerencia quizá sea más inteligente en algunos aspectos que los peones de la construcción. No obstante, es igualmente cierto que existe una gran superposición: algunos peones de la construcción son más inteligentes que algunos altos directivos. De hecho, uno de los problemas de los estereotipos es que llevan a la sobrestimación de las diferencias entre los grupos (Krueger, 1991).

Los estereotipos de los grupos pueden desarrollarse a partir de información muy limitada acerca de ellos, quizá reducida a lo que vemos en la televisión. Por ejemplo, nuestros estereotipos acerca de los oficiales de policía pueden estar muy influidos por la más reciente serie de televisión sobre crimen (en realidad, el trabajo policiaco tiene fases muy diferentes). Otros estereotipos pueden surgir cuando una generalización es válida para muy pocas personas en un grupo y para prácticamente ninguna en otro grupo. Suponga, por un momento, que 1 en 500 delegados sindicales es miembro de grupos políticos del ala izquierda revolucionaria, en comparación con 1 en 3000 de la población general. ¿Esperaría entonces que el delegado sindical con quien esté a punto de reunirse por primera vez sea un revolucionario del ala izquierda? Por supuesto que no, las posibilidades de esto son mínimas. Aunque es más probable que tengan dicho punto de vista que alguien que no sea delegado sindical, de todos modos es poco probable. En este ejemplo sería entonces impreciso definir a los delegados sindicales por su afiliación con dichos grupos políticos.

Quizás a la mayoría de nosotros nos guste pensar que estamos libres de estereotipos. De ser así, probablemente nos estemos engañando. A la universidad donde dos de los autores de esta obra estaban trabajando, llegaba todos los años un pequeño número de estudiantes de Noruega. Uno de nosotros (¡quien permanecerá anónimo!) estaba ligeramente sorprendido de que muchos de estos alumnos *no* fueran rubios y altos, pues ese era el estereotipo que tenía de los escandinavos.

Algunas de las causas y consecuencias de los estereotipos se muestran en la figura 12.2, en tanto que en el capítulo 5 hay una discusión sobre el papel de los estereotipos al evaluar a las personas en el trabajo. Devine (1989) afirma que no podemos evitar salir

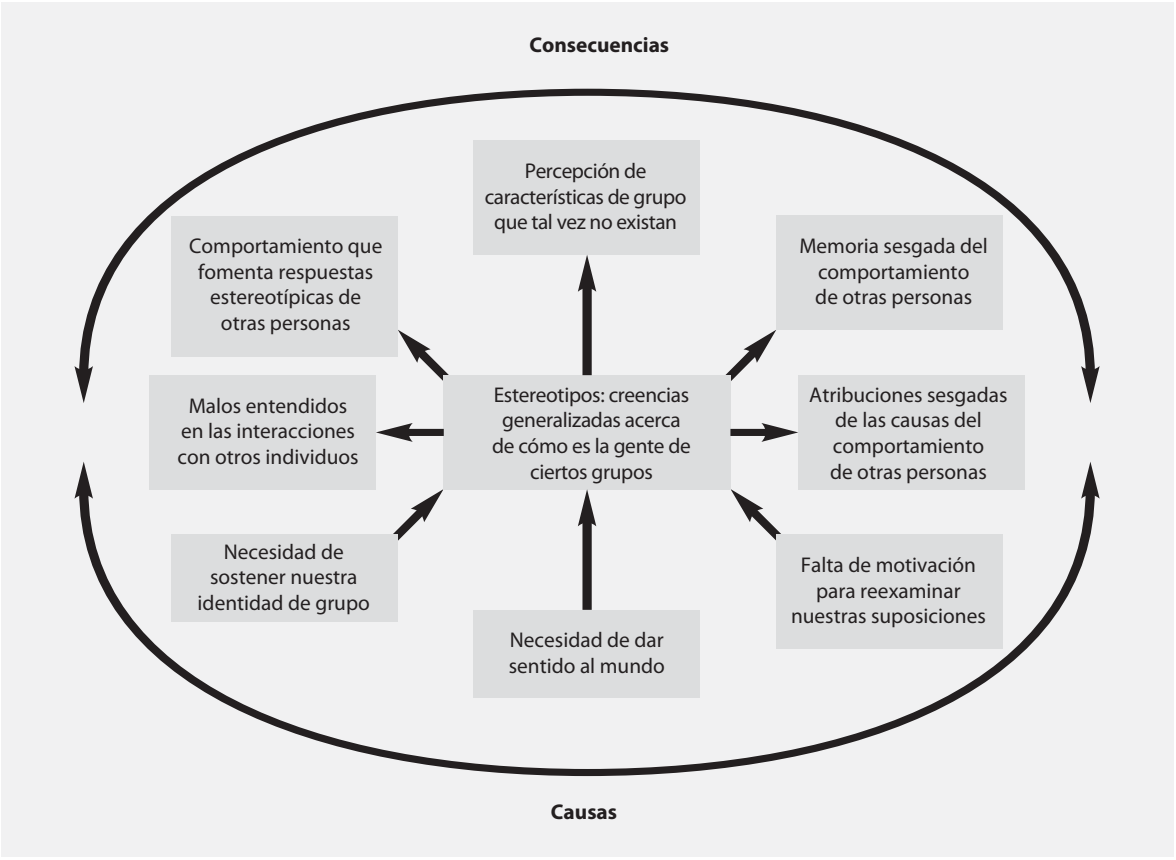


Figura 12.2 **Algunas causas y consecuencias de los estereotipos**

con estereotipos. La diferencia entre individuos con prejuicios y sin prejuicios es que estos últimos *deliberadamente inhiben los estereotipos que se activan de forma automática* y los remplazan con más pensamientos de mente abierta (Devine, 1989, p. 15):

> [Esto] puede compararse con el rompimiento de un mal hábito [...] El individuo debe *a*) decidir inicialmente detener el comportamiento antiguo; *b*) recordar su propósito, y *c*) tratar y decidir repetidamente eliminar el hábito antes de que este logre eliminarse.

Otros estudios han demostrado que instruir simplemente a las personas de que traten de suprimir los pensamientos estereotipados en realidad podría resultar contraproducente. Irónicamente, este tipo de instrucción en sí misma lleva a los individuos a estar más conscientes del estereotipo que intentan suprimir (Bodenhausen y Macrae, 1996). Como Devine sugirió, parece que lo que importa es el compromiso personal para cambiar su percepción o conducta. A menudo esto requerirá cambiar las propias suposiciones con respecto a por qué cierto individuo es el tipo de persona que es —por ejemplo, al pensar si alguien tiene una posición poderosa en una organización debido a su talento, impulso y determinación, en vez de porque han tenido suerte.

Punto de aprendizaje clave

Los estereotipos son creencias generalizadas acerca de cómo son las personas en un grupo en particular. A menudo son imprecisos y en ocasiones los usamos para menospreciar a aquellos que percibimos como no pertenecientes a nuestro propio grupo.

No cabe duda de que estas teorías de la psicología social pueden ayudarnos a comprender mejor los sesgos del grupo de pertenencia en el centro de trabajo. Sin embargo, lo que sucede dentro de los grupos (es decir, las variables intragrupo) también juega un rol importante para determinar el comportamiento. Como Hewstone *et al*. (2002, p. 594) reconocieron:

> Sería un error, no obstante, considerar un asesinato étnico y religioso en masa como una simple extensión de un sesgo intergrupal [...] Las relaciones intergrupales en la vida real, al menos, deben mucho de su carácter a las variables intragrupales como autoestima, identificación con el grupo de pertenencia [...] y amenaza grupal.

En las siguientes secciones consideraremos cómo la investigación llevada a cabo dentro de los centros de trabajo ha ayudado a entender mejor a los equipos y grupos, en el contexto de las organizaciones en funcionamiento.

Equipos en los centros de trabajo del siglo XXI

La distinción equipo/grupo

Gran parte de la sección anterior se enfocó en la efectividad de los grupos, sobre todo en la manera en que toman decisiones. Aunque muy útil, un gran porcentaje de esta investigación se ha llevado a cabo fuera del escenario organizacional, concentrándose en los procesos básicos del grupo. Desde luego, hay otras cuestiones que necesitan considerarse cuando tales procesos ocurren en organizaciones en funcionamiento. En esta sección veremos cómo funcionan los equipos desde una perspectiva más amplia. También encontrará usted material relevante en otras secciones de este libro (por ejemplo, el capítulo 13, sobre liderazgo, tiene mucho que explicar acerca de cómo administrar equipos, lo mismo que las secciones del capítulo 9 que tratan nuevos métodos de trabajo y comunicación). Los equipos son cada vez más comunes en las organizaciones a medida que los límites funcionales se rompen, y el trabajo se basa cada vez más en proyectos que requieren aportaciones de individuos con diferentes conocimientos, destrezas, habilidades y experiencia. Las palabras equipo y grupo se usan a menudo de manera indistinta y, en algunos casos, tal distinción es irrelevante; no obstante, para fines de la investigación organizacional, es importante definir lo que se está estudiando y los equipos no son la excepción.

El *grupo de trabajo* se caracteriza por estar compuesto por individuos que:

- se ven a sí mismos y son vistos por otros como una entidad o unidad social;
- son interdependientes, es decir, dependen unos de otros debido a las tareas que desempeñan;
- están integrados en uno o más sistemas sociales mayores (como la organización donde trabajan);

- realizan tareas que afectan a los demás como compañeros de trabajo o clientes (Guzzo y Dickson, 1996, p. 308).

Los equipos son diferentes en la medida en que **i.** los miembros son interdependientes (en los equipos, los niveles de interdependencia son muy altos) y **ii.** el equipo en su conjunto (más que los individuos en él) tiene metas de desempeño (Sundstrom *et al*., 1990). Como afirman Mohrman *et al*. (1995, p. 39), un equipo es "un conjunto de individuos que trabajan juntos para producir bienes u ofrecer servicios, de los cuales son mutuamente responsables". Hackman (2002) sugirió que los verdaderos equipos se caracterizan por cuatro rasgos esenciales:

1 Interdependencia: los miembros del equipo dependen unos de otros para hacer las cosas y no actúan simplemente bajo la dirección de un supervisor.

2 Límites de afiliación: los miembros del equipo saben quién forma parte del equipo (todos saben quién lleva algo de la responsabilidad de hacer las cosas).

3 Autoridad: la autoridad está definida y limitada para que el equipo pueda manejar lo que hace sin tener una excesiva interferencia de otros fuera del equipo. A menudo los equipos se definen de acuerdo con su grado de autoridad en la toma de decisiones (por ejemplo, equipos autoadministrados, grupos de trabajo semiautónomos).

4 Estabilidad: afiliación relativamente estable durante la vida del equipo.

Así, comparado con un grupo, la composición de un equipo es relativamente estable (aunque su estabilidad podría durar tan solo un breve periodo de tiempo) y los individuos dentro de él dependen unos de otros para alcanzar metas compartidas con la autoridad para actuar dentro de límites definidos. Esto contrasta con las asambleas de individuos (grupos) donde los individuos, y no los equipos, tienen metas laborales, y son mucho menores la cooperación e interdependencia. Un ejemplo de grupo serían todos los estudiantes que llevan el mismo curso y que asisten a las mismas clases. Un ejemplo de equipo serían los empleados de un hospital (por ejemplo, cirujanos, anestesistas, enfermeras) que trabajan juntos con una base regular en el entorno de un quirófano. En las siguientes secciones examinaremos las ventajas de los equipos (en términos de qué tanto benefician a las organizaciones y a los individuos dentro de ellas).

La prevalencia del trabajo en equipo

Morita (2001) sugirió que el trabajo en equipo tiene dos orígenes distintos. El primero surgió de la preocupación por la calidad de la vida laboral en Europa (sobre todo durante las décadas de 1960 y 1970). Se pensó que el trabajo en equipo daba a las personas un trabajo más satisfactorio que trabajar solo o en grupo. El segundo origen fue a partir del interés en las ventajas percibidas en los modelos administrativos japoneses, con su énfasis en los empleados multifuncionales, lealtad con la colectividad y la responsabilidad colectiva por la calidad y cantidad del trabajo (todas características laborales que son importantes en los equipos). Podemos complementar estos orígenes con un interés creciente por las características de los centros de trabajo de alto desempeño (CTAD). El trabajo en equipo es una de las prácticas usualmente relacionadas con los CTAD (también conocidos como centros de trabajo de alto compromiso, porque las prácticas laborales buscan inculcar altos niveles de compromiso en los empleados). Las prácticas de alto desempeño se implementan en un intento por lograr mayores niveles de compromiso e involucramiento de los empleados, en la manera en que el trabajo se diseña

como una forma de alcanzar un nivel de desempeño superior al promedio. Junto con el trabajo en equipo, las prácticas de los CTAD incluyen capacitación y desarrollo intensivos, destrezas múltiples para flexibilidad y sueldo relacionado con el desempeño.

Punto de aprendizaje clave

El trabajo en equipo se ha convertido en una importante y ampliamente difundida forma de organizar a los trabajadores.

Entonces, ¿qué tan difundido está el trabajo en equipo? La respuesta depende, por supuesto, de cómo se defina trabajo en equipo, a quién le preguntemos y cómo se formule la pregunta exactamente. Quizás el análisis más informativo haya sido el proporcionado por Benders *et al*. (2001). Se pidió a los altos directivos de 6000 organizaciones en diez países europeos que describieran el grado en que las personas en el grupo ocupacional más grande de su centro laboral, trabajaban en *equipos que tenían la autoridad de tomar sus propias decisiones en cada una de las siguientes áreas*:

1 distribución del trabajo;

2 programación del trabajo;

3 calidad del trabajo;

4 control de la puntualidad;

5 control de asistencias y ausencias;

6 rotación de puestos;

7 coordinación de trabajo con otros grupos internos;

8 mejora de los procesos de trabajo.

Benders *et al*. decidieron que, para calificar como un "grupo basado en el centro de trabajo", algo un tanto confuso, esto significa que muchos empleados trabajen en equipos:

- por lo menos cuatro de las ocho áreas de decisión deberían asignarse a equipos; *y*
- por lo menos 70 por ciento de los empleados esenciales tendrían que trabajar en esos grupos (es decir, equipos).

Tan solo 217 centros de trabajo (cerca del 4 por ciento del total) cumplían con ambos criterios. De hecho, únicamente 1404 (24 por ciento) de los centros de trabajo asignaron *cualquiera* de las ocho áreas de decisión a los equipos. País por país, el 24 por ciento se distribuyó como se muestra en la tabla 12.1.

Punto de aprendizaje clave

La mayoría de los centros de trabajo europeos parecen no estar organizados predominantemente en equipos, pero a este respecto, existe una amplia variación entre países.

Tabla 12.1 **Incidencia del trabajo en equipo en diez naciones europeas**

	Porcentaje con al menos una área de decisión asignada a los equipos	Porcentaje de centros de trabajo "basados en equipos"
Suecia	44	11
Países Bajos	38	5
Francia	27	5
Reino Unido	27	5
Alemania	26	4
Dinamarca	24	3
Irlanda	22	3
Italia	22	1
Portugal	6	0
España	4	0

Fuente: Adaptada de Benders *et al*. (2001).

El primer lugar ocupado por Suecia no es una sorpresa, dada su tradición de ser una democracia participativa, su diseño laboral socio-técnico (*véase* el capítulo 7) y sus casos de alto perfil que demuestran el éxito del trabajo en equipo —por ejemplo, Volvo. Sin embargo, lo sorprendente es que esto no se haya desbordado a través de la frontera hacia Dinamarca. La baja incidencia del trabajo en equipo en los países del sur de Europa es consistente con la evidencia de que estas culturas tienden a enfatizar el estatus y la jerarquía. Con respecto a qué decisiones toman los equipos por sí mismos, mejorar los procesos laborales y la planeación eran los más comunes, en tanto que la rotación de puestos, el control de asistencias y ausencias fueron los menos comunes. Benders *et al.* observan que las cifras de los "titulares" de los estudios sobre trabajo en equipo en Estados Unidos son más altas que en Europa (por ejemplo, Gittleman *et al.,* 1998, 32 por

ciento de los centros de trabajo usan trabajo en equipo). Sin embargo, al hacer una inspección más profunda, parece que esto se debe en parte a las diferencias en los métodos de muestreo y a la forma en que se formulan las preguntas. En cualquier caso, el trabajo en equipo es más común en Europa que en Estados Unidos. Esto es apoyado por estudios recientes (Blasi y Kruse, 2006; p. 572), que encontraron que el nivel de adopción de equipos autoadministrados en la década de 1990 era "bastante modesto".

Punto de aprendizaje clave

A pesar del gran entusiasmo por el trabajo en equipo, el verdadero trabajo en equipo parece ser más la excepción que la regla.

Sin embargo, quizás el criterio riguroso usado para identificar equipos subestima la magnitud de los esfuerzos de las organizaciones para implementar el trabajo en equipo. La última (2004) encuesta Workplace Employment Relations Survey (WERS) —una encuesta muy grande en los centros de trabajo del Reino Unido— muestra que el trabajo en equipo es la más común de las prácticas implementadas por los CTAD (Kersley *et al.*, 2005). Casi tres cuartas partes (72 por ciento) de los centros de trabajo británicos reportaron que "al menos algunos de sus empleados esenciales estaban en equipos diseñados formalmente". Es algo bastante similar a la proporción encontrada en las anteriores encuestas WERS de 1998. Existe cierta evidencia de una diferencia del sector público/privado, donde el 88 por ciento de los centros de trabajo del sector público afirman estar involucrados en trabajo de equipo, en comparación con el 68 por ciento de los centros de trabajo del sector privado. Mientras que las encuestas WERS reportaron equipos con niveles razonables de responsabilidad para productos y servicios específicos y capacidad de decisión sobre cómo organizar el trabajo, tan solo una minoría de los centros de trabajo (6 por ciento) tenía la autoridad para decidir quién sería el líder del equipo. Así, las organizaciones parecen conservar un alto nivel de control sobre las citas del líder del equipo.

Estas dos grandes encuestas sugieren que los gerentes del Reino Unido reportan altos niveles, si los dejan definir el trabajo en equipo por sí mismos: el grado de *trabajo en equipo real o verdadero* parece ser considerablemente menor. Sin embargo, Scarbrough y Kinnie (2003) aconsejan en contra del uso de una definición objetiva el trabajo en equipo porque las muchas configuraciones diferentes del trabajo en equipo reflejan los distintos contextos laboral y organizacional donde se intenta. Las influencias sobre la extensión del trabajo en equipo incluyen, aunque no se limitan a estos, el contexto de las relaciones industriales, los métodos de control gerencial, el tamaño de la organización, las tecnologías de producción usadas y el grado en que permiten el trabajo en equipo, el cambio indispensable al trabajo en equipo y el enfoque del trabajo en equipo en la cadena de suministro. Debido a que todas las organizaciones necesitan ejercer control sobre los empleados en cierta medida, el trabajo en equipo puede verse como una forma de dar el control a los empleados, mientras siguen trabajando dentro de un marco de referencia establecido por la administración.

¿Cómo trabajan los equipos?

Modelo insumo-proceso-resultado

El punto de partida clásico para observar el funcionamiento del equipo es el modelo insumo-proceso-resultados (I-P-R) (McGrath, 1964). Reconoce que para un equipo determinado, en un contexto en particular, existen características que pueden verse como insumos que influyen en el desempeño (procesamiento) del equipo y, por lo tanto, en

los resultados finales. Los insumos incluyen el tamaño del equipo, la diversidad de los miembros del equipo, la estructura y si hay recompensas individuales o grupales cuando se logran los objetivos. Otras variables de insumo importantes incluyen la naturaleza de la(s) tarea(s) por efectuar (como tareas físicas o intelectuales, o ambas) y el contexto organizacional donde se inserta el equipo.

Las interacciones entre los diversos insumos influyen en los procesos del equipo e incluyen qué tan cohesionados se sienten los miembros del equipo, qué tan bien se comunican entre sí y con las partes interesadas fuera del equipo, qué tan bien toman decisiones, y qué tan efectivamente se da el liderazgo en el equipo. La comunicación se ve influida por la espontaneidad y apertura presentes en las reuniones del equipo y se vería reforzada si se comparten los roles facilitadores, en vez de limitarlos a un líder designado; mientras que los líderes de los equipos por lo general son señalados por la organización, eso no evita que los otros miembros del equipo tomen roles de liderazgo —quizá cuando puedan aprovecharse sus conocimientos especializados o sus destrezas personales. Otro proceso clave es la toma de decisiones (examinado al inicio de este capítulo) que requiere que el equipo se enfoque en un problema o una tarea, y desglose el problema/la tarea en sus componentes para su análisis.

Naturalmente, los insumos varían dependiendo de lo que el equipo tenga como meta hacer. Un equipo gerencial podría enfocarse en metas objetivas y medibles, como el crecimiento del ingreso o la reducción de costos. También podría enfocarse en la introducción de cambios en los sistemas o en mejorar la eficiencia de los procesos. Los equipos de desarrollo de productos o de servicio al cliente tendrán metas más claramente definidas (por ejemplo, reducir el número de quejas de los clientes presentadas contra miembros del equipo).

Punto de aprendizaje clave

Un modelo simple que explica cómo funcionan los equipos es

Insumos → Procesos → Resultados

Sin embargo, el modelo I-P-R se queda corto para describir completamente la naturaleza compleja de los equipos cuando estos se insertan en escenarios organizacionales. También dice muy poco acerca de la forma en que los equipos cambian y evolucionan con el paso del tiempo. Las críticas hacia al modelo I-P-R (Ilgen *et al.*, 2005) son:

- Muchos factores que influyen en la conversión de insumos a resultados no son procesos sino "estados cognitivos o afectivos emergentes" (Ilgen *et al.*, 2005, p. 520), es decir, es importante cómo piensan o se sienten los miembros del equipo acerca del problema, y no sólo la mecánica de lo que hace el equipo.
- El modelo I-P-R implica trayectorias lineales en todo a pesar de que haya muchos lazos de retroalimentación presentes. Por ejemplo, el análisis de los resultados de desempeño, después de alguna intervención, es un insumo para los subsecuentes procesos y estados cognitivos del equipo; por lo tanto, un insumo de desempeño en un segundo momento.
- Las relaciones entre los efectos principales en el modelo (por ejemplo, el efecto del tamaño del equipo sobre la cohesión) no son tan lineales como las interacciones complejas entre los insumos y los procesos. Por ejemplo, los cambios en el tamaño del equipo tendrían un efecto en qué tan cohesivo es este. Quizá también haya interacciones entre diferentes procesos si, digamos, una cita o una emergencia del nuevo líder logran influir en la apertura de las reuniones del equipo.

Más allá del modelo I-P-R

Kozlowski e Ilgen (2006) señalan que el modelo I-P-R no se ofreció como un modelo causal, sino como una forma de organizar la investigación documentada que había estudiado diferentes aspectos de los equipos. Sin embargo, ha llegado a considerarse un modelo de trabajo útil. Ilgen y sus colegas van más allá del modelo I-P-R, proponiendo un modelo "insumo-mediador-resultado-insumo" (IMRI). Los procesos han sido remplazados por mediadores para captar un rango más amplio de variables que los procesos solos: los mediadores abarcan una amplia gama de factores dentro y fuera del equipo, que influyen en lo que hace el equipo y en los resultados de sus esfuerzos. La adición de "insumos" al final del modelo capta la influencia de la retroalimentación (es decir, siendo conocidos y usados los resultados de los equipos para influir en cómo se lleva a cabo el trabajo). La eliminación de los guiones en el IMRI es más que tan solo por estilo: significa deliberadamente que las trayectorias causales tienen más posibilidad de ser no lineales que lineales.

Ilgen *et al*. (2005) proponen tres fases principales en el funcionamiento del equipo. Las etapas iniciales de desarrollo del equipo se denominan de *formación* y se describen mediante los insumos y mediadores (IM). La siguiente fase es la llamada de *funcionamiento*, y capta a los mediadores y resultados (MR). A esto le sigue la etapa *final*, que capta los resultados y los insumos (RI). Las fases se resumen a continuación.

Formación

La formación requiere de tres actividades: confianza, planeación y estructura. La confianza se refiere a los miembros del equipo, colectivamente, quienes creen que tienen los medios para ser efectivos. También requiere que los miembros del equipo confíen en las intenciones y los motivos de los otros: todos podemos pensar en cómo nos cuidamos en presencia de gente en quienes no confiamos, sobre todo en aquellos que tienen algún poder sobre nosotros. Las contribuciones precavidas tienden a impedir el desempeño del equipo, de modo que se necesita un clima de seguridad psicológica.

La planeación involucra la recolección y uso de información. Se necesita que la comunicación sea abierta y que la información se comparta de forma libre (no solamente cuando se sienten bajo presión para hacerlo así). Cuando se haya recolectado la información, el siguiente paso es convertirla en estrategia. Esto exige que las metas se articulen y se compartan.

La estructuración representa los modelos mentales compartidos por cada miembro del equipo. El concepto de modelos mentales ha ayudado a avanzar en la investigación sobre equipos: describe cómo los individuos perciben las interrelaciones que existen y quién es responsable por un resultado en particular. Cuando los modelos mentales de los miembros del equipo son diferentes, entonces, el trabajo en equipo se ve comprometido por los diferentes puntos de vista acerca de qué tarea debería alcanzarse (y quizás haya algunas diferencias sobre lo que realmente es la tarea). Cuando los modelos mentales son similares, la coordinación es más eficiente. La estructuración también implica establecer una "memoria transactiva": durante esta, los miembros del equipo necesitan estar conscientes de lo que se sabe dentro del grupo y de quién sabe qué.

Funcionamiento

El funcionamiento implica *vinculación*, *adaptación y aprendizaje*. La vinculación se extiende más allá de confiar unos en otros para manifestar un deseo genuino entre los miembros del grupo para trabajar juntos. Refleja conceptos que ya se han comentado en este capítulo, como cohesión, compromiso e integración social. El grado de vinculación puede estar influido por la diversidad dentro del equipo. Sin embargo, la base de la diversidad importa: la diversidad en cuanto a personalidad sería contraproducente cuando, por ejemplo, los

miembros difieren ampliamente en amabilidad (es decir, hay personas a quienes realmente les gusta una buena discusión, ¡mientras que otras harían cualquier cosa por evitarla!). La habilidad de manejar un conflicto es entonces un aspecto importante del vínculo.

La adaptación cubre dos conceptos distintos; la habilidad de un equipo para reconocer cuando las condiciones cambian de ser rutinarias a ser novedosas (y de responder cuando lo hacen) y la habilidad de compartir la carga de trabajo entre el equipo mediante un comportamiento de apoyo mutuo.

El aprendizaje se relaciona con los cambios en el cuerpo de conocimientos en los cuales se basa un equipo. Un aspecto de esto es aprender de una minoría y/o de miembros disidentes del equipo (*véase también* la influencia de las minorías, en las páginas anteriores). En este contexto, minoría significa individuos con puntos de vista minoritarios ("voces solitarias"). Se llega al extremo de que las perspectivas que no encajan con el paradigma dominante podrían suprimirse al punto de que el individuo que lo mantiene es aislado y se le trata como si no entendiera lo complejo que es el problema (*véase también* el pensamiento grupal en este capítulo). Sin embargo, los equipos necesitan escuchar las opiniones minoritarias, ya que podrían desafiar el pensamiento cómodo. Asimismo, los equipos deberían aprender del "mejor" de sus miembros. No necesita ser siempre la misma persona, pero a medida que cambian las necesidades del equipo, quizá también cambie el individuo que es más conocedor sobre un tema específico.

Disolución

La fase de ocaso y terminación de un equipo no se ha entendido bien y actualmente sabemos muy poco acerca de lo que pasa al final del juego.

Punto de aprendizaje clave

En realidad, existen muchos lazos de retroalimentación que operan en los equipos. La complejidad de las interacciones entre insumos, procesos, estados cognitivos y resultados es muy difícil de modelar y de probar.

¿Qué es trabajo en equipo?

Los modelos de I-P-R e IMRI describen cómo los equipos enfrentan las tareas, es decir, son descriptivos. Sin embargo, no están diseñados para ofrecer una explicación detallada de lo que los equipos efectivos hacen de forma diferente cuando se comparan con los equipos ineficientes, esto es, no nos indican realmente lo que es el buen trabajo en equipo. La frase "necesitamos un buen trabajo en equipo" se escucha tan a menudo en las organizaciones, que es importante que entendamos lo que es un buen trabajo en equipo y lo que es un mal trabajo en equipo, ¡y cómo identificarlos! Dos estudios recientes nos ayudan a responder esta pregunta. Hoegl y Gemuenden (2001) desarrollaron un modelo teórico de la calidad del trabajo en equipo (junto con un cuestionario de calidad al respecto) que abarca seis dimensiones:

1. Comunicación: la buena comunicación es frecuente, espontánea, directa y abierta entre los miembros.
2. Coordinación: buena coordinación significa que hay un entendimiento compartido de quién está haciendo qué, para quién y cuándo.
3. Contribuciones equilibradas de sus miembros: todos los miembros del equipo son capaces de aportar lo que saben.

4 Apoyo mutuo: hay colaboración y cooperación (no competencia) en las tareas.

5 Esfuerzo: cualquiera que sea el nivel de esfuerzo requerido, es importante que los miembros del equipo lo conozcan y lo acepten.

6 Cohesión: se refiere al deseo de los miembros del equipo de trabajar juntos y permanecer juntos.

Senior y Swailes (2007) pidieron a los miembros de equipos gerenciales discutir ejemplos de equipos con desempeño deficiente, promedio y alto, con la finalidad de identificar las diferencias clave entre los equipos que se desempeñan en los tres diferentes niveles. Usando un análisis de datos de rejilla, desarrollaron un modelo de trabajo en equipo de siete dimensiones (y una encuesta sobre trabajo en equipo que serviría para medir estas siete dimensiones en otros equipos). Las siete dimensiones que parecen estar ligadas al desempeño del equipo son:

1 propósito del equipo: claridad de las metas y aceptación de estas por parte de los miembros;

2 organización del equipo: asignación de roles, responsabilidades y estructura para la operación;

3 liderazgo: presencia del estilo adecuado de liderazgo y apoyo del líder a los miembros;

4 ambiente en el equipo: apertura, profesionalismo, moral, respeto por las diferencias;

5 relaciones interpersonales: cuidado y apoyo, empatía saludable, honestidad y amabilidad;

6 comunicaciones en el equipo: manejo constructivo de los conflictos, contacto frecuente, comunicaciones coordinadas;

7 composición del equipo: la mezcla de personalidad y habilidades, y la continuidad de afiliación.

Se agregó una octava dimensión que refleja la interacción del equipo con la organización más amplia. Se basó en la investigación previa que muestra cómo la influencia del equipo está mediada por factores organizacionales más amplios, como respeto por el equipo dentro de la organización, apoyo para el desarrollo del equipo y alineación de los objetivos de este con las metas organizacionales.

Estos modelos de trabajo en equipo son útiles porque nos ayudan a entender mejor no solo lo que hacen los equipos, sino cómo es que sus actividades se vinculan con el éxito (o el fracaso). Nos ayudan a entender los vínculos entre insumos, mediadores y resultados. Por ejemplo, las medidas del trabajo en equipo ayudarían a explicar por qué un equipo diverso fracasa en alcanzar sus metas. Tales medidas también se utilizan en las intervenciones para el desarrollo de equipos, con la finalidad de diagnosticar problemas con el funcionamiento de los equipos (por ejemplo, lograr que la gente reflexione (de una manera estructurada) sobre su propio equipo y cómo funciona este).

Armando un buen equipo: selección de individuos para los equipos

Conocimiento, destrezas y capacidades

Stevens y Campion (1994) afirmaron que hay un conjunto de competencias de nivel individual que influyen en el desempeño de una persona en el equipo y, en consecuencia, en el desempeño de todo el equipo. Se propusieron competencias de trabajo en equipo, o conocimientos, destrezas y atributos (CDA), que cubrieran dos áreas fundamentales:

conocimiento interpersonal y autogestión. El conocimiento interpersonal se relaciona con la competencia de los miembros del equipo al relacionarse con otros y responder a sus emociones para comunicar sus ideas y maximizar sus contribuciones en la solución de problemas. Esto incluye, más específicamente,

- Resolución de conflictos: habilidad de la persona para reconocerlos, desactivarlos y, cuando sea posible, usar el desacuerdo de forma positiva, por ejemplo, encontrar una forma constructiva de avanzar.
- Destrezas colaborativas para la solución de problemas: las destrezas de una persona se utilizan para superar barreras y permitir al equipo usar los recursos de todos los miembros.
- Destrezas de comunicación: incluyen escuchar sin evaluar, comunicar abiertamente, conciencia de claves no verbales y habilidad para participar en conversaciones sociales.

La autogestión de CDA se relaciona más al establecimiento de metas y a la distribución de tareas dentro del equipo. Más específicamente incluye:

- la capacidad del miembro del equipo para establecer metas realistas y relevantes para sí mismo, para los miembros del equipo y para el equipo en su conjunto; y
- la capacidad del miembro del equipo para asignar trabajo dentro del equipo para maximizar el uso de una mezcla particular de destrezas personales y conocimiento técnico disponible.

Por lo tanto, al seleccionar para los equipos, se necesita considerar el grado en que los miembros potenciales del equipo poseen ya estos CDA. El test de CDA de trabajo en equipo (Stevens y Campion, 1999) es un cuestionario de 35 reactivos que incorpora los CDA antes listados. Sin embargo, la investigación ha demostrado que tenía prácticamente el mismo poder para predecir los resultados relacionados con el equipo, que las pruebas de aptitud general (y, por consiguiente, agregaba muy poco). No obstante, si pensamos sobre nuestra propia experiencia en el trabajo en equipo, tal vez recordemos a colegas de trabajo con valiosas contribuciones potenciales, que se sintieron cohibidos por su timidez, o bien, al colega no tan brillante pero dominante, cuyas audaces afirmaciones dirigen al equipo a su destino final (¡una situación bastante frustrante!). Esta línea de pensamiento llevó a Miller (2001) a señalar que no es suficiente que los miembros posean CDA de trabajo en equipo: lo que realmente importa es la habilidad que tengan para ponerlos en práctica. Aunque la evidencia es mixta, tests como el CDA de trabajo en equipo muestran cierto potencial para predecir el comportamiento individual para trabajar en equipo y, por lo tanto, para predecir el nivel de efectividad individual en los equipos (McClough y Rogelberg, 2003). Estos CDA pueden, entonces, ser un requisito necesario aunque no suficiente para el desempeño efectivo individual en un equipo.

Roles en el equipo

Otro concepto de interés para la teoría del trabajo en equipo y para las preguntas prácticas sobre la selección de individuos para los equipos y los programas de desarrollo de equipos son los roles en el equipo. Aunque existen algunas tipologías de los roles en el equipo, Meredith Belbin (1981, 1993a) desarrolló un modelo que ha sido muy influyente y que sigue siendo ampliamente utilizado por las organizaciones. Él observó equipos en acción y concluyó que los equipos que están formados por las personas más brillantes, no necesariamente producen los mejores resultados. Esto lo llevó a desarrollar una teoría de los roles en el equipo: argumentó que un factor clave detrás de los equipos eficientes es la

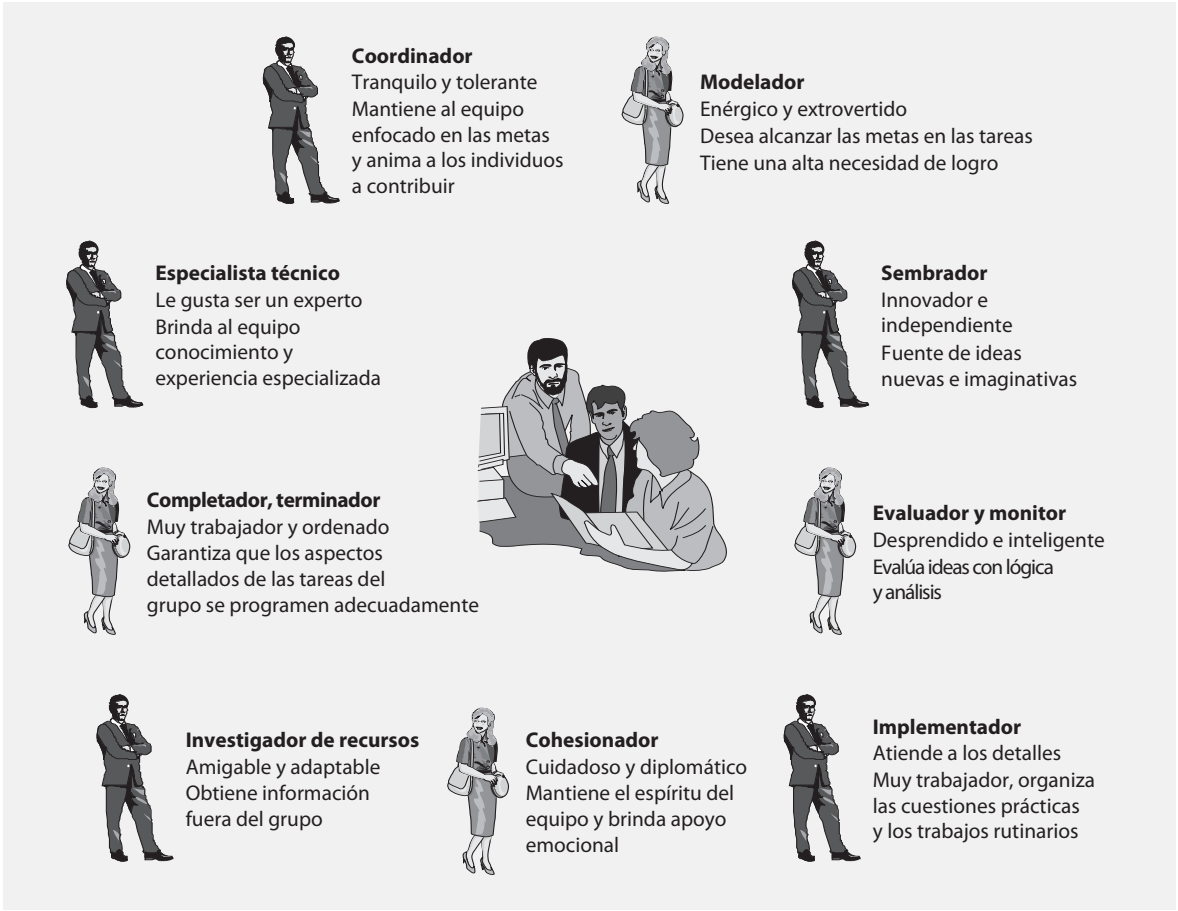


Figura 12.3 **Los nueve roles de equipo de Belbin**

presencia de un conjunto de individuos en el equipo, donde cada uno de ellos desempeña roles de equipo específicos. Argumentó que los individuos que toman diferentes roles necesitan combinarse adecuadamente en un equipo para lograr un alto desempeño. Identificó nueve roles que los miembros tienen que cumplir para que el equipo sea exitoso, los cuales se muestran en la figura 12.3.

Desde luego, no todos los grupos tienen nueve personas, cada una de las cuales toma un rol. De acuerdo con la teoría, cada uno de nosotros tiene uno o dos roles preferidos y uno o dos roles que somos capaces de tomar, si nadie más en el equipo lo hace mejor. Por consiguiente, quizá cuatro o cinco individuos posean los nueve roles predichos por la teoría. La mayoría de los individuos son capaces de jugar más de un rol y, al observar la figura 12.3, es claro que hay algunos roles que cada uno de nosotros encontraríamos bastante difícil cumplir de forma eficiente.

Punto de aprendizaje clave

En teoría, los miembros del equipo necesitan reunir una serie de competencias diferentes para optimizar el desempeño. Sin embargo, la evidencia empírica para esta hipótesis es limitada.

Belbin desarrolló el inventario de autopercepción del rol en el equipo (IARE) y la hoja de evaluación de observador (HEO), para ayudar a identificar las preferencias de rol de las personas. El IARE ofrece una autoevaluación del perfil del rol del individuo y debería utilizarse en conjunto con predicciones de otras dos o tres personas que los conozcan, por ejemplo, un supervisor y un colega, mediante el HEO. Los resultados combinados, entonces, deberían utilizarse con fines de desarrollo del equipo. Sin embargo, en la práctica, la mayoría de las situaciones generalmente usan tan solo el IARE, lo cual disminuye la cantidad de información utilizada para las discusiones de desarrollo.

El valor principal de tal inventario es crear conciencia y brindar un vocabulario que la gente pueda usar en el trabajo, para apreciar las características y fortalezas de otros y así hablar acerca de sus equipos y de sus roles en ellos. Como tal, tiene una función importante en el desarrollo.

Sin embargo, el IARE ha atraído algunas evaluaciones psicométricas bastante críticas que despiertan dudas en la confiabilidad de las nueve escalas y en las diferencias entre ellas: esto, a la vez, despierta dudas sobre su habilidad para medir aspectos estables de la personalidad. Mejor dicho, parecería que los individuos pueden tomar una serie de roles diferentes en una situación de equipo. Furnham *et al.* (1993) lideraron la carga en contra de tal enfoque, pero es importante conocer la respuesta de Belbin para tener los dos lados del argumento (Belbin, 1993b). Otras evaluaciones críticas incluyen a Fisher *et al.* (2001), quienes cuestionaron su falta de validez convergente y discriminante; es decir, los roles en el equipo no demostraron correlaciones positivas altas consistentemente con otros constructos similares, ni mostraron correlaciones consistentemente bajas con diferentes constructos. Anderson y Sleap (2004) cuestionaron si existen diferencias de género en la forma en que los individuos responden al cuestionario de Belbin —por ejemplo, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en la escala "cohesionador". Algunos estudios del IARE han visto la validez de forma diferente y supuestamente más adecuada, y apoyan más sus propiedades básicas (por ejemplo, Swailes y Aritzeta, 2006).

Punto de aprendizaje clave

Los miembros del equipo por lo general adoptan dos o tres roles diferentes y deberían apreciar el valor de todos los roles necesarios.

Equipos virtuales

La mayoría de la investigación sobre los equipos se enfoca en personas que trabajan en proximidad entre sí, ya sea en un ambiente organizacional o en un diseño de investigación experimental. Sin embargo, a medida que cambian las estructuras organizacionales, también lo hace la naturaleza del trabajo en equipo en algunas organizaciones. La globalización, respaldada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha llevado a la evolución hacia los equipos virtuales. Estos tienen miembros que, por lo general, están distribuidos a lo largo de diferentes ubicaciones y dependen fuertemente en las TIC para compartir información y para discutir. El capítulo 9 presentó algunos detalles sobre cómo la tecnología influye en la forma en que se comunican los equipos.

Desde luego, es debatible afirmar hasta qué grado, digamos, seis personas en seis países diferentes forman un equipo. No obstante, si soslayamos esta preocupación, entonces, surgen algunas preguntas interesantes sobre cómo funcionan los equipos virtuales y cómo varían las competencias necesarias para el éxito, si acaso, de los CDA del trabajo en equipo convencional.

En relación con las competencias que se necesitan, Hertel y sus colegas (2006) construyeron sobre el marco de referencia de Stevens y Campion (1999) y otros, proponiendo un grupo adicional de competencias a las que llamaron "CDA relacionados con la cooperación a distancia", que conceptualizaron como:

- Destrezas de autogestión requeridas en situaciones donde el control de un supervisor y de otros miembros del equipo se reduce por la separación física. Incluyen la habilidad de autoorganizar, la persistencia hacia las metas, la motivación para aprender en nuevos contextos y la creatividad.
- Confianza interpersonal: la necesidad de esta se incrementa en ausencia de relaciones cercanas, y cuando se restringe el margen para intervenir en el trabajo de un miembro del equipo que se retrasa y ayudarlo.
- CDA interculturales: estos se relacionan con la sensibilidad para tratar con otros miembros del equipo que posiblemente tienen diferentes antecedentes sociales, académicos y culturales, una situación que es más probable en equipos distribuidos geográficamente.

Hertel *et al.* (2006) desarrollaron un inventario de competencias para equipos virtuales con 39 reactivos, con el cual, afirman, pueden ayudar a la selección de personas para roles en equipos virtuales.

Equipos: una perspectiva desde el interior

Influencias en las actitudes de los miembros

¿Qué es lo que el trabajo en equipo hace por las actitudes hacia el trabajo y el desempeño laboral de sus miembros? Allen y Hecht (2004) ofrecen un escaparate interesante para impulsar la mayoría de lo publicado sobre los equipos. Afirman que "las creencias actuales sobre la efectividad de los equipos están fuera de proporción en cuanto a la evidencia sobre su efectividad" (p. 454). Asimismo, señalan que dicho estado se da porque los equipos hacen que las personas se sientan más satisfechas en el trabajo y aumentan la confianza. Tales beneficios psicológicos son importantes y son buenas razones en sí mismos para que las organizaciones sigan usando el trabajo en equipo como una forma de funcionar. Sin embargo, ¿es útil preguntar cuál es la evidencia para los estados psicológicos mejorados?

Rasmussen y Jeppesen (2006) revisaron 55 estudios y encontraron que generalmente el trabajo en equipo se relaciona con variables psicológicas como cohesión, compromiso organizacional y satisfacción laboral, aunque este no sea siempre el caso. El tipo y tamaño del equipo no tenía influencia en la probabilidad de que la implementación del trabajo en equipo lograra un resultado exitoso. Van Mierlo *et al.* (2005) encontraron que tan solo la satisfacción laboral se relacionaba consistentemente con el trabajo en equipo autoadministrado.

Harley (2001) señaló que, por un lado, están quienes apoyan el rediseño de puestos, al argumentar que el trabajo en equipo aumenta la cantidad de control que los individuos tienen sobre su trabajo. Por el otro, están los teóricos de la escuela de la "administración crítica", quienes aseguran que el trabajo en equipo lleva a los individuos a realizar más trabajo y a tener menos criterio, donde los altos directivos efectivamente permiten presión y escrutinio de otros miembros del equipo para sustituir el control supervisor formal.

Harley analizó los datos de la encuesta británica de relaciones laborales en el trabajo de 1998, observando el nivel de discreción (autonomía), compromiso, satisfacción, estrés y relaciones con los gerentes. No encontró diferencias significativas entre las personas en

un equipo, así como en quienes no están en un equipo. Harley (2001, p. 737) concluyó que "la afiliación a un equipo no importa mucho" y añadió:

> Los resultados hacen ver bastante desalentadoras las cuentas [tanto] positivas como críticas del trabajo en equipo. Mientras que el trabajo en equipo, de acuerdo con este análisis, no pregona una transformación del trabajo donde los empleados recuperen la autonomía que se les negó a partir de la organización del trabajo en serie, tampoco parece involucrar reducciones en la autonomía y, por consiguiente, involucra la intensificación del trabajo.

Una posible explicación para este resultado es que una gran proporción de las personas que supuestamente están en un equipo no se encuentran en un *verdadero* equipo, aunque Harley rechaza esta idea. Sus explicaciones preferidas son las siguientes:

- que los equipos están impulsados por la gerencia (es decir, se implementan para aumentar el desempeño) y, por lo tanto, altos niveles de bienestar psicológico y satisfacción no necesariamente se dan junto con la mejoría en el desempeño; o bien,
- que los equipos se utilizan tan ampliamente que su implementación formal marca poca diferencia en las estructuras administrativas jerárquicas que ya existen en la organización. Por ello, en muchas ocasiones implementar el trabajo en equipo tiene poco impacto en las actitudes y conductas de sus miembros.

Visiones del trabajo en equipo

Algunos estudios de caso basados en el trabajo sugieren también que el trabajo en equipo quizá tenga significados múltiples y complejos: un equipo en una organización podría verse muy diferente en otra. Esto hace que la influencia general de los equipos sea difícil de discernir. Por ejemplo, Procter y Currie (2002) estudiaron una sucursal local del sistema de recaudación fiscal del Reino Unido, Her Majesty's Revenue and Customs. Había reducido sus niveles administrativos durante la década de 1990 y reorganizó el trabajo para que las tareas fueran asignadas a equipos y no a individuos. Existía la creencia general de que la gerencia pretendía que el trabajo en equipo generara en parte más recursos sin tener que pagar por ellos. Procter y Currie (2002, p. 304) observaron que, en cierta manera, el trabajo en equipo había significado un cambio muy poco sustancial en el diseño laboral, pero que su impacto se había dejado sentir en otras formas:

> La gama del trabajo no había cambiado mucho; los empleados hacen poco uso de nuevas destrezas; parecen renuentes a adoptar la responsabilidad por el trabajo de otros; y el sistema administrativo de desempeño funciona sobre la base del desempeño individual. No obstante, el trabajo en equipo parece funcionar en la agencia recaudadora. Lo hace teniendo una asignación de trabajo para equipos en vez de para individuos, alentando así la identidad individual con el objetivo del equipo.

Steijn (2001) señaló que una razón por la que algunos estudios encontraron poco o ningún impacto del trabajo de equipo sería que quienes no trabajan en equipo, de hecho, forman dos muy diferentes grupos. Uno son quienes trabajan en labores triviales con requisitos que implican pocas destrezas y poca autonomía. El otro está compuesto por trabajadores profesionales o calificados, quienes ejercitan destrezas y autonomía para realizar un trabajo individualizado que no se parece al trabajo en equipo (es decir, su trabajo les permite el uso de destrezas y tomar decisiones sin la necesidad de trabajar en un equipo). En una encuesta de 800 trabajadores holandeses, Steijn encontró que los puestos triviales son menos motivantes para los individuos que los hacen, que para los trabajadores profesionales/calificados y para quienes están involucrados en el trabajo en

equipo. En términos de qué tan agradables son los puestos de trabajo, difieren muy poco entre sí los profesionales/del personal calificado y los que son realizados en equipos.

Un análisis integral de algunos de los aspectos del trabajo en equipo es el ofrecido por Griffin *et al*. (2001). Como muchos otros, sugirieron que la introducción del trabajo en equipo reduce la función de los supervisores y que esta puede ser una transición difícil para aquellos involucrados. Griffin y sus colegas obtuvieron datos de cerca de 5000 empleados en 48 fábricas en el Reino Unido, y también realizaron sus propias evaluaciones acerca del grado en que cada compañía había implementado el trabajo en equipo. Tal como la hipótesis que plantearon, la satisfacción laboral de los empleados se veía influida por el grado en que sentían que sus supervisores los apoyaban, pero (nuevamente como lo supusieron), el efecto fue menor en compañías que usaban mucho el trabajo en equipo, que en aquellas donde lo utilizaban poco. En otras palabras, el trabajo en equipo en realidad reduce (pero no elimina) el impacto de los supervisores sobre las actitudes laborales de sus subalternos.

En general, el uso del trabajo en equipo pareciera llevar a pequeñas reducciones en la satisfacción laboral, pero este es resultado de dos fuerzas en conflicto: por un lado el trabajo en equipo redujo la cantidad de apoyo del supervisor experimentado por los trabajadores y esto a la vez erosiona la satisfacción laboral. Por otro lado, el trabajo en equipo también favorece puestos de trabajo más enriquecidos (por ejemplo, con habilidades múltiples, con responsabilidad), lo cual tiende a incrementar la satisfacción laboral. Esos dos efectos opuestos que se dan juntos pueden ser otra razón por la que Harley (2001), entre otros, encontró poco o ningún efecto en conjunto del trabajo en equipo sobre la actitud laboral de la gente. También puede ser que implementar el trabajo en equipo aumenta la autonomía del equipo, mientras que al mismo tiempo reduce la autonomía de algunos miembros individuales del mismo.

Punto de aprendizaje clave

El trabajo en equipo parece tener una relación compleja con las actitudes laborales. Esto se debe en parte a que la introducción del trabajo en equipo puede dejar sin cambio algunas prácticas laborales, mejorar otras y también tener una influencia negativa en ciertos aspectos del diseño de puestos. También en parte se debe a que las personas que no trabajan en equipos tienen muchos tipos diferentes de puestos de trabajo —algunos de ellos ya tienen las características benéficas del diseño de puestos que el trabajo en equipo podría introducir.

Otro tema importante se refiere a la forma en que los individuos describen el equipo usando imágenes y conceptos. Estos posiblemente indiquen mucho acerca de, por ejemplo, lo que esperan de un líder de equipo (*véase también* el capítulo 13) y de sus colegas dentro del equipo. Estas imágenes posiblemente también varíen algo entre las diferentes culturas. Gibson y Zellmer-Bruhn (2002) presentaron un análisis de cómo los empleados de una firma farmacéutica en Europa, el Sudeste Asiático, Latinoamérica y Estados Unidos hablan sobre los equipos. Ellos invocan el término de metáfora que definen como (p. 102) "un mecanismo mediante el cual entendemos nuestras experiencias. Utilizamos metáforas cada vez que pensamos acerca de una experiencia en términos de otra. Nos ayudan a entender conceptos abstractos y a llevar a cabo pensamiento abstracto".

Gibson y Zellmer-Bruhn identificaron cinco tipos de metáforas del trabajo en equipo, a partir de un cuidadoso análisis sobre aquello que los individuos dicen acerca de los equipos:

1 Metáfora deportiva: participan en tareas específicas con objetivos claros y medición del desempeño; los miembros tienen roles claros; la interacción entre los miembros del equipo se limita en gran medida a cuestiones relacionadas con la tarea; hay relativamente poca jerarquía; se enfocan en perder o ganar.

2 Metáfora militar: parecida a la deportiva en que el equipo también participa en tareas con un alcance limitado y objetivos claros, pero estos equipos tienen una jerarquía clara e indiscutible; la atención de la metáfora está en la vida, muerte, sobrevivencia y batalla.

3 Metáfora familiar: estos equipos participan en una amplia gama de tareas e interactúan en la mayoría de los dominios de la vida; tienen un énfasis relativamente bajo en las metas; roles claros (como "hermanos" y "hermanas") y jerarquía ("padre", "madre").

4 Metáfora de la comunidad: al igual que las familias, las comunidades son más amplias en cuanto al alcance de las interacciones entre sus miembros. Sin embargo, los roles son bastante informales y ambiguos; a menudo las metas son muy ambiguas y el equipo es muy amorfo.

5 Asociados: estos equipos tienen actividad limitada con interacciones únicamente en el dominio profesional; poca jerarquía; quizá los roles sean claros pero suelen cambiar; los vínculos entre los miembros del grupo son bastante flojos.

Donde hay un líder de equipo que mantiene la metáfora del trabajo en equipo que difiere de aquellas sostenidas por otros miembros del equipo, es probable que surjan problemas. Por ejemplo, si el líder tiende a interpretar al equipo como un equipo deportivo, pero los demás lo ven más como una comunidad, quizá los miembros se sientan confundidos o estén alienados por la preocupación de su líder con las metas por cumplir y la restricción de la interacción en la tarea. Los gerentes necesitan estar conscientes de la metáfora del equipo que tienen los miembros, con la finalidad de manejar de forma eficiente a su equipo.

Distintos países tienden a exhibir culturas algo diferentes (*véase también* el capítulo 1), lo cual tiene implicaciones para las compañías multinacionales donde los gerentes se asignan a países diferentes del propio y donde los equipos a menudo están formados por individuos de diversas nacionalidades. Por ejemplo, como Gibson y Zellmer-Bruhn (2002) señalaron, los países latinoamericanos tienden a enfatizar tanto el colectivismo como las diferencias de estatus, lo cual podría implicar una *metáfora de equipo familiar.* Si un líder es de una cultura altamente individualista y con baja distancia del poder, como en Estados Unidos, encontraría más fácil pensar en términos de una metáfora de equipo deportivo o de una metáfora de asociados.

Factores que influyen el desempeño del equipo

Los equipos tienen tareas que desempeñar y, a un nivel simple, el desempeño del equipo es simplemente el grado en que la tarea se logra, pero la medida del logro de la tarea no nos dice nada acerca de cómo se desempeñó el equipo a nivel grupal. Por ejemplo, un equipo que busca mejorar la seguridad de las carreteras en una región podría juzgarse por el número de accidentes, lesiones y muertes en ciertas carreteras en un periodo específico. Mientras haya buenos indicadores de la seguridad vial, aun cuando ocurrieran mejoras, dichas estadísticas no nos dicen nada acerca del desempeño a nivel de equipo; por ejemplo, si la atmósfera en el equipo promovió la creatividad e innovación, o bien, si se utilizó toda la información disponible para enfrentar el problema. Un estímulo significativo para la investigación sobre los equipos es entender las relaciones entre el trabajo en equipo y los resultados del equipo. De hecho, es importante ser claros acerca de si el desempeño en equipo se está utilizando para describir los *procesos dentro del equipo* o el logro de las *medidas objetivas de los resultados*.

Con esa advertencia en mente, los investigadores han dedicado tiempo y esfuerzo considerables para entender los factores que influyen en el desempeño del equipo, así como las condiciones en las cuales ocurre dicha influencia. Son muchos para considerarlos a todos aquí, por lo que a continuación se resume una selección de los factores fundamentales.

Etapa de desarrollo del equipo

Los equipos no son completamente funcionales desde el inicio: cualquiera que sea seguidor de un equipo deportivo sabría que, por lo general, necesitan tiempo para alcanzar su máximo potencial. Con el paso del tiempo, suele haber cambios en el personal y el equipo puede cambiar en términos de la manera en que sus miembros realizan sus tareas y se relacionan entre sí. Uno de los primeros análisis efectuados (Tuckman, 1965) sugirió que los equipos tienden a pasar por diversas fases en su desarrollo:

1. *Formación:* esta es la etapa en que se crea el grupo y, por lo general, existe ambigüedad y confusión. Puede ser que los miembros no hayan elegido con quién trabajar. Suelen ser precavidos, superficiales e impersonales en su comunicación, y tener poco clara su tarea.
2. *Enfrentamiento:* puede ser una etapa difícil cuando hay conflicto entre los miembros del equipo y cierta rebeldía contra la tarea asignada. Tal vez haya maniobras para obtener posiciones de poder y frustración por la falta de progreso en la tarea.
3. *Normatividad*: en esta fase es importante que se establezca una comunicación abierta entre los miembros del equipo. Al inicio se hace confrontando la tarea a mano y, por lo general, se establecen los procedimientos y patrones de comunicación aceptados.
4. *Desempeño*: una vez establecido cómo funcionará, el grupo ahora es libre para dedicar toda su atención a la consecución de metas. Si las primeras etapas se superaron de forma satisfactoria, el grupo debería ahora ser cercano y apoyador, abierto y confiable, ingenioso y efectivo.

La mayoría de los equipos cuentan con una vida limitada, por lo que probablemente sea adecuado agregar otra fase que se llama *disolución*. Sería importante que los miembros del equipo analicen su propio desempeño y el del grupo, para aprender de la experiencia, acordar si mantendrán contacto y, de ser así, qué es lo que podrían lograr.

Comprender dónde se encuentra el equipo en términos de tales fases de desarrollo nos ayudaría a entender sus procesos. Sin embargo, no todos están de acuerdo en que las etapas sean una descripción precisa o representen una secuencia adecuada. Los equipos formados por personas que están acostumbradas a trabajar de cierta manera podrían brincar directamente a la etapa de normatividad. Los miembros quizá ya se conozcan unos a otros. Aun si no fuera el caso, pueden ser capaces de establecer rápidamente formas satisfactorias de interactuar sin conflictos. De cualquier modo, a muchos equipos se les pide un desempeño correcto desde el inicio, por lo que necesitan pasar por alto las etapas iniciales, al menos en parte. West (1994, p. 98) ha afirmado que, al comenzar el equipo, las tareas clave se refieren al establecimiento de sus metas y de las tareas individuales que sean tanto significativas como desafiantes, así como al establecimiento de los procedimientos para monitorear y revisar el desempeño.

Punto de aprendizaje clave

Algunos equipos pasan por etapas en su desarrollo, pero quizá necesiten alcanzar un alto desempeño desde el inicio, teniendo tales etapas una vida muy corta, o bien, estando completamente ausentes.

Ambiente del equipo

West (2002) afirmó que a menudo se requiere que los equipos en el trabajo piensen tanto en nuevas ideas como en la forma de implementarlas. Se refiere a lo primero como creatividad y a lo último como innovación, y estos pueden ser vistos como resultados de desempeño. La creatividad se motiva gracias a la diversidad de perspectivas en el grupo, junto con la participación de todos los miembros, los sentimientos de respeto para cada uno y las expectativas de que es aceptable discutir de forma constructiva entre sí. Tales factores también ayudan a la innovación. Sin embargo, las presiones del ambiente tienen el efecto opuesto. Las presiones pueden incluir incertidumbre (por ejemplo, acerca de las condiciones del mercado), posiblemente aumentando la ansiedad de los miembros del equipo y consumiendo sus recursos cognitivos. Por otro lado, también pueden alentar la innovación porque ello implica acción y solución de problemas activa, para mejorar una situación difícil.

Debido al resultado potencial de la creatividad e innovación (es decir, mejores productos, servicios y sistemas), ambas son muy apreciadas por las organizaciones. A la luz del uso extendido de los equipos de trabajo y del uso de equipos para proporcionar soluciones innovadoras, Anderson y West (1998) desarrollaron una forma de medir el clima de innovación a través del inventario del ambiente laboral (IAL). La base teórica para el inventario es un modelo de cuatro factores de los impulsores de la innovación en el trabajo grupal. Estos son:

1. Visión: adopta la idea de que objetivos claramente definidos llevan a un comportamiento enfocado en su logro. Se define ampliamente y abarca el grado en que la visión es entendida, valorada y compartida por los miembros del equipo.
2. Seguridad en la participación: abarca la idea de que el ambiente del equipo conduce al surgimiento y al desafío de ideas e información, así como a tomar decisiones sin detrimento de los demás. Por ejemplo, si un miembro del equipo sintió que otro hablaría mal de él con el jefe, entonces, se vería comprometido el clima para la innovación.
3. Orientación hacia la tarea: se refiere a permanecer enfocado en la tarea, asignando responsabilidades, y evaluando y cambiando el desempeño a la luz del progreso hacia las metas acordadas.
4. Apoyo para la innovación: las mejores ideas batallarán si los miembros del equipo no sienten que haya el genuino deseo de cambiar las cosas en el centro de trabajo. Para convencer, el apoyo necesita ser visible (*representar*) y no tan solo *articular* (por ejemplo, por gerentes fuera del equipo).

Este modelo teórico es la base de los 86 reactivos del IAL. Se utiliza en encuestas del ambiente organizacional, como herramienta de diagnóstico para ayudar a entender la efectividad del equipo y en los eventos de desarrollo de equipos, como una forma de ayudar a los miembros del equipo a discutir temas que tengan que ver con la innovación en sus propios contextos laborales.

Construcción de equipos

La construcción y el desarrollo de equipos son muy practicados por las organizaciones, desde los niveles inferiores de nuevos reclutas hasta los más altos directivos del nivel gerencial. Esto sucede así porque las organizaciones suponen que el desarrollo de equipos es un antecedente para el mejor desempeño de equipos. La construcción de equipos se lleva a cabo con la suposición de que el desempeño óptimo del equipo se da en algún momento de la vida del mismo: el desarrollo de equipos y las intervenciones en la construcción de

equipos están diseñados para mover a los equipos más rápido hacia las últimas fases de desarrollo. Por consiguiente, tales intervenciones se dirigen, entre otras cuestiones, hacia:

- el respeto por los miembros del equipo, sus puntos de vista y habilidades distintivas;
- la confianza que tienen los miembros del equipo para incrementar y desafiar los puntos de vista o la información;
- la claridad de las metas y prioridades de los equipos;
- la asignación de trabajo dentro del equipo y las relaciones con otros fuera del equipo.

Dados los considerables costos por llevarlo a cabo, nos preguntaríamos si existe alguna evidencia de que la construcción del equipo tiene realmente algún impacto en su desempeño. En algunos aspectos, se trata de una pregunta para que la respondan las organizaciones de forma individual. Si un empleador está convencido de que en su contexto en particular, sus inversiones están generando dividendos, entonces, es suficiente para ellos. Salas *et al.* (1999) realizaron un metanálisis de la investigación sobre la construcción de equipos. Sus principales resultados fueron:

- En conjunto, hubo un efecto poco significativo de la construcción del equipo en el desempeño de este. El efecto fue no significativo para medidas objetivas de desempeño, pero se encontró un efecto positivo débil cuando se utilizaron medidas de desempeño subjetivas.
- El único componente de la construcción de equipos que tuvo un efecto significativo fue la aclaración del rol, de modo que cuanto mayor fuera la participación de la aclaración de rol en la construcción del equipo, mayor sería su influencia en el desempeño.
- Los efectos de la construcción de equipos sobre el desempeño disminuyeron a medida que el tamaño del equipo aumentaba. Por lo tanto, sería más beneficioso en equipos más pequeños que en los más grandes.
- Las intervenciones breves en la construcción de equipos era más efectiva que las más duraderas.

Este estudio, al igual que otros metanálisis, agregó otros estudios diferentes con definiciones distintas de equipos, escenarios de investigación diferentes y medidas de desempeño distintas, todo contra un telón de fondo de diversas ofertas para intentar la construcción de equipos con objetivos de desarrollo diferentes. Ello significa que los resultados no necesariamente se aplican a todas las intervenciones de construcción de equipos, pero sí representan tendencias interesantes en la investigación anterior.

Punto de aprendizaje clave

Este metanálisis señala que cuando se intenta la construcción de un equipo, lo mejor es enfocarse en la aclaración de rol en grupos pequeños, pero la decisión final descansa en las organizaciones, quienes deberán hacer sus propios juicios.

Diversidad del equipo

Ahora por lo general se acepta la importancia de la diversidad de roles en los equipos y la necesidad de equipos eficaces para tener individuos con perspectivas y fortalezas diferentes. Desde luego, el problema es que podemos devaluar las características que resultan que no poseemos nosotros mismos. Mientras que diversidad, en términos de roles

ocupacionales u organizacionales, es común en los equipos, quizá se considera con menos frecuencia la diversidad en términos de género, nacionalidad, etnicidad, edad y personalidades. También es difícil administrarla eficientemente, porque los miembros de los equipos pueden tener diferentes valores y expectativas sobre cómo comportarse. Por lo que aunque los equipos con miembros diversos tienen el *potencial* de ser altamente eficaces por la variedad de perspectivas con que cuentan, a menudo fallan en alcanzar ese potencial (Kandola, 1995). Maznevski (1994) y Paulus (2000) afirmaron que los equipos necesitan integración y que esta es más difícil de lograr a medida que se vuelven más diversos. La integración depende de diversos factores:

- una realidad social compartida por los miembros del grupo;
- la capacidad de "descentralizar", es decir, ver las cosas desde la perspectiva del otro;
- la motivación para comunicar;
- la habilidad para negociar y acordar sobre normas de comportamiento dentro del equipo;
- la habilidad de identificar las verdaderas causas de cualquier dificultad que surja (no culpar a las personas por cuestiones que no son su culpa);
- autoconfianza de todos los miembros del equipo.

Estas son buenas directrices para cualquier equipo, pero son más difíciles de lograr para un equipo diverso. Los equipos con miembros diversos deben ser particularmente cuidadosos al establecer la integración. La forma en que se obtiene lo mejor de un equipo con diversidad de miembros ha atraído, en los años recientes, una mayor atención de la investigación, lo cual se debe a buenas razones. Como Shaw y Barrett-Power (1998, p. 1307) señalaron: "la diversidad es un factor cada vez más importante en la vida organizacional, a medida que las organizaciones en el mundo entero se vuelven más diversas en términos de género, raza, grupo étnico, edad, nacionalidad de origen y otras características personales de sus miembros". La cita ilustra el hecho de que existen muchos aspectos diferentes en la diversidad. Pelled *et al.* (1999), por ejemplo, se refieren a la diversidad en los antecedentes ocupacionales de los miembros del equipo, así como a la diversidad de raza, edad y antigüedad en la organización. Sugieren que la diversidad funcional tiende a llevar a conflictos relacionados con la tarea (esto es, desacuerdos entre miembros del grupo acerca de las soluciones y los métodos favoritos) y que esto (siempre y cuando se maneje bien) ayuda al desempeño del grupo. Por otro lado, la diversidad en cuanto a raza y antigüedad en el empleo tiende a llevar a conflictos emocionales entre los miembros del grupo, lo cual puede socavar el desempeño grupal. Jehn *et al.* (1999, p. 742) señalan que "ninguna teoría sugiere que la diversidad de un grupo de trabajo en cuanto a características personales externas, como raza y género, debería tener beneficios excepto con el grado en que la diversidad crea otra diversidad en el grupo de trabajo, como la diversidad en información o en perspectiva".

En congruencia con esta aseveración, Jehn *et al.* encontraron que, entre una muestra de 545 empleados, la *diversidad informativa* en los equipos se relacionaba con un buen desempeño del grupo. La *diversidad de categoría* social (en la forma de edad y género) hacía que la gente estuviera más satisfecha con su equipo, mientras que la *diversidad de valores* (definida como un desacuerdo acerca de lo que deben ser las metas del equipo) tendía a producir más conflictos de relaciones dentro del equipo y a socavar ligeramente el desempeño del equipo.

Punto de aprendizaje clave

Existen diferentes dimensiones de la diversidad en los equipos y cada una de ellas tiene implicaciones diferentes para los procesos y resultados del equipo.

Una característica de la sociedad (por lo menos en los países desarrollados) son los cambios demográficos rápidos que resultan en una fuerza laboral que es mucho más diversa (por ejemplo, con una proporción creciente de mujeres o de grupos étnicos o culturas que habían tenido tradicionalmente una muy pequeña proporción). A menudo, los equipos de trabajo se integran seleccionando una mezcla de individuos de acuerdo con su conocimiento especializado con poca consideración al comportamiento que suelen mostrar. Más allá de la mezcla de conocimientos, destrezas y habilidades que esto causa, ¿la diversidad *en sí misma* tiene una influencia en el desempeño del equipo? Los equipos homogéneos y heterogéneos pueden funcionar en forma diferente a través de diferentes relaciones sociales. Un equipo de hombres blancos treintañeros quizá funcione de forma diferente de un equipo de mujeres de grupos étnicos y edades diferentes. Desde luego, al igual que las diferencias en estas características fácilmente observables, la diversidad también incluye diferencias en personalidad, variedad de roles en el equipo, habilidades de liderazgo y conocimiento técnico.

Los antecedentes teóricos (Tziner, 1985) se basan en teorías alternativas de la psicología social. La teoría de las semejanzas indica que los grupos y equipos que están integrados por personas con características similares serán los más productivos. Esto se debe a la atracción mutua entre personas con características demográficas parecidas, como las mujeres de clase trabajadora que se relacionan más estrechamente entre sí de lo que harían con hombres de clase media; sin embargo, la pregunta fundamental sería si aun cuando los lazos sean más fuertes, ¿se traducirá esto en un mayor desempeño a nivel de equipo?

La perspectiva alternativa afirma que cuando se combinan diferentes antecedentes, la tensión resultante será constructiva en términos de los resultados del equipo (por ejemplo, se considerarán más decisiones alternativas). No obstante, la teoría de la equidad describe la forma en que los individuos ajustan sus aportaciones, hacia arriba o hacia abajo, a las situaciones, dependiendo de sus percepciones sobre sus propias recompensas y de las recompensas que se dan a los demás. En el establecimiento de equipos, los individuos pueden disminuir su contribución si perciben a otro miembro del equipo como de mayor estatus debido a su gran experiencia o a su posición en la organización. Así, en algunas circunstancias los equipos heterogéneos podrían ser menos efectivos debido a un enfoque inútil sobre las diferencias interpersonales.

Bowers *et al.* (2003) proporcionan un metanálisis que muestra que, en conjunto, los efectos combinados de la composición de un equipo sobre el desempeño eran insignificantes. El resultado tomó en cuenta la heterogeneidad en términos de habilidad, sexo, personalidad y su influencia sobre la calidad, cantidad y precisión de los resultados del equipo. Se encontraron algunas diferencias en los equipos homogéneos quienes se desempeñaron mejor cuando la dificultad de la tarea es baja, y los equipos heterogéneos se desempeñaron mejor cuando la dificultad de la tarea es alta. Por lo que, nuevamente, vemos efectos metanalíticos modestos: es importante estar conscientes de que estos resultados no deberían negar la opinión de que en contextos organizacionales específicos, el vínculo diversidad/desempeño puede ser positivo y bastante fuerte (por ejemplo, Fay *et al.*, 2006).

Punto de aprendizaje clave

La investigación sobre la diversidad y el desempeño de equipos ha demostrado algunos efectos significativos en los estudios individuales, pero los resultados de los metanálisis muestran vínculos débiles. Esto puede deberse a que los resultados de los diferentes estudios se combinan, en tanto que los efectos fuertes de la diversidad en algunos estudios se ven contrarrestados por los efectos débiles en otros estudios.

Ejercicio 12.3 Roles y diversidad en un equipo

Recuerde su experiencia al trabajar en el grupo o equipo que usó para el ejercicio 12.1. Esta vez considere las siguientes preguntas:

Ejercicios sugeridos

1. ¿Qué tan diversos eran los miembros del equipo en términos de (por ejemplo) edad, sexo, grupo étnico o afiliación religiosa, perspectiva, personalidad, experiencia, clase social? ¿Qué consecuencias tuvo la diversidad (o la falta de esta) en la forma en que el equipo enfrentó la tarea y en la decisión final?
2. A partir de las descripciones de los nueve roles en los equipos de Belbin, ¿cuáles cree usted que fueron los que más mostraron los miembros del equipo? Considere si esto fue útil o no, y si hubiera sido útil tener más (o menos) roles determinados.

Capacidad cognitiva

Una de las razones por las que Meredith Belbin se sintió motivada para crear el IRAE fue porque, como instructor gerencial en ese momento, observó que los equipos que estaban integrados por los alumnos más inteligentes no necesariamente se desempeñaban mejor que los otros equipos con habilidades mezcladas. Su explicación para esto se basó, como hemos visto, en la presencia o ausencia de los roles de equipo. Mientras que ahora se cree que la inteligencia general es un buen predictor del desempeño laboral a nivel individual (porque la alta inteligencia conduce a mejores análisis y toma de decisiones), ello no quiere decir que la capacidad cognitiva alta a nivel individual se traduzca directamente en un alto desempeño a nivel de equipo.

Un metanálisis de la capacidad cognitiva y el desempeño del equipo (Devine y Phillips, 2001) encontró que la inteligencia de los miembros del equipo se correlacionaba positivamente con el desempeño del equipo para una variedad de tareas. Sin embargo, la relación era mucho más débil en los escenarios laborales reales que lo que fue en condiciones experimentales (de laboratorio). Su resultado clave fue que el promedio de la capacidad cognitiva de los miembros del equipo explicaba tan solo el 8.6 por ciento de la varianza en el desempeño del equipo. Esto significa que el 91.4 por ciento (¡muchísimo!) se explica por otras variables que no son la inteligencia de los miembros del equipo. Este resultado da cierto apoyo a las conclusiones bastante intuitivas que Belbin obtuvo a través de sus observaciones de hace más de 30 años.

Devine y Phillips (2001) identificaron varios factores que podrían influir en la relación inteligencia-desempeño. Un vínculo mucho más fuerte entre inteligencia y desempeño puede encontrarse en tareas complejas: cuando el equipo necesita ser bueno en el trabajo físico (por ejemplo, tareas de ensamble o de mantenimiento), la relación podría ser más baja que cuando la tarea se trata más de planear y resolver problemas. Además, con el tiempo, el vínculo entre inteligencia y desempeño disminuye a medida que los miembros del equipo obtienen más experiencia sobre lo que se necesita para tener éxito en la realización de la tarea. Así, quizá la inteligencia tenga más influencia al inicio del ciclo de vida del equipo, que cuando se encuentra en una etapa madura. En general, cuando las tareas son relativamente sencillas, familiares para el equipo y en gran parte conductuales, la inteligencia y el desempeño del equipo no se relacionan significativamente. Cuando las tareas son más complejas e intelectuales, la inteligencia suele ser un predictor del

desempeño mucho más fuerte. Este es otro buen ejemplo que ilustra la importancia del entorno y el contexto organizacionales al explicar las relaciones entre variables.

Punto de aprendizaje clave

Los equipos más inteligentes no necesariamente superan a los demás; pero sí se desempeñan mejor cuando la tarea requiere de mayor capacidad intelectual.

La personalidad en los equipos

Peeters y sus colegas (2006) examinaron cómo la composición del equipo en términos de personalidad se relaciona con el desempeño. Establecieron la hipótesis de que la amabilidad, escrupulosidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia se relacionarían positivamente con el desempeño porque influyen en el logro de los resultados (y, por lo tanto, que la extroversión no se relaciona con el desempeño). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad se midieron con las puntuaciones promedio de todos los miembros del equipo en cada dimensión.

El metanálisis demostró que había una falta de correlación predicha con la extroversión. Se encontró la correlación esperada con la amabilidad y se presume que esto se derive de la "facilitación interpersonal" dentro del equipo. La escrupulosidad, que se ha encontrado que tiene correlación con el nivel individual de desempeño, se correlaciona con el desempeño del equipo. En contra de las predicciones, no se encontraron correlaciones entre estabilidad emocional o apertura y desempeño. El tipo de equipo moderaba las relaciones de tal manera que los vínculos positivos entre amabilidad y escrupulosidad y desempeño tan solo se encontraron en equipos de trabajo y no en equipos de estudiantes, que a menudo son estudiados por los investigadores. Peeters *et al.* sugieren que la alta amabilidad y escrupulosidad son criterios viables para usar en la selección de los miembros del equipo.

PARA REFLEXIONAR

Hemos visto ahora una gran cantidad de factores diferentes que influyen en el desempeño de un equipo. En este momento, para unir su conocimiento sobre este cuerpo de investigación diverso, deténgase a considerar los factores que contribuyen al trabajo en equipo eficaz/ineficaz. Escriba una "receta" para un equipo exitoso, incluyendo la mayoría de los factores que pueda. Ahora revise la calidad y la cantidad de la evidencia presentada hasta ahora: ¿qué tan confiados podemos sentirnos de que si seguimos la receta obtendremos un trabajo en equipo exitoso?

Participación en la toma de decisiones de las organizaciones

Guzzo y Dickson (1996) han señalado que la mejora en el desempeño grupal no garantiza la mejora en el desempeño organizacional. Esto depende de lo adecuado que sea aquello que se pidió realizar al equipo y de qué tan bien coordinados estén los esfuerzos de los diferentes grupos. Macy e Izumi (1993) encontraron que el desempeño financiero

organizacional mejora más cuando se usa una amplia gama de iniciativas de cambio (*véase* el capítulo 14), como la estructura organizacional, las técnicas de manejo de tecnología y de recursos humanos; pero las intervenciones para el desarrollo de los equipos se encontraban entre las iniciativas más efectivas. Por consiguiente, las intervenciones del grupo parecen ser útiles en el contexto organizacional más amplio.

Las decisiones en las organizaciones pueden dividirse en varios tipos y cada decisión tiene varias fases (Mintzberg *et al*., 1976; Heller y Misumi, 1987). Por lo tanto, cuando vemos la investigación aplicada a los equipos en su contexto organizacional más amplio, necesitamos considerar el tipo de toma de decisiones en que interviene el equipo y en qué fases del proceso de toma de decisiones tiene cierto involucramiento. En cuanto a los tipos de decisiones, hay **i.** decisiones operacionales (por lo general, tienen efectos a corto plazo y son de naturaleza rutinaria); **ii.** decisiones tácticas (sus efectos suelen ser a mediano plazo y de naturaleza no rutinaria, pero no llegan tan lejos como para revisar las metas de la organización); y **iii.** decisiones estratégicas (sus efectos generalmente son a largo plazo y se refieren a las metas organizacionales). En línea con la investigación sobre liderazgo (*véase* el capítulo 13), también es posible distinguir dentro de cada tipo, entre las decisiones orientadas hacia el individuo y las orientadas hacia la tarea. Las fases en la toma de decisiones incluyen **i.** inicio, cuando nos damos cuenta de que se requiere de una decisión; **ii.** desarrollo, cuando se buscan y se consideran las opciones; **iii.** conclusión, cuando se confirma una decisión; y **iv.** implementación, cuando la decisión final se pone en operación o falla (Heller *et al*., 1988).

Se ha prestado mucha atención en quién toma realmente las decisiones en una organización y en cómo se distribuye su influencia a lo largo de los tipos y las fases de decisión descritas arriba (por ejemplo, Mintzberg, 1983; Heller *et al*., 1988; Vandenberg *et al*., 1999). Frecuentemente el concepto de *poder* resulta invocado y se refiere a la habilidad que tiene un individuo o grupo para garantizar que otro individuo o grupo cumplan con sus deseos. El poder se deriva de varias fuentes, incluyendo la habilidad para recompensar y/o castigar, el grado en que una persona o grupo es visto como experto, y la cantidad de prestigio o de buena reputación de que goza una persona o un grupo. Estas fuentes del poder son distintas, aunque tienden a ir juntas (Finkelstein, 1992). Los individuos y grupos a menudo usan *políticas organizacionales* para maximizar sus oportunidades de salirse con la suya, sobre todo si tienen pocos recursos. La política consiste en tácticas como reclutar el apoyo de otros, controlar el acceso a la información y crear el endeudamiento de otros haciendo favores para los cuales se espera reciprocidad. En casos extremos, las políticas pueden involucrar también más actividades engañosas como esparcir rumores. En general, sin embargo, la efectividad y moralidad del poder y de las políticas dependen de la intención de sus metas. La diferencia entre metas de autoengrandecimiento y efectividad organizacional se difumina con frecuencia; después de todo, la mayoría de nosotros posiblemente interpretemos como que jugamos un papel importante y legítimo en nuestras organizaciones laborales, y es fácil pasar de ahí a la creencia de que lo que es bueno para nosotros debería, por lo tanto, ser bueno también para la organización.

A lo largo de los años, muchos estudios han explorado la pregunta de quién interviene en las decisiones organizacionales. Heller *et al*. (1988), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio longitudinal detallado de siete organizaciones en tres países (Países Bajos, Reino Unido y la ex Yugoslavia). No es de extrañar que encontraran que generalmente casi todo el poder en la toma de decisiones fuera ejercido por la alta dirección. Los niveles inferiores y consejos de trabajo eran tan solo informados o a lo sumo consultados. Sin embargo, la distribución del poder sí variaba considerablemente entre las organizaciones y también entre los países, siendo Yugoslavia (como lo fue entonces), quien generalmente tenía la mayor participación de individuos de los niveles organizacionales bajos, y el Reino Unido el que tenía la menor de tal participación. También se observó cierta variación entre los tipos y las fases de la toma de decisiones. La alta gerencia es el departamento más influyente en las decisiones estratégicas. Dentro de las

decisiones tácticas, los trabajadores tenían una influencia bastante significativa en la fase de inicio de las decisiones orientadas a los individuos, aunque muy poca a partir de entonces. Esto llevaba a la frustración. Para las decisiones tácticas orientadas hacia la tarea, tenían una influencia mayor en la fase de terminación. Esto era a menudo menos frustrante, ya que rara vez era desafiado el derecho de la gerencia para iniciar las decisiones de este tipo (es decir, un poder legítimo alto).

La alta gerencia con frecuencia se ve tentada a tomar decisiones de forma bastante autocrática, involucrando únicamente a unos cuantos colegas de alto nivel y realizando poca o ninguna consulta, lo cual no es necesariamente porque tales gerentes tengan personalidades autocráticas. En ambientes de rápido movimiento quizá sea necesario tomar decisiones rápidamente y la intervención de muchas personas suele volver lentos los procesos. Sin embargo, Ashmos *et al.* (2002) han abogado a favor de una simple regla administrativa: usar estilos participativos de toma de decisiones. Aunque esto podría llevar demasiado tiempo y ser confuso, tiene varios beneficios como:

- usar las destrezas y los conocimientos disponibles en la organización;
- desarrollar el sentido de participación en los individuos dentro de la organización;
- incrementar el flujo de información y los contactos entre los miembros de la organización;
- tomar decisiones que reflejen la naturaleza real (y cambiante) del ambiente en la organización.

Ashmos *et al*. afirman que la mayoría de las organizaciones tienden a implementar sistemas complejos de reglas y procedimientos, que garanticen que las decisiones organizacionales sean predecibles y estandarizadas. El uso de procedimientos establecidos suele eliminar la participación real de sus miembros. Si se sigue la regla sencilla de "usar la participación", las decisiones se toman y las acciones se llevan a cabo de forma menos predecible y cómoda, pero se adaptan mejor a una situación en específico. Las ideas de Ashmos *et al*. se resumen en la figura 12.4 y son consistentes con la propuesta de la teoría del liderazgo de Vroom-Yetton (*véase* el capítulo 13), de que los métodos participativos son adecuados para la mayoría de las situaciones.

Punto de aprendizaje clave

La cantidad y el tipo de participación de la fuerza de trabajo en la toma de decisiones organizacionales varían entre los países, entre los tipos de decisión y entre las fases del proceso de toma de decisiones.

Por último, se han emprendido análisis de la toma de decisiones estratégicas realizada por los altos directivos (por ejemplo, Forbes y Milliken, 1999), de los cuales han surgido resultados interesantes. Por ejemplo, Papadakis y Barwise (2002) examinaron las decisiones estratégicas en empresas griegas medianas y grandes. Estaban interesados en qué tan exhaustivo y racional era el proceso de toma de decisiones, qué tan jerárquicamente descentralizado estaba, qué tanta comunicación lateral se daba y qué tan político era. Encontraron que factores como personalidad y otras características de los directores ejecutivos y la alta gerencia tenían una influencia relativamente limitada en cómo se toman las decisiones. En cambio, el grado en que la decisión tendría un impacto en la firma parecía ser más importante. El impacto mayor se relacionaba, tal vez alentadora-

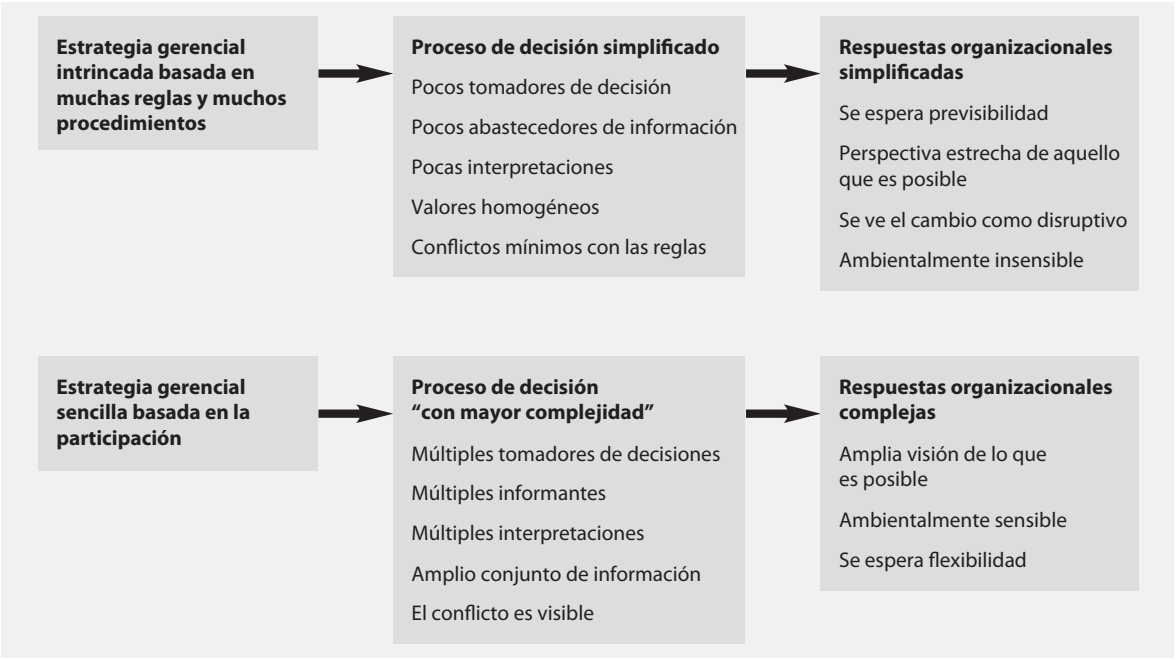


Figura 12.4 **Participación en la toma de decisiones organizacionales**
Fuente: **Adaptado de Ashmos *et al*. (2002), "What a mess! Participation as a simple managerial rule to "complexify" organizations". *Journal of Management Studies*, 39(2), pp. 189-206, Blackwell Publishing Ltd.**

mente, con un proceso más exhaustivo con mayor descentralización (es decir, la participación de una gama de diferentes personas) y comunicación.

Dean y Sharfman (1996) usaron entrevistas de profundidad múltiple con altos directivos involucrados en la toma de decisiones, con la finalidad de investigar el proceso y los resultados de 52 decisiones estratégicas en 24 compañías. Los tipos más comunes de decisiones estratégicas se refirieron a la restructuración organizacional, al lanzamiento de un producto nuevo y al cambio organizacional. Sus resultados se resumen en la figura 12.5. La racionalidad procedimental del proceso de toma de decisiones (es decir, el grado en que se buscó, obtuvo y evaluó información relevante) tuvo un impacto significativo en la efectividad de la decisión, sobre todo cuando el ambiente de negocios era cambiante y requería de un cuidadoso monitoreo de tendencias. Todavía más importante fue la minuciosidad y el cuidado con que se implementó la decisión. Este es un recordatorio importante de que los gerentes no pueden darse el lujo de simplemente tomar decisiones: tienen que darles seguimiento. Sin embargo, no todo se encuentra bajo el control de quien toma la decisión. El favorecimiento del ambiente de negocios e industrial también tuvo influencia en la efectividad de las decisiones. El comportamiento político de los participantes era nocivo para la efectividad de las decisiones, por lo que comportamientos como disfrazar las propias opiniones y las negociaciones complejas y distractoras entre las facciones del grupo que toma decisiones no deberían aceptarse como algo inevitable para la vida organizacional. Son perjudiciales para el desempeño organizacional aunque, desde luego, servirían a los intereses de los individuos o los subgrupos.

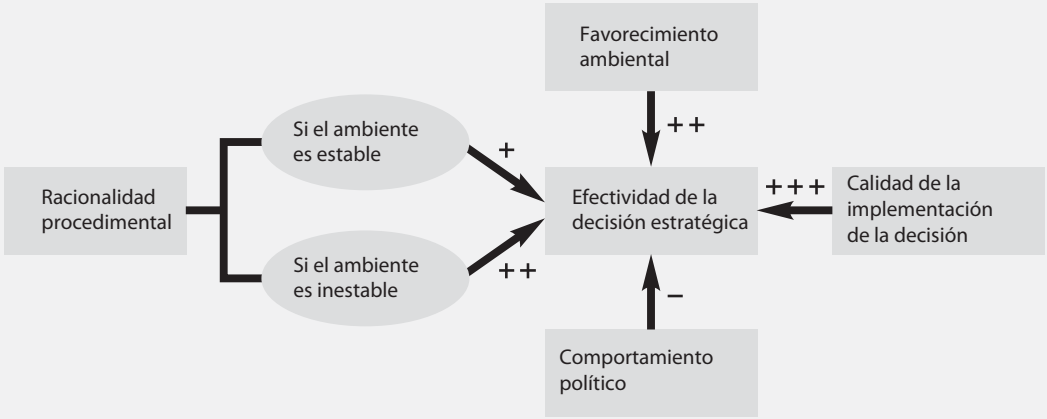


Figura 12.5 **Influencias sobre la efectividad de las decisiones estratégicas**
Fuente: **De Dean y Sharfman (1996), adaptado con autorización.**

Punto de aprendizaje clave

Hay que cuidar que la toma de decisiones y de los procesos de implementación realmente marquen la diferencia en la efectividad organizacional.

Existen muchas muestras de que los sesgos en las tomas de decisiones individuales descritas al inicio de este capítulo ocurren en la toma de decisiones estratégicas. Por ejemplo, Hodgkinson *et al*. (1999) demostraron la tendencia de los individuos a tener *aversión al riesgo* cuando se destacan ganancias potenciales, pero son *buscadores de riesgo* cuando se destacan las pérdidas potenciales (esto es el llamado sesgo de forma). En dos experimentos, Hodgkinson y sus colegas pidieron a los estudiantes y gerentes bancarios que consideraran qué podrían hacer acerca de una decisión estratégica de negocios, cuando los mismos beneficios posibles se describían de una de dos formas: ya sea en términos de dinero en efectivo (destacando lo positivo) o en relación con la meta (destacando lo negativo). La forma negativa llevaba a las personas a favorecer decisiones que tuvieran una *baja probabilidad de una gran ganancia y una alta probabilidad de ningún beneficio* sobre decisiones que tenían una *alta probabilidad de un beneficio moderado y una baja probabilidad de ningún beneficio*. Sin embargo, dicha tendencia prácticamente se eliminaba si se pedía a los sujetos que dibujaran un diagrama que representara su pensamiento sobre los factores relevantes para la decisión (mapeo causal) antes de tomarla. Esto lleva a la conclusión optimista de que al participar de procesos de pensamiento cuidadosos, podemos superar sesgos más instintivos en nuestro razonamiento.

No hay una razón específica para creer que los grupos de altos directivos responsables por las decisiones estratégicas se comportarán de manera diferente de otros grupos. Esto es reforzado por el análisis teórico del comportamiento del consejo de administración de la compañía, realizado por Forbes y Milliken (1999), quienes hacen varias proposiciones que son muy consistentes con la teorización más general sobre los grupos y equipos, en particular en lo referente a la influencia de la cohesión y la diversidad del

equipo. Por ejemplo, sugieren que los miembros del consejo de administración tienen un sentimiento de cohesión que es algo bueno hasta cierto punto, pero mucha cohesión socava la toma de decisiones. Se trata de una predicción similar a la hecha por Janis y su modelo de pensamiento grupal examinado al inicio de este capítulo. También Forbes y Milliken predicen que el conflicto cognitivo (es decir, los desacuerdos sobre las mejores soluciones para los problemas) incrementarán la efectividad del consejo, pero reducen la cohesión, lo cual está muy en línea con los resultados de Jehn *et al.* (1999) quienes también lo señalaron al inicio de este capítulo.

Punto de aprendizaje clave

Los análisis de decisiones estratégicas en las organizaciones apoyan los resultados y las perspectivas de otras muchas investigaciones sobre grupos y equipos.

PARA REFLEXIONAR

La participación en la toma de decisiones a menudo es vista como uno de los principales beneficios de la implementación del trabajo en equipo. Ahora que usted ha leído sobre la participación, considere los beneficios y riesgos de incrementar los niveles de participación en la toma de decisiones. A medida que lee más de este libro, quizá le gustaría considerar cómo otros cuerpos de investigación nos ayudan a entender por qué la participación puede ser importante y benéfica. Piense en particular acerca de lo que las teorías de motivación (capítulo 7), estrés laboral (capítulo 11) y liderazgo (capítulo 13) nos dicen acerca de los posibles riesgos y beneficios de la participación en la toma de decisiones.

Temas para investigaciones futuras

Dada la amplia magnitud de la literatura sobre los equipos, hay muchas vías donde la investigación adicional podría incrementar nuestro conocimiento al respecto. Paris *et al.* (2000) señalan la necesidad de saber más acerca de cómo es que los equipos obtienen conocimiento e información y actúan sobre ellos. ¿De qué manera los miembros individuales contribuyen al procesamiento de la información y a la construcción de modelos mentales compartidos? También destacan la necesidad de desarrollar mejores formas para evaluar el trabajo en equipo como un medio de entender más acerca de cómo es que el trabajo en equipo afecta el resultado de los equipos (es decir, de qué manera los procesos que ocurren en los equipos influyen sobre el desempeño de la organización).

Guzzo y Dickson (1996) sugieren que, con el incremento en el uso de equipos distribuidos, se necesita una mejor comprensión de cómo influyen las tecnologías de la información y la comunicación, en el trabajo de equipo y en el desempeño de equipos virtuales. También solicitan investigaciones para encontrar las estrategias de desarrollo de equipos que marcan la diferencia en la efectividad, así como más estudios de equipos en sus ambientes laborales naturales, por ejemplo, el centro de trabajo en vez de equipos artificiales (generalmente alumnos) en escenarios artificiales. Esto daría como resultado un mejor entendimiento de la influencia de las variables contextuales como la cultura del desempeño y las prácticas en cuanto a recompensas.

También sugerimos que si debe aumentar el trabajo en equipo, se necesita de una comprensión mucho mejor acerca de las condiciones sociales y las relaciones en el centro de trabajo que llevan a la formación y al funcionamiento de los equipos reales.

Resumen

Las decisiones que toman individuos y grupos están influidas por muchos fenómenos psicológicos. Por lo general, los grupos son más efectivos que los individuos promedio pero menos que los mejores individuos en tareas de toma de decisiones. Los grupos pueden tomar decisiones pésimas, sobre todo si se caracterizan por problemas como el síndrome del "pensamiento grupal". Sin embargo, la evidencia de investigación acerca de la efectividad "típica" de los grupos no debería percibirse como lo mejor que los grupos pueden hacer. Las posibles formas en que los grupos y los equipos mejorarían incluyen más consideración anticipando la estrategia de solución de problemas que desean adoptar, una expectativa clara de que los miembros tienen que desafiarse entre sí, y el entendido de que tales desafíos no indican hostilidad o falta de respeto. Cuando existen dichas condiciones, la diversidad dentro de los grupos puede tener importantes beneficios.

El grado en que los trabajadores forman parte de equipos reales parece ser relativamente bajo en general, aunque varía de un país a otro. Los procesos que se dan en los equipos son muy complejos, con ciclos continuos de retroalimentación y ajuste que se dan en vez de un simple camino lineal. Los equipos pasan a través de un ciclo de vida que incluye formación, funcionamiento maduro y finalmente disolución. Los modelos de trabajo en equipo enfatizan la importancia de factores como claridad de metas, reparto equilibrado de tareas, apertura en las comunicaciones, buenas relaciones interpersonales y capacidad de manejar el conflicto. Los cuestionarios sirven para evaluar la inclinación del individuo a encajar con estos constructos y se utilizan para la selección del equipo. El concepto de que los equipos efectivos requieren de un equilibrio en los diferentes roles del equipo es popular y forma la base de mucho del desarrollo de equipos que las organizaciones llevan a cabo.

Muchas organizaciones dependen del trabajo en equipo y lo usan para estimular la creatividad y la innovación en el centro de trabajo. Además de las preguntas sobre si los equipos realmente se desempeñan mejor que los individuos, es irregular la evidencia que indica que pertenecer a un equipo lleva a mayores niveles de actitudes relacionadas con el trabajo (como la satisfacción laboral). Se puede hacer una gran lista con las variables que se han utilizado para predecir el desempeño del equipo. Estas incluyen: fase de desarrollo; clima dentro del equipo; grado de construcción del equipo; diversidad en términos de los roles del equipo, personalidad y género entre otros; y capacidad cognitiva.

La naturaleza de las tareas de toma de decisiones, su importancia y su materia de estudio tienen todos implicaciones por la manera en que se manejan. La cantidad y el tipo de participación que tienen los empleados en la toma de decisiones varía considerablemente y las formas en que se toman e implementan las decisiones se vinculan con la efectividad organizacional.

Estudio de caso de cierre ¿Expandirse o no expandirse?

El equipo gerencial de Fastsave, una cadena de tiendas al menudeo, tenía una decisión que tomar. ¿Debería construir una nueva tienda en Danesville, una ciudad de tamaño modesto donde la compañía poseía una parcela de tierra adecuada? Fastsave lo estaba haciendo bas-

tante bien y tenía recursos económicos más que suficientes para realizar la inversión necesaria en una ciudad pequeña que no contaba aun con un supermercado principal. Por otro lado, había dos grandes supertiendas a menos de 25 kilómetros de distancia. Se acordó que no existía un riesgo significativo de tener pérdidas sustanciales; la pregunta se dirigía más a si el rendimiento valdría el tiempo y esfuerzo involucrado en la expansión.

El equipo gerencial consistía en una gerente general (GG), un gerente financiero (GF), un gerente de marketing (GM), un gerente de operaciones (GO), un gerente de personal (GP) y una secretaria de la compañía (SC). Cada miembro del equipo había recibido informes sobre la composición demográfica en la ciudad, una encuesta sobre investigación de mercados, los costos detallados de la construcción de la tienda y la probable actitud de la autoridad de planeación del consejo local.

Los miembros del grupo estaban acostumbrados a trabajar juntos y existía rivalidad (en el momento actual, amistosa) entre ellos sobre quién, si acaso alguno de ellos, sucedería a la GG cuando esta se retirara en aproximadamente tres años. Al comienzo de la reunión, la GG dejó en claro que actuaría como una presidente imparcial y no revelaría sus opiniones sino hasta el final. Sin embargo, en el pasado, había sido por lo general cautelosa sobre las expansiones de los negocios. El siguiente extracto es representativo de las deliberaciones del grupo:

GF: Sospecho que no es el momento adecuado. Estamos remodelando actualmente otras seis tiendas, e iniciar una totalmente nueva nos haría correr el riesgo de comprometer demasiado nuestros recursos. En términos puramente financieros podemos hacerlo, pero ¿haríamos un buen trabajo?

GO: Sí, en efecto, tenemos nuestras manos llenas en este momento. De hecho, yo estaría a favor de revisar dos de nuestras ya planeadas remodelaciones, porque no estoy seguro de que realmente valgan la pena tampoco. Por lo general, estamos haciendo las cosas bien: consolidemos nuestra posición.

GM: ¡No puedo creer que esté escuchando esto! De acuerdo con nuestro informe de investigación de mercados, la población de Danesville quiere tener su propio gran supermercado y, lo que es más, el grupo de más de 45 años de edad disfruta especialmente nuestro énfasis en los bajos precios más que una calidad de lujo extremo.

SC: Vamos, como siempre están adoptando un enfoque en el cual posiblemente se obtendrían ganancias, pero que quizá nos traiga problemas...

GM: ¿Cómo qué?

SC Bueno, ha habido un gran desarrollo habitacional en Danesville y el consejo local se encuentra bajo la presión de preservar lo que parece ser el encanto de la ciudad pequeña. Sería un muy mal manejo de relaciones públicas ser percibido como alguien que esté socavando eso. Y tener una planeación aplicada rechazada no sería mucho mejor.

GF: Es cierto y ser visto como un intruso probablemente reduciría las ventas también.

GP: No puedo comentar sobre este último punto, pero es un principio general ante el cual no podemos quedarnos inmóviles. Nuestros competidores nos podrían superar. Si comprometemos los recursos, podríamos reclutar a más personal: tenemos el dinero y la experiencia sugiere que la fuerza de trabajo en la región cuenta con las destrezas necesarias. ▶

GF: ¿Acaso estás delirando? En general, nos dices lo difícil que es administrar una expansión por el número de empleados. Debo decir que comparto la preocupación sobre un par de nuestros planes actuales de remodelación, y qué decir de construir por completo una tienda nueva. ¿En realidad las tiendas necesitan remodelación? Están funcionando bien.

SC: He notado que actualmente Danesville tiene una población cada vez más joven y en constante movimiento. A pesar del informe de investigación de mercados, ¿estarán realmente interesados en una tienda local, sobre todo con nuestra posición en el mercado?

GM: Podemos hacer que se interesen. De cualquier modo, ¿quién dice que la tienda de Danesville no debería ser un poco más lujosa? Tesco parece administrar tanto tiendas de lujo como supermercados.

GO: Así es, pero no creo que seamos lo suficientemente grandes como para ser tan versátiles...

Ejercicios sugeridos

1 Analice este estudio de caso desde las siguientes perspectivas:
   a) la posible actitud hacia el riesgo
   b) la polarización del grupo
   c) la influencia de la minoría

2 A partir de este análisis, ¿qué cree usted que el grupo decidirá? ¿Cuál es su evaluación de tal decisión?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1 ¿Qué es el pensamiento grupal?

2 ¿Cuáles son las diferencias entre grupo de trabajo y equipo de trabajo?

3 Resuma el modelo I-P-R del funcionamiento de un equipo.

4 Sugiera tres posibles consecuencias negativas de los estereotipos en el centro de trabajo.

5 ¿Qué estrategias deberían usar las minorías en los grupos, con la finalidad de maximizar sus oportunidades de influir en una decisión grupal?

6 ¿Qué es la polarización de grupos y por qué ocurre?

7 Liste los roles en el equipo identificados por Belbin y explique por qué se necesitan para la efectividad del grupo.

8 Describa brevemente tres razones por las que los grupos en ocasiones toman malas decisiones.

Tareas sugeridas

1 Discuta la propuesta de que el modelo de pensamiento grupal de Janis explica adecuadamente los fracasos en la toma de decisiones grupal.

2 ¿Qué ganancias obtendría una organización al formar equipos con sus empleados? ¿Cuáles son los riesgos para aquellas organizaciones que no hacen esto?

3 Analice los beneficios y problemas potenciales de la diversidad en los equipos.

4 ¿En qué medida es cierto que el trabajo en equipo se está volviendo una característica normal de la vida laboral?

Sitios Web relevantes

Una simple búsqueda en Google para "trabajo en equipo" o "desarrollo de equipos" lo llevará a muchos sitios Web para consultar. Estos son muy interesantes y muestran cómo los profesionales abordan el tema.

La International Society for Performance Improvement, como su nombre sugiere, se interesa por promover técnicas que eleven los niveles de desempeño tanto de individuos como de organizaciones. Contiene artículos que se relacionan con temas específicos incluyendo uno sobre equipos virtuales, que se encuentra en http://www.pignc-ispi.com/articles/cbt-epss/virtualteam.htm.

Información sobre roles en el equipo y muestras de sus instrumentos pueden encontrarse en http://www.belbin.com. Varios documentos que se relacionan con la forma en que se utilizan las pruebas psicométricas en el desarrollo de equipos se encuentran en http://www.shl.com/whatwedo/shlreports/pages/teamdevelopmentreports.aspx. La Improvement and Development Agency tiene un informe sobre la composición y efectividad de los equipos de alta dirección en su sitio Web en http://www.idea.gov.uk/idk/aio/5028661.

Para más material relevante y de autoevaluación, así como otros sitios Web, visite el sitio de este libro en **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 El capítulo de Michael West titulado "The human team: Basic motivations and innovations", en el volumen 2 del *Handbook of Industrial Work and Organisational Psychology* de 2001, presenta una revisión actualizada y académica pero muy accesible acerca de muchos de los procesos de equipo y sus resultados.

2 El libro de Meredith Belbin, *Beyond the Team* (publicado en 2000) es un buen ejemplo del género que intenta usar un lenguaje cotidiano para ayudar a la gente a entender cómo hacer que los equipos funcionen.

3 El capítulo de Chris Brotherton de 2003 sobre la psicología y las relaciones industriales, en el libro *Understanding Work and Employment*, brinda un análisis personal y de amplio rango en el campo.

4 Steve Kozlowski y Daniel Ilgen dan un repaso completo de la efectividad de los equipos en su artículo en *Psychological Science in Public Interest*, 2006.

CAPÍTULO 13

Liderazgo

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. sugerir las razones por las cuales en el siglo XXI el liderazgo en el trabajo implicaría más desafíos que nunca antes;
2. identificar diversos criterios acerca de la efectividad del líder;
3. especificar algunas características comunes de la personalidad de los líderes;
4. definir los términos consideración y estructura, como se utilizan en la investigación del liderazgo;
5. definir los conceptos y las propuestas fundamentales de las teorías de contingencia y del recurso cognitivo de Fiedler sobre el liderazgo;
6. definir cinco estilos del líder en la toma de decisiones (con diversos grados de participación y varias características de la situación problema) identificados por Vroom y Jago;
7. nombrar y definir cuatro aspectos de liderazgo transformacional y dos aspectos del liderazgo transaccional, así como analizar la naturaleza del liderazgo carismático;
8. analizar el grado en que el liderazgo transformacional y el carismático influyen en el desempeño laboral, y revisar algunos inconvenientes del liderazgo transformacional y el carismático;
9. examinar las circunstancias donde el liderazgo se consideraría relativamente poco importante;
10. describir cómo los conceptos de liderazgo sostenidos por los subalternos y por la sociedad generalmente dan una perspectiva alternativa sobre el mismo;
11. explicar por qué y de qué forma el comportamiento efectivo de liderazgo suele diferir entre países y culturas;
12. listar las agrupaciones culturales dentro de Europa y describir sus distintos puntos de vista sobre el liderazgo.

Estudio de caso inicial **Líderes corporativos en búsqueda del sentido**

Los ejecutivos en jefe se muestran renuentes a hablar públicamente acerca de las dificultades en el trabajo. En privado, sin embargo, admiten temer al fracaso, tener dudas acerca de su estilo de liderazgo y preocupaciones sobre cómo ganar el compromiso de sus subalternos. Entrevistas anónimas con 30 ejecutivos en jefe europeos durante los últimos tres meses revelan preocupaciones consistentes, a pesar de variaciones significativas en la cultura y el estilo de administrar.

"Las cuestiones que los mantienen despiertos por las noches tienen que ver con su desempeño personal como líder y no con su desempeño en los negocios", afirma Mike Walsh, presidente de Ogilvy en Europa, África y Medio Oriente, que forma parte de Ogilvy & Mather, la compañía de publicidad que lleva a cabo la investigación. Sorprendentemente, tan solo dos de los 30 se habían preparado para el trabajo, lo cual destaca la rápida tasa de rotación de directivos y las dificultades en la planeación de la sucesión, o incluso su ausencia absoluta. Mientras ellos estaban preocupados por manejar la presión económica externa, sintieron la ausencia de soluciones de "libro de texto" de forma más aguda en relación con su estilo y eficacia personales.

"Habiendo llegado frescos a este rol, muchos se sintieron tentados o persuadidos a hacer cosas en las cuales no creen", afirma el reporte *Los directivos en la actualidad*.

> Aprendieron que esto no funcionaba, básicamente porque los individuos que se esperaba que siguieran e implementaran tales decisiones podían detectar su falta de sinceridad. El error más grande fue tratar de ser alguien que no eran: afirmar saber más, hacer más, ser más de lo que realmente eran.

Los entrevistados afirmaron querer construir culturas laborales relajadas y poco jerárquicas; sin embargo, en muchos casos eran parte de una organización mucho más grande para la cual ese era un paso demasiado grande. Muchos necesitaban entender mejor cómo es que sus empleados piensan y sienten, sobre todo a medida que intentaron obtener más productividad de ellos. Cada vez más se dieron cuenta de esta necesidad. "Actualmente hay un grado de introspección que no había hace tres años, inspirado por el temor al fracaso y la pérdida del cargo", señala el informe.

Los altos ejecutivos están buscando cada vez más el sentido de sus vidas, reconoce Mark Watson, instructor y directivo de Purple Works, un grupo de aprendizaje y comunicaciones del Reino Unido. Los puestos de trabajo más altos confieren menos influencia y poder de lo que la mayoría de la gente piensa; no obstante, conllevan una gran responsabilidad y la vida suele volverse rutinaria. "En las grandes organizaciones, uno puede estar cercado por comisiones del consejo, protocolos de normatividad corporativa y expectativas de desempeño. Muchas de estas personas también se encuentran a sí mismas alejadas de las verdaderas operaciones".

Fuente: Financial Times, *21 de septiembre de 2001*. FT

Introducción

Si partiéramos de los supuestos del artículo anterior, los líderes corporativos no son gente feliz. Piensan mucho sobre lo que deberían hacer para ser líderes. Los estilos que adoptan son influidos por su propia historia pasada, así como por las oportunidades y limitaciones del contexto. En ocasiones, sienten que se espera que presten atención a las

necesidades de los demás, mientras que pasan por alto sus propias necesidades. Tienen que incrementar la productividad de sus grupos de trabajo y organizaciones, y se preguntan cómo lograrlo sin causar agotamiento ni alienación.

Muchos discuten si las demandas sobre los líderes están cambiando en su naturaleza y también si están aumentando (Dess y Picken, 2000). Las organizaciones laborales confían cada vez más en la innovación rápida y hábil, así como en el uso de la norma en todos los niveles. El liderazgo basado en el monitoreo y control de los subalternos ya no es adecuado e incluso ya ni es posible. En ocasiones, los líderes y sus subalternos trabajan en ubicaciones diferentes, lo cual hace que la supervisión estrecha se vuelva muy difícil (*véase* el capítulo 9). Se dice que la tarea de los líderes, incluso en los niveles bastante bajos, es manejar el cambio continuo y delegar responsabilidades, a la vez que mantienen un sentido de dirección general. Sin embargo, quizás esto no se dé de forma natural para los líderes o para sus seguidores. Para citar un análisis de liderazgo desde las perspectivas sudafricana y estadounidense:

> Lo que está matándonos es la ilusión de control: que las cosas pueden ser predecibles, consistentes y siempre bajo control. Lo que también nos mata es que los seguidores necesitan que sus líderes tengan el control sobre todas las cosas, y se responsabilicen cuando algo sale mal. Casi todos los nuevos programas gerenciales sobre administración de la calidad total, reingeniería, tamaño adecuado, justo a tiempo, esto o aquello, son realmente como el vino viejo en botellas nuevas: más esfuerzos para diseñar sistemas de control que pidan a los empleados trabajar más duro, hacerlo mejor y ser aún más productivos.
>
> *(April* et al., *2000, p. 1)*

Punto de aprendizaje clave

En la actualidad el liderazgo es particularmente desafiante debido al ritmo de cambio, la ilusión de control y las altas expectativas de los seguidores.

En este capítulo examinaremos algunos de los diversos enfoques académicos sobre el liderazgo. Existe una historia bastante larga de investigaciones en esta área y sería imposible cubrirlas todas. El trabajo más influyente recibirá una atención especial, junto con su aplicación en los centros de trabajo del siglo XXI. En muchas de las secciones iniciales de este capítulo, verá que identificaremos los temas que se estudiarán más adelante en el capítulo: ello se debe a que muchas de las primeras teorías del liderazgo fracasaron en tomar en cuenta aspectos importantes del comportamiento de liderazgo. También consideraremos si las teorías contemporáneas de liderazgo son exitosas al abordar tales deficiencias. De acuerdo con la creciente internacionalización del campo organizacional, también analizaremos el grado en que las culturas nacionales afectan la percepción y la influencia de los líderes.

Algunas preguntas importantes acerca del liderazgo

El liderazgo se considera el conjunto de cualidades, comportamientos, estilos y decisiones personales que adopta el líder. El proyecto Global Leadership and Organisational Behavior Effectiveness (GLOBE) ha realizado un intento por definir el liderazgo de una forma transculturalmente válida, a la cual regresaremos más adelante. Después de un amplio análisis, académicos representantes de 56 países definieron el liderazgo como "la habilidad de un individuo para influir, motivar y permitir a los demás contribuir hacia la efectividad y éxito de la organización a la que pertenecen" (House *et al.*, 2004).

Un líder puede definirse como "la persona que se señala, elige o selecciona informalmente para dirigir y coordinar el trabajo de otros en un grupo" (Fiedler, 1995, p. 7). Esta definición reconoce que el líder señalado formalmente no siempre es el líder real, pero limita la noción de líder al contexto grupal. Si tomamos literalmente la palabra "grupo", esta definición *excluye* a los líderes de colectividades más grandes como naciones, corporaciones grandes, etcétera (excepto en la medida en que dirijan a pequeños grupos de altos directivos, como un gabinete de ministros u otros miembros del consejo de administración de una compañía). Usted observará probablemente que esto va en contra de cómo a menudo vemos a los líderes: en las organizaciones también tendemos a considerar líderes a aquellos que son supervisores indirectos a niveles mucho más altos.

Cuando la mayoría de los seguidores no tienen contacto directo con el líder, la dinámica del liderazgo puede ser diferente a aquella donde sí se tiene contacto. Este es un punto importante, pues muchas teorías del liderazgo se desarrollaron para una situación de *supervisión cercana* y no para un liderazgo a mayor distancia. Waldman y Yammarino (1999) argumentan que conceptos similares se utilizan para describir los estilos de liderazgo en ambas situaciones, aunque sea diferente la manera en que los seguidores se forman impresiones del líder. Para quienes están cercanos al líder, las impresiones se derivan de una interacción cotidiana. Para aquellos alejados del líder, las impresiones dependen más de las historias, visión y comportamientos simbólicos del líder y de qué tan bien se desempeñan sus organizaciones.

Punto de aprendizaje clave

El líder real de un grupo quizá no sea la persona que fue designada formalmente para el rol.

Con el paso de los años, se han hecho varias preguntas distintas aunque relacionadas acerca de los líderes y el liderazgo, como las siguientes:

- ¿Quién se convierte en líder y cómo difieren los líderes de otras personas? ¿Podemos predecir el *surgimiento* del liderazgo?
- ¿Cómo podemos describir su liderazgo?

Es difícil considerar dichas preguntas sin hablar de la noción de eficacia. Por lo que también podemos hacer preguntas como:

- ¿Qué determina la *eficacia* de los líderes? ¿Cómo son los líderes eficaces (por ejemplo, qué características poseen, qué hacen, qué dicen?) y ¿en qué difieren los líderes eficaces de los ineficaces?
- ¿Cuáles son las características de las diferentes situaciones donde los líderes encuentran ayuda o dificultades para su eficacia?

¿Cómo podemos afirmar si los líderes son efectivos o no? Un método podría ser evaluar el desempeño de sus grupos en relación con otros grupos similares con diferentes líderes. Esto supone tanto que hay disponibilidad de grupos para comparar, como que el desempeño es fácil de medir. Sin embargo, algunos equipos desempeñan tareas únicas, novedosas y de conocimiento intensivo: esto hace que su desempeño sea muy difícil de "observar". Asimismo, en muchos trabajos, el desempeño es difícil de definir objetivamente y de medir de forma precisa en todos los aspectos, sobre todo a largo plazo. También existe el problema, entonces, de que el desempeño a menudo se determina por muchas cuestiones además del liderazgo. El estado actual del mercado laboral es un ejemplo elocuente de este factor que afecta el desempeño, mientras no esté directamente bajo el control del líder. Los empleados quizás estén conscientes de que podrían

recibir un salario mejor por realizar un trabajo similar en otra parte y, por consiguiente, tendrían un desempeño inferior a pesar de tener un buen liderazgo. También pueden irse cuando haya muchos puestos de trabajo disponibles, convirtiendo a la renuncia voluntaria en una medida poco precisa del buen liderazgo. En ocasiones, la satisfacción de los miembros del grupo con el líder se utiliza como medida de la eficacia del líder, pero ¿quién puede decir que los altos niveles de satisfacción con el líder son siempre buenos? A veces, los buenos líderes quizá tendrán que demostrar agresividad. Aunque demasiada rotación de personal tiende a ser nociva para la organización, algo de ella podría ser saludable. En conclusión, no hay una medida perfecta para la eficacia del líder. El desempeño grupal se usa más a menudo, probablemente de forma correcta, pero debemos recordar que no hay que esperar una asociación particularmente fuerte con el liderazgo: existen muchos otros factores que entran en juego.

Punto de aprendizaje clave

No existe un indicador perfecto de la eficacia del liderazgo, pero el desempeño laboral del grupo de trabajo o de la organización del líder quizá sea el mejor (aunque la influencia de otros factores en el desempeño del grupo de trabajo también necesita tomarse en cuenta).

Primeros enfoques de liderazgo enfocados en el líder

Usted habrá notado que en muchos capítulos de este libro examinamos las ideas simples antes de pasar a la teoría e investigación complejas. Este es el enfoque que seguiremos con el liderazgo. La mayoría de la teoría y práctica hasta la década de 1960 (y desde entonces) tienen dos características fundamentales:

1 Descripción de un líder en términos de sus características y/o conductas en vez de las dinámicas de las relaciones del líder con sus subalternos.

2 Intentos por identificar las características/los comportamientos de los "buenos líderes" *sin importar* el contexto donde se conducen.

Características del líder

Una de las preguntas que los primeros estudios sobre el liderazgo trataron de responder fue: ¿qué características diferencian a los líderes de quienes no son líderes, o bien, a los líderes eficaces de los líderes ineficaces? Algunos de estos trabajos iniciales (revisados por Stogdill, 1974; House y Baetz, 1979) encontraron que los líderes tienden a ser más altos que los no líderes en:

- inteligencia;
- preponderancia/necesidad de poder;
- confianza en sí mismo;
- energía/persistencia;
- conocimiento de la tarea.

En los primeros estudios también se encontró que muchos otros rasgos de la personalidad (por ejemplo, buen ajuste, equilibrio emocional y alta honestidad) eran más comunes entre los líderes que entre los no líderes (por ejemplo, Bass, 1990). Aunque esta búsqueda inicial de lo que hace al líder dio realmente algunos resultados interesantes, los investigadores no encontraron un perfil de características definitivo y consistente entre los líderes eficaces. Asimismo, esta investigación tuvo una calidad variable, lo cual hizo difícil identificar resultados confiables.

Más recientemente, los metanálisis han permitido a los investigadores aislar los resultados confiables comunes de la vasta investigación previa. Judge *et al*. (2004a) revisaron un gran número de estudios sobre liderazgo y descubrieron una correlación positiva general modesta pero significativa ($r = 0.27$) entre inteligencia y liderazgo. Los metanálisis también nos ayudan a entender mejor la relación entre personalidad y liderazgo. Judge *et al*. (2002) encontraron que, en general, el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad (*véase* el capítulo 2) tenía una correlación múltiple de 0.48 con el liderazgo. Esto indica que cuando los rasgos se organizan de acuerdo con el modelo de cinco factores y se incluyen todos, existe una relación moderada entre ellos y el liderazgo. Observando cada uno de estos cinco grandes, este estudio demostró que quienes tienen más posibilidades de surgir como líderes y ser más eficaces tienden también a:

- obtener puntuaciones altas en extroversión, apertura a la experiencia y escrupulosidad (con correlaciones positivas modestas entre estos y el surgimiento de liderazgo y el desempeño del liderazgo).
- obtener puntuaciones bajas en neurosis (con una correlación negativa pequeña entre esto y el surgimiento del liderazgo y el desempeño).

Este análisis exhaustivo de la personalidad y la inteligencia concluyó que ningún rasgo sobresalió como el determinante individual más importante del liderazgo eficaz. Una posible explicación que Judge *et al*. sugieren es que los rasgos podrían interactuar entre sí para determinar la calidad del liderazgo. Por ejemplo, altos niveles de inteligencia llevarían a un liderazgo eficaz tan solo si el individuo también posee los *otros rasgos* que son necesarios para mostrar un liderazgo eficaz en cualquier contexto dado (Judge *et al*., 2004b):

> Es posible que los líderes deban poseer la inteligencia para tomar decisiones eficaces, la preponderancia para convencer a los demás, la motivación por el logro para persistir y otros muchos rasgos, si acaso va a surgir un líder o si va a ser visto como un líder eficaz. Si este es el caso, entonces, la relación de cualquier rasgo único con el liderazgo posiblemente sea baja.
>
> *(Judge et al., 2004b, pp. 549–50).*

Punto de aprendizaje clave

Aunque no hay una característica o un rasgo que por sí mismo explique totalmente el liderazgo, características personales como inteligencia y personalidad parecen ser importantes para el surgimiento de los líderes y para la efectividad de los líderes.

Por consiguiente, existe mucha evidencia confiable que apoya que la inteligencia y la sociabilidad juegan un rol determinando qué personas surgen como líderes (aunque, como veremos más adelante, tan solo forman parte de la historia). Sin embargo, estas mismas características que ayudan a los líderes a alcanzar la cima quizá también causen más adelante su perdición. Por ejemplo, un alto nivel de preponderancia y de necesidad de tener poder personal ayudaría a la gente a alcanzar posiciones de liderazgo pero, una

vez ahí, tales rasgos quizás eviten que el líder mantenga buenas relaciones con su equipo o con sus superiores, y esto puede precipitar su destitución (Conger, 1990).

Además, se ha encontrado que las características de las personas que llegan a posiciones de liderazgo dependen en parte de los motivos que tienen para ser líderes, así como de la aceptación de esos motivos por parte de quienes los señalan. Estudios realizados en los Países Bajos compararon a los directores generales (DG) del sector "sin fines de lucro" (por ejemplo, organizaciones que luchan por los derechos de los niños o por la protección ambiental) con DG en el sector comercial. Quienes están en el sector comercial obtuvieron puntuaciones *menores en motivación por el poder y mayores en motivación por la responsabilidad social* (De Hoogh *et al*., 2005; De Hoogh y Den Hartog, 2008). Estos trabajos de investigación también demostraron que los DG en el sector voluntario generalmente se perciben demostrando más conductas de reparto del poder y menos comportamiento despótico de líder, que quienes estaban en las organizaciones comerciales. Estos resultados se ajustan a la idea de que es probable que los líderes sean atraídos por organizaciones que se ajustan a sus personalidades y valores (por ejemplo, Schneider, 1987). Personas con alta preocupación por la responsabilidad quizá se sientan más atraídas hacia puestos de trabajo en organizaciones sin fines de lucro, ya que sienten que estas organizaciones tienen una orientación social y moralmente responsable. Por lo tanto, cuando en estas organizaciones los líderes emplean su poder únicamente para satisfacer sus metas personales, pueden ser vistos como si actuaran en contra de los valores altruistas de la organización.

Una ideología o una motivación de líder más democrática que enfatiza la descentralización del poder encaja con el contexto de una organización "sin fines de lucro". En las organizaciones comerciales, los altos puestos de liderazgo son donde se concentra el poder legítimo. En estas organizaciones, la autoridad generalmente se dirige hacia abajo en la jerarquía, lo cual ofrece un contexto más propicio para los líderes que están motivados por preponderancia y poder personal y por mostrarlo (De Hoogh y Den Hartog, 2008). Así, la aceptación de los motivos del líder posiblemente varíe en diferentes contextos o para diferentes "audiencias" y contextos organizacionales. Regresaremos a este tema cuando analicemos el liderazgo en diferentes culturas. Sin embargo, también se debería señalar que hay algunos resultados que pueden ser aplicables en muchos escenarios organizacionales distintos. House y Baetz (1979) han afirmado que la propia naturaleza del rol de liderazgo debe significar que la sociabilidad, la necesidad de líder y la necesidad de logro son al menos un tanto relevantes en las diferentes organizaciones y culturas organizacionales. Dos de sus nociones son generalmente aceptadas por muchos de los estudiosos del liderazgo:

1 Las características personales del líder deben expresarse en forma de comportamiento observable, si estas características van a tener influencia en otros y en su desempeño.
2 Diferentes tipos de tareas quizá requieran diferentes conductas y características del líder.

Punto de aprendizaje clave

Las características de liderazgo deseadas y aceptadas pueden variar a través de los diferentes contextos organizacionales.

Desde luego, una de las características personales más evidentes y difíciles de cambiar es el propio género. Se puede afirmar que la mayoría de los roles de liderazgo se describen de manera estereotípica en términos masculinos, lo cual significaría que las mujeres tienen mayor dificultad para **i.** ser elegidas para roles de liderazgo y **ii.** ser vistas como buenos líderes, aun cuando se hayan seleccionado. Por otro lado, uno esperaría que las mujeres lo

hicieran mejor precisamente porque solo las más capaces llegan a roles de liderazgo. En un metanálisis, Eagley *et al*. (1995) no encontraron diferencias generales en el desempeño de liderazgo entre hombres y mujeres. Sin embargo, los hombres tenían ventajas en actividades militares y al aire libre (es decir, escenarios estereotípicamente masculinos), en tanto que no había diferencia, o había una ligera ventaja para las mujeres, en escenarios de negocios, académicos y gubernamentales. La investigación realizada por Lewis (2000) sugirió una desventaja más bien sutil para las mujeres líderes en relación con los hombres. Lewis pidió a sus alumnos que vieran cintas de video donde se mostraba a un alto ejecutivo hombre o mujer de una compañía, mostrando enojo, tristeza o neutralidad emocional en respuesta al desempeño deficiente de la compañía. Las puntuaciones de los alumnos con respecto a la efectividad del líder tendían a ser *más bajas* cuando los líderes expresaban emociones que cuando expresaban neutralidad. Sin embargo, las muestras de enojo dañaban las puntuaciones para las mujeres líderes más de lo que perjudicaban a los hombres líderes. Lewis sugiere que este resultado demuestra la importancia de la percepción que tienen los seguidores acerca del comportamiento del líder. En este estudio, se sugirió que mientras que el enojo del hombre podría considerarse como confianza en sí mismo, el enojo de la mujer podría verse como agresividad o inestabilidad. Más adelante en este capítulo analizaremos cómo es que los líderes podrían ser capaces de influir en la interpretación que sus seguidores hacen sobre su comportamiento.

Punto de aprendizaje clave

Las características de personalidad en sí mismas no hacen a los líderes inherentemente eficaces. Lo que importa es cómo tales características se expresan en el comportamiento del líder y cómo los demás entienden esa conducta.

Orientación hacia la tarea y orientación hacia la persona

En la década de 1950, un equipo de investigación de la Ohio State University y otro de la Michigan University lanzaron proyectos independientes sobre el comportamiento del líder. En vez de enfocarse en las *características* de los líderes, se enfocaron en cómo se *comportaban* los líderes. Lo hicieron simplemente solicitando en primer lugar a los subalternos que describieran el comportamiento del líder. Esto dio como resultado una lista muy larga de comportamientos de los líderes, dentro de los cuales parecía haber dos grupos separados de comportamientos (es decir, dos dimensiones subyacentes generales). Una se enfocaba en cómo los líderes facilitan el mantenimiento del grupo; y la otra, en aquello que hacen los líderes para garantizar el logro de la tarea. Se describieron de la siguiente manera (Fleishman, 1969):

1 *Consideración:* grado en que el líder demuestra que confía en sus subalternos, respeta sus ideas y muestra consideración por sus sentimientos.

2 *Estructura inicial:* grado en que el líder define y estructura su propio rol y los roles de sus subalternos hacia el logro de la meta. El líder dirige de forma dinámica las actividades del grupo mediante planeación, comunicación de información, programación, crítica y ensayos con ideas nuevas.

El equipo de Michigan empezó clasificando a los líderes en dos grupos (como eficaces o ineficaces) y, después, buscó conductas que distinguieran a ambos grupos. Los comportamientos asociados con relaciones (consideración) y orientación hacia la tarea (estructura inicial), diferenciaban a los gerentes eficaces de los ineficaces: los gerentes eficaces

parecían preocupados tanto por la tarea como por sus subalternos. Por consiguiente, la Red de Gestión de Blake y Mouton (1964) (aún empleada en algunos cursos de capacitación gerencial) alienta a los líderes a analizar su propio estilo en estas dos dimensiones: la sugerencia es que por lo general es mejor estar alto tanto en consideración como en estructura inicial.

Sin embargo, al tratar de lograr resultados diferentes, ¿podría uno de los estilos ser mejor que el otro? Los metanálisis (Judge *et al*., 2004a) de la investigación sobre el liderazgo revelaron que tanto la consideración (correlación, $r = 0.48$) como la estructura inicial ($r = 0.29$) tienen relaciones moderadamente fuertes con diferentes resultados del liderazgo. Aunque ambas dimensiones se relacionaban con todos los resultados estudiados, la consideración se relacionaba más estrechamente con la satisfacción del seguidor (tanto con el líder como con el puesto de trabajo), la motivación y la eficacia del líder. La estructura inicial se relacionaba ligeramente más fuerte con el desempeño laboral del líder y con el desempeño del grupo/organización. Esto sugiere que quizá los seguidores prefieran líderes considerados, pero parecen desempeñarse igual de bien con líderes estructurados (Judge *et al*., 2004a).

Esta investigación fue muy útil para demostrar el impacto que estos estilos de liderazgo podrían tener en los seguidores. Sin embargo, no mostraron exactamente *cómo* es que dichos estilos influyen en los seguidores. Parece probable que los mecanismos de mediación juegan su rol; por ejemplo, el comportamiento del líder puede provocar una reacción emocional entre los seguidores o puede tener cierto impacto en las condiciones de trabajo de los seguidores (Nielsen *et al*., 2008a). Asimismo, hasta ahora la mayoría de la investigación que hemos discutido ha supuesto que existe una relación lineal entre la exposición a esos estilos de liderazgo y los resultados supuestos (es decir, cuanto más, mejor). Sin embargo, Fleishman (1995), por ejemplo, reconoció relaciones curvilíneas, es decir, hay rendimientos decrecientes con el incremento en el uso de la consideración y la estructura por parte del líder.

En cualquier caso, estructuración y consideración se refieren a estilos bastante específicos del comportamiento cotidiano. Ofrecen pocos indicios de qué tan *bien* el líder estructura las tareas o expresa consideración. Tampoco dan indicios de qué tan bien está pensando estratégicamente el líder acerca de lo que el grupo de trabajo intenta lograr y a través de qué rutas lo está haciendo. El grado en que los líderes que trabajan en los más altos niveles de las grandes organizaciones usan la estructura y consideración con sus subalternos inmediatos tiene poca o ninguna influencia en la organización más amplia. Más adelante regresaremos a revisar un ángulo más estratégico, cuando examinemos el hecho de dar una visión general como un elemento importante del liderazgo.

Punto de aprendizaje clave

La consideración y la estructura inicial son conceptos útiles que han resistido la prueba del tiempo al analizar el liderazgo. Sin embargo, se enfocan en el comportamiento cotidiano del líder en lugar de en su estrategia general.

Participación y democracia

Otro estilo conductual que ha recibido mucha atención es la participación, la cual se refiere a la medida en que el líder es democrático o autocrático (es decir, si tiene un estilo de liderazgo participativo). Se relaciona claramente con las dimensiones ya discutidas, pero no es idéntico. Por ejemplo, la definición de estructura dada con anterioridad no necesariamente excluye a los subalternos de influir en la dirección dada por el líder.

Al hablar acerca de la naturaleza del liderazgo democrático, Gastil (1994) enfatiza que no únicamente se trata de dejar que los subalternos avancen con su trabajo, sino que los tres elementos del liderazgo democrático son:

1 *Distribución de responsabilidad*: garantizar el involucramiento y la participación máximos de cada miembro del grupo en las actividades grupales y en el establecimiento de objetivos.

2 *Facultamiento:* dar responsabilidad a los miembros del grupo, establecer metas altas pero realistas, ofrecer capacitación pero evitar jugar el rol del "gran hombre". Keller y Dansereau (1995) encontraron que el uso del *facultamiento* permite que los líderes ayuden a lograr el desempeño que quieren de sus subalternos, así como a incrementar la satisfacción de los subalternos con su liderazgo.

3 *Ayudar con el análisis:* al jugar una parte activa en la definición y solución de los problemas del grupo, sin dictar las soluciones.

Al analizar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, se esperaba y se creía que el liderazgo democrático o participativo era superior al autocrático. De hecho, la evidencia apoya que, en conjunto, la participación tenía tan solo un pequeño efecto positivo en el desempeño y la satisfacción de los miembros del grupo (Wagner, 1994). Como Filley *et al*. (1976) observaron, cuando el trabajo que necesita hacerse lo comprenden claramente los subalternos y está dentro de su competencia, la participación no va a marcar mucha diferencia porque es poco necesaria. Por otro lado, en muchas situaciones menos sencillas, la participación sí ayuda al desempeño grupal. Este es otro tema al que regresaremos más tarde en este capítulo, cuando analicemos las teorías contemporáneas del liderazgo.

Punto de aprendizaje clave

Un líder democrático es activo en los asuntos del grupo; no solamente se sienta a descansar y a dejar que el resto del grupo resuelva todo.

PARA REFLEXIONAR

Como habrá usted deducido, las teorías que se enfocan en las características del líder no ofrecen una explicación completa del éxito de este; sin embargo, también hemos visto que brindan alguna información útil. En este punto, si usted fuera a desarrollar un proceso de selección que fuera útil para identificar personas con un fuerte potencial de liderazgo, ¿qué trataría de medir?

Teorías de contingencia del liderazgo

Los enfoques sobre el comportamiento del líder antes mencionados contribuyen a nuestra comprensión de aquello que los líderes hacen y de los efectos de su comportamiento. En su forma original, los enfoques tienen una característica importante en común. Todos describen el comportamiento del líder, sin poner mucha atención a la situación o al contexto donde actúa el líder. Para simplificar las cosas un poco más, estos establecen

que para ser eficaces, los líderes necesitan desempeñar ciertos comportamientos sin importar el contexto ni las demandas específicas de la situación.

Sin embargo, la consideración, estructura inicial y participación pueden utilizarse de forma más flexible. La idea clave detrás de las teorías de contingencia es que algunas situaciones demandan un tipo de comportamiento de los líderes, en tanto que otras situaciones quizá requieran de otros. ¿Realmente necesitamos un líder con nivel alto en consideración y bajo en estructura en una emergencia como una amenaza de bomba? Probablemente no: necesitamos a alguien que nos diga rápidamente qué deberíamos hacer. Podemos pasarla sin un líder que nos pregunte, en un momento específico, cómo nos sentimos con respecto a una amenaza de bomba. Por otro lado, si un líder es responsable de asignar tareas que ya fueron bien definidas, a un grupo de gerentes de nivel bajo, esperaríamos alguna consideración sensible de las destrezas, las preferencias, los planes de desarrollo de carrera, etc., del gerente. Tal vez usted podría también pensar acerca de los tipos de comportamiento que se ajustan a los diferentes tipos de cambio organizacional (*véase* el capítulo 14).

Las teorías de contingencia suponen que el comportamiento óptimo del líder es contingente a la situación (es decir, depende de esta). Como resultado, las teorías de contingencia son bastante complejas. Especifican no únicamente qué comportamientos del líder son cruciales, sino también qué aspectos de la situación son los más importantes, y cómo el comportamiento del líder y las demandas de las diferentes situaciones interactúan entre sí. Desde luego, esto deja mucho lugar para el desacuerdo entre los diferentes teóricos de la contingencia. Sin ser exhaustivos, analizaremos algunas de las teorías de la contingencia más influyentes y controversiales.

Punto de aprendizaje clave

Las teorías de la contingencia sobre el liderazgo proponen que las diferentes situaciones demandan comportamientos distintos del líder.

Teoría de la contingencia sobre el liderazgo de Fiedler

Fred Fiedler propuso su teoría de la contingencia sobre el liderazgo en la década de 1960 (Fiedler, 1967). Fiedler afirmó que los líderes tienen características bastante estables que llevan a un estilo conductual característico. Desde su perspectiva, la característica personal fundamental se refiere a qué tan positivamente los líderes ven a su colega de trabajo menos preferido (CTMP) con base en 16 dimensiones como agradable-desagradable, aburrido-interesante y sincero-falso. Una puntuación alta en CTMP significa una visión positiva (y una baja, una visión negativa) del colega de trabajo menos preferido.

Lo que la puntuación del CTMP significa exactamente permanece poco claro. Podría ser bastante similar a la consideración (alta en CTMP) y estructuración (baja en CTMP), aunque esto supone que la consideración y estructuración son los extremos opuestos de un mismo continuo en vez de constructos independientes. De hecho, a menudo nos referimos a los líderes altos en CTMP, como orientados hacia las personas —después de todo, deben serlo ¡si pueden ser positivos incluso con respecto a quienes no les agradan! A menudo se piensa que los líderes bajos en CTMP están orientados a la tarea. No hay duda de que estos enfoques se superponen. Sin embargo, Fiedler y otros han argumentado que el CTMP también refleja el patrón de motivación más profundo del líder. Hay quienes sugieren que el CTMP se relaciona fuertemente con la complejidad cognitiva. Líderes con un CTMP alto podrían obtener puntuaciones más altas en complejidad cognitiva que los

líderes bajos en CTMP, ya que son capaces de diferenciar entre la valía inherente al individuo y su desempeño laboral o simpatía (es decir, tienen una forma más compleja y multifacética para evaluar a sus seguidores).

Punto de aprendizaje clave

En su teoría original de la contingencia, Fiedler supuso que la percepción que tiene el líder de su colega de trabajo menos preferido indica qué tan orientado hacia las personas está el líder.

Fiedler argumentó que en algunas situaciones es mejor tener al mando a un líder alto en CTMP, mientras que en otras se requiere un líder bajo en CTMP. Él propuso tres aspectos de una situación que en conjunto definen su noción favorable hacia el líder; a saber:

1. Relaciones líder-miembro: si los subalternos confían en el líder y si les agrada.
2. Estructura en las tareas: ¿están claramente definidas las tareas, las metas y el desempeño del grupo?
3. Posición de poder: ¿controla el líder las recompensas y los castigos que se dan a los subalternos?

La investigación de Fiedler encontró que en situaciones altamente favorables y en situaciones muy desfavorables, el desempeño grupal era mejor con líderes bajos en CTMP (es decir, orientados hacia la tarea). En situaciones favorables de moderadas a bastante bajas, los mejores líderes era altos en CTMP (es decir, orientados hacia las personas). No es claro el porqué de esto. Una explicación de sentido común afirma que cuando la situación es buena, el líder no necesita desperdiciar tiempo en las relaciones interpersonales. Está listo para el funcionamiento tranquilo. Asimismo, donde la situación es muy mala, las cosas son tan difíciles que no vale la pena gastar tiempo en relaciones interpersonales. Se llevaría mucho tiempo mejorar, incluso si es del todo posible. Avanzar con la tarea es mejor. Cuando la situación cae entre los extremos, mantener contentos a los miembros del grupo se vuelve más importante. Un líder necesita tener alta puntuación en CTMP para mantener unido al grupo, para que se aborden las tareas. La teoría de Fiedler afirma que los líderes tienen una puntuación en CTMP muy estable, de manera que no es muy útil capacitarlos para que lleven a cabo las cosas de forma diferente. En lugar de eso, él abogó por nivelar al líder con la situación y percibió que la colocación era más útil que el entrenamiento (Fiedler y Chemers, 1984).

Punto de aprendizaje clave

Fiedler propuso en su teoría original de la contingencia que los líderes orientados hacia la tarea funcionan mejor en situaciones muy favorables o en las muy desfavorables, en tanto que los líderes orientados hacia la persona son mejores en las situaciones moderadamente favorables o en las moderadamente desfavorables.

Se han identificado muchos problemas con la teoría de Fiedler. Además de la naturaleza poco clara del CTMP (es decir, qué factores favorecen la puntuación en CTMP del líder), existen dudas acerca de si verdaderamente es estable la puntuación en CTMP. Quizá depende demasiado únicamente de qué tan indeseable en verdad sea el colega de trabajo menos preferido del líder; esto es, la puntuación en CTMP quizá diga más acerca

Tabla 13.1 **Predicciones de la teoría de la contingencia de Fiedler sobre el liderazgo**

	Situación altamente favorable I	II	III	IV	V	VI	VII	Situación altamente desfavorable VIII
Relaciones líder-miembro	Buena	Buena	Buena	Buena	Mala	Mala	Mala	Mala
Estructura de la tarea	Estructurada	Estructurada	Desestructurada	Desestructurada	Estructurada	Estructurada	Desestructurada	Desestructurada
Posición de poder del líder	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
Puntuación deseable en CTMP del líder	Baja	Baja	Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja

del colega que del líder. Otro tema se refiere al concepto de Fiedler sobre la situación. Por ejemplo, en las relaciones a mediano y largo plazos entre líder y miembro (que Fiedler definió como una dimensión de lo favorable de la situación) posiblemente sean resultado de los comportamientos del líder y de los subalternos. ¿Es entonces válido tratar las relaciones líder-miembro como parte de la situación, en vez de como producto de las acciones de los líderes y seguidores?

A pesar de estas dudas, Peters *et al.* (1985) reportaron un apoyo parcial para la teoría en un extenso metanálisis. Schriesheim *et al.* (1994) también encontraron apoyo general al revisar estudios que comparaban el desempeño del líder en diferentes situaciones. Como la teoría de Fiedler predijo, los líderes con puntuaciones bajas en CTMP fueron mejores en las dos situaciones más favorables y en la menos favorable (tabla 13.1). Líderes altos en CTMP lo hicieron mejor en situaciones moderadamente favorables y en las moderadamente desfavorables. Los investigadores señalan que si suponemos que la mayoría de las situaciones de liderazgo son moderadas, podemos simplemente decir que son mejores los líderes altos en CTMP, en vez de ir al problema de la ingeniería de situaciones para ajustar los estilos del líder.

Teoría del recurso cognitivo

En su teoría del recurso cognitivo (TRC), Fiedler se basó en sus trabajos anteriores. La TRC se fundamenta en la teoría del CTMP analizando cómo es que los recursos cognitivos de líderes y subalternos afectan el desempeño del grupo (por ejemplo, Fiedler y García, 1987). Como Fiedler (1995, p. 7) afirma: "la relación entre los recursos cognitivos y el desempeño del liderazgo depende significativamente en dichos factores, como el control situacional del líder sobre los procesos y resultados grupales, así como lo estresante de la situación de liderazgo". Referirse al control situacional demuestra los vínculos con la teoría inicial de Fiedler (ya que el control de la situación se relaciona con las relaciones líder-miembro, la posición de poder y la estructura de la tarea). Lo estresante de la situación

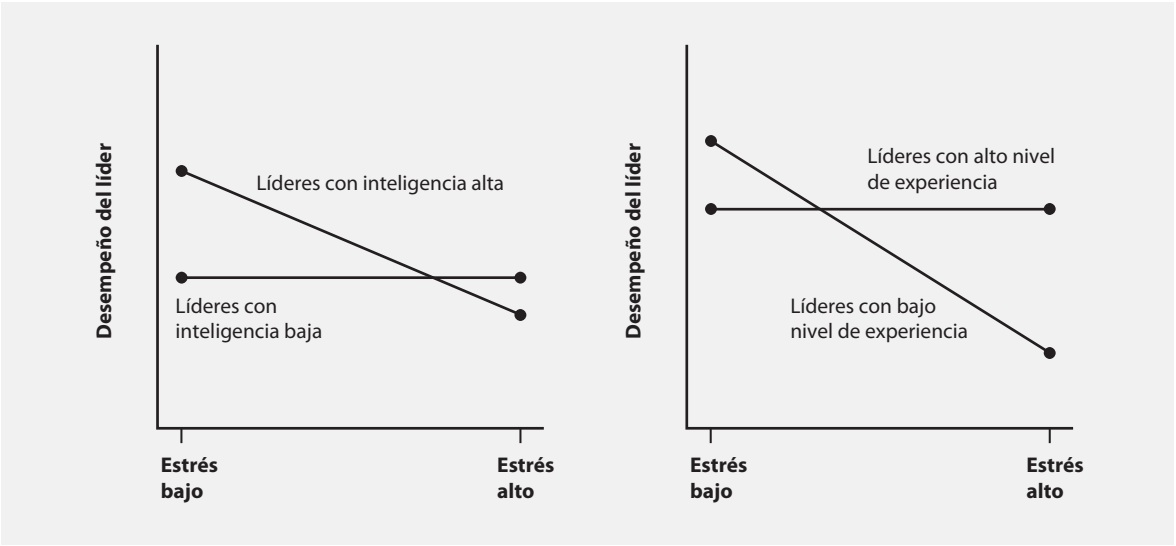


Figura 13.1 **Predicciones del desempeño del líder en la terapia del recurso cognitivo de Fiedler**

también se relaciona con esto porque situaciones menos favorables tienden a ser más estresantes. Fiedler (1995) también considera al estrés como proveniente del propio jefe del líder, quien es poco solidario, hostil o muy demandante. Algunas de las predicciones fundamentales de la TRC se muestran en la figura 13.1.

Fiedler afirma que el desempeño cognitivo se inhibe en las situaciones con alto estrés; es decir, cuando los líderes se sienten ansiosos o sobrecargados, son incapaces de pensar con claridad. En situaciones difíciles, es posible que regresen a patrones de comportamiento bien aprendidos que son resultado de su experiencia (Fiedler, 1996). Por lo tanto, en situaciones de gran estrés, la experiencia juega un papel más importante que la inteligencia al determinar el desempeño del líder.

Sternberg (1995) afirma que la experiencia es una medida disfrazada de la llamada inteligencia cristalizada: nuestro almacén del saber cómo y del conocimiento acerca del mundo. Esto es esencialmente a lo que Fiedler se refiere cuando emplea la palabra inteligencia. Cuando muchos de nuestros recursos cognitivos se utilizan para enfrentar una situación difícil, usamos el comportamiento "automático", que podemos desplegar sin tener que pensar demasiado en ello. La TRC propone que el comportamiento automático de los líderes en tales situaciones posiblemente sea más adecuado y efectivo si se basa en una gran experiencia.

Punto de aprendizaje clave

La teoría del recurso cognitivo de Fiedler introduce factores nuevos acerca del líder y de la situación. Propone que, en situaciones difíciles, los líderes necesitan depender de su experiencia en lugar de en su inteligencia fluida.[1]

[1] La inteligencia fluida está relativamente libre de contexto y dirige la lógica y la solución de problemas. Se puede encontrar información más detallada sobre la diferencia entre inteligencia cristalizada y fluida, en el capítulo 2.

No todos los psicólogos se muestran convencidos de la TRC. Vecchio (1990, 1992) afirmó que no hay demasiado apoyo empírico para ella, pero Fiedler *et al.* (1992) afirman que simplemente no se había probado adecuadamente. Fiedler (1995) reporta un número de estudios que muestran resultados que son consistentes con la TRC. Un metanálisis reciente que analiza inteligencia y liderazgo ofrece apoyo para los dos moderadores sugeridos por la TRC: la inteligencia fluida y el liderazgo se relacionan más estrechamente cuando el estrés del líder era bajo y cuando los líderes mostraban comportamientos directivos (Judge *et al.*, 2004a).

Así, Fiedler sugiere que tanto la experiencia como la inteligencia fluida son criterios fundamentales al seleccionar líderes. Su trabajo reciente sugiere que el concepto de aparear al líder con la situación debe verse con base en la inteligencia y experiencia del primero, así como en la CTMP y las características situacionales. En la actualidad se cree que los programas de reducción del estrés ayudan a los líderes a utilizar sus recursos cognitivos y, de esta manera, a evitar problemas que ocurrirían cuando los líderes se colocan en una situación donde podrían depender en exceso de las respuestas "automáticas".

Ejercicio 13.1 Usando las teorías de liderazgo de Fiedler

Durante el último año, Debbie Walsh ha sido la cabeza de los diez miembros del personal del departamento de análisis de mercado en una compañía de muebles para jardín, la cual vende sus productos a través de centros de jardinería seleccionados y tiendas del tipo hágalo usted mismo. Las tareas del departamento están bien establecidas. Por ejemplo, monitorea las ventas de cada producto en cada tienda. Evalúa la viabilidad de concesionarios alternativos potenciales. Revisa productos y precios de los competidores. Debbie es una académica de altos vuelos: obtuvo un título de licenciatura con honores y maestría con mención honorífica. El director general tiene mucha fe en ella y le ha dado completa discreción sobre el otorgamiento de aumentos de salario a su personal, así como sobre la mayoría de los aspectos de la administración del personal en el departamento de marketing. Este el primer trabajo de Debbie en marketing: la mayoría de sus cuatro años de experiencia anteriores, los pasó como gerente general de una compañía de tejidos de punto. Al personal no le molesta Debbie. Sienten que su nombramiento demuestra el verdadero compromiso de la compañía para poner la habilidad por delante de la experiencia en las decisiones de ascensos. Ellos podrían beneficiarse de esta política en el futuro, ya que la mayoría son jóvenes y están bien calificados.

Debbie toma un enfoque sensato con su trabajo y sus colegas; responde bien a las personas a quienes les gustan los negocios y que van directo al grano. Tiene poca paciencia con aquellos que son más lentos para llegar al meollo del problema, o que no comparten los objetivos que Debbie tiene. La mayoría de su personal actual tiene un enfoque similar al de ella. Sin embargo, en uno de sus empleos previos, su hostilidad hacia varios colegas demasiado lentos y torpes fue un factor principal en su decisión de dejar la organización.

Ejercicios sugeridos

1. En términos de Fiedler, ¿qué tan favorable es la situación de liderazgo de Debbie Walsh?
2. Usando las teorías de la contingencia y de los recursos cognitivos, decida si Debbie está bien adaptada a su situación.

La teoría de la toma de decisiones del líder de Vroom y Jago

Vroom y Yetton (1973) propusieron una teoría de la contingencia en la toma de decisiones del líder (ampliada por Vroom y Jago, 1988), tomando un enfoque diferente al de Fiedler y enfocándose exclusivamente en decisiones específicas, pequeñas y grandes, que

los líderes deben tomar. Asimismo, sugirieron que los líderes son capaces de adaptar su conducta de una situación a otra (recuerde que el enfoque de Fiedler sugería que podrían necesitarse diferentes líderes para situaciones distintas).

Ciertamente, la mayoría de los líderes afirman que ellos adaptan su comportamiento. La teoría identifica cinco estilos de toma de decisiones que los líderes pueden elegir usar. Las opciones de este "menú" van desde estilos autocráticos hasta estilos democráticos (*véase también* la sección sobre participación y democracia, antes en este capítulo):

- AI: el líder decide qué hacer usando información ya disponible.
- AII: el líder obtiene la información que requiere de sus subalternos y, después, toma la decisión sobre qué hacer. El líder puede o no decir a sus subalternos cuál es el problema.
- CI: el líder comparte el problema con cada uno de los subalternos individualmente y obtiene sus ideas. El líder toma entonces la decisión.
- CII: el líder comparte el problema con los subalternos como grupo y obtiene sus ideas. El líder toma luego la decisión.
- GII: el líder comparte el problema con los subalternos como grupo. Discuten juntos las opciones y tratan de llegar a un acuerdo colectivo. El líder acepta la decisión más apoyada por el grupo en su conjunto.

Vroom y Jago (1988) identificaron algunas características clave de la situación, para considerar que juntas indican el estilo que el líder debería adoptar en una situación en particular. La figura 13.2 muestra las características situacionales.

También, Vroom y Jago argumentaron que otros dos factores son relevantes si los factores situacionales mostrados en la figura 13.2 permiten recomendar más de un estilo para utilizarse. Estos factores son **i.** la importancia que tiene para el líder minimizar el tiempo de decisión y **ii.** la importancia que tiene para el líder maximizar las oportunidades para el desarrollo de los subalternos. Existe software que permite al líder aportar respuestas a las preguntas listadas en la figura 13.2. Después, calcula una "puntuación idónea" general para cada estilo posible. Las fórmulas específicas están más allá de nuestro ámbito aquí, pero las reglas básicas incluyen:

- donde el compromiso de los subalternos es importante, son mejores los estilos más participativos;
- donde el líder requiere de más información, se debería evitar usar el AI;
- donde los subalternos no compartan las metas organizacionales, se debe evitar el GII;
- donde tanto la estructura del problema como la información del líder sean bajos, suelen ser mejores CII y GII.

Punto de aprendizaje clave

Vroom y Jago suponen que los líderes son capaces de alterar su estilo de toma de decisiones para adaptarse a la situación en que se encuentran. Muchos factores pueden ayudar a determinar los estilos adecuados, incluyendo la presión del tiempo, parámetros en la claridad de la decisión y actitudes de los subalternos.

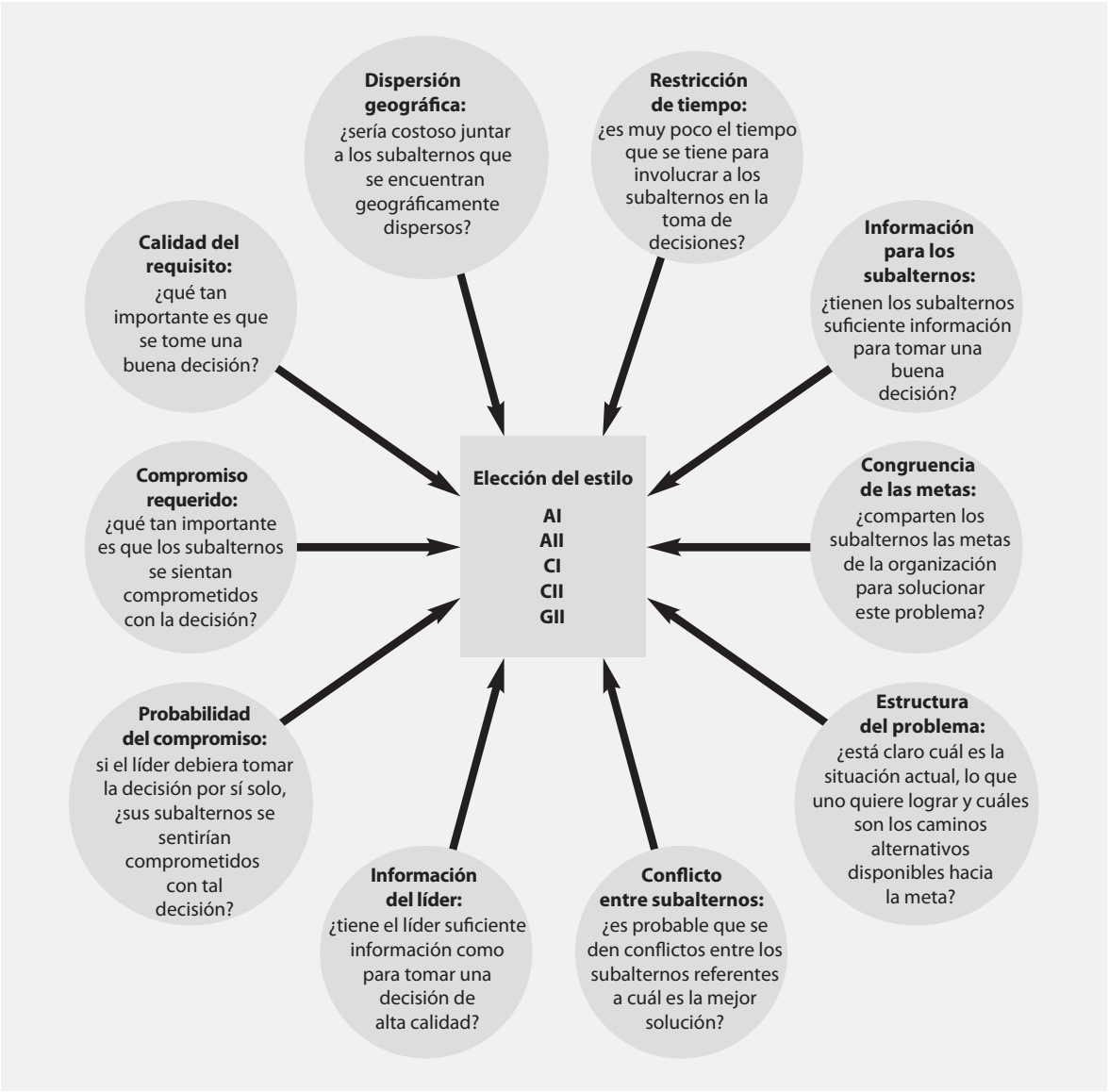


Figura 13.2 **Características de las situaciones de liderazgo de Vroom y Jago**

Este modelo no ha sido analizado mucho en la investigación publicada. Existe cierta evidencia de que la destreza con que los líderes ponen en acción su estilo seleccionado es al menos tan importante como elegir en primer lugar un estilo adecuado (Tjosvold *et al*., 1986). Esto sugiere que no únicamente importa lo que el líder hace, sino la forma en que lo hace. En la práctica, la complejidad del modelo hace difícil que los líderes lo usen de forma rápida y fácil en su toma de decisiones cotidiana. Debido a su subjetividad, las respuestas del líder a las preguntas planteadas por el modelo (por ejemplo, si los subalternos comparten valores organizacionales) podrían decir tanto sobre la personalidad y los valores del líder (es decir, cómo perciben la situación) como de la realidad de la situación

misma. No obstante, Vroom y Jago sugieren que el conocimiento de los principios generales, como los presentados aquí, son a menudo útiles e incluso suficientes para los gerentes.

Otros enfoques de la contingencia: ¿en realidad se necesita a un líder?

En su teoría sobre el liderazgo situacional (TLS), Hersey y Blanchard (1982) propusieron que la efectividad del líder depende de la interacción entre el estilo del líder (es decir, orientación hacia la relación o hacia la tarea) y la madurez del seguidor. Esta última se refiere a la comprensión del subalterno acerca del puesto y a su compromiso hacia él; no obstante, el tiempo pasado en el puesto de trabajo a menudo se utiliza como una medida sustituta en la investigación. La idea de la teoría es que durante las etapas iniciales de la permanencia del empleado en el puesto, el liderazgo se dirige más hacia orientar a los subalternos a las tareas. Por lo tanto, es ideal el apareamiento de un bajo nivel de orientación hacia la relación con una alta orientación hacia la tarea. A medida que los empleados obtienen madurez y empiezan a enfrentar la tarea, aumenta la necesidad de tener una supervisión de apoyo socioemocional, en tanto que disminuye la necesidad de estructuración. En los niveles más altos de madurez del empleado, los comportamientos de supervisión (tanto los relacionados con las tareas como los socioemocionales) se vuelven superfluos para el desempeño efectivo de los empleados. En otras palabras, este enfoque sugiere que una vez que los empleados dominen tanto las tareas como las relaciones sociales, tal vez sea mejor dejarlos seguir. Vecchio (1987) encontró que entre 303 maestros en Estados Unidos, la teoría de las predicciones era bastante precisa respecto a los subalternos con baja madurez, y razonablemente precisa con aquellos que tuvieron madurez moderada. Sin embargo, la teoría no era para nada precisa para aquellos con alta madurez.

Quizás el mensaje más importante de los resultados de Vecchio es que aun cuando los subalternos sean maduros, no es una buena idea que los líderes descuiden las tareas y las relaciones. Esto hace eco en los estudios que muestran que es poco probable que un estilo de líder *laissez-faire* (o no activo) sea efectivo (por ejemplo, Bass, 1990) y parece que argumenta contra una ampliación de los principios de la TLS propuestos por Kerr y Jermier (1978), quienes propusieron que en algunas circunstancias los líderes son innecesarios. Este enfoque se etiqueta como *sustitutos para el liderazgo*. Sugiere que algunos factores pueden neutralizar el impacto del liderazgo. Ejemplos de sustitutos propuestos para el liderazgo son: tareas intrínsecamente interesantes para los empleados (*véase* el capítulo 7); capacidad, experiencia, capacitación y conocimiento de los subalternos y disponibilidad del personal de categoría superior más que del líder. La investigación sugiere que la presencia de sustitutos para el liderazgo no elimina por completo los efectos del estilo de liderazgo sobre la satisfacción y el desempeño. Esto quizá sea en parte porque las medidas para los sustitutos del liderazgo no son muy buenas (Williams *et al.*, 1988). Sin embargo, también parece posible que en la mayoría de las situaciones, el liderazgo sí es importante. La aparente falta de eficacia de los sustitutos del liderazgo sugiere ya sea que **i.** las tareas de liderazgo no pueden distribuirse fácilmente entre el grupo, o bien, **ii.** que tenemos una necesidad psicológica de un líder: este es un tema al que regresaremos más adelante en este capítulo.

Punto de aprendizaje clave

Varias teorías de la contingencia analizan el estilo del líder en términos de consideración y estructura, aun cuando las palabras utilizadas sean diferentes.

PARA REFLEXIONAR

Los líderes suelen enfrentar una gran variedad de situaciones de toma de decisiones en su rol laboral. ¿En qué medida cree usted que los enfoques de contingencia del liderazgo cubren todas las posibles situaciones de toma de decisiones que un líder pudiera enfrentar? ¿La investigación indica que los líderes cambian fácilmente sus estilos de liderazgo de acuerdo con las demandas de la situación? Piense en el material que estudió al inicio de este capítulo: ¿qué cualidades personales necesitaría un líder (en términos de conocimiento, personalidad, habilidades, inteligencia, actitudes, etc.) para modificar su enfoque como la situación lo demanda?

Liderazgo transformacional y carisma

Las teorías ya examinadas en este capítulo muestran que tanto los comportamientos orientados a las tareas como los orientados a los comportamientos son importantes para un efectivo liderazgo de grupo. Sin embargo, como hemos destacado, dichas teorías no explicaron la eficacia de los líderes en todas las situaciones. Una función de liderazgo importante fue rara vez considerada: los líderes a menudo proporcionan una visión que une o una meta general para que los seguidores luchen por ella. En esencia, la mayoría de la investigación inicial sobre el liderazgo vio al líder como un *táctico* y no como una *figura inspiradora* con un papel estratégico. Si consideramos a los líderes exitosos en los negocios y la política, frecuentemente se retratan como héroes o heroínas que unen, inspiran y motivan a sus seguidores, ofreciéndoles visiones estratégicas atractivas sobre un mejor mañana. Así, en la década de 1990, muchos eruditos cambiaron su atención hacia cualidades como visión, carisma y otros conceptos relacionados. Esto agregó un elemento importante nuevo al estudio del liderazgo.

¿A qué nos referimos por visión de líder? Los líderes a menudo presentan una visión que describe un mejor futuro en términos ideológicos. Los líderes eficaces tienden a presentar una visión que es congruente con los valores más preciados de sus seguidores y tal visión ayuda a los líderes a integrar y alinear los esfuerzos de sus seguidores. A través de la formulación de una visión, el líder interpreta la realidad para quienes escuchan y da el significado a los eventos. El líder comunica su visión a través de sus palabras, así como de sus obras, modelando el comportamiento deseado. El liderazgo visionario inculca orgullo, gana el respeto y confianza, y aumenta la sensación de optimismo y esperanza en los seguidores. Una visión atractiva del futuro ayuda a dar a los seguidores un sentido de visión e inspira actos como una poderosa fuerza motivadora para quienes comparten la visión (Bass, 1985; Conger, 1990; Shamir *et al.*, 1993). Al inicio en este capítulo, destacamos cómo es que las teorías del liderazgo iniciales ignoraron en gran medida el tema de cómo los seguidores perciben el comportamiento del líder. En contraste, la forma en que los líderes influyen en las percepciones de los seguidores acerca de su comportamiento es fundamental para las teorías del liderazgo transformacional.

Los teóricos en esta área hacen una clara distinción entre el liderazgo transaccional y el transformacional (Burns, 1978; Bass, 1985, 1997). Los líderes transaccionales intentan motivar a sus subalternos observando su desempeño, e identificando las recompensas que desean y distribuyéndolas a cambio del comportamiento deseado. La idea subyacente es que el liderazgo transaccional se basa en intercambios o transacciones con los subalternos. Los líderes definen las metas laborales y el comportamiento considerado como adecuado para alcanzarlas. Ofrecen claridad y las recompensas deseadas, en tanto que en respuesta los subalternos contribuyen con esfuerzo y capacidad.

Tabla 13.2 **Componentes del liderazgo transformacional, transaccional y *laissez-faire***

Los cuatro componentes del liderazgo transformacional

1. *Consideración individual*: el líder trata a cada seguidor con base en sus propios méritos, y busca el desarrollo de sus seguidores mediante la delegación de proyectos y el entrenamiento/la asesoría
2. *Estimulación intelectual:* el líder alienta el libre pensamiento y enfatiza el razonamiento antes de que se tome cualquier acción
3. *Motivación inspiradora:* el líder crea una visión del futuro optimista, clara y alcanzable, alentando así a los demás a elevar sus expectativas
4. *Influencia idealizada o carisma*: el líder realiza sacrificios personales, toma responsabilidad por sus acciones, comparte cualquier gloria y muestra gran determinación

Los dos componentes del liderazgo transaccional

1. *Recompensa contingente:* el líder ofrece recompensas, si y solo si, los subalternos se desempeñan adecuadamente y/o se esfuerzan lo suficientemente fuerte
2. *Administración por excepción:* el líder no busca el cambio en los métodos de trabajo existentes de los subalternos, siempre y cuando se cumplan las metas de desempeño. Únicamente interviene si algo está mal. Esto puede ser de forma *activa* cuando el líder monitorea la situación para anticipar problemas, o bien, *pasiva* donde el líder no hace nada hasta que ocurren un problema o un error

Liderazgo *laissez-faire*
El líder evita la toma de decisiones y la supervisión de la responsabilidad y permanece inactivo; esto puede reflejar falta de habilidad y/o motivación, o bien, una elección deliberada del líder.

Los líderes transformacionales, por otro lado, van más allá de este uso adecuado de incentivos desarrollando, inspirando y desafiando el intelecto de los seguidores para que estén deseosos de ir más allá de su propio interés, en beneficio de una misión, una visión o un propósito colectivos más altos. Para ser efectiva, esta visión necesita ser ambiciosa pero realista, así como articulada claramente y en forma inspiradora. Los líderes transformacionales alientan a los seguidores estableciendo un ejemplo personal y los seguidores se vuelven motivados y emocionalmente apegados con el líder (Bass, 1985, 1997). Bass (1985) desarrolló un cuestionario llamado cuestionario de factores múltiples del liderazgo (CFML), para evaluar el grado en que los subalternos perciben que el líder exhibe diferentes componentes del liderazgo transformacional y transaccional (así como un enfoque *laissez-faire* al liderazgo). Los componentes que se miden se describen en la tabla 13.2.

Punto de aprendizaje clave

El liderazgo transformacional trata sobre inspirar y desafiar a los subalternos, proporcionando una meta general y estableciendo el ejemplo personal.

Aunque los componentes descritos en la tabla 13.2 pueden distinguirse teóricamente, en la investigación y en la práctica eso resulta más difícil. Las puntuaciones del líder del CFML en los cuatro componentes de liderazgo transformacional a menudo covaría. En otras palabras, cuando se ve que los líderes exhiben uno de estos, también tien-

den a ser calificados altos en los demás. Por ejemplo, Den Hartog *et al*. (1997) encontraron correlaciones altas (de 0.61 a 0.75) entre los diferentes componentes de liderazgo transformacional, en las puntuaciones de sus líderes para cerca de 700 personas en ocho organizaciones holandesas. Geyer y Steyrer (1998) también reportaron resultados similares en su muestra de más de 1400 empleados de bancos austriacos, como lo hicieron Tracey y Hinkin (1998) en su muestra de empleados de hotel en Estados Unidos. Esto demuestra que los componentes del liderazgo transformacional tienden a "mantenerse juntos" en la percepción que los seguidores tienen del comportamiento del líder.

Más aún, la recompensa contingente, un componente del liderazgo transaccional, también suele ir de la mano con el liderazgo transformacional. En otras palabras, los líderes transformacionales también tienden a manejar recompensas contingentes, las cuales pueden ser tangibles (por ejemplo, dinero) pero también de naturaleza intangible (como elogios o reconocimientos simbólicos). En algunos estudios, parece que los líderes transformacionales también suelen participar en la gestión activa por excepción. Esto puede ser una cuestión de contexto: en un ambiente de alto riesgo, los "buenos" líderes necesitarían participar en el monitoreo o se esperaría que lo hicieran.

A menudo se ha argumentado a lo largo de los años, que el liderazgo transaccional y el transformacional no son mutuamente excluyentes (por ejemplo, Bryman, 1992) y que los líderes pueden demostrar uno u otro estilo, ambos o ninguno. Ambos o ninguno parece ser una opción más común que uno u otro. Por consiguiente, aunque analizan comportamientos cualitativamente diferentes, las medidas del comportamiento transformacional y transaccional a menudo tienen una correlación alta (por ejemplo, Nielsen *et al*., 2008b). En general, los líderes transformacionales también se perciben como capaces de ejecutar eficientemente los elementos transaccionales de su trabajo.

No debería sorprender que el grado en que el líder es transformacional parezca depender en parte de su personalidad. Judge y Bono (2000), por ejemplo, encontraron que los líderes transformacionales suelen obtener puntuaciones más altas que otros en los rasgos de personalidad como extroversión, amabilidad y apertura a la experiencia (*véase* el capítulo 2). Lo anterior parecería sugerir que hemos regresado al punto de partida de los viejos enfoques del liderazgo basados en los rasgos. Sin embargo, ellos concluyen que las conexiones entre personalidad y estilo de liderazgo no fueron lo suficientemente fuertes como para considerar una teoría basada en la personalidad para el liderazgo transformacional: parece que el liderazgo transformacional también es un comportamiento aprendido.

Punto de aprendizaje clave

En el comportamiento de los líderes, los cuatro componentes del liderazgo transformacional tienden a ir juntos **i.** unos con otros y **ii.** con los elementos del liderazgo transaccional.

Otro trabajo que profundizó más en un elemento específico del liderazgo transformacional es sobre el *liderazgo carismático* (Conger y Kanungo, 1998). El carisma, como usted podrá imaginar, ha sido un constructo difícil de definir para los investigadores. Tiende a ser visto por ellos como *una percepción de un líder mantenido por los seguidores*, así como una *característica del líder*. Podríamos pensar intuitivamente que el carisma es algo con lo que nace quien es líder. Sin embargo, Frese y Beimel (2003) reportan un estudio que sugiere que los líderes pueden entrenarse para que ejecuten algunos de los comportamientos relacionados con el carisma. Como también Gardner y Avolio (1998) afirman, las percepciones del carisma están en el ojo del espectador y, por lo tanto, no siempre surgen directa o únicamente de la conducta del líder. La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que un líder no es carismático a menos que así lo describan sus seguidores. El éxito juega su papel en esto: los líderes más exitosos a menudo son vistos como más carismáticos sin

importar si han tenido control completo de su llegada a ese lugar. Por ejemplo, House *et al*. (1991) encontraron que el éxito percibido de los anteriores presidentes de Estados Unidos se relacionaba con qué tan carismáticos se creía que fueron.

Para aislar una definición de liderazgo carismático, Conger *et al*. (2000) recolectaron datos de cerca de 250 gerentes en cinco aspectos del liderazgo carismático en un contexto de negocios. Encontraron que existen cinco elementos fundamentales en el liderazgo carismático:

1 El líder formula una visión estratégica y articula dicha visión.
2 El líder toma riesgos personales en busca de su visión.
3 El líder es sensible ante las oportunidades y limitaciones dadas por el ambiente (por ejemplo, en términos de tecnología, dinero, personas).
4 El líder es sensible ante las necesidades de los demás.
5 El líder en ocasiones hace cosas inusuales o inesperadas.

Aunque esto se considera carisma, evidentemente tiene un significado más amplio que los componentes específicos del carisma del liderazgo transformacional en la tabla 13.2. La sensibilidad hacia las necesidades de los otros se asemeja a la consideración individualizada y la articulación de la visión estratégica se asemeja a la motivación inspiradora. Así, este modelo de liderazgo carismático crea una forma alternativa de percibir el liderazgo transformacional. Rowold y Heinitz (2007) encuentran un fuerte traslape entre el liderazgo transformacional medido con el CFML y el liderazgo carismático medido según la propuesta de Conger *et al*.

Punto de aprendizaje clave

Los componentes del carisma, definido por Conger y Kanungo van más allá de la dimensión más estrecha del carisma del modelo de Bass. Combinados, tales componentes son similares al liderazgo transformacional como un todo, tal como Bass lo definió.

Desde luego, hay un gran interés en si el liderazgo transformacional y/o el carismático ayuda considerablemente a mejorar el desempeño laboral, la satisfacción, las actitudes, así como el bienestar de individuos, grupos y organizaciones y de ser así, cómo. En otras palabras, ¿"funciona" el liderazgo transformacional? La respuesta simple parece ser sí. El grado en que se percibe que los líderes emplean elementos del liderazgo transformacional se correlaciona positivamente con las percepciones de los subalternos acerca de su efectividad, satisfacción y esfuerzo, y con las medidas de desempeño como porcentaje de metas de grupo alcanzadas y evaluaciones de supervisión del desempeño del grupo de trabajo (por ejemplo, Hater y Bass, 1988; Bass y Avolio, 1994). Muchos metanálisis del CFML resumen las relaciones de los liderazgos transformacional, transaccional y *laissez-faire* con sus resultados. El liderazgo transformacional muestra las correlaciones más altas con resultados como satisfacción y eficacia del seguidor y del líder, así como motivación del seguidor, desempeño laboral del líder y desempeño del grupo. Quizá, sin que sea sorprendente, la recompensa contingente se relaciona positivamente con un rango de resultados. Estudios recientes demuestran también que los líderes inactivos no son por lo general eficaces: el liderazgo *laissez-faire* generalmente se asociaba con resultados negativos. Por excepción, la gestión se relaciona inconsistentemente con los criterios de desempeño (por ejemplo, Judge y Piccolo, 2004).

Geyer y Steyrer (1998) llevaron a cabo un estudio especialmente bien diseñado sobre el impacto del liderazgo transformacional y observaron cuidadosamente la naturaleza y me-

dición del liderazgo transformacional y obtuvieron medidas objetivas del desempeño de las sucursales bancarias en Austria, como volúmenes de ahorro, préstamos y productos de seguros. También tomaron en cuenta las condiciones del mercado local para cada sucursal (por ejemplo, el promedio de ingresos en el área). El personal después calificó a los gerentes de la sucursal con el CFML. El núcleo del liderazgo transformacional (estimulación intelectual, motivación inspiradora y carisma) fue un predictor significativo del desempeño de la sucursal. Lo mismo sucedió con la recompensa contingente, aunque en una menor extensión. Rowold y Heinitz (2007) también encontraron que el liderazgo transformacional muestra una relación más fuerte con las ganancias del liderazgo transaccional.

Asimismo, Geyer y Steyrer encontraron que el núcleo del liderazgo transformacional, la consideración individualizada y la recompensa contingente se relacionaron significativamente con el esfuerzo que el personal de la sucursal afirmó haber realizado. La administración pasiva por excepción fue relacionada con un menor esfuerzo y un desempeño más bajo de la sucursal. Las correlaciones entre las calificaciones de liderazgo y desempeño de la sucursal no fueron particularmente altas (alrededor de 0.25), pero con el gran número de sucursales y el alto volumen del negocio, este pequeño efecto del liderazgo transformacional podría significar una gran influencia en las ganancias de toda la compañía. El impacto del liderazgo transformacional no parece limitarse a los resultados económicos. En un estudio longitudinal, Nielsen *et al.* (2008a) encontraron que el liderazgo transformacional tiene una influencia positiva en el bienestar de los empleados, en parte debido a la influencia que tiene el liderazgo transformacional en moldear la naturaleza del trabajo que realizan los empleados. La investigación efectuada por Conger *et al.* (2000) encontró que cuando los seguidores perciben a su líder como carismático, forman un sentido de identidad grupal, facultamiento y reverencia (es decir, asombro o extrema admiración) hacia el líder. Usando un rango de diferentes medidas de liderazgo transformacional, los estudios encuentran que el liderazgo carismático se relaciona con la efectividad de los mejores equipos (De Hoogh *et al*., 2004), emociones positivas de los seguidores (Bono e Ilies, 2006) y comportamientos de ciudadanía organizacional (por ejemplo, Den Hartog *et al*., 2007). En Estados Unidos, Waldman *et al.* (2001), y en los Países Bajos, De Hoogh *et al.* (2004), encontraron relaciones positivas entre el liderazgo carismático de los DG y los resultados económicos, pero únicamente en contextos de mercados dinámicos y desafiantes.

Punto de aprendizaje clave

El liderazgo transformacional y el carismático tienden a estar relacionados con el buen desempeño de los grupos de trabajo y las organizaciones.

Ejercicio 13.2 Liderazgo transaccional y transformacional

Marc LeBlanc es gerente en el departamento de reclamaciones de una compañía de seguros médicos. Es bastante diferente a muchos de sus colegas, pues se viste de forma no convencional y lleva el cabello largo, el que ata en una cola de caballo. El trabajo del departamento es procesar las quejas de los clientes que han pasado tiempo en el hospital. Marc se considera a sí mismo escrupulosamente justo con su personal de 17 gerentes y empleados. Piensa que si algo (como un curso de capacitación) es bueno para uno de ellos, entonces será bueno para todos. Ha resistido exitosamente el deseo de la alta dirección de pagar en relación con el desempeño, argumentando que la solidaridad del grupo garantizará que todos hagan lo suyo. ▶

Marc siente que su trabajo es asegurar que los miembros del departamento sepan hacia dónde va este y por qué. Al contrario de su predecesor, nunca se cansa de decir a su personal que su trabajo es "jugar una parte importante en el retorno del cliente a la buena salud", en lugar de refutar todas las dudas, no importa qué tan pequeñas sean, acerca de las quejas del cliente. Ha sido conocido por invitar a los quejosos a su oficina, cuando siente que han sido tratados mal por la compañía y obliga a sus jefes a recibirlos. Marc tiene un tablero de anuncios para mostrar las cartas elogiosas de clientes agradecidos por el procesamiento rápido y libre de problemas de sus reclamos. Frecuentemente enfatiza la necesidad de ver las cosas desde el punto de vista del cliente. Pide a su personal que se enfoque en ciertos aspectos clave del complicado formulario de quejas y que inspeccionen brevemente el resto. Marc revisa si lo están haciendo, pero tan solo cuando se recibe una queja de un cliente o de los auditores internos de la propia compañía. En dichos casos, defiende a su personal, siempre que se hayan conformado con la forma en que el departamento hace las cosas. Es menos comprensivo cuando han tomado decisiones sobre reclamaciones basados en sus propios criterios, aun cuando las reclamaciones tengan características inusuales.

Ejercicios sugeridos

1. Marc LeBlanc tiene puntuaciones altas en solo un aspecto del liderazgo transformacional. ¿Cuál y por qué?
2. Obtiene puntuaciones altas en un aspecto del liderazgo transaccional. ¿Cuál y por qué?
3. ¿En qué aspectos, si acaso, el liderazgo de Marc podría describirse como carismático?
4. Es posible que el desempeño del departamento de reclamaciones se mida con base en más de un criterio. Piense en un aspecto en el cual el estilo de Marc mejora el desempeño del departamento y en un aspecto en el que su estilo limite su desempeño.

Críticas al liderazgo transformacional

Los conceptos del liderazgo transformacional y carismático representan claramente un avance importante en nuestra comprensión sobre cómo describir el liderazgo y cómo ser un líder eficaz. En el complejo mundo del siglo XXI muchos sienten que necesitamos a un líder en quien podamos creer. Sin embargo, aun con toda esta evidencia para apoyarlo, este enfoque tiene varias limitaciones. Destacaremos cuatro de ellas.

Primera, los investigadores han especulado, pero han investigado muy poco, si el tipo de situación donde los líderes y seguidores se encuentran afecta la idoneidad del liderazgo transformacional. Pocas excepciones están empezando a demostrar que se necesitan modelos de contingencia también para esta forma de liderazgo. Contextos más desafiantes e inciertos parecen ofrecer más espacio para que el liderazgo transformacional tenga efectos (como Shamir y Howell, 1999). Por ejemplo, varios estudios sobre el carisma indicaron que su efecto en el desempeño, la efectividad y la ciudadanía organizacional es dependiente del contexto. Sin embargo, se necesita más investigación antes de obtener conclusiones firmes.

Segunda, hasta recientemente, parecía haber una suposición implícita de que el líder es la fuente de casi todo lo que sucede. La realidad podría ser que los seguidores tienen tanta influencia sobre el líder como el líder sobre ellos. Barker (1997) señaló que mucha de la investigación sobre el liderazgo (transformacional) ignora el hecho de que cualquier centro de trabajo tiene conflicto y competencia. Líderes y seguidores no necesa-

riamente tienen los mismos objetivos. Barker argumenta que el "timón" en el liderazgo a menudo ha llevado a ver a este como un conjunto de destrezas (como en la artesanía) en vez de un fenómeno político (como en las relaciones de poder).

Tercera, autores como Tourish y Pinnington (2002) argumentan que la noción de liderazgo transformacional se acerca demasiado a los líderes de culto que son reverenciados por sus seguidores y son vistos como personas que no pueden hacer nada incorrecto. Durante un periodo de tiempo, esto quizá fomente el autoritarismo, lo cual no es útil para la democracia, ni para el desarrollo de empleados como adultos maduros y responsables. Por ejemplo, Kark *et al.* (2003) demuestran cómo el liderazgo transformacional se relaciona tanto con el facultamiento de los seguidores como su dependencia hacia el líder. Así, aunque dichos líderes pueden estimular intelectualmente a sus seguidores y ayudarles a asumir responsabilidades, también pueden incrementar su necesidad de liderazgo.

Cuarta, el liderazgo transformacional brilla sobre el tema de si el líder forma y articula una visión adecuada sobre el futuro. La historia nos indica que algunos líderes transformacionales fracasan o incluso causan daños terribles. En cualquier caso, los seguidores pueden rechazar la visión del líder por ser inadecuada. Tales preocupaciones, junto con los escándalos éticos recientes y temas de gestión sostenible, han sustentado la investigación sobre diferentes formas de comportamiento auténtico y ético del líder (por ejemplo, Avolio *et al.*, 2004; Brown y Treviño, 2006). Han surgido diferentes teorías que prestan más atención a los aspectos morales del liderazgo. Recientemente, los investigadores han empezado a considerar el liderazgo ético como un estilo conductual en sí mismo, en lugar de enfocarse tan solo en los aspectos éticos de otros estilos de liderazgo (Brown *et al.,* 2005; De Hoogh y Den Hartog, 2008).

Brown *et al.* (2005) toman el enfoque del aprendizaje social para el liderazgo ético y se centran en la conducta ejemplar del líder. Definen el liderazgo ético como "la demostración de la conducta normativamente adecuada a través de acciones personales y relaciones interpersonales, y el fomento de dicha conducta en los seguidores usando comunicación en dos sentidos, reforzamiento y toma de decisiones" (p. 120). Encontraron una correlación entre el liderazgo ético y el transformacional, pero demuestran que ambos no se traslapan completamente (es decir, parecen ser conceptos diferentes). Otros han definido el liderazgo ético como algo más que la adecuación normativa percibida del comportamiento de liderazgo. Factores como la influencia social del líder, el propósito de la conducta del líder y las consecuencias de dicho comportamiento para el líder y otros, son también importantes para determinar el liderazgo ético (por ejemplo, De Hoogh y Den Hartog, 2008; Turner *et al.*, 2002). Por ejemplo, Kanungo (2001) afirma que para que el líder sea ético debe participar en actos virtuosos o comportamientos que beneficien a los demás, así como abstenerse de actos o conductas infames que dañen a otros.

Punto de aprendizaje clave

El liderazgo transformacional ha interpretado al líder como una "gran persona", aunque cada vez hay más investigaciones que prestan atención a la manera en que se comportan los seguidores, al liderazgo ético y al impacto de la situación sobre la eficacia del líder.

Percepción de liderazgo

Como hemos visto, muchas teorías sobre el liderazgo se han enfocado en lo que hacen los líderes, en lugar de la manera en que se perciben dichas acciones. En años recientes, se ha puesto más atención a cómo y cuándo percibimos que el liderazgo es importante.

Un tema relacionado es la forma cómo identificamos a alguien como líder. Algunos autores se han enfocado en tales preguntas, usando ideas de la psicología social referentes a la percepción del individuo. Otros análisis reconocen que el liderazgo se encuentra parcialmente en los ojos de los espectadores, algo que sería muy importante para el liderazgo carismático. Sin embargo, Meindl y sus colegas van más lejos y argumentan que las percepciones de liderazgo son construidas enteramente por los seguidores y los observadores, y tienen poco que ver con el comportamiento de los líderes. En un artículo titulado "El romance del liderazgo", Meindl *et al*. (1985, p. 79) argumentaron que:

> tal vez hemos desarrollado perspectivas altamente románticas y heroicas acerca del liderazgo —de lo que hacen los líderes, de lo que son capaces de lograr y de los efectos generales que tienen en nuestras vidas. Uno de los principales elementos en esta concepción romántica es la visión de que el liderazgo es [...] la fuerza principal en el esquema de procesos y actividades organizacionales.

Meindl *et al*. (1985) argumentaron además que nuestra concepción del liderazgo como importante e influyente debería llevarnos a considerarlo como un factor clave, donde el desempeño es o muy bueno o muy malo. Cuando las cosas van realmente bien, lo atribuimos a la capacidad del líder. Cuando las cosas van realmente mal, culpamos al líder por su ineptitud. Pero cuando las cosas van medianamente bien, es menos probable que digamos que se debe principalmente a un liderazgo promedio. Esto es porque tenemos una comprensión compartida del liderazgo como un gran concepto que tiene efectos grandes, no moderados. Meindl *et al*. apoyan esta idea de varias formas. Por ejemplo, buscaron artículos en el *Wall Street Journal* (WSJ) entre 1972 y 1982 acerca de 34 firmas que representaban una gama de industrias estadounidenses. Después relacionaron la proporción de artículos del WSJ donde cada compañía mencionara el liderazgo de alta dirección para el desempeño de la compañía. Una mayor proporción de artículos sobre "liderazgo" aparecieron cuando las firmas estaban funcionando especialmente bien o especialmente mal —en particular lo primero. También llevaron a cabo experimentos que presentaban estudios de caso de éxito o fracaso corporativos, y solicitaban a los participantes que calificaran la importancia de las posibles causas del éxito o el fracaso, incluyendo el liderazgo. Una vez más, el liderazgo fue visto como una causa muy importante del desempeño extremo (especialmente el bueno), que del desempeño promedio. En un estudio de caso hipotético sobre una compañía de comida rápida, Pillai y Meindl (1991) ampliaron esto y encontraron que el carisma de un director general fue calificado como muy alto si el caso describía una crisis seguida por el éxito para la compañía (y muy bajo si la crisis era seguida por una debacle).

Resultados como estos han provocado que algunos se pregunten si el liderazgo puede definirse de manera objetiva. Gemmill y Oakley (1992) han argumentado que el liderazgo es un *concepto definido culturalmente*. Afirman que lo usamos para protegernos de la ansiedad provocada por la incertidumbre referente a lo que deberíamos hacer ("no hay de qué preocuparse, el líder decidirá") y de varias emociones y deseos incómodos que surjan cuando las personas tratan de trabajar juntas. También argumentan que el costo de usar el concepto de liderazgo para organizar nuestro mundo social es la *alienación* —esto es, sentirnos alejados de nuestro verdadero yo y desprovistos de relaciones auténticas con los demás. Esto podría ser porque damos mucha responsabilidad a las personas que etiquetamos como líderes y, por lo tanto, sentimos que es difícil llevar una vida con propósito o vernos a nosotros mismos como útiles: *individuos autogestionables*. Se trata de una perspectiva bastante radical que se basa en parte en la teoría psicoanalítica y desafía las teorías del liderazgo tanto del sentido común como académicas, que están apoyadas por investigaciones bien sustentadas y bien diseñadas. La mayoría de las personas que trabajan en organizaciones posiblemente encontrarían difícil estar de acuerdo en que el liderazgo es ilusorio, ya que toman roles de liderazgo o reportan a personas en posiciones y funciones de liderazgo. El punto que señalan Gemmil y Oakley es que como empleados podemos tratar de transferir responsabilidades o tareas a los líderes que sería mejor que hiciéramos nosotros, lo cual nos trae de regreso al punto esta-

blecido antes en relación con el liderazgo democrático: líderes democráticos pueden tener que insistir a sus subalternos para que compartan la responsabilidad (Gastil, 1994).

Todo esto parece ser buena evidencia para una perspectiva romántica del liderazgo, donde tendemos a sobrestimar considerablemente su importancia, pero ello no es necesariamente cierto. Meindl *et al*. (1985) no demostraron que nos equivoquemos al hacer tales atribuciones acerca del liderazgo, sino tan solo que las hacemos. Otros, como Yukl (1998), y las numerosas fuentes de evidencia citadas en este capítulo, argumentan que la calidad del liderazgo realmente marca una diferencia para los resultados que son importantes en el mundo real.

Punto de aprendizaje clave

El liderazgo se encuentra en parte en los ojos de los espectadores. Podemos sentirnos inclinados a sobrestimar el impacto de los líderes, sobre todo cuando el desempeño es o muy bueno o muy malo. Sin embargo, esto no significa que sea un concepto ilusorio o poco importante.

Liderazgo global

La globalización de los mercados, causada por la tecnología de las comunicaciones y la movilidad de los recursos de producción, significa que cada vez más personas trabajan en países y culturas que son nuevos para ellas. Para muchos gerentes, significa guiar a individuos de antecedentes y perspectivas diferentes de los propios. Ha habido un gran interés reciente por identificar las dimensiones culturales a lo largo de las cuales los países pueden diferir: esto tiene muchas implicaciones para el liderazgo que examinaremos en esta sección. El trabajo que inició todo fue realizado por Hofstede (1980, 2001), quien recolectó datos acerca de los empleados de IBM en diversos países. Identificó cuatro dimensiones culturales:

1. *Distancia del poder*: grado en que los miembros de una sociedad aceptan que debería haber una distribución desigual del poder entre sus miembros.
2. *Evitación de incertidumbre:* grado en que los miembros de una sociedad desean tener un ambiente predecible, y contar con instituciones y sistemas diseñados para lograrlo.
3. *Masculinidad vs. feminidad:* una sociedad masculina valora la afirmación, el éxito o el logro; mientras que una femenina se orienta hacia la crianza y el cuidado.
4. *Individualismo vs. colectivismo:* la primera refleja la creencia de que los individuos deberían ser autosuficientes, en tanto que la última enfatiza la pertenencia de las personas a grupos donde hay apoyo mutuo.

Sería extraño que no existieran diferencias entre países con respecto a los estilos de liderazgo preferidos, más utilizados y más efectivos. Usando las dimensiones culturales de Hofstede, esperaríamos que los estilos autocráticos fueran más efectivos en culturas con alta distancia del poder, que en las culturas con baja distancia del poder. Probablemente los líderes con un estilo alto en estructura serán más apreciados en culturas con alta evitación de la incertidumbre. Dickson *et al*. (2003) proporcionan una reseña muy informativa sobre la investigación del liderazgo transcultural. Analizan detalladamente algunas de las razones por las que las dimensiones culturales identificadas por Hofstede y otros podrían afectar qué estilos de liderazgo se esperan y son efectivos. Asimismo, argumentan que la

búsqueda por un estilo de liderazgo que funcione en todo el mundo va (o debería ir) acompañada por una mayor investigación de los modelos autóctonos (es decir, modelos sobre cómo funciona el liderazgo en una cultura específica, en vez de entre culturas), así como sobre la manera en que se afectan entre sí la cultura y el liderazgo.

GLOBE es un estudio a largo plazo referente a la manera en que las culturas sociales y organizacionales afectan el liderazgo (House *et al*., 1999). Se representa a más de 60 países de las principales regiones del mundo, siendo esta la investigación más extensiva sobre los aspectos transculturales hasta nuestros días. El núcleo del estudio cuantitativo se dirige hacia lo que son las imágenes de liderazgo sobresaliente en diferentes culturas, e incluye a más de 17,000 gerentes medios de aproximadamente 800 organizaciones en las industrias financiera, alimentaria y/o de telecomunicaciones en más de 60 naciones. Se pidió a los gerentes que describieran los *atributos* y *comportamientos* de los líderes que ellos sentían que reforzaban u obstaculizaban el liderazgo sobresaliente en sus respectivas organizaciones.

¿Cuáles fueron los resultados? Atributos que reflejan integridad (por ejemplo, *digno de confianza*, *justo* y *honesto*) contribuían al liderazgo sobresaliente en todas las culturas. Asimismo, en todas las culturas estudiadas el liderazgo sobresaliente mostraba muchos atributos que reflejan el liderazgo transformacional: estos incluían describir al líder como *alentador, positivo, motivador, constructor de confianza, dinámico* y *previsor*. El liderazgo orientado al equipo también se considera universalmente como importante (es decir, un líder así es efectivo en la formación del equipo, en la comunicación y en la coordinación). Otros atributos avalados de forma universal incluían *orientado hacia la excelencia, decisivo, inteligente* y *solucionador de problemas "ganar-ganar"*. El estudio GLOBE también demuestra que varios atributos son percibidos universalmente como ineficientes, incluyendo: *ser solitario, no ser cooperativo, insolente, no explícito, irritable* y *dictatorial*. Es interesante el hecho encontrado de que muchos atributos de liderazgo diferentes son culturalmente contingentes. En otras palabras, una calificación positiva alta se obtenía en algunas culturas, y una calificación baja o incluso negativa en otras. Ejemplos de esto incluyen ser *único* (es decir, diferente de la "norma"), *indirecto, consciente del estatus, intuitivo* y *habitual*. Son ejemplos de atributos considerados como deseables para el liderazgo sobresaliente en algunas culturas, pero que se ven como impedimentos en otras (Den Hartog *et al*., 1999).

Pareciera que los atributos reflejan diferencias culturales subyacentes. Por ejemplo, las medias por país del atributo "*sometido*" van de 1.32 a 6.18 en una escala de 7 puntos, y para "*entusiasta*" van de 3.72 a 6.44. Así, para algunas culturas actuar de forma sometida es altamente relevante para ser un líder sobresaliente, en tanto que en otras esta característica se describe como altamente ineficiente. De forma similar, mostrar entusiasmo es relevante para el liderazgo sobresaliente en algunas, pero no en todas las culturas, lo cual parece reflejar reglas culturales con respecto a la expresión de las emociones. En algunas culturas, mostrar emoción se interpreta como falta de autocontrol y, por consiguiente, se percibe como un signo de debilidad: no mostrar emociones es la norma. En otras culturas, es difícil ser un comunicador y líder efectivo sin mostrar emociones.

También se reflejan otras dimensiones culturales. Por ejemplo, varias diferencias en los atributos parecen reflejar diferentes niveles de evitación de la incertidumbre. Las personas de culturas que evitan la incertidumbre desean que las cosas no sean ambiguas, que sean predecibles y fáciles de interpretar; mientras que en tales culturas la tecnología, las reglas y los rituales se usan para garantizarlo. Esto se refleja en diversos atributos que varían transculturalmente. Por ejemplo, los atributos de *tomar riesgos*, *ser habitual, procedimental, capaz de anticipar, cauteloso* y *ordenado* son vistos como impedimentos para el liderazgo sobresaliente en algunos países y como reforzadores en otros.

De forma semejante, varios atributos reflejan alta distancia del poder versus igualdad en la sociedad. Por ejemplo, *estatus y conciencia de clase, elitista, dominante* y *gobernante* son atributos que encajan en una sociedad con alta distancia del poder, pero son vistos bajo una luz negativa en las sociedades igualitarias. Asimismo, varios de los atributos que reflejan la dimensión cultural de individualismo, por ejemplo, *autónomo, único* e *in-*

dependiente son más importantes para los líderes sobresalientes en las sociedades individualistas que en las colectivistas.

La investigación GLOBE ofrece nuevas perspectivas para las percepciones de liderazgo en Europa. Brodbeck *et al*. (2000) han reportado percepciones de lo que hace a un buen líder en 22 naciones europeas y de la antigua Unión Soviética. Solicitaron a gerentes que señalaran el grado en que 112 palabras (como *previsor, honesto, lógico, dinámico, dominante*) eran características de líderes sobresalientes. Las 112 palabras estaban agrupadas en 21 escalas, a las que les dieron nombres como visionario, diplomático, administrativo e inductor del conflicto. Los investigadores después buscaron sus datos para encontrar patrones consistentes *tanto dentro de los* países *como entre ellos*. Encontraron algunas semejanzas sustanciales en todos los países europeos en cuanto a las percepciones del buen liderazgo. Por ejemplo, *integridad* e *inspirador* fueron vistas como características de liderazgo altamente deseables, mientras que *vanidoso* y *egoísta* como altamente indeseadas. Pero también hubo algunas diferencias. En gran medida, estas replicaron otro estudio (Ronen y Shenkar, 1985) sugiriendo las agrupaciones y características culturales europeas mostradas en la tabla 13.3. Francia no encajaba claramente en ninguna de las agrupaciones.

Tabla 13.3 **Agrupaciones culturales en Europa**

Agrupación	Países	Los cinco atributos del liderazgo más valorados (los más importantes primero)
1. Anglo	Reino Unido, Irlanda	Desempeño, inspirador, visionario, integrador del equipo, honestidad
2. Nórdica	Suecia, Países Bajos, Finlandia, Dinamarca	Honestidad, inspirador, visionario, integrador del equipo, desempeño
3. Germana	Suiza, Alemania, Austria	Honestidad, inspirador, desempeño, no autocrático, visionario
4. Latina	Italia, España, Portugal, Hungría	Integrador del equipo, desempeño, inspirador, honestidad, visionario
5. Central	Polonia, Eslovenia	Integrador del equipo, visionario, administrativamente competente, diplomático, decisivo
6. Oriente cercano	Turquía, Grecia	Integrador del equipo, decisivo, visionario, honestidad, inspirador

Fuente: Adaptado de Brodbeck *et al.* (2000). Con autorización del Profesor Dr. Félix Brodbeck.

Es evidente que algunas de las diferencias entre los grupos son bastante modestas. No obstante, resulta notable que, por ejemplo, el grupo anglo sea el único que coloca el *desempeño* al inicio de la lista; en tanto que el *desempeño* no se encuentra ni siquiera entre los primeros 5 para los grupos central y de Oriente cercano. Para el sur y el este de Europa (es decir, grupos 4, 5 y 6), *integrador* es más importante que en el norte y occidente de Europa. Aunque no se muestra en la tabla 13.3, esto mismo sucede con *conciencia del estatus*, la cual es vista como ligeramente inútil para el buen liderazgo en el norte y occidente de Europa, pero ligeramente útil en el sur y el oriente.

También existe la pregunta de si el comportamiento real del líder es interpretado de forma diferente en culturas y países distintos. Algunos estudios (Smith *et al*., 1989; Peterson *et al*., 1993) averiguaron si estilos de liderazgo similares se describen usando las mismas dimensiones en culturas diferentes. Empleando datos de firmas electrónicas en el Reino Unido, Estados Unidos, Japón y Hong Kong, Smith *et al*. (1989) concluyeron que lo que ellos llamaban estilos de liderazgo de mantenimiento y desempeño (parecidos a las dimensiones de consideración y estructura descritas antes en este capítulo), en efecto, existen en culturas diferentes. Sin embargo, también afirmaron que "los comportamientos específicos relacionados con esos estilos difieren considerablemente de forma comprensiva dentro de las normas culturales de cada escenario" (p. 97). Por ejemplo, una de las preguntas realizadas por Smith *et al.* era: "Cuando tu superior se entera de que un miembro está pasando dificultades personales, ¿discute el asunto con otros miembros en ausencia del individuo afectado?". En Hong Kong y Japón este comportamiento está considerado como una característica importante del mantenimiento (consideración). En el Reino Unido y Estados Unidos no lo es: quizá la mayoría de los subalternos occidentales considerarían esto como "hablar a espaldas de uno". No es que todas las demás percepciones británicas y estadounidenses fueran idénticas: como Smith *et al*. (1989) señalaron, en el Reino Unido la consideración puede expresarse hablando acerca de la tarea, pero esto no es así en Estados Unidos, lo cual también es válido para otros atributos y conductas. Por ejemplo, Bernard Bass describe que "los líderes inspiradores de Indonesia necesitan persuadir a sus seguidores acerca de la propia competencia del líder, un comportamiento que parecería indecoroso en Japón" (Bass, 1997, p. 132). Sigue diciendo que, no obstante el hecho de que puede expresarse en formas distintas, el concepto de inspiración parece "ser tan universal como el concepto mismo de liderazgo".

Los cambios políticos en algunos países, por ejemplo, en Europa del Este, también tienen implicaciones en la forma en que se espera que los gerentes dirijan en ciertos contextos. Maczynski (1997) ha demostrado que los líderes polacos que preferían los estilos de liderazgo de solución de problemas cambiaron hacia estilos más participativos entre 1988 y 1994: periodo en el cual se derrocó el comunismo. Smith *et al*. (1997) encontraron algunas diferencias entre los países vecinos de Europa del Este. Los gerentes de la República Checa y Hungría tendían a reportar que hacían un gran uso de sus propias experiencias y de las de quienes los rodean. Se trata de un estilo individualista consistente con aquellas naciones con vínculos de larga duración con Europa Occidental: fácilmente puede contrastarse con la dependencia autorreportada de los gerentes rumanos y búlgaros en las creencias generalizadas mantenidas por su país para guiar su comportamiento.

Tales perspectivas son muy importantes a medida que las organizaciones laborales se vuelven cada vez más internacionales, con empleados que trabajan a través de fronteras nacionales y culturales. Suponiendo que los líderes logren identificar qué estilo desean adoptar, necesitan asegurarse de comportarse de una forma que se interprete como consistente con ese estilo. Tales comportamientos difieren algo entre países y culturas. El solo hecho de que la gente esté deseosa de tratar de describir a los líderes en términos de características personales apoya la perspectiva atribucional de que en nuestras mentes llevamos concepciones sobre cómo son los líderes. También sugiere que creemos que sa-

bemos cómo es un líder, sin importar la situación. No obstante, históricamente las situaciones enfrentadas por los países bien podrían haber influido las normas culturales acerca de lo que constituye un buen liderazgo.

Punto de aprendizaje clave

Tanto las diferencias culturales a largo plazo como los principales cambios políticos y sociales pueden influir en el comportamiento real del líder y en el comportamiento deseado por los subalternos.

PARA REFLEXIONAR

En este capítulo hemos visto un buen número de enfoques diferentes para el liderazgo. A partir de lo que usted ha leído, ¿cuál es el más convincente? ¿Los diferentes enfoques ofrecen explicaciones del liderazgo excluyentes (es decir, si una es válida, la otra no puede serlo)? O bien, ¿podría haber elementos de algunos enfoques que se traslapen entre sí? Si fuera usted a extraer los elementos más importantes y válidos de cada uno de los enfoques para formar una "superteoría" del liderazgo, ¿qué elementos seleccionaría y cómo se vería esa "superteoría"?

Resumen

Este capítulo exploró muchos enfoques del liderazgo. Se han identificado como características y comportamientos fundamentales la consideración, la estructura inicial, el carisma, la complejidad/inteligencia cognitiva y la participación. Otras ideas menos discutidas, como el grado en que el conocimiento que tiene el líder sobre la industria y la organización, no debe pasarse por alto. Existe un traslape considerable entre los diferentes conceptos de liderazgo, por lo que se necesita poner en orden e incrementar la precisión. Esto mismo es cierto para las diferentes variables situacionales propuestas por los teóricos de la contingencia. Por lo tanto, no debería sorprender que varias de estas teorías sean igualmente (y moderadamente) buenas explicando el fenómeno del liderazgo. Varios enfoques contienen útiles guías prácticas acerca de cómo ser un líder eficaz. Los modelos de liderazgo transformacional y carismático presentan un importante paso adelante, pero se necesita de un conocimiento más detallado. La teoría y la práctica futuras sobre el liderazgo necesita combinar de forma sistemática conceptos a partir de mejores teorías. También hay un creciente reconocimiento de que el liderazgo no trata solamente de los líderes. También se refiere a los seguidores y sus preferencias, características y comportamientos, y percepciones culturales e individuales acerca de lo que los líderes deberían ser, así como acerca de las relaciones entre líderes y seguidores. También se necesita una mayor atención a la pregunta sobre si los líderes pueden ser entrenados o seleccionados no tan solo para hacer cosas deseables, sino para hacerlas bien y en una forma ética y sustentable, y sobre cómo hacerlo.

Ejercicio 13.3 Liderazgo e implementación de la política

Era un tiempo turbulento en el departamento de salud y seguridad de la planta Super Chem de Hamburgo. La compañía química multinacional recientemente había adoptado la política de desarrollar a los gerentes dándoles experiencia internacional. Una consecuencia de esta política fue que un español de 32 años, José Alonso, fue puesto a cargo del departamento. El alemán de José era más que adecuado para la tarea, pero esta era su primera misión fuera de España, un país visto por muchos en la compañía como periférico a sus operaciones. Tenía mucho que aprender cuando recién llegó, en especial sobre la legislación de salud y seguridad alemana. Sin embargo, era un gerente experimentado en salud y seguridad, habiendo sido cabeza del departamento de salud y seguridad de dos plantas en España, durante dos años en cada una.

Casi tan pronto como llegó, José fue lanzado dentro de una situación interesante. Dos accidentes mayores, en otras plantas, habían provocado una revisión al más alto nivel en las políticas de salud y seguridad. El informe resultante había salido a favor de una inspección más rigurosa y un enfoque más difícil de los departamentos de salud y seguridad. Las recomendaciones eran claras y específicas, y rápidamente se convirtieron en la política de la compañía.

José sabía que su presencia era resentida por su personal de seis personas, quienes habían trabajado juntos cierto tiempo y tendían a pensar de la misma forma. Sentían que tenían un conocimiento más especializado que el de él. La mayoría eran mayores que él y no podían entender por qué el jefe adjunto, Gunter Koenig, no había sido promovido. Koenig mismo estaba comprensiblemente resentido. José sentía que no podía seguir por todos lados a su personal, mientras inspeccionaban la planta: parecería que los estuviera escudriñando. Por otro lado, necesitaba aprovechar el conocimiento de su personal acerca de la planta y de cómo se habían hecho las cosas ahí. Los documentos existentes estaban demasiado incompletos o muy desactualizados para servir de ayuda.

José tenía razones para creer que su personal adoptaba por lo general un enfoque colaborativo con los gerentes de la planta cuyas áreas inspeccionaban. Preferían usar una persuasión amigable y pistas sutiles, en vez de informes escritos precisos y las amenazas por incumplimiento requeridas por la nueva política. Siempre había funcionado así en esa planta, afirmaban, y lo seguiría haciendo. No obstante, José sabía que se había dicho exactamente lo mismo en las plantas donde ocurrieron los accidentes. Lo que era peor para José fue que parecía bastante claro que el gerente de planta se había puesto de acuerdo en privado con el personal de José. La posición de José era aun más difícil, porque se sabía que él estaba en una comisión de dos años, después de la cual se esperaba que el anterior jefe (quien había sido comisionado en otro lugar), regresara a su lugar. Por lo tanto, no estaba en posición de ejercer una influencia duradera en las carreras de su personal. Se hubiera inclinado a intervenir en el trabajo de sus subalternos, tan solo cuando algo hubiera estado claramente mal, pero la nueva política no admitía este enfoque. José mismo era responsable no únicamente ante el gerente de planta, sino también ante el jefe de la compañía de salud y seguridad, quien era el principal defensor de la nueva política.

José sabía que no era alguien especialmente creativo o imaginativo. Disfrutaba de la precisión, las reglas y regulaciones del trabajo de salud y seguridad. Prefería enfocarse en la implementación del detalle de las políticas, en vez del panorama general. Se inclinaba por lo general a detallar planes de trabajo para sí mismo y para otros, así como a mantener una cuidadosa revisión de la implementación de dichos planes. Le gustaba formular planes de trabajo de forma colaborativa, animando a sus subalternos a pensar por sí mismos acerca de lo que se requería y cómo abordarlo de la mejor manera. Sentía que podía comprender cómo se sentía su personal acerca de su nombramiento como su jefe sin su consentimiento: había ocurrido lo mismo con un jefe que no fue bienvenido unos años antes. No los culpaba por su actitud y habitualmente

siempre había estado dispuesto a enfatizar aquello que por lo general veía como las múltiples fortalezas de sus subalternos. Se tomaba tiempo para discutir el trabajo con cada uno de ellos individualmente y trataba de asignarles funciones que podrían ampliar sus destrezas.

A pesar de la complicada situación, José sentía que su tarea era suficientemente clara. Se tenía que tomar una decisión respecto a cómo necesitaban cambiar exactamente las prácticas del departamento, con la finalidad de implementar la nueva política de salud y seguridad. Además, todo esto tenía que hacerse a tiempo para la visita del jefe de salud y seguridad seis semanas después.

Ejercicios sugeridos

1. Analice este estudio de caso usando las teorías de Fiedler. ¿Qué clase de situación es? ¿Qué tan bien adaptado está José Alonso para enfrentarla? ¿Qué debería hacer a continuación? ¿Qué características importantes de este estudio de caso, si las hay, desatienden las ideas de Fiedler?
2. Analice este estudio de caso con la teoría de Vroom y Jago. ¿Qué tipo de situación es? ¿Qué debería hacer José Alonso después? ¿Qué características importantes de este estudio de caso, si las hay, menosprecian Vroom y Jago?
3. ¿En qué aspectos, si acaso, el estilo de liderazgo de José Alonso podría describirse como i. transformacional y ii. transaccional? ¿Cuál es el ámbito de aplicación que tendría que cambiar y marcaría alguna diferencia si lo hiciera?
4. ¿En qué aspectos las diferencias culturales y nacionales son relevantes en la percepción del liderazgo en este estudio de caso?

Estudio de caso de cierre

El Rey León y la política del dolor

Junichiro Koizumi es el primer ministro más popular en la historia de Japón y está volteando de cabeza el serio mundo político del país. Durante la mayor parte del medio siglo pasado, la política del país había sido muy predecible y aburrida, con apenas algún cambio en el gobierno, por no hablar del terremoto de hace varios meses. Hasta que Koizumi tomó el poder en abril de 2001, la posibilidad de que el país produjera un estadista icónico, capaz de inspirar tanto esperanza como temor, era inimaginable.

Cuando Koizumi aparece en los debates parlamentarios, millones sintonizan para seguir la transmisión en vivo. Cuando entregó el trofeo al vencedor de un reciente torneo de sumo, le robó el show y los titulares del día siguiente al campeón de sumo. El primer ministro también es un líder de la moda. Sus trajes Armani y su peinado estilo a la "Rey León" son la comidilla en los programas vespertinos de cotilleo en televisión. Sus seguidores están tan desesperados por un trozo de "Jun'chan", como lo apodan, que las chicas en edad escolar hacen fila en la sede del partido para comprar correas para teléfonos móviles decoradas con pequeños muñecos Koizumi. Los asalariados fuera de servicio usan camisetas impresas con el perfil de su héroe dibujado al estilo del fa- ▶

moso cartel del Che Guevara, con el mensaje: "No es solo mi desafío, es nuestro desafío". Las amas de casa están suscritas a su revista electrónica personal, Lionheart, donde comparte sus perspectivas sobre su vida familiar. Representado como un adorable león de caricatura con un gran corazón, Koizumi confiesa que tener un alto cargo se siente como "estar atrapado en una jaula". Sin embargo, entre los vecinos asiáticos de Tokyo, su nacionalismo sin arrepentimientos y su atractivo para las masas enciende el temor de que pueda convertirse en el Hitler japonés, un dictador que lleve a su país de regreso al camino del militarismo.

El mes pasado, el porcentaje de aceptación de Koizumi alcanzó un asombroso 90 por ciento. Producto casi todo de su popularidad personal, el Partido Liberal Democrático, que parecía muerto y enterrado al inicio del año, obtuvo una victoria convincente en las elecciones de la cámara alta. Y sus medios para lograr tal preeminencia derrotaron la lógica política convencional: Koizumi ha cortejado a su partido y al público con el más sombrío de los mensajes. Pida a cualquier ciudadano japonés que le diga las palabras que más se asocian con el primer ministro y la respuesta casi seguramente será "dolor, dolor y más dolor". Koizumi afirma que está dispuesto a aceptar dos años de recesión, desempleo y bancarrota como precio para reestructurar una economía que fue descrita por el anterior primer ministro Yasuhiro Nakasone como "el enfermo de Asia".

Todo se veía muy diferente en 1989, cuando Tokyo era la envidia del mundo. A partir de las ruinas de la Segunda Guerra Mundial, el "milagro japonés" transformó esta nación de 126 millones, pequeña geográficamente, en el país más rico del planeta. Las personas trabajaron duro, pero a cambio obtuvieron la brecha más pequeña entre ricos y pobres, las calles más seguras y la esperanza de vida promedio más larga en todo el mundo.

Desde 1989, las acciones en el mercado de valores de Tokyo han perdido tres cuartas partes de su valor y el precio de la tierra ha perdido la mitad de su valor. El crecimiento económico —la "*razón de ser*" del Japón de la Posguerra—, prácticamente se ha detenido. Dos años de caídas en los precios han dejado al país en el filo de una espiral deflacionaria nunca vista en una nación industrializada desde la Gran Depresión de la década de 1930. El gobierno ha accionado la mayoría de las palancas de emergencia, con poca efectividad. Incluso una política de "dinero por nada" con tasas de interés de cero, llevada a cabo por el Banco de Japón, fracasó en encontrar clientes.

Todo esto sería una pesadilla en cualquier país, pero lastima más en Japón porque todo el sistema social está construido sobre la suposición de crecimiento y con el principio de recompensa diferida: los hombres se las arreglan con un salario bajo, largas horas y pocas vacaciones; a cambio, se les garantiza un trabajo de por vida, promociones constantes y una generosa pensión al jubilarse. Las mujeres llevan la carga del hogar a cambio de compartir la seguridad proporcionada por sus maridos. Con una contracción económica prolongada, se hizo pedazos dicho contrato no escrito. Enfrentados por el trauma de la reestructuración, muchos asalariados de mediana edad han cometido suicidio, por lo cual se redujo el promedio masculino de esperanza de vida.

Los antecedentes familiares del primer ministro y su registro político han levantado muchas preguntas sobre su proclama de ser un reformador audaz que ha venido a sacudir el sistema político semifeudal del país. Como casi la tercera parte de los miembros del parlamento japonés, Koizumi es un político aristócrata que heredó de su padre un distrito electoral, apoyo de grupo y lealtades partidistas. Ganó el escaño familiar en 1972 y ha sido reelegido 10 veces, lo cual lo ha empujado cada vez más alto en la jerarquía del Partido Liberal Democrático. Ha sido consistentemente ambicioso: se postuló dos veces por el liderazgo de su partido antes de su victoria de este año.

"Es un líder japonés bastante inusual porque tiene una amplia visión de la sociedad y de la cultura, en vez de una comprensión profunda de cuestiones industriales específicas", señaló el gobernador de Okinawa, Kenichi Inamine. "Es un bicho raro" afirmó la legisladora del PLD Tanaka, antes de convertirse en ministra del exterior y de que se declarara a sí misma como "esposa política" de Koizumi. En el cargo, Koizumi ya ha sacudido a la vieja jerarquía con la formación de un gabinete que, en primer lugar, no refleja simplemente el viejo sesgo confuciano hacia los servidores geriátricos masculinos. En términos de género, edad y antecedentes, Koizumi eligió la administración más diversa de la historia nipona. La mayoría del gabinete enfatiza su lealtad hacia el premier por encima del partido. "No estoy haciendo esto por el PLD, lo estoy haciendo por Koizumi", afirma Tanaka. Para el público, esto es algo emocionante. Por primera vez, la política se ha colocado al descubierto en vez de permanecer oculta en habitaciones enrarecidas llenas de humo. Existe una clara diversidad de opiniones en los debates de gabinete y públicos acerca de los temas fundamentales. Esto es caótico, emocionante y para nada atemorizante.

Es más debido a su promesa de una reforma económica que por su nacionalismo, que el público ama a Koizumi. Pero, en momentos, son inquietantemente protectores de su aspirante a salvador. Los políticos opositores que se atreven a criticar al primer ministro, son bombardeados con correos de odio. Los dos partidos que han lanzado la oposición más vociferante frente a las políticas del gobierno fueron prácticamente barridos en la última elección. "Me asusta que durante los debates parlamentarios, los partidos que critican a Koizumi o a Tanaka reciban amenazas de muerte", reconoce Kyosen Ohashi, un legislador opositor. "Los candidatos del PLD creen que pueden ser elegidos simplemente por postularse para la campaña con un cartel donde aparecen con Koizumi. Esto está tan lejos de la democracia que me preocupa".

Fuente: The Guardian, *agosto de 2001*.

Ejercicios sugeridos

1. ¿En qué medida y de qué formas Koizumi podría considerarse un líder exitoso?
2. ¿Qué características de liderazgo son las más evidentes en este artículo?
3. ¿Qué aspectos de la situación y de los seguidores (es decir, la población japonesa) habrían contribuido a la percepción del liderazgo de Koizumi?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1. Describa las fortalezas y debilidades de las mediciones alternativas de la eficacia del líder.
2. ¿Cuáles son las principales presiones que enfrentan los líderes corporativos en el inicio del siglo XXI?
3. Brevemente, ¿qué factores además de los rasgos de personalidad del líder influyen en su eficacia?
4. Defina consideración y estructura.

5 Describa las características fundamentales del liderazgo democrático.

6 Explique las características principales de la teoría de la contingencia de Fiedler. Sugiera dos fortalezas y dos debilidades de la teoría.

7 Bosqueje las principales características de la teoría del recurso cognitivo de Fiedler.

8 Mencione los estilos de liderazgo y las características del problema-situación identificadas por la teoría del liderazgo de Vroom y Jago.

9 Liste y defina cuatro aspectos del liderazgo transformacional y dos aspectos del liderazgo transaccional.

10 Describa algunos resultados posibles del liderazgo transformacional y del liderazgo carismático.

11 Describa brevemente tres o más posibles debilidades o limitaciones del concepto de liderazgo transformacional.

12 Mencione algunos ejemplos de características universalmente valoradas del liderazgo y de características transculturales contingentes.

13 Liste las agrupaciones culturales principales de los países europeos en términos de percepciones de liderazgo.

Tareas sugeridas

1 Discuta la proposición de que todos los aspectos del estilo de liderazgo identificados en la investigación son equivalentes a la orientación hacia la persona y a la orientación hacia la tarea.

2 Examine el grado en que las diferentes teorías de contingencia del liderazgo comparten las mismas ideas fundamentales.

3 Examine las implicaciones de la investigación sobre el liderazgo, que percibe al liderazgo como un fenómeno construido socialmente.

4 Discuta cómo y por qué los líderes necesitan ajustar su comportamiento a las diferentes culturas.

5 ¿Las teorías de liderazgo se concentran demasiado en el líder como individuo?

6 Analice la propuesta de que las teorías de liderazgo ponen mucha atención a aspectos específicos del comportamiento del líder y no suficiente a su estrategia en conjunto.

Sitios Web relevantes

El Council for Excellence in Management and Leadership en el Reino Unido ha estado trabajando desde 2000 para fomentar la buena práctica —como lo señala su eslogan "Gerentes y líderes que elevan nuestro juego". La dirección de este sitio Web es http://www.managementandleadershipcouncil.org/. Usted encontrará información útil en ella, incluyendo informes preparados por el Consejo.

Un ejemplo de cómo algunas compañías consultoras fomentan la capacitación en liderazgo se encuentra en http://www.ldl.co.uk/inspirational-leadership-management-training-course.htm. Esto muestra las conexiones cercanas entre el liderazgo y la motivación, así como la preocupación actual con los líderes que son inspiradores.

Una de las organizaciones más influyentes y que desde hace mucho tiempo fomenta la investigación y práctica del liderazgo es el Centro para el Liderazgo Creativo, con sede en EUA, pero que también tiene operaciones sustanciales en Europa (Bruselas) y Asia (Singapur). Su página de entrada es http://www.ccl.org/leadership/. Ahí encontrará mucha información que ilustra cómo las ideas de la teoría y la investigación se aplican al desarrollo gerencial.

Para información adicional relevante de autoevaluación y sitios Web mencionados, por favor, visite **www.pearsonenespañol.com/arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1. *The Nature of Leadership* editado por Antonakis, Cianciolo y Sternberg, publicado en 2004, ofrece una visión general de la teoría del liderazgo que amplía muchos de los temas en este capítulo.
2. El libro de Keith Grint publicado en 1997 y titulado *Leadership: Classical, contemporary and critical approaches* es un análisis académico de una variedad de teorías del liderazgo.
3. Gary Yukl ha producido un texto exhaustivo sobre muchas áreas en el campo llamado *Leadership in Organizations*. La sexta edición se publicó en 2006.
4. La revista académica *The Leadership Quarterly* publicada por Elsevier es una fuente importante para lo más reciente en investigación y teorías.

CAPÍTULO 14

Comprensión del cambio y la cultura organizacionales

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar de estudiar este capítulo, usted podrá:

1. ubicar los diferentes enfoques del cambio en un marco de referencia más amplio;
2. identificar los dos principales enfoques del cambio organizacional;
3. describir y comparar las fortalezas y debilidades de los principales enfoques del cambio;
4. entender el rol de la cultura como un propósito y como una restricción de los programas de cambio;
5. identificar los roles respectivos de los gerentes, empleados y agentes del cambio;
6. comprender la diferencia entre el cambio abierto y el cambio cerrado;
7. reconocer cómo es que los principales enfoques ven el involucramiento y la resistencia del empleado;
8. explicar cómo los diferentes enfoques ven el comportamiento "político";
9. mencionar las principales razones por las que fracasan los proyectos de cambio.

Estudio de caso inicial

El estilo de Nardelli ayuda a sellar su destino

Hace cuatro meses, Bob Nardelli afirmó de forma desafiante que no tenía intención de renunciar como presidente y director ejecutivo de Home Depot. "Amo a esta compañía", aseguró al *Financial Times*. "He estado en el negocio durante 35 años y nunca trabajé en una compañía con más potencial de crecimiento. Mientras cuente con mi salud y el apoyo del consejo de administración, seguiré adelante". Ahora parece probable que mientras el señor Nardelli pronunciaba estas palabras, ya estaba perdiendo el apoyo del consejo. Los directivos de Home Depot aceptaron su renuncia, por mutuo acuerdo, en una reunión del consejo un martes después de un año traumático para el minorista de artículos de mejoras y reparación para la casa.

La partida del señor Nardelli marcó el segundo golpe bajo para el combativo ejecutivo que llegó a Home Depot de General Electric hace seis años, después de perder la carrera para suceder a Jack Welch, su mentor, como presidente de GE. Quizá su destino se haya sellado desde mayo pasado, cuando en la reunión anual enfureció a muchos inversionistas al rehusarse a responder preguntas acerca de su significativo paquete de remuneración y del desplome en el precio de las acciones de la compañía. El señor Nardelli ya había sido señalado por activistas interesados por haber recibido más de $120 millones de dólares de remuneración sin incluir sus opciones sobre las acciones, durante sus primeros cinco años como ejecutivo en jefe, mientras que los precios de las acciones se hundían. Pero la furia se intensificó por su actitud beligerante hacia los accionistas rebeldes y los inversionistas activos que estaban preparando una campaña contra él para llevarla a cabo en la siguiente reunión anual.

El señor Nardelli llegó a Home Depot después del retiro de sus cofundadores Bernie Marcus y Arthur Blank de las funciones de gestión. Sus predecesores hicieron crecer a la compañía iniciando con tres tiendas, en 1979, hasta convertirse en una cadena de $45 mil millones de dólares en 2000, logrando el título de la tienda minorista de más rápido crecimiento en Estados Unidos. No obstante, el consejo creía que la famosa "cultura vaquera" empresarial se había convertido en una desventaja y se dirigieron al señor Nardelli para que trajera el estilo disciplinado de GE y lo enfocara a su gestión. El estilo brusco y áspero de Nardelli, así como el reclutamiento de varios altos ejecutivos de GE, causaron tensiones con los gerentes que se habían acostumbrado al estilo de liderazgo más relajado y de libertades de Marcus y Blanc.

Fuente: adaptado de un artículo del Financial Times, *4 de enero de 2007, p. 22, por A. Ward.*

FT

Introducción

El estudio de caso anterior ilustra tres aspectos clave del cambio organizacional. Primero, no importa qué tan exitosa haya sido una organización, llega un momento en el cual se necesita un cambio en la cima. Segundo, cuando los líderes existentes han estado en el puesto durante muchos años, un cambio en el liderazgo a menudo se acompaña

por intentos de cambiar la cultura organizacional. En el caso de Home Depot, existía el deseo de cambiar de la "cultura vaquera" empresarial que se consideraba como adecuada para una compañía de rápido crecimiento, a una más disciplinada: una cultura corporativa adaptada a un negocio grande, exitoso y establecido. Finalmente, tan solo porque haya necesidad de cambiar a los líderes y se busque cambiar la cultura, ello no significa que tales cambios vayan a ser bienvenidos por todos o que vayan a llevar al éxito. De hecho, como muchos autores han señalado, los proyectos de cambio fracasan más a menudo que los que tienen éxito (Beer y Nohria, 2000).

Los cambios confrontan a los gerentes con un dilema mayor. Por un lado, la mayoría de los esfuerzos por cambiar parecen fracasar; por el otro, si las organizaciones no cambian a final de cuentas se irán a la ruina. Como Turner y Crawford (1999) señalaron, los gerentes tienen dos tareas fundamentales: administrar sus organizaciones para que cumplan con las necesidades de las partes interesadas actualmente y remodelar sus organizaciones para cumplir con las necesidades de las partes interesadas en el futuro. Se trata de un delicado acto de equilibrismo: si se realizan malos cambios o si se hacen en el momento equivocado o de forma inadecuada, las organizaciones podrían perder la capacidad de cumplir sus obligaciones actuales y quizá no desarrollen las destrezas para cumplirlas en el futuro. Por consiguiente, la capacidad de identificar los cambios correctos y de implementarlos exitosamente es una tarea principal que tienen que encarar los gerentes. Esto se aplica a cualquier tipo de cambio. Ya sea que el cambio sea a pequeña o a gran escala, estratégico u operacional, centrado en la cultura o enfocado en la tecnología, necesita planearse e implementarse eficazmente. Este capítulo ofrece una revisión crítica de los principales enfoques para planear e implementar el cambio que se ha desarrollado desde la década de 1950. Inicia examinando la importancia y complejidad del cambio organizacional, y lo ilustra analizando la cultura organizacional. A partir de ello, se argumenta que es crucial lograr el entendimiento de la teoría y práctica de la gestión del cambio, para la efectividad y el éxito organizacionales. Posteriormente, el capítulo revisará los dos enfoques principales del cambio organizacional: el enfoque planeado y el enfoque emergente. Se ha demostrado que el enfoque planeado, desarrollado por Kurt Lewin en la década de 1940 y que forma el núcleo del desarrollo organizacional (DO), considera el cambio organizacional como un proceso esencialmente en movimiento, desde un estado conductual estable hasta otro (a través de una serie de pasos o fases iterativos). Sin embargo, se verá que el enfoque emergente, que salió a la luz en la década de 1980, inicia con la suposición de que el cambio es un proceso continuo, abierto e impredecible de alineación y realineación de una organización con su ambiente cambiante. Los defensores del enfoque emergente argumentan que es más adecuado para el ambiente turbulento donde las compañías operan actualmente: a diferencia del enfoque planeado, reconoce la necesidad de las organizaciones de alinear sus prácticas y comportamiento interno con las condiciones externas cambiantes. Los defensores del cambio planeado desafían dicha crítica y argumentan que a medida que fue surgiendo el DO, iba incorporando enfoques transformacionales para el cambio en toda la organización.

La revisión de los dos enfoques revelará que, a pesar de la gran cantidad de literatura dedicada a este tema de cambio administrativo y de las muchas herramientas y técnicas disponibles para los agentes del cambio, hay un gran desacuerdo con respecto a cuál es el enfoque más adecuado. En un esfuerzo por brindar claridad al tema, el capítulo concluye presentando un *marco de referencia para el cambio*, que muestra que ni el enfoque emergente ni el planeado son adecuados para todas las situaciones y circunstancias. En vez de ello, se afirma que los enfoques para el cambio tienden a ser específicos para la situación y que existe el potencial para que las organizaciones influyan en los límites con que operan para ejercer la opción sobre qué cambiar y cómo hacerlo.

La importancia del cambio administrativo

El cambio administrativo no se consideraría muy importante si los productos y mercados fueran estables y el cambio organizacional fuera raro. Sin embargo, este no es el caso y nunca lo ha sido. El cambio es una característica siempre presente de la vida organizacional, aunque muchos de los principales pensadores sobre administración como Tom Peters (1997), Rosabeth Moss Kanter (1997), John Kotter (1996) y Charles Handy (1994) argumentan que el ritmo, la magnitud y la necesidad del cambio se ha incrementado significativamente con el paso del tiempo.

En efecto, en los últimos 20 años, ha surgido mucha evidencia que señala que el predominio del cambio está aumentando (Burnes, 2004b; Carnall, 2003; Coulson-Thomas y Coe, 1991; Cummings y Worley, 2001; Ezzamel *et al*., 1994; Jones *et al*., 2006; Wheatley, 1992; Worrall y Cooper, 1997, 1998). A pesar del creciente predominio del cambio, la evidencia indica que es debatible si el cambio realmente trae beneficios a las organizaciones o a quienes trabajan en ellas. De hecho, existe evidencia considerable que demuestra que entre el 60 y el 80 por ciento de los esfuerzos de cambio fallan en alcanzar sus objetivos (Beer y Nohria, 2000; Jones *et al*., 2006). Aunque parecería una asombrosa tasa de fracaso, estudios sobre los procesos de reingeniería de negocios (PRN) han demostrado tasas de fracaso del 70 por ciento (Coombs y Hull, 1994; Hammer y Champy, 1993; Huczynski y Buchanan, 2001; Short y Venkatraman, 1992), e incluso estudios de administración de calidad total (ACT) han revelado tasas de fracaso del 90 por ciento (Kearney, 1992; Cruise O'Brien y Voss, 1992; Economist Intelligence Unit, 1992; Crosby, 1979; Whyte y Witcher, 1992; Witcher, 1993; Zairi *et al*., 1994). Por lo tanto, incluso las iniciativas bien establecidas del cambio, para las cuales una gran cantidad de información, asesoría y asistencia está disponible en las organizaciones, no garantizan el éxito. Esto tal vez explique por qué los gerentes listan su capacidad (o su incapacidad) para administrar el cambio como el impulsor (obstáculo) número uno para incrementar la competitividad de sus organizaciones (Hanson, 1993).

Punto de aprendizaje clave

El cambio organizacional efectivo es crucial para la competitividad de una organización, pero a pesar de la abundancia de recomendaciones disponibles, la mayoría de los programas de cambio parecen fracasar.

Existen muchas razones por las que fallan los programas de cambio administrativo (Hoag *et al*., 2002; Huczynski y Buchanan, 2001; Kotter, 1996). Aunque algunos de ellos son específicos para ciertas organizaciones, muchos se relacionan con lo inadecuado o inapropiado de las diversas recetas para el cambio que están disponibles para las organizaciones (Burnes, 2004b). Además, necesita reconocerse que el cambio, aun en organizaciones bastante pequeñas, es un proceso bastante complejo, cuyas consecuencias suelen ser difíciles de predecir. Quizás el mejor ejemplo de ello sea el cambio cultural. Desde los primeros años de la década de 1980, la mayoría de las organizaciones habían llegado a creer que la cultura juega un rol fundamental en el logro de la competitividad (Cummings y Worley, 2001; Jones *et al*., 2006). No debería sorprender, entonces, que una encuesta realizada por la Industrial Society (1997) en el Reino Unido encontrara que el 94 por ciento de sus encuestados habían estado involucrados recientemente en un programa de cambio cultural o estaban pasando por uno. Para entender e ilustrar por qué el cambio es tan complejo, la siguiente sección examinará la cultura organizacional.

Cambio en la cultura organizacional

Existe un amplio acuerdo acerca de que los gerentes y sus subalternos no desempeñan sus funciones en un vacío libre de valores (Brown, 1998). Su trabajo y la forma en que lo desempeñan está gobernado, dirigido y moderado por la cultura de una organización: esto es, el *conjunto específico de valores*, *creencias*, *costumbres y sistemas únicos para esa organización*. Desde esta perspectiva, la cultura se considera el "pegamento" que mantiene unida la organización (Van den Berg y Wilderom, 2004). Aunque tal perspectiva ha estado presente durante muchos años (véase Blake y Mouton, 1969; Turner, 1971; Eldridge y Crombie, 1974), no fue sino hasta la década de 1980 con el trabajo de autores como Peters y Waterman (1982) y Deal y Kennedy (1982), que la cultura (en vez de factores como estructura, estrategia o política) fue vista como básica para el éxito organizacional. De hecho, Hansen y Wernerfelt (1989) reportaron que los factores organizacionales (es decir, la cultura) eran dos veces más importantes que los factores económicos, para explicar la varianza en las utilidades. Esta perspectiva ha sido tan influyente que, como Wilson (1992) observó, la cultura ha llegado a verse como la gran "panacea" para la mayoría de las enfermedades organizacionales.

Como señalaron Allaire y Firsirotu (1984), existen muchas definiciones diferentes de cultura organizacional. Quizá la más ampliamente aceptada sea la ofrecida por Eldridge y Crombie (1974, p. 78), quienes establecieron que *cultura* se refiere a "la configuración única de normas, valores, creencias, formas de comportamiento y demás, que caracterizan la manera en que los grupos e individuos se combinan para hacer las cosas". La cultura define cómo quienes están en la organización deberían comportarse en un conjunto dado de circunstancias. Afecta a todos, desde el más alto de los directivos hasta el conserje más humilde. Sus acciones son juzgadas por sí mismos y por otros en relación con los modelos esperados de comportamiento. La cultura legitima ciertas formas de acción y proscribe otras.

Se ha dado un gran número de intentos por identificar y clasificar los elementos que constituyen la cultura (por ejemplo, Schein, 1985; Hofstede, 1990). Basados en un análisis sobre las diferentes definiciones de cultura, Cummings y Huse (1989, p. 421) presentaron un modelo de cultura compuesto (véase la figura 14.1), que abarca los cuatro principales elementos que existen en los diferentes niveles de consciencia:

1. *Suposiciones básicas*. En el nivel más profundo de la conciencia cultural están las suposiciones inconscientes, dadas por hecho, acerca de cómo deberían solucionarse los problemas de la organización. Representan suposiciones no-confrontables y no-debatibles sobre cómo relacionarse con el ambiente, así como acerca de la naturaleza de la naturaleza humana, de la actividad humana y de las relaciones humanas.
2. *Valores*. El siguiente nivel de consciencia incluye valores acerca de aquello que *debiera* haber en las organizaciones. Los valores indican a los miembros aquello que es importante en la organización y a lo que tienen que ponerle atención.
3. *Normas*. Justo debajo de la superficie de la conciencia cultural están las normas que guían cómo se deberían comportar los miembros en situaciones específicas. Estas representan las reglas de la conducta no escritas.
4. *Artefactos*. En el nivel superior de la conciencia cultural están los artefactos y las creaciones que son las manifestaciones visibles de otros niveles de elementos culturales. Estos incluyen comportamientos no observables de los miembros, así como estructuras, sistemas, procedimientos, reglas y aspectos físicos de la organización.

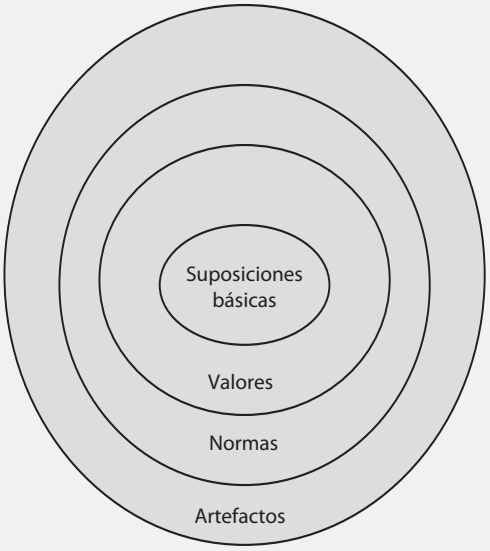


Figura 14.1 **Principales elementos de la cultura**

Sin embargo, aunque varios modelos jerárquicos de los elementos de la cultura son útiles, siempre deberíamos recordar que, como Brown (1995, pp. 8-9) señala, "las culturas organizacionales reales no son tan claras y ordenadas como parecen sugerir los modelos".

Así como ha habido intentos por definir cultura organizacional, también se han hecho intentos por clasificar los diferentes tipos de cultura (por ejemplo, Deal y Kennedy, 1982; Quinn y McGrath, 1985). Quizá la tipología de la cultura mejor conocida y más duradera sea la desarrollada por Handy (1979) a partir del trabajo de Harrison (1972) sobre las "ideologías de la organización". Handy (1986, p. 188) observó que "parece haber cuatro tipos principales de cultura":

1 **Cultura del poder**. Esta se encuentra frecuentemente en las pequeñas organizaciones empresariales, tales como algunas compañías de bienes, comercio y financieras. Esa cultura se relaciona con una estructura parecida a una red, donde una o más figuras poderosas están en el centro: siendo tales figuras las que ejercen control.

2 **Cultura del rol**. Es adecuada para burocracias y organizaciones con estructuras rígidas y mecanicistas, así como con puestos de trabajo estrechos; dichas culturas enfatizan la importancia de procedimientos y reglas, posición jerárquica y autoridad, seguridad y previsibilidad. En esencia, la cultura del rol crea situaciones donde aquellos en la organización se apegan rígidamente a la descripción de su puesto (rol) y cualquier evento imprevisto se referirá al siguiente nivel superior de la jerarquía.

3 **Cultura de la tarea**. Esta es una cultura orientada hacia el puesto de trabajo o hacia el proyecto, donde la responsabilidad está en realizar el trabajo disponible (la tarea), en vez de que haya una forma prescrita de hacer las cosas. Estos tipos de cultura son adecuados para las organizaciones estructuradas orgánicamente, donde se alientan la flexibilidad y el trabajo en equipo. Las culturas de la tarea crean situaciones en las cuales la velocidad de reacción, integridad y creatividad son más importantes que la adherencia a procedimientos o reglas específicos, y donde la posición y la autoridad son menos importantes que la contribución individual a la tarea disponible.

4 **Cultura de la persona**. Es una forma rara de cultura donde el individuo y sus deseos son el foco central. Se relaciona con la estructura minimalista, cuyo propósito es asistir a quienes eligen trabajar juntos. Por consiguiente, una cultura de la persona puede caracterizarse como un racimo o una galaxia de "estrellas" individuales.

Una de las herramientas más ampliamente utilizadas para evaluar la cultura es el inventario de la cultura organizacional (ICO) (Jones *et al.*, 2006, p. 18). En vez de buscar las principales formas predefinidas de la cultura, los desarrolladores del ICO emplearon un análisis estadístico sobre sus grandes conjuntos de datos para identificar tres grupos de culturas semejantes:

1 **Culturas constructivas**. Donde sus miembros son motivados a interactuar con otros y a enfrentar las tareas en formas que les ayuden a satisfacer sus necesidades de orden superior (incluye culturas de logro, autorrealización, humanista-alentadora y de afiliación).

2 **Culturas pasivas/defensivas**. Aquí los miembros creen que deben interactuar con individuos en formas defensivas que no amenacen su propia seguridad (incluye culturas de aprobación, convencional, dependiente y de evitación).

3 **Culturas agresivas/defensivas**. Donde se espera que los miembros se aproximen a las tareas en forma enérgica, con la finalidad de proteger su estatus y su seguridad (incluye culturas de oposición, de poder, competitiva y perfeccionista).

Aunque útiles, los diversos intentos para proporcionar una clasificación universal de los tipos de cultura tienen críticas, sobre todo entre quienes señalan la influencia de la sociedad huésped en las culturas organizacionales (Hofstede, 1980, 1990). Sin embargo, como Burnes (2004b) señala, el debate sobre cómo definir y describir la cultura tiene implicaciones significativas en la manera en que funcionan y se administran las organizaciones —pero únicamente si la cultura puede ser influida o cambiada por los gerentes. Sin embargo, como Martin (1992, 2002) sostiene, la literatura sobre la cultura y el grado en que esta se puede cambiar es extensa, confusa y con muy pocas coincidencias aparentes.

Hay quienes, como Barratt (1990, p. 23) afirman que "valores, creencias y actitudes son aprendidos, y pueden ser administrados, cambiados y potencialmente manipulados por la gerencia". O'Reilly (1989) toma una postura similar al afirmar que es posible cambiar o administrar una cultura, eligiendo las actitudes y los comportamientos que sean necesarios, identificando las normas o expectativas que los fomenten o los impidan y, posteriormente, tomando una acción para crear el efecto deseado. Por lo tanto, existe un fuerte cuerpo de opinión que considera la cultura como algo que puede administrarse y modificarse. También hay muchas, muchas organizaciones donde, por diversas razones, los altos directivos han decidido que su cultura existente es inadecuada o incluso nociva para sus necesidades competitivas y, por ello, debería cambiarse (Deal y Kennedy, 1982; Peters y Waterman, 1982).

Por otro lado, Filby y Willmott (1988) cuestionaron la idea de que la gerencia tiene la capacidad de controlar la cultura. Señalan que esto ignora la forma en que los valores y las creencias del individuo están condicionados por la experiencia fuera del centro de trabajo (por ejemplo, mediante exposición a los medios, actividades sociales y actividades ocupacionales previas). Hatch (1997, p. 235) también duda mucho acerca de los intentos para cambiar la cultura organizacional:

> No trate de administrar la cultura. Los significados e interpretaciones de las otras personas son altamente inmanejables. Piense mejor en intentar administrar culturalmente su organización, es decir, maneje su organización con la conciencia cultural de la variedad de significados que se harán de usted y de sus esfuerzos.

Otra preocupación expresada por diversos autores se relaciona con las cuestiones éticas generadas por los intentos de cambiar la cultura (Van Maanen y Kunda, 1989; Willmott, 1995). Esta preocupación la expresa brevemente Watson (1997, p. 278) quien concluye:

> Subalternos y gerentes que participan de esta manera en los temas de autoidentidad y valores del empleado, mediante los cuales juzgan lo correcto e incorrecto de su vida diaria, deben tomarse como un serio motivo de preocupación. Intentar moldear las culturas —dado que la cultura en su sentido más amplio brinda las raíces de la moralidad humana, la identidad social y la seguridad existencial— es de hecho entrar "en aguas profundas y peligrosas"...

Un tercer grupo de autores parecen tomar una posición en algún lugar entre quienes ven la cultura como algo que puede modificarse por decisión gerencial y aquellos que la ven como algo inalterable. Estos autores parecen estar de acuerdo en que la cultura es una totalidad que no puede modificarse, pero afirman que ciertos elementos clave, como las normas de comportamiento, pueden ser influidos por la gerencia (Schein, 1985). Esta perspectiva fue resumida por Meek (1988, pp. 469-70), quien argumenta que:

> La cultura como totalidad no puede ser manipulada, encendida o apagada, aunque necesita reconocerse que algunas [organizaciones] están en mejor posición que otras para influir intencionalmente en aspectos de ella.

Ogbonna y Harris (2002) han clasificado a estos tres grupos de autores como optimistas, pesimistas y realistas. Como quizás impliquen las etiquetas, Ogbonna y Harris tienden a creer que los realistas cuentan con el mejor argumento; la cultura como totalidad no puede cambiarse, aunque es posible cambiar intencional y exitosamente algunos elementos fundamentales de ella.

No obstante, en cualquier campo donde uno caiga, existe una gran cantidad de evidencia de que muchas organizaciones subestiman las dificultades que surgen al intentar cambiar su cultura, y que esto lleva a un alto nivel de fracaso (Brown, 1995). Como Jones *et al.* (2006, p. 45) observan, muchos programas de cambio cultural fracasan porque "ignoran dos factores críticos: la necesidad de generar datos válidos sobre los cuales basar un diagnóstico del cambio necesario y una línea de visión clara para los resultados del desempeño".

Dichos comentarios hacen eco en la perspectiva de uno de los autores líderes sobre cultura: Schein (1985), quien recomienda a las organizaciones que desconfíen de emprender programas de cambio cultural. Cree que antes de que se haga cualquier intento por cambiar la cultura de una organización, primero es necesario entender la naturaleza de su cultura existente y cómo se mantiene. De acuerdo con Schein, esto puede lograrse analizando los valores que rigen el comportamiento y descubriendo las suposiciones subyacentes y a menudo inconscientes que determinan cómo piensan, sienten y reaccionan quienes están en la organización. Su enfoque, por lo tanto, consiste en tratar el desarrollo de la cultura como un proceso de aprendizaje adaptativo y tangible. Schein enfatiza la forma en que la organización comunica su cultura a los recién reclutados, cómo se traducen las suposiciones en valores y cómo los valores influyen en el comportamiento. Schein busca entender los mecanismos utilizados para propagar la cultura y la manera en que se aprenden los valores y las conductas nuevos. Una vez que tales mecanismos son revelados, afirma, pueden entonces formar las bases de una estrategia para cambiar la cultura de la organización: el argumento es que el cambio posiblemente fracasará si no inicia con un análisis así.

En una síntesis de la literatura sobre la cultura organizacional, Hassard y Sharifi (1989, p. 11) propusieron un enfoque similar al de Schein. En especial, enfatizaron el rol fundamental de los altos directivos:

> Antes de que se inicie una campaña de cambio [cultural] importante, la alta gerencia debe entender las implicaciones del nuevo sistema en su propio comportamiento: la alta gerencia debe involucrarse en todas las etapas principales que antecedan al cambio.
>
> En los programas de cambio, se debe dar una atención especial a los "líderes de opinión" de la compañía.

Como vemos, la mayoría de los observadores ven la cultura organizacional como compleja y difícil de entender. Sin embargo, incluso entre quienes creen que puede modificarse, pocos parecen creer que el cambio sea fácil o esté exento de riesgos. Quizás a esto se deba que muchas organizaciones encuentren el cambio cultural exitoso algo tan difícil de lograr (Brown, 1998; Cummings y Worley, 2001; De Witte y Van Muijen, 1999). En realidad, es un hecho que las organizaciones no son máquinas, sino sistemas sociales muy complejos que hacen que cualquier forma de cambio sea potencialmente riesgosa.

Punto de aprendizaje clave

La cultura organizacional puede ser crucial para el desempeño de una organización, aunque también es difícil de entender y de cambiar.

Ejercicio 14.1 La cultura es fundamental para el desarrollo profesional en CPA (Certified Public Accountants Association)

Una insigne cultura del desarrollo en Plante y Moran, una de las firmas de consultores contables y de negocios más grande de Estados Unidos, es resultado del título en filosofía obtenido por Frank Moran, uno de los fundadores de la organización. Pasó mucho tiempo en la década de 1950 conversando con el Profesor Harry Levinson, psicólogo del trabajo innovador de la Escuela de Negocios de Harvard. "Él trajo un entendimiento real de la psicología humana al centro del trabajo", afirma Richard Brehler, director de capacitación y educación de la empresa. El señor Moran tenía la visión de que la organización fuera reconocida por su servicio al cliente y por el ambiente laboral que ofrecería a los contadores públicos certificados. Introdujo el concepto de equipo, donde cada asociado es responsable del desarrollo profesional y de retener de 6 a 10 profesionales que quizá nunca lleguen a trabajar en una auditoría para ellos. El asociado los mantiene en el buen camino, les da retroalimentación en aquello que necesitan mejorar, se asegura de que tengan las experiencias correctas y supervisa su progreso mediante el desarrollo profesional. A quienes son nuevos se les asigna un "compañero" que haya estado en la compañía por un año o dos, y queda como responsable de su inducción a la firma. "Les enseñan los mecanismos para participar y se aseguran de presentarlos con las personas correctas", reconoce el señor Brehler. "También proporcionan capacitación y consejos informales 'fuera del trabajo'".

La inversión de tiempo y energía que la firma hace en su fuerza laboral mejora su estado de ánimo, reduce la rotación y favorece el trabajo en equipo. Esto hace clientes felices y mejora los resultados financieros, lo cual permite a la compañía invertir más en su personal. "Creemos en 'cuidar el huerto' poniendo atención al crecimiento y a un legado a largo plazo de la firma, no ▶

tan solo a las utilidades inmediata", afirma el señor Brehler. "Hemos promediado una tasa de rotación de personal del 12 por ciento, en comparación del 25 al 30 por ciento en nuestra industria. A los clientes les agrada ver los mismos rostros haciendo su auditoría cada año".

El desafío más grande es el impacto en el desarrollo del personal de los procedimientos y revisiones de auditoría automatizados y sin papeles. Esto reduce mucho el contacto humano. "Hace años, los equipos de auditoría se sentaban alrededor de una mesa con el libro mayor y tenían mucho tiempo para discusiones informales, preguntas y diálogo", afirma el señor Brehler, "pero esas oportunidades inherentes de aprendizaje han desaparecido. Si las personas no se sienten libres de hacer preguntas tontas, de exponer su ignorancia o de cuestionar, entonces su desarrollo está en riesgo". El señor Brehler afirma que todas las firmas de CPA con quienes ha hablado enfrentan los mismos desafíos. "Tenemos una ventaja", afirma, "porque no tenemos que engendrar una cultura de aprendizaje e intercambio profesional, ya que siempre nos hemos enfocado en ella".

Fuente: De un artículo del Financial Times*, 12 de noviembre de 2007, p. 2, por R. Newing.*

FT

Ejercicios sugeridos

1. Usando el modelo de cultura de Cummings y Huse, figura 14.1, discuta si el proceso de desarrollo del personal de Plante y Moran podría considerarse artefacto, norma, valor o suposición básica.
2. ¿Qué dificultades encontrarían Plante y Moran, si intentaran cambios importantes en su proceso de desarrollo del personal?
3. ¿Qué tan fácil sería para un competidor adoptar el enfoque de Plante y Moran para el desarrollo del personal? ¿Cuáles serían sus principales obstáculos?

A pesar de las experiencias adversas de muchas organizaciones, el cambio, en una forma cada vez más radical, parece estar a la orden del día. Algunas organizaciones ven a los gurús gerenciales, como Charles Handy (1994), Rosabeth Moss Kanter (1989), John Kotter (1996) y Tom Peters (1997) como sus salvadores. Otros buscan la ayuda de consultores administrativos como McKinsey, PricewaterhouseCoopers y KMPG. Sin embargo, ya sea que las organizaciones busquen asesoría y ayuda externas o si se basan en su propia competencia, no podrían esperar lograr un cambio exitoso, a menos que quienes son responsables de administrarlo entiendan los diferentes enfoques que se ofrecen y puedan hacerlos coincidir con sus circunstancias y preferencias. Sobre esta base, comprender la teoría y práctica de la gestión del cambio no es únicamente una opción extra, sino un prerrequisito esencial para la supervivencia. Sin embargo, como mostrará el siguiente análisis de los dos principales enfoques para la administración del cambio, no es en absoluto un ejercicio fácil o directo.

PARA REFLEXIONAR

A partir de su lectura hasta ahora, ¿cuáles parecen ser las principales razones de las altas tasas de fracaso del cambio organizacional? Dadas estas razones, ¿cuáles son los temas clave que necesitan ser cubiertos por las teorías del cambio para ayudar a que las organizaciones logren más éxito al implementar el cambio?

El enfoque planeado hacia el cambio organizacional

El padre fundador del cambio planeado fue Kurt Lewin (Burnes, 2004a, 2007), quien usó el término para distinguir el cambio que se lleva a cabo y se planea de forma consciente en una organización, en contraposición con los tipos de cambio que podrían suceder por accidente o por impulso, o bien, que podrían ser obligatorios en una organización (Marrow, 1977). Entre aquellos que defienden el cambio planeado, con el paso de los años ha surgido una variedad de modelos diferentes sobre la administración del cambio. El enfoque planeado es el que más se asocia con la práctica del desarrollo organizacional (DO) y, de hecho, está en el núcleo del DO. De acuerdo con French y Bell (1995, pp. 1-2):

> …el desarrollo organizacional es una estrategia de mejoramiento organizacional única que surgió a finales de la década de 1950 e inicios de la siguiente [...] Ha evolucionado en un marco de referencia integrado de teorías y prácticas capaces de solucionar, o de ayudar a solucionar, la mayoría de los problemas importantes que confrontan el lado humano de las organizaciones. El desarrollo organizacional trata de las personas y las organizaciones, así como de las personas en las organizaciones y de la manera en que funcionan. El DO también trata del cambio planeado que llevan a cabo los individuos, los equipos y las organizaciones para funcionar mejor.

Sustentando el DO, hay un conjunto de valores, suposiciones y ética que enfatiza su orientación humanista-democrática y su compromiso con la efectividad organizacional. Estos valores han sido expresados por diferentes autores a lo largo de los años (Conner, 1977; Warwick y Thompson, 1980; Gellerman *et al*., 1990). Hurley *et al*. (1992) encontraron que fueron cinco valores claros que los profesionales del DO adoptaron:

1. facultamiento de los empleados para la acción;
2. creación de apertura en las comunicaciones;
3. facilitación de la posesión del proceso de cambio y sus resultados;
4. favorecimiento de una cultura de colaboración;
5. promoción del aprendizaje continuo.

Dentro del campo del DO, hay varios teóricos y profesionales destacados que han contribuido con sus propios modelos y técnicas para su avance (como Argyris, 1962; Beckhard, 1969; French y Bell, 1973; Blake y Mouton, 1976). Sin embargo, a pesar de ello, hay un acuerdo general de que el DO creció a partir del trabajo pionero de Kurt Lewin sobre la ciencia conductual en general y su desarrollo del cambio planeado en particular, y se convirtió en emblemático para él (Burnes, 2004a, 2007). Lewin fue un autor prolífico, investigador y profesional en relaciones interpersonales, de grupo, intergrupales y de comunidades. Los modelos del proceso de cambio que surgieron de su trabajo fueron:

- modelo de investigación de la acción;
- modelo de los tres pasos;
- modelo de las fases del cambio planeado.

Investigación de la acción

Este modelo fue diseñado por Lewin como un enfoque colaborativo para solucionar problemas sociales y organizacionales. Aunque estadounidense de origen, muy pronto después de su surgimiento fue adoptado por el Instituto Tavistock de Gran Bretaña y usado para mejorar la competencia y eficiencia administrativa de la industria del carbón. Desde entonces, ha conquistado a muchos seguidores en ambos lados del Atlántico (French y Bell, 1984).

En un escenario organizacional, un proyecto de investigación de la acción por lo general comprende tres grupos distintos: la organización (en la forma de uno o más altos directivos), el sujeto (persona del área donde se llevará a cabo el cambio) y el agente del cambio (un consultor quien puede o no ser miembro de la organización). Estas tres entidades distintas forman una *comunidad de aprendizaje* donde se realiza la investigación y mediante la cual se solucionará el problema (Heller, 1970).

La investigación de la acción es un proceso de dos frentes. Primero, enfatiza que el cambio requiere de la acción (es decir, necesita pasar algo) y se dirige a lograrlo. Segundo, reconoce que la acción exitosa se basa en un proceso de *aprendizaje* que permite a los involucrados analizar la situación correctamente, identificar todas las posibles alternativas de solución (hipótesis) y elegir la más adecuada para la situación (Bennett, 1983). Las bases teóricas para este enfoque descansan en el campo de la teoría de la gestalt, la cual enfatiza que el cambio tan solo puede lograrse exitosamente ayudando a los individuos a obtener nuevas ideas acerca de su situación (Smith *et al*., 1982).

Aunque la investigación de la acción está altamente considerada como un enfoque para administrar el cambio (Cummings y Huse, 1989), es el modelo de tres pasos de Lewin el que se encuentra en el corazón del cambio planeado.

Punto de aprendizaje clave

La investigación de la acción se relaciona tanto con el aprendizaje individual y grupal, como con el logro del cambio.

El modelo de cambio de tres pasos

Al desarrollar este modelo, Lewin (1958) señaló que el cambio hacia un nivel más alto de desempeño grupal tiene frecuentemente una vida corta; después de una "inyección de energía", la conducta del grupo podría revertirse pronto a su patrón anterior. Esto indica que no basta con definir los objetivos del cambio con base en un mayor nivel de desempeño grupal: el desempeño del nuevo nivel también debería incluirse en el objetivo. Un proyecto de cambio exitoso, afirma Lewin (1958), tiene que involucrar tres pasos:

1. *descongelar* el nivel actual;
2. *moverse* hacia el nivel siguiente;
3. *volver a congelar* el nivel nuevo.

El paso 1 reconoce que antes de que un nuevo comportamiento sea adoptado exitosamente, hay que descartar el comportamiento antiguo. Solo entonces se acepta el nuevo comportamiento. Un punto central para este enfoque es la creencia de que la voluntad de quien adopta el cambio (el sujeto del cambio) es importante tanto para descartar el antiguo comportamiento, "descongelar" y luego "moverse" hacia el nuevo.

El descongelamiento involucra generalmente reducir aquellas fuerzas que mantienen el comportamiento de la organización en su nivel presente. De acuerdo con Rubin (1967), descongelar requiere de alguna forma de reunión de afrontamiento o proceso de reeducación para los involucrados. La esencia de tales actividades es permitir a los interesados convencerse de la necesidad del cambio. El descongelamiento claramente equivale al objeto de estudio de la investigación de la acción; justo como el paso 2, moverse equivale al elemento de la acción.

En la práctica, moverse implica actuar sobre los resultados del paso 1. Es decir, habiendo analizado la situación actual, identificado las opciones y elegido la más adecuada, se necesita de la acción para moverse a un estado de cosas más deseable. Esto involucra desarrollar comportamientos, valores y actitudes nuevos mediante cambios en las estructuras y los procesos organizacionales. La tarea fundamental es garantizar que esto se haga de forma tal que quienes están involucrados no regresen, después de un corto periodo, a la forma antigua de hacer las cosas.

Volver a congelar es el último paso del modelo de tres pasos y representa, dependiendo de la perspectiva, ya sea una ruptura con la investigación de la acción, o bien, su extensión lógica. El hecho de volver a congelar busca estabilizar la organización en un nuevo estado de equilibrio, con la finalidad de garantizar que la nueva forma de trabajo esté relativamente a salvo del retroceso. Se logra frecuentemente usando mecanismos que refuercen de forma positiva las nuevas formas de trabajo, y que incluyen cultura, normas, política y prácticas organizacionales (Cummings y Huse, 1989).

El modelo de tres pasos ofrece un marco de referencia general para entender el proceso del cambio organizacional. Sin embargo, los tres pasos son bastante amplios y, por tal razón, se han desarrollado aun más en un intento por mejorar el valor práctico de este enfoque.

Fases del cambio planeado

Al intentar explicar con mayor detalle el modelo de tres pasos de Lewin, diferentes autores han ampliado el número de pasos o fases. Lippitt *et al*. (1958) desarrollaron un modelo del cambio planeado de siete fases; en tanto que Cummings y Huse (1989), para no quedarse atrás, produjeron un modelo de ocho fases. Sin embargo, como Cummings y Huse (1989, p. 51) señalaron, "el concepto de cambio planeado implica que una organización exista en diferentes estados en momentos distintos y que el movimiento planeado pueda ocurrir de un estado a otro". Por lo tanto, para entender el cambio planeado, no es suficiente simplemente entender los procesos que generan el cambio; también debe haber una apreciación de los estados a través de los cuales debe pasar la organización, para moverse de un estado presente insatisfactorio a un estado futuro más deseable.

Bullock y Batten (1985) desarrollaron un modelo integrado de cuatro fases del cambio planeado con base en una revisión y síntesis de más de 30 modelos al respecto. Su modelo describe el cambio planeado en términos de dos dimensiones principales: fases de cambio, que son estados distintos en una organización que se mueve mientras se compromete con el cambio planeado; y los procesos de cambio, que son los métodos utilizados para llevar a la organización de un estado a otro.

Las cuatro fases del cambio y los procesos de cambio que conlleva, identificados por Bullock y Batten, son los siguientes:

1. *Fase de exploración:* en este estado los miembros de una organización tienen que explorar y decidir si quieren realizar cambios específicos en sus operaciones y, de ser así, comprometer recursos para planear tales cambios. Los procesos de cambio involucrados en esta fase son: estar conscientes de la necesidad de cambiar; buscar asistencia externa (un consultor/facilitador) para que ayude con la planeación e implementación de los cambios; y establecer un contrato con el consultor que defina las responsabilidades de cada parte.
2. *Fase de planeación:* una vez que el consultor y la organización han establecido un contrato, inicia el siguiente estado, que involucra comprender el problema o la preocupación de la organización. Los procesos de cambio involucrados en esto son: recolectar información para establecer un diagnóstico correcto del problema; establecer metas para el cambio y diseñar las acciones adecuadas para alcanzar dichas metas; y lograr que los principales encargados de tomar decisiones aprueben y apoyen los cambios propuestos.
3. *Fase de la acción:* en este estado, una organización implementa los cambios derivados de la planeación. Los procesos de cambio involucrados están diseñados para llevar a una organización de su estado actual a un estado futuro deseable, e incluyen: establecer los arreglos adecuados para manejar el proceso de cambio y obtener apoyo para las acciones a emprender, así como evaluar la implementación de actividades y retroalimentar los resultados para que puedan hacerse los ajustes o refinamientos necesarios.
4. *Fase de integración:* este estado inicia una vez que los cambios se hayan implementado exitosamente. Se preocupa por la consolidación y el establecimiento de los cambios, de modo que se vuelvan parte de la operación normal y cotidiana de la organización, y no requieran de arreglos especiales o estímulos para mantenerse. Los procesos de cambio involucrados son: reforzamiento de nuevos comportamientos a través de sistemas de retroalimentación y recompensas, y la gradual disminución de la dependencia hacia el consultor; difusión de los aspectos exitosos del proceso de cambio por toda la organización; y capacitación de gerentes y empleados para monitorear constantemente los cambios y buscar mejorar a partir de ellos.

De acuerdo con Cummings y Huse (1989), este modelo tiene una gran aplicación en la mayoría de las situaciones de cambio. Incorpora evidentemente aspectos fundamentales de muchos otros modelos del cambio y, particularmente, supera cualquier confusión entre los procesos (métodos) de cambio y las fases del cambio, es decir, los estados secuenciales por los que las organizaciones deben atravesar para lograr el cambio exitoso.

Punto de aprendizaje clave

Los modelos tanto de tres pasos como de fases consideran el cambio como una actividad secuencial que incluye un inicio, una parte intermedia y un final.

El meollo del modelo de Bullock y Batten, al igual que el de Lewin, es el cambio a los niveles individual y grupal. Sin embargo, los profesionales del DO han reconocido, como muchos otros, que: "las organizaciones se están reinventando; las tareas laborales están pasando por la reingeniería; las reglas del mercado se están reescribiendo; la natu-

raleza fundamental de las organizaciones está cambiando" y, por lo tanto, el DO tiene que adaptarse a esas nuevas condiciones y ampliar su atención más allá del comportamiento individual y grupal (French y Bell, 1995, pp. 3-4).

Del desarrollo organizacional a la transformación de la organización

Por lo menos en Estados Unidos, el DO se ha convertido en una profesión con sus propios organismos reguladores, a los cuales deben pertenecer los profesionales del DO, con sus propias calificaciones reconocidas, con un conjunto de herramientas y técnicas aprobadas, así como con su propio código ético de práctica (Cummings y Worley, 2001). Los miembros de esta profesión, ya sea que estén empleados en institutos académicos, práctica de consultoría u organizaciones privadas o públicas, ofrecen servicios de consultoría. Como cualquier profesión o negocio, si no brindan a sus clientes lo que ellos desean, pronto se encontrarán fuera de servicio. Por consiguiente, para apreciar el papel y enfoque actuales del cambio planeado, es necesario decir algo sobre la manera en que el DO ha respondido ante las necesidades cambiantes de sus clientes.

La atención original del DO estuvo en los grupos de trabajo dentro de un escenario organizacional, en lugar de organizaciones en su totalidad, y se preocupaba principalmente por los procesos y sistemas humanos dentro de las organizaciones. Sin embargo, como French y Bell (1995), y Cummings y Worley (2001) señalaron, en los últimos años ha habido un cambio importante de la atención dentro del campo del DO: de mejorar la efectividad del grupo a transformar las organizaciones. Este movimiento hacia el DO "transformacional" surge a partir de tres desarrollos clave:

1. Con el advenimiento del movimiento del diseño laboral en la década de 1960 y, específicamente, con la llegada de la teoría de sistemas sociotécnicos, los profesionales del DO reconocieron que no deberían concentrarse únicamente en el trabajo de grupos e individuos en las organizaciones, sino que necesitaban ver otros sistemas más amplios. De manera gradual, el DO adoptó una perspectiva de sistemas abiertos que permite ver las organizaciones en su totalidad y dentro de sus ambientes.
2. Los profesionales del DO han ampliado su perspectiva para incluir la cultura organizacional. Puesto que el DO ha reconocido siempre la relevancia de las normas y los valores del grupo, es una progresión natural traducir esto en un interés para la cultura organizacional en general.
3. El creciente uso de los enfoques de cambio para toda la organización, como los programas de cambio de cultura, junto con la creciente turbulencia en el ambiente donde operan las organizaciones (por ejemplo, su mercado y la economía más amplia a niveles nacional y global), han atraído la atención hacia la necesidad de que el DO se involucre en la transformación de las organizaciones en su totalidad, en vez de enfocarse en cambios de las partes que las constituyen.

Mientras que las adiciones más importantes al repertorio del DO son comprensibles, el peligro está en que parecen estar alejándose del compromiso con la participación y el aprendizaje individuales que había sido, tradicionalmente, adoptado por los profesionales del DO. Esto se observa en el siguiente enfoque de cinco pasos para el cambio organizacional defendido por Cummings y Huse (1989, pp. 428-30):

1. *Visión estratégica clara:* el cambio cultural efectivo debería empezar a partir de una clara visión de la nueva estrategia de la firma, así como de los valores compartidos y el comportamiento necesario para hacerlo funcionar. Tal visión establece el propósito y la dirección para el cambio cultural.

2 *Compromiso de la alta gerencia:* el cambio cultural tiene que administrarse desde lo más alto de la organización. Los altos directivos y administradores necesitan estar muy comprometidos con los nuevos valores, y necesitan crear una presión constante para el cambio.

3 *Liderazgo simbólico:* los altos ejecutivos deben comunicar su nueva cultura mediante sus propias acciones. Sus comportamientos necesitan simbolizar el tipo de valores y conductas que se buscan.

4 *Apoyo de los cambios organizacionales:* el cambio cultural requiere ir acompañado por modificaciones de apoyo en la estructura organizacional, los sistemas de recursos humanos, los sistemas de información y control, y el estilo gerencial. Estas características organizacionales ayudarán a orientar el comportamiento de los individuos hacia la nueva cultura.

5 *Membresía organizacional:* uno de los métodos más efectivos para cambiar la cultura consiste en cambiar la afiliación organizacional. Las personas podrían seleccionarse en términos de su ajuste con la nueva cultura, así como contar con una clara inducción acerca de las actitudes y los comportamientos deseados. El personal ya existente que no logre adaptarse a las nuevas formas podría quedar fuera de la organización.

El enfoque de Cummings y Huse no tan solo excluye a todos, menos al personal de nivel superior, de involucrarse en las decisiones sobre qué cambiar y cómo implementarlo, sino que quienes se considera que no "encajan" con la nueva cultura podrían perder su trabajo. Todo esto parece formar parte de una tendencia creciente observada por French y Bell (1995, p. 351) para que los altos directivos se enfoquen menos en los valores orientados hacia las personas y más en "los resultados financieros y/o el precio de las acciones. [...] [En consecuencia] algunos ejecutivos tienen una mentalidad 'de arrasar y quemar'". Evidentemente, dicha tendencia no es propicia para los valores democráticos y humanistas tradicionalmente adoptados por los profesionales de DO. Aquí el énfasis está en el consultor de cambio como proveedor de conocimientos que faltan a la organización. La tarea del consultor no es tan solo facilitar, sino también de brindar soluciones. El riesgo en esta situación es que el aprendiz (quien adopta el cambio) se convierte en un receptor pasivo de datos externos y, supuestamente, objetivos: uno que tiene que dirigirse hacia la solución "correcta" (Cummings y Worley, 2001). Esto ha llevado a varios autores clave a preguntarse si el DO ha perdido el rumbo y sus prácticas se han alejado de sus valores originales (Bradford y Burke, 2004; Greiner y Cummings, 2004; Worley y Freyerherm, 2003).

Como se observa, para bien o para mal, el DO ha intentado alejarse una distancia considerable de sus raíces en el cambio planeado, y ahora toma una perspectiva del cambio mucho más amplia en cuanto a la organización y el sistema.

Ejercicio 14.2 Trabajo con los proveedores

Cuando Nissan estableció su operación de ensamble de automóviles en Gran Bretaña a mediados de la década de 1980, reconoció que los proveedores británicos de componentes quedaban muy lejos de los estándares japoneses de calidad, confiabilidad y costo. Como una forma de ayudar a los proveedores a mejorar su capacidad, se estableció un Equipo de Desarrollo para Proveedores (EDP), cuyo objetivo era ayudar a los proveedores a desarrollar su negocio, hasta la fase donde pudieran cumplir los requisitos de desempeño de Nissan.

Aunque el apoyo dado por el EDP a los proveedores es en efecto una consultoría gratis, ello no es filantropía de parte de Nissan. Esta empresa cree que a menos que sus proveedores al-

cancen estándares de desempeño de clase mundial, será capaz de fabricar vehículos mundialmente reconocidos. Por lo tanto, al ayudar a sus proveedores, Nissan se ayuda a sí misma.

El enfoque del EDP es trabajar de forma cooperativa con los proveedores para ayudarlos a identificar áreas de mejora y, después, a desarrollar y monitorear los planes de mejoramiento. Los elementos básicos del EDP son los siguientes:

- Los proveedores están en libertad de elegir si invitan o no al EDP a su planta.
- El EDP inicia explicando a los altos directivos de los proveedores que su objetivo es ayudarlos a desarrollar una filosofía de mejora continua.
- El EDP trata de entrenar y guiar al personal de los proveedores para que emprendan proyectos de cambio por sí mismos, en vez de hacer ellos el trabajo.
- El EDP insiste en que debe involucrarse el personal del área donde se va a llevar a cabo el cambio.
- El EDP busca fomentar la confianza, la cooperación y el trabajo en equipo dentro de los proveedores.
- Los miembros del EDP están extremadamente bien entrenados y son expertos y, por consiguiente, son capaces de ganarse la confianza de las personas con quienes trabajan.
- El EDP busca garantizar que aquellos que llevan a cabo la mejora reciban el crédito y los elogios por ello, en lugar de tomar el crédito para sí mismo.

Sería engañoso dar la impresión de que Nissan es de alguna forma "suave" con los proveedores. Como afirma Sir Ian Gibson, Director General de Nissan: "Las relaciones cooperativas con los proveedores no son una opción fácil, como muchos imaginan, sino considerablemente más difíciles de implementar que las relaciones comprador-vendedor".

Fuente: Adaptado de Burnes (2000).

Ejercicios sugeridos

1. ¿En qué medida el enfoque de Nissan para desarrollo del proveedor encaja en el enfoque planeado para el cambio?
2. ¿Cómo se compara la filosofía promovida por el EDP de Nissan con la filosofía del cambio subyacente de Lewin?
3. ¿Es compatible el enfoque del EDP con el "DO transformacional"?
4. ¿Qué efecto tendría la cultura organizacional del proveedor en el éxito a largo plazo del enfoque del EDP?

Cambio planeado: resumen y críticas

El cambio planeado es un proceso cíclico e iterativo que implica diagnóstico, acción y evaluación, así como más acción y evaluación adicionales. Es un enfoque que reconoce que una vez que se ha llevado a cabo el cambio, este debe ser autosustentable (es decir, estar a salvo de retroceso). El propósito del cambio planeado es mejorar la eficacia del lado humano de la organización. Algo central para el cambio planeado es el énfasis colocado en la naturaleza colaborativa del esfuerzo para el cambio: la organización, los gerentes y receptores del cambio y el consejero diagnostican de forma conjunta el problema de la organización y al mismo tiempo planean y diseñan los cambios específicos. Lo que

sustenta el cambio planeado y, de hecho, da origen al movimiento del DO como totalidad es una orientación fuerte humanista y democrática, así como un énfasis en la eficacia organizacional (Burnes, 2004a, 2007). Esto se ajusta bien con su orientación del campo de la gestalt, ya que ve el cambio como un proceso de aprendizaje que permite a los involucrados ganar o intercambiar conocimientos, puntos de vista, expectativas y patrones de pensamiento. Este enfoque busca dar una oportunidad para "razonar" a quienes van a adoptar el cambio sobre su situación y para que desarrollen sus propias soluciones (Bigge, 1982).

Sin embargo, el advenimiento de más enfoques dirigidos a toda la organización, que parece estar alejándose del centro de atención original y área de conocimiento del DO (es decir, los procesos humanos involucrados en el funcionamiento de individuos y grupos en las organizaciones), junto con un ambiente de negocios más hostil, estarían erosionando los valores que Lewin y los pioneros del DO vieron como centrales para el cambio exitoso (Bradford y Burke, 2004; Greiner y Cummings, 2004; Worley y Feyerherm, 2003).

Como podría esperarse, tales desarrollos en el DO, así como las perspectivas más nuevas en las organizaciones, han llevado a muchos a cuestionarse no únicamente aspectos específicos del enfoque planeado para el cambio, sino también la utilidad y practicidad del enfoque como un todo. Las principales críticas dirigidas contra el enfoque planeado del cambio son las siguientes.

Primera, como Wooten y White (1999, p. 8) observaron "la mayoría de la tecnología de DO existente fue desarrollada específicamente para organizaciones de jerarquía descendente, autocráticas, rígidas, basadas en reglas, que operan en un ambiente un tanto predecible y controlado, y en respuesta a ellas". Esto puede dar cuenta de la suposición de muchos defensores del DO de que, como Cummings y Huse (1989, p. 51) señalaron, "una organización existe en diferentes estados en momentos distintos, y el movimiento planeado puede darse de un estado a otro". Sin embargo, a partir de la década de 1980, un número cada vez mayor de autores han argumentado que, en el mundo caótico y turbulento donde vivimos, tales suposiciones son cada vez más tenues y que el cambio organizacional es un proceso más continuo y abierto, que un conjunto de eventos discontinuos y autónomos (Nonaka, 1988; Peters, 1989; Garvin, 1993; Stacey, 2003).

Segunda, y en una nota similar, un buen número de autores han criticado el enfoque planeado por el énfasis que hace en el cambio gradual y aislado, así como en su incapacidad para incorporar un cambio radical transformacional (Miller y Friesen, 1984; Hatch, 1997; Schein, 1985; Dunphy y Stace, 1993).

Tercera, el enfoque planeado está basado en la suposición de que se puede alcanzar un acuerdo común y que todas las partes involucradas en un proyecto de cambio específico tienen el deseo e interés en hacerlo. Esta suposición parece ignorar el conflicto y las políticas organizacionales o, por lo menos, supone que los temas problema pueden identificarse y resolverse con facilidad, lo cual, como Pfeffer (1992) entre muchos otros ha demostrado, no es siempre el caso.

Cuarta, supone que un tipo de enfoque al cambio sirve para todas las organizaciones, todas las situaciones y todos los momentos. Stace y Dunphy (2001) demuestran que hay un espectro amplio de situaciones de cambio, que van desde una simple sintonización hasta una transformación corporativa, y una gama igualmente amplia de formas de administrarlas, que van desde colaborativas hasta coercitivas. Aunque el cambio planeado puede ser adecuado para algunas de tales situaciones, es claramente mucho menos aplicable a situaciones donde pueden requerirse enfoques más directivos, como cuando, en una crisis, se requiere un cambio rápido e importante que no permite margen para un involucramiento o una consulta amplios. Esto ha llevado a Dunphy y Stace (1993, p. 905) a afirmar que:

> Tiempos turbulentos demandan diferentes respuestas en circunstancias variadas. Por consiguiente, los gerentes y consultores necesitan un modelo de cambio que sea esencialmente "si-

> tuacional", o bien, un "modelo de contingencia" que indique cómo variar las estrategias de cambio para lograr un "ajuste óptimo" con el ambiente cambiante.

Los defensores líderes del DO, como podría predecirse, combaten tales críticas y apuntan a la forma en que el cambio planeado ha tratado de incorporar temas como poder y políticas, así como la necesidad de transformación organizacional (French y Bell, 1995; Cummings y Worley, 1997). Asimismo, como Burnes (2004a) afirma, se necesita trazar una distinción entre el enfoque analítico original de Lewin para el cambio planeado y los enfoques prescriptivos más recientes y orientados hacia los profesionales del DO. No obstante, incluso tomando en cuenta estos puntos, debe reconocerse que el cambio planeado nunca estuvo destinado a utilizarse en situaciones donde se necesitara un cambio rápido, coercitivo y/o masivo.

Punto de aprendizaje clave

La principal crítica al enfoque planeado es que no es adecuado para situaciones abiertas e impredecibles.

PARA REFLEXIONAR

Usted habrá leído varias críticas al enfoque del cambio planeado. Sin embargo, ¿cuáles podrían ser sus méritos? ¿Podría utilizarse en ciertas formas, en algunas circunstancias, para ayudar a las organizaciones a implementar mejor el cambio? De ser así, ¿en qué circunstancias sería más conveniente?

El enfoque emergente para el cambio organizacional

El enfoque planeado ha sido relativamente bien desarrollado y entendido, y está apoyado por un cuerpo coherente de conocimientos, métodos y técnicas. Por otro lado, el enfoque emergente es un concepto relativamente nuevo al que le falta un conjunto consensuado de métodos y técnicas. Los defensores del enfoque emergente para el cambio lo ven desde diferentes perspectivas y tienden a enfocarse en sus preocupaciones particulares. Por lo tanto, forman un grupo mucho menos coherente que los defensores del cambio planeado. En vez de estar unidos por una creencia compartida, tienden a distinguirse por una incredulidad común en la eficacia del cambio planeado.

Buchanan y Storey (1997, p. 127), sostienen que la principal crítica al cambio planeado es su "intento por imponer una secuencia lineal y ordenada para procesos que en realidad están contaminados y desordenados, y que se despliegan de una manera iterativa con muchas omisiones y retrocesos". Para los defensores del cambio emergente, el cambio es un proceso continuo, dinámico y complejo, que emerge de forma impredecible y no planeada. Como Weick (2000, p. 237) afirma:

> El cambio emergente consiste en acuerdos, adaptaciones y alternancias continuas que provocan un cambio fundamental sin tener intenciones a priori para hacerlo. El cambio emergente

> sucede cuando las personas vuelven a lograr rutinas y cuando enfrentan contingencias, desajustes y oportunidades en el trabajo cotidiano. La mayor parte del cambio pasa inadvertido, porque las pequeñas alteraciones se agrupan como el ruido en una inercia que de otra manera no tendría incidentes...

La lógica para el enfoque emergente surge, de acuerdo con Hayes (2002, p. 37) de la creencia en que:

> …las decisiones fundamentales para igualar los recursos de las organizaciones con las oportunidades, limitaciones y demandas en el ambiente evolucionan con el paso del tiempo, y son resultado de los procesos culturales y políticos en las organizaciones.

Pettigrew (1990a,b) ha afirmado que el enfoque planeado es demasiado prescriptivo y no pone atención suficiente a la necesidad de analizar y conceptualizar el cambio organizacional. Mantiene que es esencial entender el contexto donde ocurre el cambio; enfatiza particularmente:

- la interconexión del cambio a lo largo del tiempo (es decir, los eventos de cambio tienen causas y consecuencias que están vinculadas entre sí de forma compleja);
- la manera en que el contexto del cambio moldea la acción y es moldeado por ella;
- la naturaleza multicausal y no lineal del cambio (es decir, muchas cosas tienen efecto sobre el cambio y el proceso de cambio es complejo: no es algo que se lleva a cabo en una secuencia simple y predecible).

Pettigrew (1987) argumenta que el cambio necesita estudiarse en diferentes niveles de análisis y periodos de tiempo distintos, lo cual se debe a que el cambio organizacional cruza a través de funciones, abarca las divisiones jerárquicas y no tiene un punto claro de partida ni de final; más bien, es un "proceso analítico, político y cultural complejo, lleno de desafíos y cambios en las creencias, estructura y estrategia esenciales de la organización" (Pettigrew, 1987, p. 650).

Defensores del enfoque emergente, por lo tanto, destacan la naturaleza en desarrollo e impredecible del cambio. Perciben a este como un proceso que se despliega a través de la interacción de múltiples variables (contexto, procesos políticos y consultoría) dentro de una organización. A diferencia de lo que él percibe como una certeza predestinada del cambio planeado, Dawson (1994) adoptó un *enfoque procesal* al cambio. Este enfoque considera a las organizaciones y a sus miembros como coaliciones cambiantes de individuos y grupos con intereses diferentes, conocimiento imperfecto y lapsos de atención cortos. En tales condiciones, el cambio es visto como un proceso pragmático de ensayo y error, dirigido a alcanzar un compromiso entre las necesidades competitivas de la organización y los objetivos de varias facciones en pugna dentro de ella.

Defensores del cambio emergente que adoptan el enfoque procesal tienden a resaltar que no puede haber una simple prescripción para administrar exitosamente transiciones organizacionales, debido a factores temporales y contextuales (Pettigrew, 1997). Dawson (2003) ve al cambio como:

> una dinámica compleja y continua, donde las políticas, la sustancia y el contexto del cambio se entrelazan y superponen, y donde nuestra comprensión del presente y de las expectativas del futuro pueden influir en nuestra interpretación de los eventos pasados, los que a la vez moldean nuestra experiencia de cambio.

Punto de aprendizaje clave

El enfoque emergente desafía la perspectiva de que todas las organizaciones son entidades racionales, y busca reemplazarla con una noción de las organizaciones que abarca las coaliciones en movimiento de los diferentes grupos de interés.

La lógica para el enfoque emergente surge de la creencia de que el cambio no puede ni debe estar solidificado, ni verse como una serie de eventos lineales dentro de un periodo de tiempo dado; en lugar de esto, se considera un proceso continuo. Dawson (1994) percibe el cambio como un periodo de transición organizacional, caracterizado por la interrupción, confusión y eventos no previstos que surgen durante periodos largos. Aun cuando los cambios son operacionales, necesitarán ser refinados y desarrollados constantemente para mantener su importancia.

Desde esta perspectiva, Clarke (1994) sugirió que dominar el reto del cambio no es una actividad especializada que facilita o impulsa un experto, sino una parte cada vez más importante del rol de cada gerente. Para ser eficiente en la creación de un cambio sustentable, de acuerdo con McCalman y Paton (1992), los gerentes necesitarán una comprensión extensa y sistemática del ambiente de su organización, para identificar las presiones del cambio y para garantizar que, al movilizar los recursos internos necesarios, su organización responda en forma y tiempo adecuados. Dawson (1994) afirmó que el cambio debe estar vinculado con la complejidad de la realidad del mercado cambiante, la naturaleza transicional de la organización del trabajo, sistemas de control gerencial y redefinición de límites y relaciones organizacionales. Él enfatiza que, en los ambientes empresariales actuales, las intervenciones unidimensionales del cambio posiblemente generen tan solo resultados a corto plazo y aumenten la inestabilidad en vez de reducirla.

Como se observa, aunque no lo afirman abiertamente, los defensores del cambio emergente suelen adoptar una perspectiva de contingencia. Para ellos, la incertidumbre del entorno es lo que hace que el cambio planeado sea inadecuado y que el cambio emergente sea el apropiado. Stickland (1998, p. 76) amplía este punto de vista formulando una pregunta que muchos de quienes estudian el cambio organizacional parecen no reconocer: "¿Hasta qué grado el entorno impulsa los cambios dentro del sistema [es decir, la organización] y en qué medida el sistema está en control de sus propios procesos de cambio?". Finstad (1998, p. 721) coloca este tema en un contexto más amplio argumentando que "la organización es [...] creadora de su entorno y el entorno es creador de la organización".

La relación recíproca entre una organización y su entorno tiene implicaciones claramente profundas en la manera en que los gerentes de las organizaciones conceptualizan y administran el cambio. También sirve para enfatizar que una competencia clave para las organizaciones es la habilidad de explorar el entorno externo para identificar y evaluar el impacto de tendencias y discontinuidades (McCalman y Paton, 1992; Stickland, 1998). Esto incluye explorar la amplia gama de variables externas, incluyendo mercados y clientes, accionistas, requisitos legales, economía, proveedores, tecnología y tendencias sociales. La naturaleza cambiante y arbitraria de los límites de las organizaciones hace que esta actividad sea más difícil: los clientes pueden también ser competidores; los proveedores pueden convertirse en socios; y los empleados pueden transformarse en clientes, proveedores o competidores.

Cambios en los entornos externos requieren de respuestas adecuadas dentro de las organizaciones. De acuerdo con los defensores del enfoque emergente, las respuestas adecuadas tienen que promover un entendimiento amplio y profundo de estrate-

gia, estructura, sistemas, personas, estilo y cultura. La organización también necesita saber cómo dichos factores pueden funcionar ya sea como fuentes de inercia que bloqueen el cambio, o alternativamente, como palanca para impulsar un proceso de cambio efectivo (Pettigrew, 1997; Dawson, 2003). Un importante avance en este sentido es el movimiento para adoptar un enfoque "de abajo hacia arriba" en vez de uno "de arriba hacia abajo", para iniciar e implementar el cambio. Esto se basa en la perspectiva de que el ritmo del cambio ambiental es tan rápido y complejo que resulta imposible para un pequeño número de altos directivos identificar, planear e implementar eficazmente las respuestas organizacionales necesarias. Entonces, la responsabilidad del cambio organizacional está volviéndose por necesidad más descentralizada.

Punto de aprendizaje clave

"Mientras el estímulo principal para el cambio sigan siendo las fuerzas en el ambiente externo, el principal motivador para lograr el cambio reside en la gente dentro de la organización".

(Benjamin y Mabey, 1993, p. 181).

Quienes apoyan el enfoque emergente, identifican cinco características de las organizaciones que fomentan u obstruyen el éxito: culturas, estructuras, aprendizaje organizacional, administración del comportamiento, y poder y políticas.

Cultura organizacional

Al inicio de este capítulo, se argumentó que la cultura organizacional es un tema complejo y polémico que suele verse tanto como una restricción que como un objeto del cambio. Al observar la cultura a partir de la perspectiva emergente, Johnson (1993, p. 64) ha tomado la postura de que la gestión estratégica del cambio es "un fenómeno esencialmente cultural y cognitivo", y no un ejercicio analítico racional. Clarke (1994) afirmó que la esencia del cambio sustentable es entender la cultura de la organización que debe cambiarse. Si los cambios propuestos contradicen los sesgos y las tradiciones culturales, es inevitable que sean difíciles de insertar en la organización.

En una lógica similar, Dawson (1994) sugirió que los intentos por realinear las conductas internas con las condiciones externas, requiere de estrategias de cambio que sean sensibles hacia la cultura de la organización. Afirma que las organizaciones deberían estar conscientes de que el proceso de cambio es largo, potencialmente peligroso y que demanda un refuerzo considerable, si el cambio cultural debe sostenerse frente a la tendencia inevitable de regresar a los comportamientos antiguos. Clarke (1994) también destacó que el cambio puede ser lento, sobre todo cuando los mecanismos que refuerzan el comportamiento antiguo o inadecuado (como las recompensas y las estructuras de reclutamiento y promoción) siguen sin respuesta. Además, si tales mecanismos de reforzamiento se complementan con una conducta empresarial que fomente la aversión al riesgo y el miedo al fracaso, es muy poco probable lograr un clima donde los individuos se sientan deseosos de proponer o de realizar un cambio. En consecuencia, como Clarke (1994, p. 94) sugirió, "crear una cultura para el cambio significa que el cambio tiene que ser parte de la forma en que hacemos las cosas aquí; no puede tomarse como algo extra". Por lo tanto, para la mayoría de los defensores del enfoque emergente del cambio, si no existe una cultura organizacional adecuada, es esencial crearla.

Sin embargo, no todos sus defensores asumen tal perspectiva. Beer *et al.* (1993) sugirieron que la forma más efectiva de fomentar el cambio no es intentando influir directamente en el comportamiento o en la cultura organizacionales. En lugar de esto, abogan por reestructurar las organizaciones para colocar a los individuos en un contexto organizacional nuevo, el cual impone nuevos roles, relaciones y responsabilidades sobre ellos. Asimismo, creen que esto *fuerza* nuevas actitudes y conductas en las personas. Wilson (1992, p. 91) también advierte contra intentar usar la cultura para favorecer el cambio, ya que:

> efectuar cambios en una organización tratando simplemente de cambiar su cultura supone una conexión lineal no garantizada entre algo llamado cultura organizacional y el desempeño. No solo este concepto de cultura organizacional es multifacético; no siempre es muy claro cómo es que se relacionan la cultura y el cambio, si acaso se relacionan, y de ser así, en qué dirección.

Es evidente que, aun cuando el enfoque emergente reconoce la importancia de la cultura en el cambio organizacional, hay una división entre dos grupos de expertos:

1 quienes creen que puede crearse una cultura adecuada, donde antes no existía; y
2 aquellos que piensan que intentar cambiar la cultura es algo que una organización hace bajo su propio riesgo.

Punto de aprendizaje clave

Muchos autores proponen que el cambio cultural se encuentra en el corazón del proceso de cambio organizacional; pero existe cierto debate sobre si es sabio realizar intentos deliberados por cambiar la cultura.

Estructura organizacional

Se considera que esta juega un papel decisivo al definir cómo es que la gente se relaciona entre sí y al influir en el impulso para el cambio (Hucynski y Buchanan, 2001; Dawson, 2003; Kotter, 1996; Hatch, 1997). Por consiguiente, una estructura organizacional adecuada suele ser una ventaja importante para lograr el cambio. No obstante, tanto los aspectos informales como los formales de la estructura organizacional necesitan reconocer si la estructura se usará para efectuar el cambio.

El caso de desarrollar estructuras organizacionales más adecuadas para facilitar el cambio sigue básicamente los argumentos de los teóricos de la contingencia (Child, 1984). Quienes están a favor del enfoque emergente para el cambio señalan que los últimos 25 años han atestiguado un movimiento general para crear estructuras organizacionales más planas, cuyo objetivo ha sido incrementar la sensibilidad organizacional, delegando autoridad y responsabilidad (Senior, 2002). Como Kotter (1996, p. 169) destaca, la causa para tales cambios estructurales es que "una organización donde se delega más, lo que implica una jerarquía aplanada, se encuentra en una posición superior para maniobrar, que una gran organización con un nudo resistente al cambio en medio".

Existe una tendencia creciente en las organizaciones, para posicionarse a sí mismas respondiendo con rapidez a las condiciones cambiantes, rompiendo barreras internas, diseminando conocimientos y desarrollando sinergia a través de sus funciones. Las

organizaciones que han logrado esto se llaman *organizaciones en red* o, para usar la terminología de Handy (1989), organizaciones "federales". Snow *et al.* (1993) sugirieron que la naturaleza semiautónoma de cada parte de la red reduce la necesidad del poder que erosiona las burocracias manejadas centralmente. Esto, a la vez, lleva al cambio y a la adaptación impulsadas de *abajo hacia arriba*, en lugar de arriba hacia abajo. Argumentan también que la especialización y flexibilidad requeridas para enfrentar la globalización, la competencia intensa y el rápido cambio tecnológico puede lograrse únicamente aflojando: **i.** las ataduras entre las diferentes partes de la organización y su "centro", y **ii.** el control que el centro de la organización tiene sobre sus diferentes partes.

Punto de aprendizaje clave

Adoptar un enfoque emergente para el cambio quizá requiera que las organizaciones se muevan hacia estructuras y culturas radicalmente diferentes.

Aprendizaje organizacional

Para los defensores del enfoque emergente, el aprendizaje juega un rol fundamental al preparar a los individuos para el cambio y al permitirles enfrentarlo (Bechtold, 1997; Senge, 2000). Poniéndolo de forma sencilla, este aprendizaje implica "la capacidad de los miembros de una organización para detectar y corregir errores, así como para buscar nuevas nociones que les permitan realizar elecciones que produzcan los mejores resultados que ellos buscan" (Martin, 2000, p. 463). En muchas situaciones, la voluntad para cambiar tan solo surge al sentir que no hay otra opción. Por consiguiente, como Wilson (1992) sugiere, el cambio puede precipitarse haciendo reales las crisis inminentes para todos en la organización (o quizás incluso crisis de ingeniería), o bien, fomentando la insatisfacción con los sistemas y procedimientos actuales. Esto último posiblemente sea más fácil de lograr mediante la creación de mecanismos realizada por los gerentes, con la finalidad de permitir que el personal se familiarice con el mercado, los clientes, los competidores, los requisitos legales, etcétera, reconociendo así las presiones para el cambio.

Clarke (1994) y Nadler (1993) sugirieron que el aprendizaje individual y el organizacional surgen de una comunicación efectiva de arriba hacia abajo, así como de fomentar el autodesarrollo y la confianza. Esto, a la vez, alienta el compromiso y la membresía compartida hacia la visión, las acciones y las decisiones de la organización, que sean necesarias para **i.** responder al ambiente externo y **ii.** tomar ventaja de las oportunidades que ofrece. Además, como señaló Pugh (1993), para generar la necesidad y el clima para el cambio, la gente dentro de la organización debe involucrarse en el diagnóstico de los problemas y en el desarrollo de las soluciones. Carnall (2003) llevó este argumento aun más lejos, sosteniendo que la efectividad organizacional puede lograrse y mantenerse únicamente con el aprendizaje de una experiencia de cambio.

Clarke (1994, p. 156) creía que involucrar al personal en las decisiones de administración del cambio era muy importante porque "estimulaba el hábito de la crítica y el debate abierto", permitiéndoles desafiar las normas existentes y cuestionar las prácticas establecidas. Esto, a la vez, crea la oportunidad para la innovación y el cambio radical. Benjamin y Mabey (1993) afirmaron que tal cuestionamiento del statu quo es la esencia del cambio de abajo hacia arriba. Consideraron que, a medida que el aprendizaje de los empleados se vuelve más valioso y notorio, en vez de que los gerentes presionen a los subalternos para cambiar, ocurre *lo contrario*. La nueva apertura y el conocimiento del personal coloca presión en los gerentes para que aborden las cuestiones fundamentales sobre el propósito y la dirección de la organización, preguntas que anteriormente podrían

haber evitado. Por consiguiente, como Easterby-Smith *et al*. (2000) y Tsang (1997) sugieren, el aprendizaje organizacional no es una opción ni fácil ni indiscutible para las organizaciones. También existe una gran diversidad de opiniones sobre lo que es y cómo debe favorecerse, lo que hace que el aprendizaje organizacional sea un concepto más difícil de aplicar que lo que reconocen muchos de sus defensores (Burnes *et al*., 2003).

Punto de aprendizaje clave

El enfoque emergente destaca la importancia de los empleados incentivando e influyendo en el proceso del cambio.

Comportamiento administrativo

La perspectiva tradicional de las organizaciones considera a los gerentes como quienes dirigen y controlan al personal, los recursos y la información. Sin embargo, el enfoque emergente para el cambio requiere de un cambio radical en el comportamiento gerencial. Se espera que los gerentes funcionen como facilitadores y entrenadores, quienes —gracias a su habilidad para extender los límites jerárquicos, funcionales y organizacionales— logren reunir y motivar a equipos y grupos para identificar la necesidad del cambio y conseguirlo (Mabey y Mayon-White, 1993).

Para ser eficaz en esta función, Clarke (1994) creía que los gerentes requieren de un conocimiento y pericia en formulación de estrategias, administración de recursos humanos, marketing/ventas y negociación/resolución de conflictos. Sin embargo, la clave para el éxito, el factor decisivo para crear una agenda enfocada en el cambio organizacional es, de acuerdo con Clarke (1994), el comportamiento del propio gerente. Si los gerentes deben ganarse el compromiso de los demás hacia el cambio, primero tienen que estar preparados para desafiar sus propias suposiciones, actitudes y mentalidad, para desarrollar un entendimiento de los procesos emocionales e intelectuales involucrados (Boddy y Buchanan, 1992).

Para quienes apoyan el enfoque emergente, la esencia del cambio es el movimiento de lo familiar a lo desconocido. En tal situación, resulta esencial que los gerentes sean capaces de tolerar el riesgo y enfrentar la ambigüedad. Pugh (1993) consideró que, en un entorno dinámico, la comunicación abierta y activa con quienes intervienen en el proceso del cambio es la clave para enfrentar el riesgo y la ambigüedad. Es congruente con esto la aseveración de Clarke (1994, p. 172), acerca de que debido a que el cambio "de arriba hacia abajo impuesto unilateralmente tiende a no funcionar, el involucramiento temprano, de abajo hacia arriba, y la consulta genuina" son esenciales para alcanzar el cambio exitoso. Esto requiere asimismo que los gerentes faciliten una comunicación abierta a lo largo de toda la organización, a través de grupos e individuos, y de canales formales e informales.

La capacidad de la organización para recolectar, diseminar, analizar y discutir información es, desde la perspectiva del enfoque emergente, crucial para el cambio exitoso. La razón para ello, como afirmó Wilson (1992), es que para efectuar el cambio de manera exitosa, las organizaciones necesitan avanzar cada vez más consciente y proactivamente. El cambio a gran escala y los enfoques más formales e integrados hacia el cambio (como el de la ACT) rápidamente pueden perder su sentido de propósito y relevancia para las organizaciones que operan en entornos dinámicos e inciertos. Si las organizaciones avanzan hacia su visión estratégica sobre la base de muchos cambios a pequeña escala, con incrementos localizados, los gerentes tendrán un papel clave que jugar. Deberían garantizar que los interesados, quienes (potencialmente) podrían ser toda la fuerza de

trabajo, tengan acceso a toda la información disponible y sean capaces de actuar con ella. Asimismo, al fomentar una puesta en común de conocimientos e información en este sentido, se puede lograr un mejor entendimiento sobre las presiones y posibilidades para el cambio: esto debería permitir a los gerentes mejorar la calidad de las decisiones estratégicas (Buchanan y Boddy, 1992a,b; Quinn, 1993).

Además de garantizar el libre flujo de información, los gerentes también deben reconocer y ser capaces de enfrentar la resistencia al cambio y la intervención política en él. Necesitarán, en particular, adquirir y desarrollar un rango de destrezas interpersonales que les permitirán tratar con individuos y grupos que busquen obstaculizar el cambio, o bien, manipularlo para su propio beneficio (Buchanan y Boddy, 1992a,b). Además, apoyar la apertura, reducir la incertidumbre y motivar la experimentación suelen ser mecanismos poderosos para fomentar el cambio (Mabey y Mayon-White, 1993). Al respecto, Coghlan (1993) y McCalman y Paton (1992) defendían el uso de herramientas y técnicas del DO (como análisis transaccional, trabajo en equipo, solución de problemas en equipo, juego de roles, etcétera), que se han utilizado en los programas de cambio planeado. Sin embargo, hay una enorme y potencialmente confusa colección de ellas; Mayon-White (1993) y Boddy y Buchanan (1992) argumentaron que los administradores tienen un papel crucial que jugar en términos de identificar y aplicar las técnicas y herramientas adecuadas. El principal objetivo de la implementación de tales herramientas y técnicas es fomentar el hecho de compartir el aprendizaje mediante el trabajo en equipo y la cooperación, lo cual proporciona el marco de referencia y el apoyo para el surgimiento de soluciones creativas y fomenta un sentido de involucramiento, compromiso y posesión del proceso de cambio (Carnall, 2003; McCalman y Paton, 1992).

No obstante, sería ingenuo suponer que todos desearán trabajar o serán capaces de funcionar eficazmente en situaciones como esta. Los cambios cognitivos y conductuales necesarios para la supervivencia organizacional quizá sean demasiado grandes para muchas personas incluyendo, y tal vez especialmente, a los gerentes. Una tarea administrativa importante será, por lo tanto, identificar las fuentes de inercia, evaluar la combinación de capacidades y, principalmente, considerar si sus propias actitudes y estilos gerenciales son adecuados.

Punto de aprendizaje clave

El enfoque emergente requiere de un cambio importante en el papel tradicional de los gerentes. En el futuro, necesitarán ser facilitadores y entrenadores en lugar de iniciadores y directores.

Poder y políticas

Aunque los defensores del cambio emergente tienden a ver el poder y la política desde diferentes perspectivas, todos reconocen su importancia y saben que deben administrarse, si se desea que el cambio resulte efectivo. Dawson (1994, p. 176), por ejemplo, concluye que: "el argumento central es que es importante tratar de obtener apoyo de los altos directivos, la gerencia local, los supervisores, los sindicatos y empleados en el centro de trabajo". Pettigrew *et al.* (1992, p. 293) afirman que: "El significado del lenguaje político en el extremo frontal de los procesos de cambio necesita enfatizarse. Los cierres podrían clasificarse como nuevos desarrollos. Los problemas pueden volver a codificarse como oportunidades para [...] amplias visiones positivas que se articulan para construir coaliciones tempranas". Sin embargo, en una época en que el "giro" político es cada vez más reconocido y cuestionado, son debatibles la efectividad e integridad de dicho "lenguaje político". Kanter *et al.* (1992, p. 508) argumentan que el primer paso para la im-

plementación del cambio es la construcción de coaliciones: "involucrar a aquellos cuya intervención realmente importe. [...] Buscar el apoyo específicamente de dos grupos generales: **1.** las fuentes de poder y **2.** los inversionistas". En una postura similar, Nadler (1993) aboga por la necesidad de moldear la dinámica política del cambio, de modo que el poder se centre en el desarrollo que apoya el cambio y no lo bloquee. Senior (2002), basándose en el trabajo de Nadler (1993), propone cuatro pasos que deben tomar las organizaciones para administrar la dinámica política del cambio:

Paso 1: Garantizar, o desarrollar, el apoyo de grupos clave de poder.

Paso 2: Usar el comportamiento del líder para generar apoyo para el cambio propuesto.

Paso 3: Usar símbolos y lenguaje para fomentar el cambio y demostrar apoyo para este.

Paso 4: Construir sobre la estabilidad, usando el poder para garantizar que algunas cosas permanezcan iguales.

Punto de aprendizaje clave

Aunque el poder y la política suelen jugar un rol influyente en la administración del cambio, otros factores, como la cultura, también juegan un rol influyente.

Aunque el poder y la política, son importantes en el proceso de cambio como Hendry (1996) y Pugh (1993) argumentan, no deben serlo todo ni son el final del cambio y es importante no enfocarse en ellos llegando a excluir otros factores relevantes. No obstante, la atención puesta en la dinámica política del cambio en verdad sirve para destacar la necesidad para aquellos que administran el cambio, de estar conscientes acerca de esta dimensión del proceso de cambio y la controlen.

PARA REFLEXIONAR

Al inicio de este capítulo le pedimos que considerara los beneficios del enfoque del cambio planeado. Ahora quisiéramos que haga lo opuesto con el enfoque emergente para el cambio. ¿Cuáles serían las críticas para el enfoque emergente para el cambio? ¿En qué circunstancias quizá no sea útil para las organizaciones que buscan implementar el cambio de la mejor forma? Trate de hacerlo usted solo antes de pasar a la siguiente sección.

Ejercicio 14.3 Nacimiento de la compañía viviente

Arie de Geus es mejor conocido por su papel en el desarrollo del concepto de "organización que aprende". También ha producido una serie de trabajos sobre la organización que toman una perspectiva holística de las compañías y su entorno. Siendo un gerente en funciones, que volvió al mundo académico al final de su carrera, combina el pragmatismo con las grandes teorías. Su ▶

afirmación de que en el futuro la única ventaja sustentable de una compañía será su capacidad de aprender se convirtió en el mantra de los negocios en la década de 1990.

El señor De Geus nació en Rotterdam en 1930. Se unió a la Royal Dutch/Shell en 1951 y permaneció ahí hasta su jubilación en 1989. Desde que se retiro, ha sido investigador invitado en la London Business School y ha trabajado con el Centro de Aprendizaje Organizacional del MIT. Aquí colaboró de cerca con Peter Senge, quien ha citado al señor De Geus como una gran influencia en su libro *The Fifth Discipline*. Tanto el señor De Geus como el Profesor Senge han obtenido el crédito por crear el término "organización que aprende"; pero de hecho este fue utilizado por primera vez por Tom Peters y Robert Waterman en el libro *In Search of Excellence*, casi diez años antes. Desde la perspectiva del señor De Geus, el aprendizaje y la obtención de conocimiento no son actividades gerenciales periféricas, sino el centro mismo de la administración y la compañía que aprende a hacerlo es capaz de competir y ganar. Su artículo "Planning as learning", publicado en la *Harvard Business Review* en 1988, logró que el concepto de organización que aprende fuera uno de los más mencionados en nuestros tiempos.

El trabajo principal del señor De Geus, *La empresa viviente*, va más allá de la comprensión de cómo funciona la organización que aprende. Compara a esta con un organismo vivo y relaciona su capacidad de aprender con el grado en que se integra a su ambiente. Los organismos vivientes buscan en su entorno para subsistir: la "empresa viviente" usa su entorno para adquirir conocimiento, que es igual de importante para su supervivencia. El señor De Geus cree que las compañías deberían desarrollar vínculos fuertes con sus clientes e inversores, y desarrollar "valores armoniosos" entre ellos. Tales relaciones permiten un aprendizaje más profundo. El aprendizaje entonces se integra, permitiendo a las compañías crecer orgánicamente e incluso ser autoconscientes. Las compañías no pueden existir en aislamiento. La "organización que aprende" y la "empresa viviente" son, por lo tanto, conceptos simultáneos.

No hay reglas seguras y rápidas para crear una empresa viviente. Las compañías evolucionan y sus sistemas de aprendizaje cambiarán con el paso del tiempo. Sin embargo, el aprendizaje debería darse siempre como una parte natural de su actividad de negocios. Las organizaciones que aprenden lo hacen como entidades; el aprendizaje eficaz se comparte, no se queda encerrado en los individuos. Si se comparte de forma efectiva, la suma total del conocimiento de una organización es mucho mayor de lo que sería el conocimiento acumulado de los individuos. La fortaleza del modelo de "empresa viviente" no es su énfasis en el aprendizaje, sino su capacidad para integrar conceptos clave: manejo de conocimientos, comunicación, cultura, sistemas y ética. La compañía viviente se ha designado "el modelo más original e innovador de negocios surgido en la última mitad del siglo XX". También ofrece una ruta para el éxito sustentable en el siglo XXI.

Fuente: De un artículo en el Financial Times*, 21 de agosto de 2003, p. 11, por M. Witzel.*

FT

Ejercicios sugeridos

1. ¿Cuál es la relación ente el aprendizaje organizacional y la cultura organizacional?
2. ¿Cómo puede el aprendizaje facilitar el cambio organizacional?
3. ¿Cómo podría una organización que aprende ayudar a tratar con las necesidades rápidamente cambiantes y diversas de los clientes?

Cambio emergente: resumen y críticas

Los defensores del cambio emergente son un grupo algo disímil que tiende a estar más unido por su escepticismo en relación con el cambio planeado, que por un acuerdo hacia una alternativa en común. No obstante, parece haber cierto acuerdo con respecto a los principios fundamentales del cambio emergente, que son:

- El cambio organizacional es un proceso continuo de "experimentación" y adaptación dirigido a hacer coincidir las capacidades de una organización con las necesidades y los mandatos de un entorno dinámico e incierto.
- Aunque esto se logra mejor usando (principalmente) una multitud de cambios graduales a pequeña escala, con el paso del tiempo estos pueden llevar a una reconfiguración y transformación significativas en una organización.
- La función de los gerentes no es planear o implementar el cambio. Más bien, es crear o fomentar una estructura y un clima organizacionales que alienten y sustenten la experimentación y la toma de riesgos, así como el desarrollo de una fuerza laboral que acepte la responsabilidad de identificar la necesidad para el cambio y que lo implemente.
- Aunque se espera que los gerentes se conviertan en facilitadores más que en emprendedores del cambio, ellos también tienen la principal responsabilidad de desarrollar una visión colectiva o un propósito común que dé dirección a su organización, dentro de la cual puede juzgarse lo adecuado de cualquier cambio propuesto.
- Las actividades organizacionales fundamentales que permiten que estos elementos operen de forma exitosa son: recolección de información acerca del entorno externo, y de los objetivos y capacidades internas; comunicación como transmisión, análisis y discusión de la información; y aprendizaje, que es la capacidad para desarrollar nuevas destrezas, identificar respuestas adecuadas y obtener conocimiento de las acciones presentes y pasadas, propias y de los demás.

Aunque no siempre se reconozca abiertamente, la razón de ser del enfoque emergente para el cambio se basa en la suposición de que todas las organizaciones operan en un entorno turbulento, dinámico e impredecible. Por lo tanto, si el mundo externo cambia de una forma rápida e incierta, las organizaciones necesitan explorar continuamente su entorno para adaptarse y responder a los cambios. Como este es un proceso continuo y abierto, el enfoque planeado del cambio se ve como inadecuado dada la naturaleza impredecible del ambiente donde opera la organización. Para que los cambios sean exitosos, necesitan surgir local y progresivamente para responder a las amenazas y oportunidades del ambiente, y tomar ventaja de ellas.

Cuando se presenta de esta manera, el enfoque emergente parece tener ciertamente coherencia y validez. Sin embargo, es una coherencia frágil y su validez puede desafiarse. En lo que se refiere a la coherencia, algunos defensores del cambio emergente, sobre todo Dawson (1994) y Pettigrew y Whipp (1993), lo abordan desde una perspectiva procesal sobre las organizaciones. Sin embargo, no queda claro si Wilson (1992) y Buchanan y Boddy (1992a, b) apoyarían completamente dicha perspectiva. En el caso de Clarke (1994) y Carnall (2003), queda claro que ellos no toman una perspectiva procesal. En parte esto se explica por el hecho de que algunos de estos autores (principalmente Wilson, 1992; Pettigrew y Whipp, 1993; Dawson, 1994) intentan comprender e investigar el cambio desde una perspectiva crítica, mientras que otros (en particular Carnall, 2003; Boddy y Buchanan, 1992; Buchanan y Boddy, 1992a, b; Clarke, 1994) se preocupan más por ofrecer una guía práctica y herramientas para administrar exitosamente

el cambio. No obstante, tales diferencias en objetivos y perspectivas sí colocan un signo de interrogación contra la coherencia del enfoque emergente.

La validez o aplicación general del enfoque emergente para el cambio depende en gran medida de si uno apoya o no el punto de vista de que todas las organizaciones funcionan en un entorno dinámico e impredecible, al cual tienen que adaptarse de forma continua. Burnes (2000, 2004b) obtuvo evidencia sustancial de que no todas las organizaciones enfrentan el mismo grado de turbulencia ambiental y que, en cualquier caso, es posible manipular o cambiar las limitaciones ambientales. Esto no necesariamente invalida el enfoque emergente en su totalidad, pero sí indica que para ciertas organizaciones, el enfoque planeado para el cambio puede ser tanto adecuado como efectivo en sus circunstancias específicas.

Evidentemente, los temas anteriores levantan una interrogante con respecto al enfoque emergente; sin embargo, aun sin reservas en cuanto a su coherencia y validez, habría serias críticas hacia este enfoque. Por ejemplo, se da mucho énfasis en la creación de culturas organizacionales adecuadas; pero muchos autores han cuestionado si esto sea fácil o incluso posible (Filby y Willmott, 1998; Meek, 1988). En efecto, como mencionamos antes, hasta Wilson (1992) se mostraba escéptico acerca del hecho de ver la cultura como un facilitador del cambio. Pueden hacerse comentarios similares en cuanto al enfoque de "organización que aprende". Como Whittington (1993, p. 130) comentó:

> El riesgo del enfoque del aprendizaje "puro" para el cambio es, por lo tanto, que [...] los gerentes [y otros] puedan realmente reconocer la necesidad del cambio y aun así se rehúsen a "aprender", porque entienden perfectamente bien las implicaciones de su poder y su estatus. La resistencia al cambio quizá no sea "estúpida" [...] sino [más bien] se base en una apreciación bastante inteligente de las consecuencias personales.

Una variación de esta crítica se relaciona con el impacto del éxito en el aprendizaje administrativo. Miller (1993, p. 119) observó que, mientras que los gerentes por lo general inician intentando aprender todo lo que puedan sobre el entorno de su organización, con el tiempo, a medida que obtienen experiencia, se "forman opiniones bastante definitivas sobre lo que funciona y por qué lo hace" y, como consecuencia, tienden a limitar su búsqueda de información y conocimiento. De manera que la experiencia, sobre todo cuando se basa en el éxito, realmente puede ser una barrera para el aprendizaje, ya que moldea las estructuras cognitivas, mediante las cuales los gerentes y todos los demás ven e interpretan el mundo. Como Nystrom y Starbuck (1984, p. 55) observaron:

> Lo que la gente ve, predice y entiende depende de sus estructuras cognitivas [...] [que] se manifiestan en marcos de referencia perceptuales, expectativas, visiones del mundo, planes, metas [...] mitos, rituales, símbolos [...] y jerga.

Esto nos lleva directamente al tema del papel de los gerentes. Como indican las citas mencionadas, ellos quizá no reciban con agrado los enfoque para el cambio, ni sean capaces de aceptar aquellos que les requieran desafiar y enmendar sus propias creencias, sobre todo cuando tales enfoques van en contra de su experiencia sobre "lo que funciona y por qué funciona". Es en tales situaciones donde los gerentes pueden buscar usar su poder e influencia política de forma adversa.

Los defensores del enfoque emergente han dado una contribución indudablemente valiosa para nuestra comprensión sobre el cambio destacando el descuido de estos temas importantes. Sin embargo, también han sido criticados por haber exagerado la situación. Hendry (1996, p. 621) afirma que: "la administración del cambio se ha cen-

trado demasiado [...] en los aspectos políticos del cambio"; mientras que Collins (1998, p. 100), dando voz a su preocupación y a la de otros investigadores, afirmó que:

> …al reaccionar a los problemas y críticas [del enfoque planeado], los gerentes y profesionales han cambiado de una dependencia en los modelos y explicaciones subsocializadas del cambio, a comprometerse con los argumentos de lo que podríamos llamar modelos sobresocializados del cambio.

Un importante punto final que necesita considerarse es que, aunque el enfoque emergente ofrece nociones y guías valiosas, parece no ser tan universalmente aplicable como afirman sus defensores. El centro de atención del cambio emergente tiende a ser la organización y sus subsistemas principales, en vez de los individuos y los grupos *per se*. También es el caso de que tanto implícita como explícitamente, el enfoque emergente aboga por el cambio cooperativo, en lugar del cambio coercitivo o de confrontación. Aunque esto debe aplaudirse, también queda claro que hay muchas situaciones en las cuales el cambio puede acelerarse en una forma rápida y conflictiva (véase Edwardes, 1983; Grinyer *et al.*, 1988; Dunphy y Stace, 1992; Franklin, 1997). También sucede que el enfoque emergente se basa específicamente en la suposición de que las organizaciones operan en un entorno dinámico que requiere de un cambio continuo, coherente y, a lo largo del tiempo, a gran escala. Entonces, por su propia definición, no es aplicable a organizaciones que operan en ambientes estables, o a aquellas que buscan lograr una transición rápida y a gran escala de un estado fijo a otro. Además, como se mencionó antes, si existe la oportunidad de manipular variables y límites ambientales para evitar tener que emprender un cambio radical, los gerentes quizá perciban esto como una opción más atractiva o viable.

Punto de aprendizaje clave

Aunque el enfoque emergente para el cambio tiene ventajas aparentes sobre el enfoque planeado, al explorarlo revela que hay interrogantes acerca de su coherencia, validez y aplicación.

Cambio organizacional: enfoques y elecciones

Un marco de referencia para el cambio

Como Stickland (1998, p. 14) asegura:

> el problema al estudiar el cambio es que pasa por varios ámbitos temáticos con diversos disfraces, como transformación, desarrollo, metamorfosis, transmutación, evolución, regeneración, innovación, revolución y transición, tan solo por mencionar algunos.

Como ha mostrado este capítulo, existen dos enfoques dominantes y, en general, bastante diferentes para administrar el cambio: el planeado y el emergente. Sin embargo, a pesar de sus contribuciones para ayudar a las organizaciones a administrar el cambio más eficientemente, como hemos visto, no cubren todo el espectro de los eventos de

cambio que encuentran las organizaciones. De hecho, dada la vasta colección de tipos de organizaciones —que operan en diferentes industrias y en países distintos— y la enorme variedad de situaciones de cambio —que van de pequeñas a grandes, de técnicas a humanas— y todas las etapas intermedias, *sería sorprendente que tan solo dos enfoques pudieran abarcar todas esas situaciones*. No obstante, el punto importante es no ser capaz de clasificar la variedad de situaciones en sí, sino ofrecer un marco de referencia que vincule los tipos de situaciones de cambio con las formas adecuadas de administrarlos.

Punto de aprendizaje clave

Los recientes enfoques para el cambio han colocado un gran énfasis en la situación en que se encuentra la organización, en vez de argumentar a favor de la efectividad de un enfoque específico para el cambio en una variedad de organizaciones diferentes, que se enfrentan con situaciones y desafíos.

Esto, desde luego, no es una tarea sencilla. Dunphy y Stace (1992), por ejemplo, identificaron cuatro enfoques para la administración del cambio basados en el grado en que los empleados intervienen en la planeación y ejecución del cambio: colaborativo, consultivo, directivo y coercitivo. También argumentaron que los enfoques consultivo y directivo tienden a dominar, salvo donde se requieren transformaciones organizacionales rápidas, cuando entran en juego enfoques más coercitivos. Kotter (1996) tiene un punto de vista distinto, viendo la dirección general del cambio como decidida por los altos directivos, pero su implementación como responsabilidad de gerentes y empleados facultados de todos los niveles. Storey (1992) sigue otro camino e identifica dos dimensiones fundamentales. La primera se refiere al grado de colaboración entre las partes interesadas: variando de un cambio construido unilateralmente por la gerencia, a un cambio logrado por una especie de acuerdo conjunto entre los involucrados. La segunda dimensión se refiere a la forma en que se realiza el cambio: va desde un cambio que fue introducido como un paquete completo, al cambio que incluye una secuencia de diferentes iniciativas individuales.

Podríamos llenar más páginas de esta forma, listando las diferentes maneras de administrar el cambio que los autores han identificado. Sin embargo, los temas clave son: ¿cómo clasificar estos enfoques y cómo se determina qué enfoque deberá tomar una organización y en qué circunstancias?

Para abordar estas preguntas, Burnes (2004b) construyó un *marco de referencia para el cambio* (*véase* la figura 14.2), compuesto por cuatro cuadrantes, donde cada uno de ellos tiene un foco distinto en términos de cambio. En la mitad superior de la figura, los cuadrantes 1 y 2, representan situaciones en las cuales las organizaciones necesitan cambios a gran escala y en toda la organización, ya sea en la cultura o en la estructura. La necesidad de estos cambios quizá sea provocada porque el entorno de la organización es o puede volverse turbulento, debido a que la estructura/cultura de la organización está resultando inadecuada. La mitad inferior de la figura, los cuadrantes 3 y 4, representan situaciones donde las organizaciones necesitan hacer ajustes relativamente localizados y a pequeña escala de las actitudes y los comportamientos, o las tareas y los procesamientos para los individuos y grupos. Deben mantenerse tales cambios y, por lo tanto, es crucial garantizar que el entorno posterior al cambio sea estable. Como se observa, el lado izquierdo de la figura, los cuadrantes 1 y 4, representa situaciones donde el foco principal del cambio es el lado humano de la organización, es decir, cambio cultural y actitudi-

Figura 14.2 **Marco de referencia para el cambio**

nal/conductual. Como se afirmó antes, es probable que este tipo de cambio se logre mejor usando un enfoque participativo relativamente lento, en vez de uno rápido y directivo o coercitivo. El lado derecho de la figura 14.2 representa situaciones donde el foco principal se encuentra en alcanzar los cambios de la parte técnica de la asociación, es decir, estructuras, procesos, tareas y procedimientos. Estos tipos de cambios tienden a ser menos participativos por naturaleza y relativamente más rápidos en su ejecución.

Punto de aprendizaje clave

La naturaleza del proceso de cambio requerido puede entenderse mejor observando el tamaño del cambio requerido, sus resultados esperados y el contexto organizacional del cambio.

Tomando los cuadrantes en orden: el cuadrante 1 identifica situaciones donde la cultura de una organización ya no es adecuada para el ambiente en que opera la organización. Para tales iniciativas relativamente a gran escala, donde el interés principal es el cambio cultural a nivel de toda la organización o en una gran parte de ella, el enfoque emergente (por ejemplo, el enfoque de Kanter *et al*. Long March (Kanter *et al*., 1992)), que enfatiza las dimensiones tanto colaborativas como políticas del cambio, posiblemente sea el más adecuado. Aunque la organización quizá funcione en un entorno turbulento y, por consiguiente, los elementos individuales del cambio cultural suelen ser rápidos, la transformación cultural general posiblemente sea un proceso lento.

El cuadrante 2 se relaciona con situaciones en las cuales la atención se centra en lograr cambios significativos en estructuras y procesos a nivel de toda la organización (por ejemplo, el golpe de audacia de Kanter *et al.*). Situaciones donde se requieren tales cambios surgen de una variedad de razones. Quizás una organización se encuentre en problemas graves y necesite responder rápidamente para realinearse con su entorno. Alternativamente, tal vez una organización no sufra una crisis, pero percibe que enfrentaría una a menos que se reestructure para alcanzar un mejor ajuste con su entorno. En tales casos, no sería posible ni aconsejable cambiar la estructura lentamente o de manera fragmentada y, por lo tanto, sería necesaria una reorganización mayor y rápida. Debido a que involucra a toda la organización o a sus principales componentes, posiblemente esto esté impulsado a nivel central y sea el foco de una batalla política, dado que los cambios estructurales relevantes por lo general vienen acompañados de grandes cambios en la distribución del poder. Por consiguiente, la nueva estructura se impondrá desde lo alto en una dirección o incluso en una forma coercitiva, dependiendo del equilibrio entre ganadores y perdedores.

El cuadrante 3 presenta una imagen diferente: situaciones donde el cambio se dirige al nivel del individuo o el grupo, en vez de al nivel de la organización completa; el objetivo es mejorar el desempeño de áreas involucradas mediante cambios al lado técnico de la organización. Estos cambios tienden a ser relativamente a pequeña escala y fragmentados, y con pocas (si acaso) implicaciones para comportamientos y actitudes. Un objetivo clave es garantizar la previsibilidad y la estabilidad del desempeño de las áreas involucradas pero a un nivel más alto. Depende de la cultura de la organización la forma en que se administren dichos cambios. En una organización tradicional burocrática, puede adoptarse un enfoque taylorista, es decir, aquel donde los gerentes y los ingenieros especialistas identificarán la "mejor forma de trabajar" y la impondrán. En una cultura mucho más participativa, como en una compañía japonesa, sería más adecuado un enfoque mucho más colaborativo, como la iniciativa *kaizen* que forma un equipo con trabajadores y especialistas. Pero cualquiera es posible y ambos pueden lograrse de forma relativamente rápida.

Finalmente, el cuadrante 4 cubre las iniciativas relativamente a corto plazo, cuyo principal objetivo es la mejora del desempeño a través de cambios actitudinales y conductuales a niveles individual y grupal. Como en el caso del cuadrante 3, un objetivo fundamental es garantizar la previsibilidad y estabilidad del desempeño de los individuos involucrados pero en un nivel más alto. En dichas situaciones, el cambio planeado, con su énfasis en la colaboración y participación, posiblemente sea el enfoque más adecuado. Sin embargo, debido a la atención en el cambio conductual y actitudinal, el proceso suele ser relativamente lento.

Desde luego, podría argumentarse que, en el nivel organizacional, resulta difícil identificar situaciones que involucren únicamente cambios culturales o que involucren únicamente cambios estructurales. Un comentario similar puede hacerse con respecto al cambio actitudinal/conductual y a los cambios de tareas y procedimientos en el nivel individual/grupo. Estos comentarios son válidos hasta cierto punto, pues el tema real es identificar el principal interés para el cambio.

Por ejemplo, autores como Tom Peters (1997) y Rosabeth Moss Kanter (1989) argumentan a favor del cambio estructural para fomentar el cambio cultural, que ellos ven como necesario para que las organizaciones sobrevivan en un mundo cada vez más complejo. Por ello, aunque recomiendan cambios estructurales significativos, estos forman parte del proceso de cambio cultural y no son un fin en sí mismos. John Kotter (1996) defiende la necesidad de que las organizaciones se reestructuren a sí mismas sobre una base continua, con la finalidad de cumplir con los desafíos futuros. Él cree que, en diferentes momentos y en diferentes áreas, involucraría todos los tipos de cambio mostrados en la figura 14.2. También hay muchos casos, como Kotter argumenta, en los cuales una organización ya tiene una cultura adecuada y donde los cambios a su estructura

total y los cambios graduales a sus componentes son vistos como si trabajaran con la cultura existente y la reforzaran, en vez de llevar a su remplazo.

Por consiguiente, la pregunta con respecto a si los cambios pueden clasificarse como principalmente orientados a la estructura o principalmente orientados a las personas es, en parte, una cuestión secuencial: ¿qué necesita hacer la organización primero? También se preocupa en parte con el grado en que la turbulencia ambiental tenga un efecto uniforme a través de una organización. El trabajo pionero de James Thompson (1967) identifica que diferentes partes de una organización, por accidente o diseño, pueden experimentar diferentes niveles de incertidumbre. Sobre esta base, sería perfectamente factible para algunos elementos de la organización que experimenten niveles relativamente bajos de incertidumbre y se concentren en cambios fragmentados a corta escala; mientras que, al mismo tiempo, la organización global esté pasando por un rápido proceso de transformación.

PARA REFLEXIONAR

Hasta ahora en el capítulo, hemos empezado a analizar los méritos de los nuevos enfoques para la comprensión del proceso de cambio. Al inicio le pedimos que considerara las ventajas y desventajas de los enfoques planeado y emergente para el cambio.

Ahora tómese un tiempo para considerar qué tan exitosos serían estos nuevos enfoques para superar las críticas de los enfoques planeado y emergente; también hemos visto que los enfoques planeado y emergente tienen ciertas fortalezas: ahora considere si estos nuevos enfoques también cuentan con las mismas fortalezas.

¿Dónde nos deja todo esto? Basándonos en el trabajo de Davenport (1993), necesitamos distinguir entre iniciativas que se enfocan en el cambio actitudinal fundamental y aquellas que se dirigen al cambio estructural fundamental. Como demostraron Allaire y Firsirotu (1984), existe una fuerte relación entre las estructuras organizacionales y las culturas organizacionales, por lo que los cambios en una podrían requerir de cambios en la otra. Sin embargo, como también mostraron, es mucho más fácil y rápido cambiar estructuras que cambiar culturas. Por consiguiente, necesitamos tomar en cuenta la escala de tiempo para el cambio.

Para que el cambio cultural sea efectivo, muy posiblemente necesite ser lento e implicar cambios progresivos en el lado humano de la organización. Asimismo, debido a su naturaleza, probablemente necesite ser participativo y colaborativo. El cambio rápido es efectivo o necesario probablemente cuando los cambios principales se realizan en la estructura o cuando la organización enfrenta tal problema que no hay opción para demorarlo (Beer y Nohria, 2000; Kanter *et al.*, 1992). En el caso del cambio estructural, este podría requerir de alguna consultoría, pero es probable que tenga un gran elemento de dirección desde el centro. En el último caso, donde la organización se encuentra en problemas debido a la urgencia de la situación, el cambio probablemente sea directivo y, de ser posible, coercitivo.

Hay un punto más que necesita señalarse y que se relaciona con la manera en que estos diferentes enfoques pueden utilizarse en combinación. Al igual que la definición de Mintzberg (1994) sobre estrategias "sombrilla", Pettigrew *et al.* (1992, p. 297) escribe acerca de casos donde el cambio es tanto "intencional como emergente". Storey (1992) identifica la necesidad de tener proyectos de cambio, cuyo perfil se decide a un nivel corporativo con muy poca o ninguna consulta, pero cuya implementación comprende una serie interrelacionada de iniciativas de cambio, algunas de las cuales, o todas, podrían ser

el resultado de la cooperación y la consulta locales. Kotter (1996) toma una perspectiva similar, pues considera que el cambio estratégico abarca una serie de proyectos grandes y pequeños dirigidos al logro de los mismos objetivos generales, pero que se inician en diferentes tiempos, y pueden administrarse de forma diferente y variar en su naturaleza.

Buchanan y Storey (1997) también sugieren esto cuando critican el cambio planeado por intentar imponer orden y una secuencia lineal a procesos que son desordenados, sucios, de varios niveles y multifuncionales, y que se desarrollan en una forma iterativa y dando marcha atrás. Esto también ha sido identificado por Kanter *et al*. (1992) al hablar de *largas marchas* y *golpes audaces*. Argumentan que los golpes audaces a menudo van seguidos por una serie completa de cambios a menor escala, a lo largo de una escala de tiempo mucho más extendida, para insertar los cambios generados por los golpes audaces. Beer y Nohria (2000) son aun más explícitos apoyando el uso de la teoría E y la teoría O de forma paralela. Asimismo, Burnes (2004c) también ha demostrado que los proyectos de cambios mayores que involucran tanto cambio estructural como cultural pueden usar exitosamente los enfoques planeado y emergente. En consecuencia, cuando intentamos entender, analizar o influir en los proyectos de cambio significativo, no deberíamos verlos como administrados únicamente de forma cooperativa o tan solo de manera coercitiva. Más bien, pueden tener elementos de ambos, pero en diferentes niveles, en momentos distintos y estar administrados por varias personas. También pueden, de hecho, desplegarse de una forma inesperada que requerirá ser replanteada y dar marcha atrás de cuando en cuando.

Punto de aprendizaje clave

El cambio es un proceso no lineal complejo. Se deben reconocer los intentos por entenderlo y administrarlo mejor.

Un marco de referencia para la elección

Como se observa en la figura 14.2, lo que parece ofrecerse es un enfoque de menú para el cambio, mediante el cual las organizaciones, o más precisamente quienes las administran, pueden elegir el enfoque que se adapte a sus circunstancias. Esta idea de una multiplicidad de enfoques está en línea con el llamado realizado por Dunphy y Stace (1993, p. 905) para tener "un modelo de cambio que sea esencialmente 'situacional' o 'de contingencia', el cual indique cómo variar las estrategias para lograr el 'ajuste óptimo' con un entorno cambiante". Sin embargo, ¿quiere decir esto que las organizaciones no tienen elección en cuanto a qué enfoque utilizar? Hemos identificado situaciones donde los diversos enfoques parecen adecuados o no, pero ¿significa esto que no pueden emplearse en otras situaciones y quiere decir que el contexto no puede modificarse? Organizaciones así, cuya gerencia prefiera un enfoque cooperativo, se encuentran seriamente fuera de alineación con su entorno: ¿su única opción es el cambio estructural rápido y coercitivo? O, de manera alternativa, en aquellas donde los gerentes prefieren un estilo más directivo y menos participativo, ¿están obligados a adoptar un estilo y una cultura más participativos?

Estas preguntas giran alrededor de dos cuestiones. La primera se refiere al grado en que una organización puede influir en las fuerzas que impulsan el cambio en una dirección o en otra. Si aceptamos que la velocidad y naturaleza de los cambios que una organización necesita hacer dependen de la naturaleza del entorno donde operan, entonces, la elección se relacionará con el grado de influencia, manipulación o recreación que las organizaciones tienen sobre su ambiente para adaptarse a su forma de trabajo preferida. En los últimos años, ha habido un apoyo creciente para quienes afirman que las organi-

zaciones pueden influir en su entorno, ya sea para estabilizarlo o para desestabilizarlo (Morgan, 1997; Hatch, 1997; Burnes, 2004b). Si este fuera el caso, entonces la pregunta importante sería no solo cómo es que las organizaciones pueden hacer esto, sino al encontrarse en problemas, si tienen el *tiempo* para influir en su entorno.

Esto lleva a la segunda cuestión: ¿en qué medida y durante cuánto tiempo puede una organización funcionar con estructuras, prácticas y culturas que se encuentran desalineadas con su entorno? La respuesta a esta pregunta gira alrededor del concepto de Child (1972) de *equifinalidad*. Sorge (1997, p. 13) afirma que la equifinalidad "significa simplemente que diferentes tipos de arreglos internos son perfectamente compatibles con estados idénticos contextuales o ambientales". Poniéndolo aun más sencillo, hay diferentes formas de lograr el mismo resultado final. Esto no implica que cualquier estructura sea adecuada para cualquier ambiente. Más bien sugiere, sin embargo, que no siempre es necesaria una completa alineación entre estructura y ambiente. La duración para que esta falta de alineación sea sustentable variará claramente con el grado de falta de alineación y con las circunstancias de la organización específica; sin embargo, por lo menos, ofrece a las organizaciones el potencial para evitar el realineamiento, por un tiempo durante el cual podrán influir o cambiar sus circunstancias. Resulta que la figura 14.2 representa no tan solo un marco de referencia para el cambio, sino también un marco de referencia para la elección.

El debate entre el cambio planeado y el cambio emergente es demasiado estrecho, en el sentido de que existen otros enfoques para el cambio que las organizaciones tienen a su disposición; tiende sobre todo a ignorar los enfoques para el cambio más coercitivos y directivos que, en muchas organizaciones, quizá predominen más que los más cooperativos. También es demasiado estrecho en el sentido de que supone que el cambio es unidireccional, es decir, que está impulsado por el entorno. Las personas en las organizaciones tienen la oportunidad de elegir qué cambiar, cómo y cuándo cambiarlo, lo cual no significa que todas las organizaciones ejerzan sus elecciones o que aquellas que lo hagan serán exitosas. Tampoco quiere decir que la elección no se vea drásticamente limitada. Sin embargo, sí quiere decir que aquellos que no reconozcan que la elección existe podrían estar colocándose en una posición competitiva desventajosa en comparación con quienes sí lo hacen.

Punto de aprendizaje clave

Para entender el cambio necesitamos considerar la influencia del entorno *y* las elecciones que hacen quienes están involucrados en el proceso de cambio.

Resumen

Este capítulo inicia analizando la importancia del cambio organizacional, especialmente en relación con la cultura. Después, analizó los méritos, retrocesos y adecuación de los enfoques para el cambio planeado y emergente, que han dominado sucesivamente la teoría y, en gran medida, la práctica del cambio organizacional en los últimos 50 años. Se ha afirmado que tal como el cambio se presenta en todas las formas y tamaños, también sucede así con sus modelos o enfoques. Por consiguiente, en vez de representar el argumento con respecto al enfoque más adecuado para el cambio como una competencia

entre los méritos de los enfoques planeado y emergente, se ha desarrollado un marco de referencia (*véase* la figura 14.2) que brindó una visión general acerca de la gama de situaciones y enfoques sobre el cambio que las organizaciones enfrentan, o que se les ofrecen, así como de los tipos de situaciones donde se pueden aplicar mejor.

También se ha afirmado que el entorno y otras limitaciones organizacionales pueden manipularse o someterse a la elección gerencial. En consecuencia, algunas organizaciones encontrarán que los ajustes generales, requeridos para acomodar su posición en el entorno continuo, coinciden con la perspectiva dominante en la organización acerca de cómo debería operar. En este caso, ya sea que el enfoque para el cambio adoptado sea planeado o emergente, directivo o cooperativo, se integrará con ambos tanto en la manera en que la organización desea operar como en las necesidades del entorno. Evidentemente, algunas organizaciones encontrarán que la perspectiva interna dominante sobre cómo deberían operar está fuera de ritmo con lo que se necesita para alinearse o realinearse con su entorno. Tales organizaciones enfrentan una serie de elecciones que van desde intentar cambiar sus estructuras, culturas o estilo gerencial para acomodar el entorno, hasta intentar manipular el ambiente y otras limitaciones para alinearse de forma más cercana con la perspectiva dominante dentro de la organización, acerca de cómo esta debe operar. Más aun, habrá otras más que enfrenten varios problemas, ya sea porque fracasen en responder lo suficientemente rápido o de forma adecuada ante los cambios en su entorno, o porque el entorno cambió demasiado rápido para que un enfoque gradualista responda adecuadamente. No obstante, al demostrar que puede haber un entorno más conductivo, el marco de referencia también ofrece, a quienes quieren promover un enfoque más cooperativo para cambiar, los medios para abogar por su caso en situaciones donde previamente medidas más directivas y coercitivas parecieran ser la única opción.

El concepto de un marco de referencia para el cambio que permita a los enfoques para el cambio emparejarse con las condiciones ambientales y las limitaciones organizacionales es bastante atractivo. El hecho de que incorpore el potencial para que los gerentes y otros ejerzan algunas elecciones o influyan sobre su entorno y otras limitaciones, permite que el modelo vaya más allá de las limitaciones de las perspectivas mecanicistas y racionales acerca de las organizaciones y dentro del corazón de la realidad organizacional.

Punto de aprendizaje clave

Así como las organizaciones han elegido en términos de lo que hay que cambiar, también tienen que decidir qué enfoque adoptarán para el cambio.

Estudio de caso de cierre — Formación de equipos y solución de problemas

GK Printers Limited es una pequeña empresa familiar dedicada a la impresión. En la década de 1980, respondiendo al aumento de la competencia, actualizó su tecnología y sus capacidades para concentrarse en ofrecer un servicio completo de diseño e impresión a sus clientes. Esto le permitió sobrevivir y prosperar en un momento en que muchas compañías de su tamaño esta-

ban quebrando. No obstante, para mediados de la década de 1990, GK empezó a perder una gran cantidad de negocios. Esto se debió en parte al aumento de la competencia, pero sobre todo a que sus clientes, buscando bajar sus costos, estaban reduciendo el tamaño y la frecuencia de sus pedidos (aunque cuando se colocaban órdenes, se les pedía que cumplieran con una mayor rapidez que antes). Esto representó una doble amenaza para GK. En primer lugar, la disminución de los volúmenes totales estaba teniendo un efecto adverso sobre la facturación y las utilidades. En segundo lugar, la reducción en el tamaño de las impresiones individuales tenía un efecto adverso en los costos porque, aunque el volumen real era menor, el diseño, el procesamiento de las órdenes y los costos de configuración permanecían constantes.

Por lo tanto, GK parecía estar encarando el dilema de si incrementar sus precios para compensar los incrementos en los costos (y arriesgarse a que sus clientes se fueran con la competencia), o bien, mantener o reducir sus precios y ver hundirse sus beneficios. El gerente de marketing y diseño sugirió que lo que GK necesitaba era mejorar su ya de por sí buen nivel de servicio. Particularmente, necesitaba reducir los costos para bajar los precios y mejorar la eficiencia de sus operaciones internas disminuyendo así los tiempos de entrega. Otros gerentes reaccionaron de forma negativa ante tal recomendación. El gerente de marketing y diseño era relativamente nuevo en esta compañía y, ante los ojos de algunos, le faltaba un conocimiento profundo de la industria de la impresión. Además, GK ya había logrado avances significativos mejorando la eficiencia y reduciendo costos, y había dudas en cuanto al alcance de cualesquiera mejoras más reales en tales áreas.

No obstante, en ausencia de cualquier otra recomendación más creíble, el director general pidió al gerente de marketing y diseño que ideara un plan para reducir costos y tiempos de producción. En un plazo de 15 días, presentó sus propuestas al director general y a otros altos directivos. Inició identificando lo que él percibía como los principales problemas que la compañía enfrentaba:

- Aunque había habido una leve disminución en el número de órdenes individuales, la reducción real en el volumen del negocio era mucho mayor porque los clientes estaban ordenando tiradas más cortas.
- El resultado de esto era que, mientras que el personal de oficina, marketing, diseño, administración, etcétera, estaban tan ocupados como siempre, al taller de impresión le faltaba trabajo.
- Sin embargo, aunque los impresores estaban laborando menos, esto no daba mucho margen para reducir los tiempos de entrega, porque la mayoría del tiempo de espera en GK se debía a actividades que no tenían que ver con la impresión —particularmente el diseño, que podía llevarse hasta dos semanas.

Su solución era contratar a más personal de diseño. El director general y otros gerentes quedaron desconcertados por su propuesta. Sintieron que era una pieza de oportunismo vergonzoso. La petición de aumentar el personal de diseño, ya había sido discutida y rechazada en el pasado reciente. Los colegas del gerente de marketing y diseño sintieron que estaba usando los problemas actuales de la compañía para construir un imperio. No es de extrañar que la reunión terminara ásperamente y sin que se tomara ninguna decisión.

El director general estaba bastante contrariado, ya que había esperado sinceramente que surgiera una solución aceptable de la reunión. En lugar de esto, la atmósfera amigable que él tanto valoraba se había hecho añicos. Después de varias semanas de indecisión, durante las cuales aumentaron las tensiones dentro del equipo gerencial, el director general decidió buscar ayuda externa. ▶

Se acercó a un contacto en la universidad local, quien le recomendó a un colega con experiencia en la formación de equipos. Aunque el director general se mostraba escéptico, su contacto le señaló que, trabajando juntos habría suficiente experiencia en GK como para solucionar el dilema actual. Por consiguiente, el tema era cómo reunir a la gente, en vez de buscar soluciones externas.

Con cierto recelo, el director general se reunió con el formador de equipos y estuvo de acuerdo con el enfoque que este sugirió. Primero, todos los gerentes pertinentes tenían que estar involucrados. Segundo, el formador de equipos se reuniría con cada uno de ellos individualmente y, después, como grupo los llevaría lejos de la compañía por un par de días para trabajar sobre el problema. Tercero, cada miembro del equipo tendría que estar de acuerdo en operar en una forma abierta y constructiva durante los dos días. Finalmente, el equipo tendría que estar de acuerdo en llegar a una solución comúnmente aceptada para el final de los dos días.

Aunque la gerencia de GK posteriormente admitió que el primer día había sido decididamente incómodo, también estuvieron de acuerdo en que los dos días habían resultado un éxito. El procedimiento inició con el informe de resultados del formador de equipos sobre las entrevistas individuales. Aunque no reveló quién dijo qué, en una pequeña organización como GK, era relativamente fácil para los gerentes adivinar quién era la fuente de ciertos comentarios. Esta fue una de las razones por las que el primer día fue incómodo.

El tema clave que surgió del informe del formador de equipos y la discusión posterior fue el estilo del director general, quien tendía a tomar decisiones ya sea por sí mismo o consultando con otro gerente. Esto creaba sospechas entre los gerentes excluidos de las decisiones y llevaba a acusaciones de favoritismo. Todos los gerentes, salvo el director general, estaban a favor de un estilo de gestión más abierto y colectivo.

El director general estaba molesto y así lo expresó. Él quería, declaró, "limpiar el aire" en el momento. Sin embargo, el formador de equipos recomendó, y finalmente se llegó a un acuerdo al respecto, que todos tenían que reflexionar sobre lo que se había dicho, y regresar al tema al final del segundo día. Luego empezaron a discutir los problemas inmediatos de GK: cómo revertir la disminución en facturación y rentabilidad. Con el delicado tema del enfoque de toma de decisiones del director general al descubierto, fue mucho más fácil alcanzar un acuerdo en un camino a seguir que todos aceptaran. Estuvieron de acuerdo en:

- Reunirse con sus principales clientes para identificar cuáles eran sus necesidades y discutir cómo las podrían satisfacer mejor.
- Revisar el proceso de producción por completo, desde la orden del pedido hasta su entrega, con la intención de reducir el tiempo para todas las órdenes o tal vez para categorías de órdenes específicas.

Estas acciones deberían llevarse a cabo por dos grupos compuestos por gerentes y empleados de las áreas involucradas, quienes reportarían directamente al equipo gerencial.

Entonces quedó el espinoso asunto del papel del director general. Ya que el tema surgió el primer día, este habló con el formador de equipos y sus colegas informalmente, y había reconocido la fuerza de los sentimientos al respecto, aunque no había aceptado completamente la interpretación de sus acciones. No obstante, estaba preparado para tratar de enmendar su estilo administrativo. Estuvo de acuerdo en que habría reuniones regulares con el equipo gerencial, quien se ocuparía de las decisiones importantes; también estuvo de acuerdo en que no buscaría imponer su decisión sobre el equipo, a menos que los gerentes no fueran capaces de llegar a un acuerdo.

Seis meses más tarde

La investigación sobre las necesidades del cliente y el proceso de orden-entrega tuvo como resultado cambios que trajeron mejoras significativas en el servicio que GK ofrecía a sus clientes, así como en la reducción de tiempos de espera y costos. La compañía ahora ofrece a sus clientes elegir tiempos de espera y precios: normal con entrega en dos semanas y una reducción del 5 por ciento en los precios estándar; acelerada con entrega en una semana y cobro estándar; y urgente con entrega en un día hábil con un cargo de 10 por ciento adicional sobre el precio estándar.

Además de estos cambios, después de algunas dificultades iniciales (como identificar lo que constituye una decisión importante), el equipo gerencial encontró que trabajar juntos y tener toda la información a la vista redujo la tensión, no únicamente entre los gerentes, sino también entre las funciones individuales.

Ejercicios sugeridos

1. Use el marco de referencia para el cambio mostrado en la figura 14.1 para analizar e identificar la forma de cambio o cambios descritos en el estudio de caso de GK.
2. ¿En qué medida los cambios sobre cómo funciona el equipo gerencial pueden verse como el inicio de un cambio cultural o simplemente como una adaptación dentro de la cultura existente?
3. ¿El estudio de caso de GK representa un ejemplo del cambio emergente, o de una gestión ad hoc y reactiva?

Pruebe su aprendizaje

Preguntas de respuesta corta

1. ¿Cuál fue la principal contribución de Lewin al desarrollo del cambio organizacional?
2. ¿En qué difiere el modelo de fases del cambio de Bullock y Batten del modelo de tres pasos de Lewin?
3. ¿Cuáles son las principales ventajas del enfoque planeado?
4. ¿Cuáles son las principales desventajas del enfoque planeado?
5. ¿Cuáles son los componentes clave del enfoque emergente?
6. ¿Cómo percibe el enfoque emergente el papel de la cultura organizacional?
7. ¿Cuáles son las principales ventajas del enfoque emergente?

8 ¿Cuales son las principales desventajas del enfoque emergente?

9 ¿Cuáles son los principales argumentos para relacionar la cultura organizacional con el desempeño organizacional?

10 ¿Cuáles son los argumentos para las organizaciones como "sociedades en miniatura" y sus implicaciones?

11 Explique los principales componentes de la cultura organizacional.

12 ¿Cuáles son los beneficios prácticos del marco de referencia para el cambio mostrado en la figura 14.1?

13 ¿Qué factores deberían tomar en cuenta los gerentes y por qué, al elegir un enfoque para el cambio?

14 ¿De qué formas podría una organización influir en su ambiente?

Tareas sugeridas

1 ¿En qué medida podría decirse que, en el mundo rápidamente cambiante de hoy, ya no sería importante el enfoque planeado del cambio?

2 Discuta la propuesta de que el enfoque emergente no es más que un intento por dar una justificación intelectual que permita a los gerentes adoptar un enfoque específico para el cambio.

3 Describa y discuta la perspectiva de los enfoques planeado y emergente con respecto al papel de los gerentes.

4 Evalúe en forma crítica las diferencias entre los enfoques optimistas, pesimistas y realistas para la cultura.

5 ¿Cuáles son las principales limitaciones cuando las organizaciones deciden qué enfoque al cambio adoptar?

6 ¿De qué manera podría el marco de referencia para el cambio mostrado en la figura 14.2 utilizarse para aumentar la elección gerencial?

Sitios Web relevantes

El sitio Web de Intute (http://www.intute.ac.uk) es una buena fuente de vínculos hacia autores bien conocidos sobre el tema de cambio. Use el buscador de este sitio Web para acceder al trabajo de los gurús de la administración como Peter Drucker y Tom Peters.

Un recuento breve de un punto de vista práctico sobre el cambio organizacional puede encontrarse en http://www.galtglobalreview.com. Escriba "change" en la casilla de búsqueda. ¿Qué tan bien cree usted que lo que se dice ahí se ajusta con el contenido del capítulo 14?

Una porción significativa del trabajo académico sobre el cambio organizacional se publica en el *Journal of Organizational Change Management*. El sitio Web de esta revista puede encontrarse en http://www.tandf.co.uk/journals/titles/14697017.asp/. Si usted es

estudiante en una universidad, hay una buena posibilidad de que su escuela esté suscrita a esta revista, en cuyo caso podrá descargar artículos sin costo. Se pueden solicitar copias de muestra gratis.

Para más material de autoevaluación y sitios Web relevantes, por favor, visite el sitio **www.pearsonenespañol.com./arnold**

Lecturas sugeridas

Al final de este libro se incluye una lista con detalles completos de todas las referencias.

1 Bernard Burnes (2004b) *Managing Change,* 4a. edición, FT/Prentice Hall: Harlow. Este libro ofrece una reseña profunda del desarrollo de organizaciones y del cambio organizacional. Se amplía este capítulo y contiene diez estudios de caso detallados de los principales proyectos de cambio en compañías europeas.

2 Patrick Dawson (2003) *Reshaping Change: A processual perspective*. Routledge: Londres. Como indica el título, este libro analiza la perspectiva proces sobre el cambio, el cual, para mucha gente, descansa en el centro de los argumentos del cambio emergente.

3 Thomas G. Cummings y Christopher G. Worley (2004) *Organization Development and Change,* 8a. edición. South-Western College Publishing. El libro brinda una guía completa del cambio planeado y el DO.

GLOSARIO

Actitud Regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones de un individuo a actuar hacia algún aspecto de su entorno.

Administración científica También llamado taylorismo, es un enfoque de gestión que enfatiza el control administrativo, la simplificación y la estandarización de las actividades de trabajo y los incentivos puramente financieros.

Administración de calidad total Enfoque estratégico y de toda la organización hacia la calidad, que se asocia con las empresas manufactureras japonesas.

Administración de la carrera Técnicas y estrategias usadas por individuos y organizaciones buscando optimizar las carreras.

Administración de la diversidad Proceso de garantizar que todos los miembros de una fuerza de trabajo sean tratados en una forma que respete su individualidad, afiliación al grupo y capacidad para hacer contribuciones.

Administración del conocimiento Término general dado al intento de las organizaciones por garantizar que el aprendizaje, la información y la experiencia poseídas por individuos o subgrupos esté disponible para todos los miembros.

Agente del cambio Facilitador interno o externo cuya función es guiar a una organización durante todo el proceso de cambio.

Agotamiento Cuando colapsan los mecanismos adaptativos del individuo.

Ajuste Grado y forma en que un individuo es capaz de funcionar efectiva y felizmente en su entorno.

Ajuste persona-organización Término utilizado para describir el grado en que los valores, los intereses y el comportamiento de un individuo se ajustan en la cultura de una organización como un todo, en vez de tan solo un rol o una tarea específicos.

Ajuste persona-puesto de trabajo Grado en que las destrezas, los intereses y las necesidades de la persona son consistentes con los requerimientos y las recompensas de su trabajo.

Alienación Estado donde la persona no se siente en contacto con su verdadero yo, ni tampoco experimenta relaciones plenas con otros.

Ambigüedad de rol Imagen poco clara de la naturaleza de un puesto de trabajo, de sus objetivos, sus responsabilidades, etcétera.

Análisis cognitivo de tareas (ACT) Análisis de las destrezas cognitivas subyacentes y de los procesos requeridos para efectuar una tarea.

Análisis de competencias Enfoque orientado a la persona o al trabajador para el análisis de puestos, que se enfoca en identificar conocimiento, destrezas y habilidades relevantes para el rol laboral específico.

Análisis de contenido Técnica para analizar datos cualitativos que ordena los datos, o parte de ellos, en diferentes categorías de acuerdo con su contenido.

Análisis de factores Técnica estadística usada para identificar factores clave que subyacen a las relaciones entre variables.

Análisis de la persona Implica identificar quién necesita capacitación y de qué tipo.

Análisis de puestos de trabajo Procedimientos (hay más de una forma de hacerlo) para generar información sistemática con respecto a puestos, incluyendo la naturaleza del trabajo realizado, la posición en la organización, las relaciones del titular del puesto con otras personas.

Análisis de puestos funcional Enfoque del análisis de puestos de trabajo que usa un lenguaje estandarizado y se concentra en las tareas (más que en las capacidades) requeridas para el trabajo.

Análisis de tareas Implica terminar qué tareas importantes necesitan desempeñarse y los CDA que un individuo necesita para desempeñarlas.

Análisis de varianza Técnica estadística usada para probar si dos o más muestras tienen puntuaciones medias significativamente diferentes en una o más variables.

Análisis del discurso Técnica para analizar datos cuantitativos donde el objetivo es interpretar lo que se dice o escribe a la luz de cómo quien habla o quien escribe podría tratar de presentarse a sí mismo.

Análisis fenomenológico interpretativo (AFI) Enfoque para la recolección y el análisis de los datos cualitativos, que enfatiza la influencia de las interpretaciones acerca del mundo, tanto del investigador como del participante, sobre los datos recolectados y los resultados del análisis.

Análisis jerárquico de tareas Procedimiento para identificar las tareas involucradas en un trabajo, que procede a detallar progresivamente unidades de tareas. El desglose de tareas cesa cuando se satisfacen criterios predeterminados, garantizando así que el análisis sea lo suficientemente detallado para los propósitos en mente.

Análisis organizacional Pretende entender dónde encajan las actividades de capacitación en los sistemas organizacionales más amplios y cómo se relacionan con la estrategia organizacional.

Anclaje de carrera Conjunto de destrezas, intereses, motivos y valores autopercibidos, que forman una base para las preferencias de carrera de una persona y a las cuales no renunciará incluso si se le pide tomar una decisión difícil.

Ansiedad *Véase* **Neurosis.**

Antecedentes Eventos que preceden la ocurrencia del comportamiento. En los enfoques (no conductuales) pueden considerarse la *causa* del comportamiento.

Apertura a la experiencia Tendencia a ser curioso acerca de los mundos (psicológicos) internos y externos, con voluntad para considerar ideas novedosas y valores no convencionales.

Aprendizaje organizacional Capacidad de una organización para desarrollar y utilizar el conocimiento para crear y mantener una ventaja competitiva.

Argumento unilateral Intento de persuasión donde todos los puntos dados apoyan la dirección del cambio de actitud deseado por el comunicador. Compárese con los argumentos bilaterales, donde se presentan los puntos a favor y en contra del cambio deseado.

Atractivo del comunicador Grado en que la persona que intenta cambiar la actitud de otra es vista como el tipo de individuo que el receptor del mensaje quisiera ser.

Atribución Explicación que la persona construye para la naturaleza de la conducta de otro individuo.

Autoconcepto Conjunto total de creencias que una persona tiene acerca de sí mismo.

Autoconsciencia Capacidad de conocer y entender las características, los motivos y los valores propios.

Autodesarrollo Enfoque para el desarrollo del individuo que coloca la principal responsabilidad para identificar las necesidades de desarrollo y tomar acciones para tratarlas con el empleado.

Autoeficacia Creencia de la propia persona acerca de sus habilidades, destrezas, conocimientos, etcétera.

Autonomía en el trabajo (control) Cuando los individuos sienten que tienen cierta influencia y control sobre sus puestos de trabajo.

Autorrealización La necesidad de cumplir el propio potencial: desarrollar y expresar las propias capacidades.

Autorregulación Estrategias que la persona usa para monitorear y dirigir su comportamiento en la búsqueda de un objetivo.

Bienestar positivo Este concepto define el bienestar como algo que va más allá de la simple ausencia de mala salud. Por ejemplo, un trabajador puede obtener placer de su trabajo y desarrollar un sentido de propósito de las tareas en las que participa.

BPS British Psychological Society, organismo de gobierno para los psicólogos en el Reino Unido.

***Bullying* (acoso o intimidación)** Actos negativos hacia una persona, donde el perpetrador tiene más poder que la víctima. La definición de *bullying* es compleja (*véase* el capítulo 11) y esta definición intenta captar tan solo un par de puntos importantes discutidos en la investigación.

Call centers Entornos laborales donde las tecnologías basadas en el teléfono y las computadoras se utilizan para distribuir las llamadas entrantes, de compradores o clientes, entre el personal disponible.

Cambio emergente Enfoque de abajo hacia arriba y abierto al final que percibe a las organizaciones como si constantemente se estuvieran ajustando a las circunstancias del entorno cambiante.

Cambio planeado Término genérico para analizar el cambio que tiene metas predeterminadas, y un punto distinto de inicio y fin.

Capacidad cognitiva También llama inteligencia o capacidad mental general. Se refiere a la capacidad del individuo para procesar información y usarla para comportarse eficazmente (incluyendo la capacidad para aprender de la experiencia).

Capacidad mental general *Véase* **Capacidad cognitiva.**

Capacitación Esfuerzos organizados para dar a los empleados oportunidades estructuradas para aprender y desarrollarse dentro de su función de trabajo.

Capacitación en modelamiento de la conducta Enfoque de entrenamiento donde se refuerzan los modelos para intervenir en el comportamiento buscado.

Características de la demanda Características de experimentos que transmiten claves a los sujetos sobre las hipótesis que se investigan.

Características esenciales del puesto Los cinco aspectos del trabajo sugeridos por Hackman y Oldham como esenciales para influir en la satisfacción, la motivación y el desempeño laboral son: variedad de capacidades, identidad de la tarea, importancia de la tarea, autonomía y retroalimentación.

Carisma Conjunto de atributos de los líderes y/o de sus relaciones con subalternos, donde el líder demuestra y fomenta un sentido de orgullo y misión a través del ejemplo personal.

Carrera Secuencia de posiciones relacionadas con el empleo, roles, actividades y experiencias encontradas por un individuo.

Carrera burocrática Término dado por Kanter a una carrera caracterizada por un movimiento ascendente predecible dentro de una organización y/o una ocupación.

Carrera empresarial Término dado por Kanter para una carrera referente con la creación de un negocio propio, creando el valor al ofrecer nuevos bienes o servicios.

Carrera llana Punto donde la carrera del individuo tiene pocas probabilidades de crecer en cuanto a responsabilidades.

Carrera profesional Término dado por Kanter a una carrera donde el trabajo es principalmente especializado y el avance se deriva del aumento de retos, desarrollo de competencia y reputación individual, en lugar de promociones para ascender en la jerarquía.

Carrera sin fronteras Término dado a carreras que cruzan fronteras, por ejemplo, entre empleadores y funciones de trabajo.

Castigo En el enfoque conductista de la personalidad, el castigo es la aparición de un estímulo desagradable o la remoción de un estímulo placentero, que sigue a un comportamiento específico.

Centro de desarrollo Intervención del manejo de carrera, donde los métodos de los centros de evaluación se utilizan para identificar las necesidades de desarrollo individual y formular planes de desarrollo.

Centro de evaluación Proceso de evaluación que involucra múltiples ejercicios y múltiples evaluadores que califican el desempeño de un evaluado, en una serie de competencias relacionadas con el puesto de trabajo.

Chi cuadrada Técnica estadística usada para probar si dos o más grupos de personas difieren en la frecuencia con que sus miembros caen dentro de categorías diferentes.

Ciencia Rama del conocimiento basada en datos recolectados sistemáticamente en condiciones controladas.

Ciencia pragmática Uso de métodos científicos rigurosos para investigar y enfrentar problemas relevantes.

Coaching Forma de desarrollo donde una persona aconseja y demuestra a otra sobre cómo mejorar su desempeño laboral.

Colaboración dispersa Cuando las personas que trabajan juntas en una tarea están diseminadas en diferentes ubicaciones.

Colega de trabajo menos preferido (CTMP) En la teoría de la contingencia de Fiedler, CTMP se refiere a la actitud del líder hacia el subalterno que le agrada menos. Se supone que esta actitud refleja la orientación general del líder hacia otros en el trabajo.

Competencia Patrones de comportamiento específicos (incluyendo conocimiento, destrezas y habilidades), que se requiere que el titular del trabajo demuestre para desempeñar las tareas laborales relevantes con destreza.

Comportamiento de ciudadanía organizacional (CCO) Comportamiento discrecional del empleado que no es explícitamente requerido o esperado por los empleadores, pero que ayuda a motivar el funcionamiento organizacional efectivo.

Comportamiento planeado Teoría que intenta explicar cómo y cuándo las actitudes determinan las intenciones y el comportamiento.

Comportamiento terminal Afirmación de lo que un aprendiz debe ser capaz de hacer al final del entrenamiento o la capacitación.

Comportamiento tipo A Estilo de vida difícil de manejar, consciente del tiempo, dinámico e impaciente.

Compromiso Ensimismamiento en el trabajo, frecuentemente porque es satisfactorio y disfrutable.

Compromiso con la meta En la teoría de establecimiento de metas, el compromiso con la meta es el grado en que la persona está determinada a lograr una meta.

Compromiso organizacional La relativa fortaleza de la identificación de un individuo con una organización y el involucramiento en ella.

Comunicación mediada por la tecnología Uso de teléfono, Internet, e-mail, etcétera, como medio de comunicación.

Comunidades de práctica Grupos de individuos que trabajan con un propósito o una meta en común, que aprenden unos de otros trabajando juntos e interactuando entre sí.

Condicionamiento clásico Forma de condicionamiento en la cual un estímulo previamente neutro, como un tono acústico (estímulo condicionado), se asocia repetidamente con la presentación del estímulo incondicionado (como el alimento) para que el estímulo condicionado, después de repetidos apareamientos, produzca la respuesta incondicionada (por ejemplo, salivación) normalmente asociada con el estímulo incondicionado. En otras palabras (usando este ejemplo), un animal podría condicionarse a salivar al escuchar el sonido del tono.

Condicionamiento operante Forma de condicionamiento que moldea el comportamiento (operante) mediante la aplicación de reforzamiento, castigo o extinción.

Condicionamiento respondiente Otro término para el **Condicionamiento clásico.**

Condiciones de valía En los enfoques fenomenológicos de la personalidad, las condiciones de valía son las condiciones en las cuales otros individuos están preparados para valorarnos como personas.

Conductismo Enfoque de la psicología que se concentra en las condiciones externas (al individuo), en las cuales el comportamiento se exhibe y se observan las consecuencias de la conducta.

Confiabilidad Indicador de la consistencia que ofrece una prueba o un procedimiento. Es posible cuantificar la confiabilidad para indicar el grado en que la medida está libre de error.

Conflicto de rol Cuando un individuo se siente desanimado por las demandas del trabajo conflictivas.

Congruencia En la teoría de John Holland, congruencia es el grado con que la personalidad vocacional del individuo empata con su entorno laboral.

Conocimiento declarativo Conocimiento factual que debe expresarse o hacerse explícito.

Conocimiento procesal Tipo de conocimiento que proporciona una base para el desempeño experto; conocimiento de cómo hacer algo que podría ser difícil de articular.

Consciencia contextual Consciencia de la situación en que se encuentra otra persona (por ejemplo, un colega).

Consideración Aspecto del estilo de liderazgo que refleja el grado en que el líder demuestra confianza en sus subalternos, así como respeto por sus ideas y por sus sentimientos.

Consideración incondicional positiva En la tradición fenomenológica de la psicología, la consideración incondicional positiva es la aceptación de una persona por otra, independientemente de su conducta.

Contigüidad Existencia de un retraso muy pequeño entre el comportamiento y el reforzamiento (o castigo).

Contingencia Se encuentra presente si el reforzamiento (o el castigo) se da *únicamente* cuando lo precede un comportamiento específico.

Contrato psicológico Creencias de un empleado acerca de los derechos y las obligaciones de ambos lados en la relación de empleo.

Control conductual percibido En la teoría del comportamiento planeado, el control conductual percibido se refiere al grado en que la persona cree que puede desempeñar el comportamiento requerido en una situación dada.

Correlación Técnica estadística usada para probar si las puntuaciones obtenidas a partir de una muestra de dos variables están relacionadas entre sí, de modo que si las puntuaciones de una variable aumentan, las puntuaciones de la otra variable o se incrementan (correlación positiva) o disminuyen (correlación negativa).

Cortesía Orientación positiva hacia los demás, compasión, disposición a ayudar; preferencia por la colaboración sobre el conflicto.

Creatividad Generación de ideas nuevas y originales (compárese con **Innovación**).

Credibilidad del comunicador Grado en que la persona que intenta cambiar la actitud de otra se ve como experto y digno de confianza.

Cuestionario Lista escrita de preguntas diseñadas para obtener información acerca de la historia de vida, las creencias, las actitudes, los intereses, los valores o el autoconcepto de un individuo.

Cuestionario de análisis de posición (CAP) Procedimiento basado en un cuestionario para el análisis de puestos que genera información acerca de los principales elementos involucrados del puesto de trabajo, desglosados en seis divisiones.

Cultura Parte del entorno generada por los seres humanos que se transmite a través del tiempo y las generaciones, y que lleva a la gente dentro de una cultura a desarrollar significados compartidos; la cultura da a las personas "procedimientos estandarizados de operación" o formas de hacer las cosas.

Cultura nacional Conjunto de valores, suposiciones y creencias que son dominantes en la población de un país específico.

Cultura organizacional Normas, creencias, principios y formas distintivos de comportarse que se combinan para dar a cada organización su carácter distintivo.

Datos biográficos Información sobre la historia de vida de los candidatos, generalmente recolectada con la ayuda de un cuestionario estructurado. La validez relacionada con el criterio se explora analizando las relaciones estadísticas entre los reactivos de datos biográficos y las medidas del criterio.

Datos cualitativos Información expresada en la forma de palabras o imágenes, en lugar de números.

Datos cuantitativos Información expresada en la forma de números.

Datos de aprendizaje Datos que se refieren al grado en que se han alcanzado destrezas y conocimientos específicos.

Datos de archivo Información de la investigación obtenida a través de fuentes escritas, computarizadas o audiovisuales que existen independientes de la investigación.

Datos de reacción Datos referentes a cómo reaccionan los aprendices en la capacitación que se les brindó.

Decisión estratégica Decisión que afecta las metas, los objetivos o las misiones generales de una organización.

Desarrollo de la carrera Cambios y ajustes experimentados por un individuo como consecuencia de su elección de carrera.

Desarrollo organizacional (DO) Aplicación del conocimiento de la ciencia conductual para la creación y el reforzamiento planeados de estrategias, estructuras y procesos organizacionales.

Descripción de la audiencia meta Características de los usuarios del equipamiento que se consideran durante el diseño centrado en el ser humano.

Desviación estándar Medida de qué tanta variabilidad hay alrededor de la media en un conjunto de datos numéricos.

Determinismo recíproco Interacción compleja entre las variables situacional, personal y conductual.

Diseño centrado en el ser humano Proceso de diseño de tareas y equipamiento para los individuos, que está guiado por el conocimiento de las necesidades y capacidades de los usuarios finales.

Diseño cuasiexperimental Diseño de investigación que tiene algunas, pero no todas, las características necesarias para un diseño experimental perfecto. Tales diseños se usan a menudo en escenarios de campo.

Diseño de cuatro grupos de Solomon Diseño experimental que sirve para evaluar el impacto de una intervención. El diseño utiliza un número de grupos de control para ayudar a excluir explicaciones para cambiar y, por lo tanto, aislar la influencia de la intervención.

Diseño de la capacitación Se relaciona con el contenido del programa de entrenamiento, e incluye decisiones acerca de qué información presentar a los aprendices y cómo hacerlo.

Diseño preexperimental Diseño de estudio (por ejemplo, una sola vez, solo datos posteriores) que no somete a control las principales amenazas para la validez. Los resultados de dichos diseños no pueden interpretarse con alguna certeza, ya que muchos factores podrían estar involucrados y causar los resultados observados. Este diseño podría ser útil para los estudios de caso.

Distribución normal Término dado a una distribución específica de puntuaciones en una variable, donde la curva de distribución es simétrica con respecto a la media, con área de unidad y desviación estándar de unidad.

Diversidad Término general dado a la forma en que los miembros de un centro de trabajo o de la fuerza laboral difieren entre sí (*véase también* **Administración de la diversidad**).

E-business Obtención, producción, marketing y venta de bienes y servicios usando la comunicación por computadora, especialmente a través de Internet.

Ecuación estructural del modelamiento (EEM) Método de análisis de datos que puede utilizarse para examinar datos cuantitativos, cuando sea posible que haya relaciones múltiples y complejas entre las variables del estudio.

Efecto de cohorte Diferencias duraderas en el funcionamiento psicológico entre personas nacidas en diferentes épocas.

Efecto de deseabilidad social Efecto que sucede cuando una persona ofrece información sesgada debido a su deseo de proporcionar respuestas que cree lo harán verse de manera favorable ante los demás. Por ejemplo, más gente rebasa el límite de velocidad permitido que aquellos que admiten hacerlo cuando se les pregunta (¡incluso cuando les pregunta alguien que no es un oficial de policía!).

Efecto de encuadre Influencia en la toma de decisiones de la forma en la cual se expresa el problema; por ejemplo, ya sea en términos de sus pérdidas potenciales o de sus ganancias potenciales.

Efecto del tamaño Magnitud de una relación entre las puntuaciones en una o más variables o de las diferencias en las puntuaciones de la media entre dos o más muestras.

Efecto durmiente Cuando un intento por cambiar una actitud causa un efecto retardado, no un efecto inmediato.

Ego (yo) En el enfoque psicoanalítico de la personalidad, el ego (yo) es la parte de la psique que busca canalizar los impulsos del *id* (ello) en formas socialmente aceptadas.

***E-learning* (aprendizaje en línea)** Uso de las TIC para moldear el entorno de aprendizaje y ofrecer intervenciones educativas y de capacitación.

Elección de carrera Selección hecha por un individuo de una área de trabajo o secuencia de roles de trabajo que pretende seguir.

Empowerment Técnica de manejo de recursos humanos que **i.** aumenta el involucramiento de los empleos en la toma de decisiones (y la responsabilidad para esta) y la

administración de la calidad, y **ii.** anima a los trabajadores a aprender una amplia gama de destrezas para garantizar su capacidad para realzar una contribución efectiva al desempeño organizacional.

Encuesta Técnica de investigación donde la muestra de encuestados/sujetos proporciona datos en una forma estándar en una o más variables.

Encuestado Término que a menudo se da a un individuo que brinda datos en una investigación psicológica, específicamente en un muestreo de investigación por encuesta.

Enfoque disposicional hacia las actitudes Enfoque que percibe las actitudes como determinadas por la composición genética de la persona o por otras características muy estables de la personalidad.

Enfoque fenomenológico de la personalidad Enfoque de la personalidad que enfatiza cómo se moldea la personalidad con las interpretaciones, experiencias y elecciones del individuo.

Enfoque procesal Enfoque del cambio que ve a las organizaciones como coaliciones cambiantes de individuos y grupos con intereses y objetivos diferentes, conocimiento imperfecto y lapsos de atención cortos.

Enfoque social Enfoque del "sentido común" para la motivación que afirma que un individuo está motivado a establecer y mantener relaciones sociales significativas.

Enfoques estructurales para el estrés Teorías del estrés que se enfocan en describir los aspectos del trabajo que pueden ser posibles fuentes de estrés.

Entrevista situacionales Tipo de entrevista estructurada donde las situaciones clave de trabajo (identificadas a través del análisis de puestos) se utilizan para proporcionar una base, para cuestionar y evaluar a los candidatos al puesto.

Equipo Grupo de individuos que trabajan juntos hacia los objetivos de un grupo.

Ergonomía (integración de factores humanos) Aplicación de lo que sabemos sobre la psicología y la fisiología humanas al diseño de tareas, entornos laborales y sistemas organizacionales más amplios que integran el uso de equipamiento laboral.

Error de atribución fundamental Tendencia de atribuir nuestro propio comportamiento a causas más situacionales (por ejemplo, circunstancias, comportamiento de otros) que a causas internas (por ejemplo, personalidad, intenciones), mientras que se hace lo opuesto al observar el comportamiento de otras personas.

Error de muestreo Fluctuaciones en los resultados observados que surgen cuando se usan muestras pequeñas. Cualquier muestra pequeña puede contener algunos casos no representativos, pero si la muestra es pequeña, estos casos tienen una influencia excesivamente grande sobre los resultados.

Error tipo I Ocurre cuando la hipótesis nula se rechaza erróneamente basándose en los datos de investigación.

Error tipo II Ocurre cuando la hipótesis alternativa se rechaza erróneamente basándose en los datos de investigación.

Error tipo III Ocurre cuando un investigador concluye erróneamente que una intervención no es efectiva, cuando fue la implementación de la intervención lo que fracasó.

Escala de Thurstone Método para medir actitudes en el cual las afirmaciones se califican en términos de su completo acuerdo o completo desacuerdo con una actitud específica.

Escala Likert Método para medir actitudes donde el sujeto responde señalando su opinión en una dimensión que va (por ejemplo) desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo".

Escalada del compromiso Proceso mediante el cual una persona realiza nuevas inversiones en un curso de acción para justificarse a sí mismo, y a los demás, acerca de su decisión original para seguir dicha acción.

Escalas de puntuación ancladas al comportamiento (EPAC) Escalas de calificación que usan anclas que describen conductas específicas. Los comportamientos brindan las anclas para una extensión (bueno-malo) de las normas de desempeño y se derivan de un procedimiento de desarrollo sistemático.

Escrupulosidad Predisposición a preferir el control activo y la organización. A un individuo escrupuloso le gustará ser propositivo y bien organizado, y verá la vida en términos de las tareas que debe lograr.

Especificación del personal Representación de las demandas de un puesto de trabajo traducidas a términos humanos (es decir, afirmaciones acerca de los atributos necesarios para un desempeño laboral exitoso).

Esquema En la tradición cognitiva social de la psicología, un esquema es un conjunto organizado de creencia y expectativas mantenidas por un individuo.

Estados psicológicos críticos Los tres efectos psicológicos inmediatos de las características esenciales del puesto, propuestos por Hackman y Oldham, son: significado experimentado del trabajo, responsabilidad experimentada por los resultados del trabajo, y conocimiento acerca de los resultados reales de las actividades laborales.

Estereotipo Creencia generalizada acerca de cómo son las personas en un grupo específico.

Estilo de toma de decisiones Forma habitual o normal que una persona tiene para tomar decisiones.

Estímulo condicionado *Véase* **Condicionamiento clásico**.

Estímulo no condicionado *Véase* **Condicionamiento clásico.**

Estrés Estado emocional desagradable y potencialmente nocivo, que surge cuando una persona percibe que las demandas colocadas sobre ellos exceden los recursos de los que disponen para enfrentar dichas demandas.

Estresor Fuente del estrés, es decir, causa o razones subyacentes de por qué un empleado puede mostrar síntomas de estrés o de enfermedades relacionadas.

Estructura A menudo llamada estructura de iniciación, es un aspecto del estilo de liderazgo que refleja el grado en que el líder planea, organiza y monitorea el trabajo de su grupo.

Estructura latente (por ejemplo, del desempeño laboral y la personalidad) Los teóricos de la personalidad identificaron cinco amplios factores de la personalidad que, afirman, abarcan la estructura subyacente de la personalidad. Algunos psicólogos del trabajo señalan que existe una estructura latente similar para el desempeño laboral que abarca los componentes subyacentes del desempeño laboral, común a todos los roles laborales.

Estudio de validez Prueba de si la predicción desarrollada por una teoría o un modelo es apoyada por los datos. Un uso común de este concepto en la psicología del trabajo es la validación de pruebas de selección, es decir, si el resultado de la prueba de selección se relaciona con el desempeño laboral subsecuente.

Estudios Hawthorne Serie de investigaciones sobre conducta laboral llevados a cabo en la fabrica Hawthorne de la compañía Western Electric cerca de Chicago, EUA, en la década de 1920.

Etapa de la carrera Periodo de tiempo en la carrera de una persona, caracterizado por un conjunto específico de preocupaciones o motivos.

Etapa de vida Periodo de tiempo en la vida de un individuo caracterizado por un conjunto específico de preocupaciones o motivos.

Ética Reglas de conducta que protegen el bienestar, la dignidad y otros intereses de los individuos que participan en la investigación de los psicólogos del trabajo y/o utilizan sus servicios.

Etnicidad Grupo o afiliación cultural, nacional o racial de un individuo (*véase también* **Identidad étnica**).

Evaluación de la capacitación Considera la validez de los programas de entrenamiento evaluado y el grado en que se hayan logrado los objetivos de la capacitación.

Evaluación del desempeño Proceso mediante el cual el gerente (por lo general) observa el desempeño de un subalterno, registra evidencia y lo retroalimenta acerca de cómo su desempeño se relaciona con otros en el grupo, y si cumple con los estándares esperados.

Evaluación del efecto (evaluación de resultados) Prueba de si la intervención resultó en un cambio para las variables importantes (por ejemplo, aumento en el desempeño). *Véase también* **Evaluación del proceso**.

Evaluación del proceso Análisis de los factores que tienen impacto en los efectos de una intervención, es decir, la atención está en saber por qué algo provocó un cambio. Compárese con **Evaluación del efecto**.

Evaluación informal Observación y evaluación continua de individuos que se da en una base cotidiana, que no forma parte de un sistema estructurado de evaluación y que puede ser subjetiva y vulnerable a sesgos.

Evaluación psicofisiológica Método de evaluación donde se obtiene información acerca de algún aspecto de la condición neurológica, fisiológica o médica del individuo.

Evaluado Persona cuyo comportamiento está siendo evaluado por un evaluador (ya sea en una entrevista, desempeñando una tarea simple o en el puesto de trabajo).

Evaluador Individuo que observa y evalúa el comportamiento de la persona meta para fines de evaluación sobre si es o tiene posibilidad de ser capaz de desempeñar eficazmente una función.

Éxito en la carrera Grado en que la carrera de la persona está logrando los beneficios que le importan tanto al individuo como a la sociedad en su conjunto.

Expectativa En la teoría de la expectativa, es el grado en que un individuo cree que tiene la habilidad para desempeñar ciertos comportamientos.

Experimento Diseño de investigación en que el investigador controla o manipula una o más variables independientes, con la finalidad de investigar sus efectos en una o más variables dependientes.

Exploración de la carrera Proceso de investigarse a uno mismo y al mundo laboral con la finalidad de que ayude en la toma de decisiones acerca de la carrera y en la administración de esta.

Extinción Sucede cuando el comportamiento no va seguido por reforzamiento (o castigo). En tales circunstancias, el comportamiento operante cesará de ocurrir.

Extroversión Factor de personalidad caracterizado por una conducta animada, sociable y entusiasta.

Facultamiento del empleado Grado en que los empleados tienen voz en sus trabajos o en las organizaciones para las que laboran.

Fase asociativa Segunda fase de la adquisición de destrezas, cuando el aprendiz empieza a combinar las acciones necesarias para producir el desempeño experto.

Fase autónoma Fase final de la adquisición de destrezas, cuando el desempeño se vuelve cada vez más refinado. En cierto grado, el desempeño es automático y el control se basa cada vez menos en la memoria o en la atención.

Fase cognitiva Primera fase de la adquisición de destrezas, cuando el aprendiz está desarrollando conocimiento sobre la tarea, pero le falta la capacidad procesal para llevarla a cabo.

Fases de cambio Son estados distintos a través de los cuales una organización se mueve conforme emprende el cambio planeado.

Flexibilidad funcional Nombre dado frecuentemente al segundo aspecto del **facultamiento** descrito antes.

Formación de equipos Técnicas diseñadas para aumentar la efectividad de un equipo nuevo o ya establecido.

g *Véase* **Capacidad cognitiva.**

Golpes de audacia Iniciativas importantes y rápidas que son impuestas a una organización desde lo alto, de una forma directiva más que participativa.

Grupo Dos o más personas que son percibidos por sí mismos y por otros como una entidad social.

Grupo de control En un experimento que investiga el impacto de una o más intervenciones, el grupo de control de los sujetos de investigación *no* sufre intervención alguna. El grupo proporciona una comparación con grupos que sí experimentaron una intervención.

Grupo experimental Grupo de sujetos en un experimento que reciben una o más intervenciones en una investigación sobre el impacto de dichas intervenciones.

Guion En la tradición cognitiva social de la psicología, un guion es una secuencia esperada de eventos que una persona asocia con un tipo de situación específico.

Heurística Reglas generales que los individuos utilizan para guiar su toma de decisiones sobre problemas complejos.

Hipótesis alternativa (también llamada *hipótesis experimental*) Hipótesis que es alternativa a la hipótesis nula. La hipótesis alternativa propone esencialmente que "algo sucede" con los datos. Es decir, que dos o más grupos de individuos, de hecho, difieren en una variable psicológica, o que dos o más variables se correlacionan entre sí.

Hipótesis experimental *Véase* **Hipótesis alternativa.**

Hipótesis nula La hipótesis nula propone esencialmente que "nada está sucediendo" en los datos. Esto es, que las variables medidas no se correlacionan, o bien, que no hay diferencias en las puntuaciones medias entre grupos de personas.

Holgazanería social Proceso mediante el cual algunos miembros de un grupo no contribuyen con su parte del esfuerzo, pero de todos modos obtienen las recompensas por su afiliación al grupo.

Humanismo *Véase* **Enfoque fenomenológico de la personalidad.**

***Id* (ello)** En el enfoque psicoanalítico de la personalidad, el *id* (ello) es la parte de la psique que consiste en las necesidades e impulsos básicos.

Identidad étnica Imagen de sí mismo que tiene la persona en términos de sus características culturales, nacionales o raciales (*véase también* **Etnicidad**).

Identidad personal Aspectos de nuestro autoconcepto que nos refleja como individuos diferentes de otros, incluso de aquellos en el mismo grupo social donde estamos (compárese con **Identidad social**).

Identidad social Aspectos de nuestro autoconcepto que reflejan las características generales de las personas en los mismos grupos sociales que nosotros, y que nos diferencian de los miembros de otros grupos (compárese con **Identidad personal**).

Igualdad de oportunidades Intento por garantizar que todas las personas, sin importar su grupo de pertenencia, tendrán una oportunidad justa de lograr el éxito en su centro de trabajo.

Indicador conductual Descripción de una conducta observable relacionada con una competencia específica.

Indicador tipo Myers-Briggs (ITMB) Medida de personalidad que mide las diferencias de personalidad entre las personas en términos de un conjunto de cuatro dicotomías distintas.

Inestabilidad emocional *Véase* **Neurosis.**

Innovación Desarrollo exitoso de ideas nuevas.

Innovación del rol Grado en que una persona busca cambiar la naturaleza de su trabajo.

Instrumentalidad En la teoría de la expectancia, es el grado en el cual un individuo cree que desempeñar ciertos comportamientos llevará a la obtención de recompensas específicas.

Integración/equilibrio entre trabajo y vida personal Término general a menudo aplicado para el análisis del impacto del trabajo en otros aspectos de la vida del individuo (y viceversa).

Inteligencia *Véase* **Capacidad cognitiva.**

Inteligencia emocional Conjunto de características y estilos que se cree que permiten a un individuo utilizar su intelecto, emoción y consciencia acerca de otras personas en su comportamiento cotidiano.

Inteligencia práctica Perspectiva del comportamiento inteligente que se enfoca en la actividad del mundo real, en vez de en el comportamiento controlado evaluado por pruebas de inteligencia convencionales.

Inteligencias múltiples Noción de que hay una serie de capacidades humanas individuales (compárese con **Capacidad cognitiva**).

Interfase humano-máquina (IHM) Ajuste entre destrezas, conocimiento y capacidad del usuario, y los controles y las pantallas de la máquina.

Intervención primaria Enfrentar la fuente del problema.

Intervención secundaria Ayuda a que los empleados desarrollen destrezas que les permitan enfrentar mejor el problema (por ejemplo, capacitación en manejo del estrés).

Intervención terciaria Intervención diseñada para ayudar a los empleados que resultaron perjudicados de alguna manera por su trabajo (por ejemplo, asesoría en el centro de trabajo).

Introversión Factor de personalidad caracterizado por falta de entusiasmo por estar en compañía de otros y enfoque de bajo perfil, evitación del riesgo y un tanto pasivo.

Inventario de componentes del puesto (ICP) Técnica de análisis de puestos de trabajo desarrollada en el Reino Unido (Banks *et al.*, 1983), que brinda perfiles de las destrezas requeridas para el puesto en cuestión.

Investigación cualitativa Diseño de investigación donde el investigador busca obtener una imagen detallada de la forma en que un número limitado de individuos interpretan uno o más aspectos de su mundo, generalmente usando palabras en lugar de números.

Investigación de la acción Tipo de investigación que se concentra en la solución de problemas prácticos en colaboración con las personas y las organizaciones que los enfrentan. Por ejemplo, en el cambio organizacional este es un proceso iterativo dirigido a mejorar el desempeño organizacional e involucra tres partes iguales que se coordinan: la organización, sus empleados y un agente del cambio.

Investigación fenomenológica Véase **Investigación social construccionista.**

Investigación longitudinal Investigación donde los datos se recolectan en dos o más momentos en el tiempo, por lo general separados por meses o incluso años.

Investigación positivista A diferencia de la investigación social construccionista, la investigación positivista toma la perspectiva de que el comportamiento, los pensamientos y las emociones humanos, están influidos sustancialmente por factores medibles objetivamente que son independientes de los investigadores y de la gente que se está investigando.

Investigación social construccionista Investigación basada en la suposición de que existen muy pocos hechos objetivos acerca del mundo social y que, por lo tanto, es necesario enfocarse en las interpretaciones subjetivas de las personas, en lugar de en las leyes casuales objetivamente verificables. En ocasiones se le llama investigación fenomenológica.

Investigación transeccional Investigación donde los datos se recolectan tan solo en un momento en el tiempo.

IOE Indicador ocupacional de estrés; medida que evalúa el perfil de estrés de un individuo y de una organización.

Jubilación No existe una única definición aceptada para el retiro. Para la mayoría de las personas, es el tiempo en el cual, habiendo experimentado un número de años de trabajo, se retiran del mercado laboral y no pretenden reingresar en él.

Justicia distributiva Percepciones de trato igual para personas diferentes.

Justicia organizacional Enfoque de la motivación que se centra en el grado en que la gente percibe que las recompensas se distribuyen de forma justa en su organización, y que es equitativo el proceso de decidir la asignación de recompensas.

Justicia procesal Percepción del individuo de que el proceso por el que pasó (por ejemplo, selección) estuvo bien diseñado y manejado, y resultó adecuado.

Lapsus freudiano Cuando un individuo accidentalmente dice algo que refleja sus deseos inconscientes.

Líder Persona señalada, elegida o seleccionada informalmente para dirigir y coordinar el trabajo de los demás en un grupo.

Liderazgo de servicio Enfoque del liderazgo que retrata al líder como a un facilitador que ayuda a los demás en su esfuerzo, en vez de ser quien domina el establecimiento de la agenda.

Liderazgo democrático Estilo de líder que fomenta la autodeterminación, la igualdad en la participación y la deliberación activa de los miembros del grupo.

Liderazgo *laissez-faire* Estilo de liderazgo donde el líder permanece pasivo y sin involucrarse.

Liderazgo transaccional Estilo de liderazgo definido originalmente por Burns (1978), en el cual el líder utiliza recompensas por buen desempeño y tiende a conservar los métodos de trabajo existentes, a menos que no se hayan logrado las metas de desempeño.

Liderazgo transformacional Otro estilo de liderazgo identificado originalmente por Burns (1978), que se refiere al grado en que un líder articula una visión y una misión claras, en tanto que trata a los individuos de acuerdo con sus méritos y alienta el libre pensamiento.

Lluvia de ideas Técnica para generar ideas que involucra que la gente piense la mayor cantidad de cuestiones posibles, que podrían ser relevantes para un problema dado, sin importar que tan descabelladas parezcan tales ideas.

Locus de control Grado en que el individuo siente que tiene control sustancial sobre eventos (interno) o escaso control sobre eventos (externo).

Marchas largas Iniciativas de cambio que abarcan una serie de cambios modestos, progresivos, a pequeña escala y locales, que tienen un efecto general pequeño en el coto plazo, pero a largo plazo pueden transformar una organización.

Mecanismos de defensa En el enfoque psicoanalítico de la personalidad, estos son los métodos que usamos para enfrentar nuestros conflictos intrapsíquicos que causan ansiedad.

Metanálisis Técnica estadística para agregar datos de varios estudios diferentes para establecer tendencias generales.

Método de entrevista Método de investigación donde el investigador hace preguntas cara a cara o por teléfono con uno o más sujetos.

Método de varianza común Grado en que las calificaciones de las personas en dos o más variables psicológicas se relacionan únicamente porque las variables fueron evaluadas empleando la misma técnica de investigación.

Métodos combinados Uso de diferentes métodos, frecuentemente tanto cualitativa como cuantitativamente, en una sola parte de la investigación. Si se hace de forma eficiente, la mezcla de métodos suele fortalecer la investigación.

Modelamiento Proceso por el cual un individuo demuestra ciertos comportamientos que después se aprenderán y quizá los observadores logren desempeñarlos.

Modelo de características del puesto Nombre dado a la teoría de Hackman y Oldham (*véase también* **Características esenciales del puesto** y **Estados psicológicos críticos**).

Modelo de tres pasos Este modelo ve al cambio como un proceso planeado y finito que avanza a lo largo de tres fases: descongelamiento, movimiento y recongelamiento.

Modelo de vitaminas Este modelo propone que las condiciones de trabajo se comportan como vitaminas, en el sentido de que algunas son beneficiosas en la "dosis correcta", muy poco de ellas causa problemas, demasiado de alguna es "tóxico", etcétera.

Modificación conductual Aplicación de los principios de reforzamiento para fortalecer los patrones de comportamiento deseados en el trabajo.

Modificación conductual organizacional Enfoque sistemático para influir en el comportamiento de personas en las organizaciones, que está basado en los principios del condicionamiento.

Modo de pantalla Imágenes que dan al usuario acceso a la información conforme la necesite, en vez de presentarle la información durante todo el tiempo.

Monitoreo electrónico Existen diferentes formas de monitoreo electrónico que involucran computadoras e instrumentos de registro, para observar y registrar el desempeño del trabajador a lo largo del tiempo. Ejemplos incluyen usar programas computacionales para registrar las pulsaciones de teclado hechas por un empleado, o todo lo que se dice a los clientes.

Motivación Factores que determinan el esfuerzo, la dirección y la persistencia del comportamiento de un individuo.

Motivación de la puntuación potencial Combinación aritmética de las características del puesto diseñada por Hackman y Oldham, con la finalidad de resumir la calidad global de un puesto desde un punto de vista psicológico.

Motivación extrínseca Motivación para desempeñar una tarea, derivada de recompensas que no forman parte de la tarea en sí (por ejemplo, dinero, estatus). Compárese con **Motivación intrínseca**.

Motivación intrínseca Motivación para llevar a cabo tareas por recompensas que forman parte de la tarea misma (por ejemplo, interés, desafío). Compárese con **Motivación extrínseca**.

Motivación para administrar Las necesidades y los valores que sirven de fundamento para el esfuerzo y la persistencia que un individuo dedica a las tareas administrativas.

Muestra Personas extraídas de una población definida (por ejemplo, todas las personas; todas las mujeres; todos los gerentes de ventas).

Muestra aleatoria Número de personas seleccionadas de una población, de tal forma que todos en la población hayan tenido una oportunidad igual de resultar seleccionados.

Necesidad Deseo basado biológicamente que es activado por una discrepancia entre el estado actual y el deseado.

Necesidad de estima Necesidad psicológica de sentirse respetado por los demás y también por sí mismo.

Necesidad de logro Deseo por llevar a cabo una tarea lo mejor y lo más rápido posible.

Necesidad de pertenencia Necesidad psicológica de sentirse parte de un grupo, una organización u otro esfuerzo colectivo.

Necesidades de seguridad Deseo de evitar riesgo físico o psicológico.

Necesidades fisiológicas Deseo de evitar hambre, sed y cualquier otro estado corporal desagradable.

Negociación Proceso por intentar resolver, mediante una discusión, las diferencias de opinión entre dos o más individuos o grupos.

Negociación distributiva Forma de negociación caracterizada por una suposición de los negociadores de que el total de recompensas disponibles son fijas, por lo que la ganancia de un negociador significa la pérdida del otro.

Negociación integrativa Forma de negociación caracterizada por la solución de problemas colaborativa y por los intentos de los negociadores para encontrar una solución mutuamente benéfica.

Negociación intraorganizacional (o intragrupo) Negociaciones que se dan entre miembros del mismo grupo.

Neurosis Predisposición a estar tenso y ansioso. En ocasiones se denomina inestabilidad emocional o ansiedad.

Norma subjetiva En la teoría del comportamiento planeado, es una combinación de opiniones (percibidas) de otras personas, así como de la motivación del individuo para conformarse con ellas.

Nueva tecnología Etiqueta genérica usada para describir cualquier forma de tecnología basada en la computadora.

Objetivos de la capacitación Definen lo que el entrenamiento necesita lograr, y puede incluir objetivos a nivel individual y organizacional.

Observación estructurada Método de investigación donde el investigador no se involucra con los eventos, pero registra lo que ocurre utilizando un sistema predeterminado.

Observación participativa Método de investigación donde el investigador observa eventos y quizá pregunta a los sujetos involucrados acerca de ellos, mientras que también participa en los eventos.

Organización que aprende Organización que cuenta con sistemas y procesos para fomentar el aprendizaje individual, y garantizar que este se transmita y se comparta entre los diferentes miembros y grupos en la organización. El aprendizaje está enfocado en ayudar a la organización a alcanzar sus metas.

Orientación de la carrera Proceso interpersonal que permite al individuo reconocer y utilizar sus recursos para tomar decisiones y manejar problemas relacionados con la carrera.

Orientación hacia el estado Estado psicológico donde un individuo *no* usa sus estrategias autorregulatorias para alcanzar sus metas. Compárese con **Orientación hacia la acción**.

Orientación hacia la acción Estado psicológico en el cual el individuo usa estrategias de autorregulación para lograr las metas deseadas. Compárese con **Orientación hacia el estado**.

Orientación hacia las metas de aprendizaje Enfoque que los individuos pueden tomar hacia una tarea donde la preocupación principal consiste en incrementar su

nivel de competencia en la tarea. Compárese con **Orientación hacia las metas de desempeño**.

Orientación hacia metas de desempeño Enfoque hacia la tarea donde la preocupación principal del individuo es demostrar su competencia a sí mismos y a otras personas. Compárese con **Orientación hacia metas de aprendizaje**.

PAE Programa de asistencia al empleado, que por lo general se refiere a un servicio de consejería proporcionado por empleados, frecuentemente suministrado por proveedores externos.

Participación Grado en que un líder incluye a sus subalternos en la toma de decisiones y les da control sobre la misma.

Participantes Personas que contribuyen con datos en un proyecto de investigación (también se llaman en ocasiones encuestados o sujetos, aunque el último término no se recomienda ya que se considera demasiado impersonal).

Pensamiento grupal Fracaso en la toma de decisiones de un grupo identificado por Irving Janis, donde la motivación de los miembros del grupo por llegar a un acuerdo entre sí excede su motivación para llevar a cabo un análisis abierto y profundo de la situación.

Poder estadístico Medida de la probabilidad de que un efecto estadísticamente significativo sea observado en una muestra de cierto tamaño, si dicho efecto realmente existe en la población de donde se extrajo la muestra.

Poder organizacional Capacidad de un individuo o grupo dentro de una organización, para hacer que otros individuos o grupos hagan lo que ellos quieren.

Polarización del grupo Fenómeno en el cual la decisión de un grupo, después de haber discutido, es más extrema que las preferencias originales de los miembros individuales del grupo.

Política organizacional Procesos interpersonales usados por los individuos en una organización para incrementar o conservar su reputación.

Posición de poder En la teoría de la contingencia de Fred Fiedler, la posición de poder se refiere al grado en que el líder es capaz, gracias a su ubicación en la organización, de influir en las recompensas y los castigos recibidos por los subalternos.

Predictor Término que se utiliza en ocasiones para referirse a un procedimiento de selección, sobre la base de que el procedimiento de selección busca *predecir* el desempeño laboral de los candidatos.

Programa de bienestar Programa para toda la compañía que fomenta la salud de los empleados tanto física como psicológica.

Proporción de selección Indicación del número de posiciones disponibles comparado con el número de candidatos. Diez candidatos por cada puesto darían una proporción de selección de 1:10, es decir, de 0.1.

Prueba de juicio situacional Prueba de selección que requiere que los candidatos decidan cómo se comportarían en respuesta a una situación descrita en la prueba. A menudo la prueba también podría requerir que los candidatos den detalles acerca del razonamiento que los llevó a su decisión.

Prueba *t* Técnica estadística usada para probar si dos muestras tienen puntuaciones medias significativamente diferentes en una variable.

Pruebas de capacidad de entrenamiento Prueba de muestreo de trabajo que incorpora un periodo de aprendizaje sistemático para el candidato, a quien posteriormente se le pide que realice la tarea sin ayuda.

Pruebas de muestras de trabajo Procedimientos de evaluación del personal que requieren que los candidatos lleven a cabo tareas que han sido muestreadas del(los) puesto(s) de trabajo en cuestión.

Pruebas psicométricas Procedimientos estandarizados (a menudo utilizando lápiz y papel) que incorporan una serie de preguntas (reactivos) diseñados para evaluar dimensiones fundamentales cognitivas o de personalidad. Deben poseer niveles aceptables de validez y confiabilidad para tener valor.

Psicología En ocasiones definida como la ciencia de la vida mental, la psicología se ocupa del estudio sistemático del comportamiento, los pensamientos y las emociones.

Psicología cognitiva Rama de la psicología básica que se interesa por el estudio de la percepción, la memoria y el procesamiento de la información, en los seres humanos.

Psicología del desarrollo Rama de la psicología básica que se refiere a cómo los seres humanos pueden desarrollarse y cambiar a lo largo de su vida.

Psicología fisiológica Rama de la psicología básica que se ocupa de las relaciones entre el cerebro y el cuerpo.

Psicología social Rama de la psicología básica que se ocupa de cómo el mundo social influye en el comportamiento, el pensamiento y las emociones de individuos y grupos.

Psicólogo certificado Título otorgado por la BPS que reconoce las calificaciones y la experiencia de los psicólogos en el Reino Unido. Los psicólogos del trabajo adecuadamente calificados también pueden usar el título de psicólogos ocupacionales certificados.

Puntuación *z* Puntuación del individuo en una variable expresada como el número de desviaciones estándar por arriba o por debajo de la media.

Rasgo Dimensión en que las personas difieren psicológicamente. Los rasgos son estables a lo largo del tiempo. Esto contrasta con un estado que es transitorio.

Reacción de alarma Cuando se activan los mecanismos de defensa del individuo.

Reacción huye-lucha Individuos elegirán si quedarse y pelear, o intentar escapar al confrontar peligro o estrés extremo.

Red de gestión Presentada por Blake y Mouton, es una simple ayuda para evaluar el estilo de liderazgo, basada en la persona del líder y en la orientación hacia la tarea.

Redes de apoyo social Se refieren a las relaciones informales y formales que pueden ayudar al individuo a explorar y a lidiar con el estrés.

Rediseño de puestos de trabajo Nombre colectivo dado a las técnicas diseñadas para incrementar una o más de la variedad, autonomía e integridad de las tareas de trabajo del individuo.

Reforzamiento En el enfoque conductista de la personalidad, el reforzamiento es la ocurrencia de un estímulo agradable (reforzamiento positivo) o la remoción de un estímulo desagradable (reforzamiento negativo) después de un comportamiento específico.

Reforzamiento negativo *No* es un castigo. El reforzamiento negativo incrementa la probabilidad de que se dé el comportamiento precedente cuando es *removido* de la situación (por ejemplo, abrir una sombrilla nos quitará de la lluvia).

Regresión múltiple Técnica estadística usada para identificar cuál de dos o más variables es la que se correlaciona más fuertemente con otra variable (por lo general, llamada variable criterio).

Relaciones de los empleados Ajustes hechos por las diversas partes involucradas al realizar el trabajo.

Relaciones líder-miembros Característica de la situación en la teoría de la contingencia del liderazgo de Fiedler, que se refiere al grado en que el líder y los subordinados tienen relaciones caracterizadas por el respeto y la confianza mutuos.

Remuneración relacionada al desempeño (RRD) Cuando parte de o toda la remuneración de la persona se basa en qué tan exitosamente produce resultados en su trabajo.

Respuesta no condicionada *Véase* **Condicionamiento clásico.**

Restricción del rango Surge cuando un rango limitado de puntuaciones (en lugar del rango de la población total) se presenta en una muestra. Puede suceder que la muestra esté sesgada en alguna forma, por ejemplo, cuando las puntuaciones de selección están disponibles *únicamente* para las personas a quienes se les dio el trabajo.

Retroalimentación de diversas fuentes (MDF) Sistema de recolección de retroalimentación del desempeño de múltiples fuentes que, por lo general, incluye a uno mismo, al gerente, subalternos, colegas y, posiblemente, clientes o compradores.

Reubicación Cambio de un trabajo dentro de una organización a un lugar diferente que requiere mudarse de casa.

Riqueza de los medios Esta teoría afirma que algunas formas de comunicación contienen más información contextual que otras, y que dicha información contextual tiene impacto en cómo las personas interpretan la comunicación.

Roles de equipo Funciones que necesitan ser completadas por los miembros del equipo, si el equipo va a ser efectivo.

Ruta central a la persuasión Cambio de actitud que se da como resultado de que la persona considere cuidadosamente la información y los argumentos relevantes a dicha actitud.

Ruta periférica hacia la persuasión Cambio de actitud que ocurre como resultado de características de "superficie" en un intento de persuasión, como el atractivo de un comunicador o un eslogan fácilmente recordable.

Satisfacción laboral Estado emocional placentero o positivo que surge del aprecio del propio trabajo o de las experiencias laborales.

Sesgo Un procedimiento psicológico está sesgado si se cometen errores consistentes de predicción (o clasificación) para miembros de un subgrupo específico.

Sesión de lavado Reunión de los evaluadores al final de un centro de evaluación, donde se discuten las calificaciones para cada evaluado y se asigna una calificación global.

Significancia estadística Probabilidad de rechazar la hipótesis nula sobre la base de datos obtenidos de una muestra cuando es, de hecho, cierta en la población donde se obtuvo la muestra. En general, los psicólogos tan solo desean rechazar la hipótesis nula si tiene, cuando mucho, una probabilidad de 1 en 20 de ser válida.

Sobrecarga cualitativa Trabajo que es demasiado difícil para una persona.

Sobrecarga cuantitativa Tener mucho trabajo que hacer.

Socialización Proceso mediante el cual un individuo aprende y adopta los comportamientos, las actitudes y los valores esperados para su rol.

Socio cognitivo Enfoque hacia las actitudes que enfatiza cómo están codificadas en la memoria del individuo y qué funciones realizan para la persona.

Superego (Superyo) En la tradición psicoanalítica de la psicología, el superego es la parte de la psique que se ocupa de los valores morales o la consciencia.

Sustitutos para el liderazgo Este término, acuñado por Kerr y Jermier, refleja la idea de que, en algunas circunstancias, los recursos del grupo son suficientes como para no necesitar a un líder.

Técnica de repertorio de red Método de recolección de datos sobre la forma en que los individuos perciben el mundo. A menudo se utiliza para recolectar los puntos de vista de expertos, por ejemplo, al analizar lo que constituye un desempeño laboral eficiente.

Técnica del incidente crítico Técnica desarrollada por Flanagan (1954) empleada aún ampliamente para obtener información sobre puestos de trabajo, concentrándose en ejemplos específicos (incidentes) de desempeño extraordinariamente bueno o malo.

Tecnología avanzada de fabricación Maquinaria controlada por computadora que puede desempeñar actividades complejas de producción, una vez que se programa adecuadamente.

Teoría analítica rasgo-factor Enfoque de las diferencias individuales que utiliza el análisis de factores para identificar la(o)s principales dimensiones (rasgos) estructurales de la personalidad.

Teoría de la autoclasificación Teoría que propone que definimos quiénes somos colocándonos a nosotros mismos en categorías y tales categorías son, a menudo, grupos sociales. Buscamos defender nuestra identidad cuando está amenazada. Es similar a la **Teoría de la identidad social.**

Teoría de la contingencia Enfoque del diseño organizacional que rechaza cualquier forma universal de hacer las cosas bien y, en su lugar, percibe las estructuras organizacionales como dependientes (es decir, contingentes) de la combinación específica de variables situacionales que enfrenta cada organización. Las principales variables situacionales citadas en la literatura son entorno, tecnología y tamaño.

Teoría de la equidad Enfoque de la motivación que argumenta que las personas están motivadas a alcanzar una retribución equitativa (justa) por sus esfuerzos en comparación con otras personas.

Teoría de la expectativa Enfoque de la motivación que se centra en los procesos racionales de toma de decisiones que intervienen en la elección de un curso de acción entre varias alternativas.

Teoría de la identidad social Teoría que sugiere que nos definimos a nosotros mismos principalmente en términos de nuestra afiliación a grupos sociales, y a menudo tendemos a valorar a nuestro propio grupo, más que a otros. Es similar a la **Teoría de la autoclasificación.**

Teoría de la motivación para la protección Teoría propuesta por Rogers (1983) para explicar el efecto del miedo en la actitud y el comportamiento hacia el cambio.

Teoría de liderazgo de Vroom-Jago Esta teoría supone que los líderes pueden variar la participación de otros en su estilo de liderazgo para la toma de decisiones, de acuerdo con la situación e identifica los aspectos fundamentales de la situación.

Teoría de los recursos cognitivos Teoría de liderazgo propuesta por Fred Fiedler, que se enfoca en cómo los recursos cognitivos (por ejemplo, inteligencia, conocimiento) de los líderes influyen en el desempeño del grupo en situaciones en las cuales varían el estrés y el control del líder.

Teoría del establecimiento de metas Este enfoque para la motivación se concentra en la forma en que las metas (los objetivos de desempeño) podrían afectar las estrategias y el desempeño del individuo.

Teoría del liderazgo situacional Teoría del liderazgo que propone que la madurez de los subalternos establece el estilo que debería adoptar el líder.

Teoría del poder como control Fiske (2001) afirma que las personas poderosas en el trabajo estereotipan a los individuos menos poderosos porque a menudo administran a muchas personas, tienen menos necesidad de hacer esfuerzos para superar estereotipos y las personas que se autoeligen para posiciones de poder quizás estén menos motivadas para clasificar a quienes están en la parte baja de la jerarquía.

Teoría fundamentada Teoría que se desarrolla durante el proceso de recolección de datos en un proyecto de investigación y que influye en la recolección posterior de datos en el mismo proyecto.

Teoría social cognitiva Teoría que se desarrolló a partir de un origen conductista y que ve al conductismo como incompleto, no como equivocado. En la teoría social cognitiva, los procesos cognitivos internos (por ejemplo, expectativas acerca de lo que podría suceder) y los factores externos (sociales/situacionales) juegan un rol fundamental para determinar el comportamiento.

Teoría triárquica de la inteligencia Teoría que afirma que hay tres facetas de la inteligencia: analítica, creativa y práctica.

Teoría X Enfoque de "sentido común" para la motivación que percibe a la gente como indigna de confianza, y motivada por la recompensa económica y el castigo.

Teoría Y Enfoque de "sentido común" para la motivación que percibe a las personas como inherentemente confiables y responsables, motivadas por el desafío y la responsabilidad.

Teorías de la contingencia del liderazgo Teorías del liderazgo que se enfocan en cómo las características de una situación determinan cuál es el estilo de liderazgo más efectivo.

Teorías del aprendizaje Representan las ideas de cómo ocurre el aprendizaje; ayudan a la capacitación identificando los métodos de instrucción más adecuados.

Teorías del contenido de la motivación Teorías que se concentran en *lo que* motiva a las personas, en vez de en *cómo* funciona la motivación. Compárese con **Teorías del proceso de la motivación**.

Teorías del proceso de la motivación Enfoques acerca de la motivación que se enfocan en *cómo* funciona la motivación, en lugar de *qué* es lo que motiva el comportamiento. Compárese con **Teorías del contenido de la motivación**.

Teorías transaccionales del estrés Se enfocan en describir los procesos psicológicos que guían a la experiencia de emociones negativas.

Toma de decisiones de carrera Procesos psicológicos involucrados para tomar una decisión sobre la carrera.

Trabajo a distancia Trabajo desde una locación remota usando tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Trabajo emocional Esfuerzo psicológico que se dirige al trabajo que requiere que el empleado maneje sus emociones, a menudo en respuesta al despliegue de emociones de otros (por ejemplo, de los clientes).

Trabajo en red Desarrollo y mantenimiento de contactos sociales para aumentar el aprendizaje del acceso a la información y a la oportunidad, así como para ayudar a otros a hacer lo mismo.

Tradición conductual Enfoque que se centra en el comportamiento, en vez de en los pensamientos y las emociones.

Tradición de la personalidad Rama de la psicología básica que se refiere a cómo y por qué las personas difieren entre sí psicológicamente.

Tradición de los rasgos Tradición en psicología que enfatiza las diferencias estables entre personas en su posición en diversas dimensiones de la personalidad.

Tradición psicoanalítica Enfoque de la psicología que se concentra en los impulsos y conflictos inconscientes como determinantes del comportamiento.

Tradición social cognitiva La tradición en la psicología que enfatiza cómo procesamos la información en un contexto social.

Transferencia de la capacitación La transferencia ocurre cuando el aprendizaje nuevo se utiliza en nuevos ambientes (por ejemplo, en el trabajo) más allá de los usados para fines de la capacitación.

Transición Movimiento relativamente permanente de un entorno a otro experimentado por un individuo. La secuencia de fases que una persona atraviesa ajustándose a un nuevo puesto de trabajo.

Transición del rol laboral Cualquier movimiento entre trabajos, en un trabajo o fuera de uno, o cualquier cambio sustancial en las actividades laborales.

Transvalidación Técnica de investigación en la cual una parte de la investigación se repite en una segunda muestra para saber si se vuelven a obtener los mismos resultados de la primera vez.

Trauma acumulativo Acumulación gradual de estrés que lleva a algunas enfermedades relacionadas con el estrés o con el evento; término aplicado también a casos de litigio por estrés.

Tutoría Enfoque de desarrollo en el cual un tutor experimentado forma pareja con un colega menos experimentado, con la finalidad de ofrecer asesoría sobre la carrera, apoyo y ayuda en el desarrollo de nuevas destrezas.

Utilidad (financiera) Procedimiento para estimar la ganancia financiera que podría derivarse del mejoramiento del desempeño laboral que se obtendría a partir de una mejor selección de personal.

Valencia En la teoría de la expectancia, es el valor subjetivo que un individuo asigna a una recompensa particular.

Validez Término general que indica el grado en que una prueba o un procedimiento miden lo que se intenta medir.

Validez aparente Forma de validez bastante débil basada en el grado en que una prueba o un procedimiento parecen medir un constructo en específico.

Validez concurrente Forma de validez relacionada con el criterio, donde los datos del predictor y del criterio se obtienen al mismo tiempo.

Validez de constructo Indicación del grado en el cual la prueba o el procedimiento miden el constructo psicológico que intenta medir.

Validez de contenido Forma de validez basada en un análisis lógico del grado en que una prueba o procedimiento incorpora una muestra representativa del comportamiento del dominio que se mide.

Validez de fe Aceptación ciega de los usuarios del grado en que es válida una herramienta de selección.

Validez diferencial Existiría si hubiera evidencia concluyente de que un procedimiento de selección tuviera diferentes niveles de validez relacionada con el criterio para diferentes subgrupos de la población.

Validez externa Grado en el cual uno puede estar seguro de que una capacitación específica se generalizará y traerá resultados para grupos de aprendices o escenarios subsecuentes.

Validez incremental La importancia de una variable *además de* otras variables ya tomadas en cuenta.

Validez interna Grado en que uno puede confiar en que un programa de capacitación específico (en vez de alguna otra causa posible) haya traído cambios a los aprendices.

Validez predictiva Forma de validez relacionada con el criterio donde los datos del criterio se obtienen a partir de los datos del predictor.

Validez relacionada con el criterio Grado en que un predictor (por ejemplo, la puntuación en una prueba de selección) se relaciona con un criterio (por ejemplo, desempeño laboral). En selección de personal, una alta validez relacionada con el criterio indica que la medida de selección proporciona una indicación precisa del desempeño del candidato en el criterio.

Variable dependiente Variable en la cual el impacto de una o más variables independientes se estudia en un experimento.

Variable independiente Variable que se manipula o se controla en un experimento para examinar sus efectos en una o más variables dependientes.

Variable mediadora Variable que actúa como vínculo en la relación entre dos variables más (es decir, es el "puente" que permite la relación entre dos variables).

Variable moderadora Variable que altera la fortaleza de una relación entre otras dos variables.

Vista previa realista de un trabajo Técnica usada en el reclutamiento, en la cual una organización presenta una visión equilibrada del puesto de trabajo a los solicitantes, en vez de únicamente mostrar los puntos buenos. Esto puede hacerse usando material escrito, videos o incluso pasar un día o dos como experiencia en el puesto mismo.

REFERENCIAS

Abelson, R.P. (1981) "Psychological status of the script concept", *American Psychologist*, 36, 715–29.

Ackoff, R.L. (1989) "From data to wisdom", *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3–9.

Adair, J.G. (1984) "The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact", *Journal of Applied Psychology*, 69, 334–45.

Adams, J.S. (1965) "Inequity in social exchange", en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology,* vol. 2. Nueva York: Academic Press.

Agho, A.O., Mueller, C.W. y Price, J.L. (1993) "Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of a causal model", *Human Relations*, 46, 1007–27.

Agho, A.O., Price, J.L. y Mueller, C.W. (1992) "Discriminant validity of measures of job satisfaction, positive affectivity and negative affectivity", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 185–96.

Aiello, J.R. y Kolb, K.J. (1995) "Electronic performance monitoring and social context: Impact on productivity and stress", *Journal of Applied Psychology*, 80, 339–53.

Ajzen, I. (1991) "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 179–211.

Ajzen, I. (2001) "Nature and operation of attitudes", *Annual Review of Psychology,* 24, 1251–63.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000) "Attitudes and the attitude–behaviour relation: Reasoned and automatic process", en W. Stroebe y M. Hewstone, *European Review of Social Psychology*. Chichester: John Wiley.

Ajzen, I. y Madden, J.T. (1986) "Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control", *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453–74.

Akgün, A.E., Lynn, G.S. y Byrne, J.C. (2003) "Organizational learning: A socio-cognitive framework", *Human Relations,* 56, 839–68.

Aldag, R.J. y Fuller, S.R. (1993) "Beyond fiasco: A reappraisal of the groupthink phenomenon and a new model of group decision processes", *Psychological Bulletin*, 113, 533–52.

Alderfer, C.P. (1972) *Existence, Relatedness and Growth: Human needs in organizational settings*. Nueva York: Free Press.

Alkadry, M.G. y Tower, L.E. (2006) "Unequal pay: The role of gender", *Public Administration Review*, noviembre-diciembre, 888–98.

Allaire, Y. y Firsirotu, M.E. (1984) "Theories of organizational culture", *Organization Studies*, 5(3), 193–226.

Allen, N.J. y Hecht, T.D. (2004) "The 'Romance of Teams': Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 439–61.

Allen, N.J. y Meyer, J.P. (1990) "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization", *Journal of Occupational Psychology*, 63, 11–18.

Allen, P.T. y Stephenson, G.M. (1984) "The relationship of inter-group understanding and inter-party friction in industry", *British Journal of Employee Relations,* 23, 203–13.

Allen, T.D., Eby, L.T. y Poteet, M.L. (2004) "Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology,* 89, 127–36.

Allen, T.D., Poteet, M.L. y Burroughs, S.M. (1997) "The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda", *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70–89.

Alliger, G.M. y Janak, E.A. (1997) "Kirkpatrick's levels of training criteria thirty years later", *Personnel Psychology,* 41, 63–105.

Alliger, G.M., Tanenbaum, S.I., Bennett, W. Jr, Traver, H. y Shotland, A. (1997) "A meta-analysis of the relations among training criteria", *Personnel Psychology,* 50, 341–58.

Allison, T., Cooper, C.L. y Reynolds, P. (1989) "Stress counseling in the workplace – the Post Office experience", *The Psychologist,* 2, 384–8.

Allport, G.W. (1937) *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Ambrose, M.L. y Kulik, C.T. (1999) "Old friends, new faces: Motivation research in the 1990s", *Journal of Management,* 25, 213–92.

Anastasi, A. (1988) *Psychological Testing*. Nueva York: Macmillan.

Anderson, J.R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, J.R. (1987) "Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions", *Psychological Review*, 94, 192–210.

Anderson, N. (2003) "Applicant and recruiter reactions to new technology in selection: A critical review and agenda for future research", *International Journal of Selection and Assessment,* 11(2–3), 121–36.

Anderson, N. y Prutton, K. (1993) "Occupational psychology in business: Strategic resource or purveyor of tests?", *The Occupational Psychologist*, 20, 3–10.

Anderson, N. y Sleap, S. (2004) "An evaluation of gender differences on the Belbin Team Role Self-Perception Inventory", *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 77, 429–37.

Anderson, N., Born, M. y Cunningham-Snell, N. (2001a) "Recruitment and selection: Applicant perspectives and outcomes", en N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Anderson, N., Herriot, P. y Hodgkinson, G.P. (2001b) "The practitioner–researcher divide in Industrial, Work and Organizational (IWO) psychology: Where are we now, and where do we go from here?", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 391–411.

Anderson, N., Lievens, F., Van Dam, K. y Born, M. (2006) "A construct-driven investigation of gender differences in a leadership-role assessment center", *Journal of Applied Psychology,* 91, 555–66.

Anderson, N.R. y West, M.A. (1998) "Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory", *Journal of Organizational Behaviour*, 19, 235–58.

Anderson, V. (2007) *The Value of Learning: A new model of value and evaluation*. Informe publicado por el Chartered Institute of Personnel Development: Londres.

Annett, J., Duncan, K.D., Stammers, R.B. y Gray, M.J. (1971) *Task Analysis*. Department of Employment Information Training Paper 6. Londres: HMSO.

Antonakis, J., Cianciolo, A.T. y Sternberg, R.J. (eds.) (2004) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

April, K., Macdonald, R. y Vriesendorp, S. (2000) *Rethinking Leadership*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Argote, L., Ingram, P., Levine, J.M. y Moreland, R.L. (2000) "Knowledge transfer in organisations: Learning from the experience of others", *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 82(1), 1–8.

Argyris, C (1962) *Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness*. Homewood, IL: Irwin.

Argyris, C. (1964) *Integrating the Individual and the Organization*. Chichester: John Wiley.

Argyris, C.P. (1960) *Understanding Organizational Behavior.* Homewood, IL: Dorsey.

Armitage, C.J. y Conner, M. (2001) "Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review", *British Journal of Social Psychology,* 40, 471–99.

Arnold, J. (1990) "From education to job markets", en S. Fisher y C.L. Cooper (eds.), *On the Move: The psychological effects of change and transition*. Chichester: John Wiley.

Arnold, J. (1996) "The psychological contract: A concept in need of closer scrutiny?", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 5, 511–20.

Arnold, J. (2001) "Careers and career management", en N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *International Handbook of Work and Organizational Psychology.* Londres: Sage.

Arnold, J. (2002) "Tensions between assessment, grading and development in development centres: A case study", *International Journal of Human Resource Management,* 13(6), 975–91.

Arnold, J. (2004) "The congruence problem in John Holland's theory of vocational decisions", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 77, 95–113.

Arnold, J. y Cohen, L. (2008) "The psychology of careers in industrial-organizational settings: A critical but appreciative analysis", en G.P. Hodgkinson y J.K Ford (eds.), *International Review of Industrial/Organizational Psychology,* vol. 23, Chichester: Wiley.

Arnold, J. y Johnson, K. (1997) "Mentoring in early career", *Human Resource Management Journal,* 7, 61–70.

Arnold, J. y Mackenzie Davey, K. (1999) "Graduates' work experiences as predictors of organisational commitment, intention to leave, and turnover: Which experiences really matter?", *Applied Psychology: An International Review,* 48(2), 211–38.

Arthur Jr, W., Day, E.A. y Woehr, D. J. (2008) "Mend it, don't end it: An alternate view of assessment center construct-related validity evidence", *Industrial and Organizational Psychology,* 1, 105–11.

Arthur, M.B. (2008) "Examining contemporary careers: A call for multidisciplinary enquiry", *Human Relations,* 61, 163–86.

Arthur, M.B. y Rousseau, D.M. (1996) "The boundaryless career as a new employment principle", en M.B. Arthur y D.M. Rousseau (eds.), *The Boundaryless Career: A new employment principle for a new organizational era.* Oxford: Oxford University Press.

Arthur, M.B., Inkson, K. y Pringle, J.K. (1999) *The New Careers, Individual Action and Economic Change*. Londres: Sage.

Arthur, M.B., Khapova, S.N. y Wilderom, C.P.M. (2005) "Career success in a boundaryless career world", *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177–202.

Arvey, R.D. y Murphy, K.R. (1998) "Performance evaluation in work settings", *Annual Review of Psychology*, 49, 141–68.

Arvey, R.D., Carter, W.G. y Buerkley, D.K. (1991) "Job satisfaction: Dispositional and situational influences", en C.L. Cooper y I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6. Chichester: John Wiley.

Aryee, S. y Chay, Y.W. (1994) "An examination of the impact of career-oriented mentoring on work commitment attitudes and career satisfaction among professional and managerial employees", *British Journal of Management*, 5, 241–49.

Ashkanasy, N. y Jackson, C. (2001) "Organizational culture and climate", en N. Anderson, D. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology,* vol. 2. Londres: Sage.

Ashkanasy, N.M. y Daus, C.S. (2005) "Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated", *Journal of Organizational Behavior,* 26, 441–52.

Ashmos, D.P., Duchon, D., McDaniel, R.R. Jr y Huonker, J.W. (2002) "What a mess! Participation as a simple managerial rule to "complexify" organizations", *Journal of Management Studies,* 39(2), 189–206.

Atwater, L.E., Brett, J.F. y Charles, A.C. (2007) "Multisource feedback: Lessons learned and implications for practice", *Human Resource Management*, 46, 285–307.

Atwater, L.E., Ostroff, C., Yammarino, F.J. y Fleenor, J.W. (1998) "Self–other agreement: Does it really matter?", *Personnel Psychology,* 51, 577–98.

Austin, J.T. y Crespin, T.R. (2006) "Problems of criteria in industrial and organizational psychology: Progress, problems and prospects", en W. Bennett Jr, C.E. Lance y D.J. Woehr (eds.), *Performance Measurement: Current perspectives and future challenges*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Avery, D.R., McKay, P.F., Wilson, D.C. y Tonidandel, S. (2007) "Unequal attendance: The relationships between race, organizational diversity cues and absenteeism", *Personnel Psychology*, 60, 875–902.

Avolio, B.J., Gardner, W.L., Walumba, F.O., Luthans, F. y May, D.R. (2004) "Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors", *The Leadership Quarterly,* 15, 810–23.

Axtell, C., Fleck, S. y Turner, N. (2004) "Virtual teams: collaborating across distance", en C.L. Cooper y I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organisational Psychology,* vol. 19. Chichester: John Wiley.

Baglioni, A.J. Jr y Cooper, C.L. (1988) "A structural model approach toward the development of a theory of the link between stress and mental health", *British Journal of Medical Psychology,* 61, 87–102.

Bailey, C. y Fletcher, C. (2002) "The impact of multiple source feedback on management development: Findings from a longitudinal study", *Journal of Organizational Behavior*, 23, 853–67.

Bain, P., Watson, A., Mulvey, G., Taylor, P y Gall, G. (2002) "Taylorism, targets and the pursuit of quantity and quality by call-centre management", *New Technology, Work and Employment,* 17, 170–85.

Bainbridge, L. (1987) "Ironies of automation", en J. Rasmussen, K. Duncan y J. Leplat (eds.), *New Technology and Human Error*, 271–83. Chichester: John Wiley.

Bakker, A.B., Demerouti, E. y Schaufeli, W.B. (2003) "Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 12, 393–428.

Bal, P.M., De Lange, A.H., Jansen, P.G.W. y Van der Velde, M.E.G. (2008) "Psychological contract breach and job attitudes: A meta-analysis of age as a moderator", *Journal of Vocational Behavior*, 72, 143–58.

Baldwin, T.T. (1992) "Effects of alternative modelling strategies on outcomes of interpersonal-skills training", *Journal of Applied Psychology*, 77, 147–54.

Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988) "Transfer of training: A review and directions for future research", *Personnel Psychology*, 41, 63–105.

Bandura, A. (1977a) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review,* 84, 191–215.

Bandura, A. (1977b) *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1982) "The self-efficacy mechanism in human agency", *American Psychologist,* 37, 122–47.

Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

Bandura, A. (2001) "Social cognitive theory: an agentic perspective", *Annual Review of Psychology,* 52, 1–26.

Banks, M.H. (1988) "Job components inventory", en S. Gael (ed.), *Job Analysis Handbook*. Nueva York: John Wiley.

Banks, M.H., Jackson, P.R., Stafford, E.M. y Warr, P.B. (1983) "The job components inventory and the analysis of jobs requiring limited skill", *Personnel Psychology,* 36, 57–66.

Bardwick, J. (1980) "The seasons of a woman's life", en D. McGuigan (ed.), *Women's Lives: New theory, research and policy.* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Barker, R.A. (1997) "How can we train leaders if we do not know what leadership is?", *Human Relations,* 50(4), 343–62.

Barling, J., Wade, B. y Fullagar, C. (1990) "Predicting employee commitment to company and union: Divergent models", *Journal of Occupational Psychology,* 63, 49–61.

Barnes, C. (1991) *Disabled People in Britain: A case for anti-discrimination legislation.* Londres: C. Hurst and Co. Ltd.

Barnes-Farrell, J.L. (2001) "Performance appraisal: Person perception, processes and challenges", en M. London (ed.), *How People Evaluate Others in Organizations*. Londres: LEA.

Barnes-Farrell, J.L., Davies-Schrils, K., McGonagle, A. *et al*. (2008) "What aspects of shiftwork influence off-shift well-being of healthcare workers?" *Applied Ergonomics,* 39, 589–96.

Barnett, R.C. y Shen, Y.C. (1997) "Gender, high and low schedule control housework tasks and psychological distress: A study of dual earner couples", *Journal of Family Issues,* 18, 403–28.

Bar-On, R. (1997) *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000) "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory", en R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baron, R.M., y Kenny, D.A. (1986) "The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–82.

Barratt, E.S. (1990) "Human resource management: Organisational culture", *Management Update,* 2(1), 21–32.

Barrett, P. y Sowden, P. (2000) "Psychophysiological methods", en G. Breakwell, S. Hammond y C. Fife-Schaw (eds.), *Research Methods in Psychology.* Londres: Sage.

Bartley, D.F. y Robitschek, C. (2000) "Career exploration: A multivariate analysis of predictors", *Journal of Vocational Behavior,* 56, 63–81.

Bartone, P. (1989) "Predictors of stress-related illness in city bus drivers", *Journal of Occupational Medicine,* 31, 657–63.

Bartram, D. (2000) "Internet recruitment and selection: Kissing frogs to find princes", *International Journal of Selection & Assessment,* 8, 261–74.

Bartram, D. (2005) "The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation", *Journal of Applied Psychology,* 90, 1185–203.

Baruch, Y. (2003) *Managing Careers*. Harlow: Pearson Education.

Baruch, Y. (2004) "Transforming careers – from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspective", *Career Development International,* 9, 58–73.

Baruch, Y. y Peiperl, M.A. (2000) "Career management practices: An empirical survey and theoretical implications", *Human Resource Management,* 39, 347–66.

Bass, B.M. (1985) *Leadership and Performance: Beyond expectations*. Nueva York: Free Press.

Bass, B.M. (1990) *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, research and managerial application*, 3a. edición. Nueva York: Free Press.

Bass, B.M. (1997) "Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?", *American Psychologist*, 52(2), 130–39.

Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1994) *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bassi, L.J. (1997) "Harnessing the power of intellectual capital", *Training and Development,* 51, 25–30.

Bateman, T. y Strasser, S. (1984) "A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment", *Academy of Management Journal,* 27, 95–112.

Batt, R. (2000) "Strategic segmentation in front-line services: Matching customers, employees and human 'resource systems'", *International Journal of Human Resource Management,* 11, 540–61.

Baumeister, R.F. y Leary, M.R. (1995) "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", *Psychological Bulletin,* 117, 497–529.

Bazerman, M.H., Magliozzi, T. y Neale, M.A. (1985) "Integrative bargaining in a competitive market", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 94–113.

Beaujean, A.A. (2005) "Heritability of cognitive abilities as measured by mental chronometric tasks: A meta-analysis", *Intelligence,* 33, 187–201.

Bechtold, B.L. (1997) "Chaos theory as a model for strategy development", *Empowerment in Organizations,* 5(4), 193–201.

Beck, A.T. (1996) *BDI-II, Beck Depression Inventory*. Boston, MA: Harcourt Brace.

Beck, J.S. (1995) *Cognitive Therapies: Basics and beyond*. Nueva York: Guilford.

Beck, R.C. (1983) *Motivation: Theory and principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Becker, T.E. y Billings, R.S. (1993) "Profiles of commitment: An empirical test", *Journal of Organizational Behavior,* 14, 177–90.

Becker, T.E., Billings, R.S., Eveleth, D.M. y Gilbert, N.L. (1996) "Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance", *Academy of Management Journal,* 39, 464–82.

Beckhard, R. (1969) *Organization Development: Strategies and models*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Beehr, T.A. (1995) *Psychological Stress in the Workplace*. Londres: Routledge.

Beer, M. y Nohria, N. (eds.) (2000) *Breaking the Code of Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Beer, M., Eisenstat, R.A. y Spector, B. (1993) "Why change programmes don't produce change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: Open University/Paul Chapman Publishing.

Belbin, R.M. (1981) *Management Teams: Why they succeed or fail*. Londres: Heinemann.

Belbin, R.M. (1993a) *Team Roles at Work: A strategy for human resource management*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Belbin, M. (1993b) "A reply to the Belbin Team Role Self-Perception Inventory by Furnham, Steele and Pendleton", *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 66, 259–60.

Belbin, R.M. (2000) *Beyond the Team*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Bell, B.S. y Kozlowski, S.W.J. (2002) "A typology of virtual teams: Implications for effective leadership", *Group and Organization Management*, 27, 14–49.

Bem, D.J. (1972) "Self-perception theory", *Advances in Experimental Social Psychology*, 6, 1–62.

Benders, J., Huijgen, F. y Ulricj, P. (2001) "Measuring group work; findings and lessons from a European survey", *New Technology, Work and Employment,* 16(3), 204–17.

Benjamin, G. y Mabey, C. (1993) "Facilitating radical change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: The Open University/Paul Chapman Publishing.

Bennett, R. (1983) *Management Research,* Management Development Series no. 20. Geneva: International Labour Office.

Bennett, W., Lance, C.E. y Woehr, D.J. (2006) *Performance Measurement: Current perspectives and future challenges*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Bergman, M.E., Drasgow, F., Donovan, M.A. y Henning, J.B. (2006) "Scoring situational judgment tests: Once you get the data, your troubles begin", *International Journal of Selection and Assessment*, 14, 223–35.

Bernardin, H.J., Cooke, D., Ross, S. y Villanova, P. (2000) "Conscientiousness and agreeableness as predictors of rating leniency", *Journal of Applied Psychology,* 85, 232–36.

Bernin, P. y Theorell, T. (2001) "Demand-control-support among female and male managers in eight Swedish companies", *Stress and Health*, 17(4), 231–43.

Berridge, J. y Cooper, C.L. (1993) "Stress and coping in US organizations: The role of the Employee Assistance Programme", *Work and Stress*, 7, 89–102

Berridge, J., Cooper, C.L. y Highley-Marchington, C. (1997) *Employee Assistance Programmes and Workplace Counselling.* Chichester: John Wiley.

Bertua, C., Anderson, N. y Salgado, J.F. (2005) "The predictive validity of cognitive ability tests: A UK meta-analysis", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 387–410.

Bettenhausen, K.L. (1991) "Five years of group research: What we have learned and what needs to be addressed", *Journal of Management,* 17, 345–81.

Betz, N.E., Hammond, M.S. y Multon, K.D. (2005) "Reliability and validity of five-level response continua for the career decision self-efficacy scale", *Journal of Career Assessment,* 13, 131–49.

Beugelsdijk, S. y Smeets, R. (2008) "Entrepreneurial culture and economic growth", *American Journal of Economics and Sociology*, 67, 915–39.

Bigge, L.M. (1982) *Learning Theories for Teachers*. Aldershot: Gower.

Billings, C.E. (1997) *Aviation Automation: The search for a human-centred approach*. Mahwah, NJ: LEA.

Birdi, K., Allan, C. y Warr, P. (1997) "Correlates and perceived outcomes of four types of employee development activity", *Journal of Applied Psychology,* 82(6), 845–57.

Birdi, K., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C.B., Wall, T.D. y Wood, S.J. (2008) "The impact of human resource management practices on company productivity: a longitudinal study", *Personnel Psychology,* 61, 467–501.

Blackler, F. (1982) "Organizational psychology", en S. Canter y D. Canter (eds.), *Psychology in Practice*. Chichester: John Wiley.

Blackler, F. y Brown, C. (1986) "Alternative models to guide the design and introduction of the new information technologies into work organizations", *Journal of Occupational Psychology,* 59, 287–314.

Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1964) *The Managerial Grid.* Houston, TX: Gulf Publishing.

Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1969) *Building a Dynamic Corporation Through Grid Organisation Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1976) *Organizational Change by Design*. Austin, TX: Scientific Methods.

Blasi, J.R. y Kruse, D.L. (2006) "U.S. high performance work practices at century's end", *Industrial Relations,* 45(4), 547–87.

Blau, G. (1993) "Operationalizing direction and level of effort and testing their relationships to individual job performance", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 152–70.

Blickle, G., Witzki, A. y Schneider, P.B. (2009) "Self-initiated mentoring and career success: A predictive field study", *Journal of Vocational Behavior,* 74, 94–101.

Bloom, M. (1999) "The performance effects of pay dispersion on individuals and organisations", *Academy of Management Journal,* 42, 25–40.

Blustein, D.L. (1997) "A context-rich perspective of career exploration across the life roles", *Career Development Quarterly*, 45, 260–74.

Blustein, D.L., Pauling, M.L., DeMania, M.E. y Faye, M. (1994) "Relation between exploratory and choice factors and decisional progress", *Journal of Vocational Behavior,* 44, 75–90.

Bobko, P., Roth, P.L. y Potosky, D. (1999) "Derivation and implications of a meta- analytic matrix incorporating cognitive ability, alternative predictors, and job performance", *Personnel Psychology*, 52(3), 561–89.

Boddy, D. y Buchanan, D. (1992) *Take the Lead: Interpersonal skills for change agents*. Londres: Prentice-Hall.

Bodenhausen, G.V. y Macrae, C.N. (1996) "The self-regulation of intergroup perception: Mechanisms and consequences of stereotype suppression", en C.N. Macrae, M. Hewstone y C. Stangor (eds.), *Foundations of Stereotypes and Stereotyping*. Nueva York: Guilford Press.

Bolino, M.C. y Turnley, W.H. (2008) "Old faces, new places: equity theory in cross-cultural contexts", *Journal of Organizational Behavior*, 29, 29–50.

Bolles, R.N. (2008) *What Color is your Parachute? 2009: A practical manual for job-hunters and career changers*. Berkeley, CA: Ten Speed Press.

Bolton, G.E., Katok, E. y Ockenfels, A. (2004) "How effective are electronic reputation mechanisms? An experimental investigation", *Management Science,* 50, 1587–602.

Bond, F.W. y Bunce, D. (2001) "Job control mediates change in a work reorganization intervention for stress reduction", *Journal of Occupational Health Psychology,* 6, 290–302.

Bond, F.W., Flaxman, P.E. y Bunce, D. (2008) "The influence of psychological flexibility on work redesign: Mediated moderation of a work reorganization intervention", *Journal of Applied Psychology,* 93, 645–54.

Bond, F.W., Flaxman, P.E. y Loivette, S. (2006) *A Business Case for the Management Standards for Stress*. Norwich, UK: Her Majesty's Stationery Office, Research Reports.

Bond, J.T., Galinsky, E., Kim, S.S. y Brownfield, E. (2005) *2005 National Study of Employers*. Nueva York: Families and Work Institute.

Bonde, J.P.E. (2008) "Psychosocial factors at work and risk of depression: a systematic review of the epidemiological evidence", *Occupational and Environmental Medicine,* 438–45.

Boniwell, I. y Henry, J. (2007) "Developing conceptions of well-being: Advancing subjective, hedonic and hedonic theories", *Social Psychological Review,* 9, 3–18.

Bono, J.E. y Ilies, R. (2006) "Charisma, positive emotions and mood contagion", *The Leadership Quarterly*, 17, 317–34.

Boring, E.C. (1923) "Intelligence as the tests test it", *New Republic,* 35, 35–7.

Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1997) "Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection", *Human Performance,* 10, 99–109.

Bortner, R.W. (1969) "A short rating scale as a potential measure of pattern A behaviour", *Journal of Chronic Diseases*, 22, 87–91.

Bosveld, W., Koomen, W. y Voelaar, R. (1997) "Constructing a social issue: Effects on attitudes and the false consensus effect", *British Journal of Social Psychology,* 36, 263–72.

Bouchard, T.J. y McGue, M. (1990) "Genetic and rearing environmental influences on adult personality: An analysis of adopted twins reared apart", *Journal of Personality,* 58, 263–92.

Boudreau, J.W. (1989) "Selection utility analysis: A review and agenda for future research", en M. Smith y I.T. Robertson (eds.), *Advances in Selection and Assessment.* Chichester: John Wiley.

Bowers, C.A., Pharmer, J.A. y Salas, E. (2003) "When member homogeneity is needed in work teams: A meta analysis", *Small Group Research*, 31(3), 305–27.

Bowler, M.C. y Woehr, D.J. (2006) "A meta-analytic evaluation of the impact of dimension and exercise factors on assessment center ratings", *Journal of Applied Psychology,* 91, 1114–24.

Bowling, N.A., Beehr, T.A. y Lepisto, L.R. (2006) "Beyond job satisfaction: A five-year prospective analysis of the dispositional approach to work attitudes", *Journal of Vocational Behavior,* 69, 315–30.

Bozionelos, N. (2005) "When the inferior candidate is offered the job: the selection interview as a political and power game", *Human Relations*, 58, 1605–31.

Bradford, D.L. y Burke, W.W. (2004) "Introduction: Is OD in crisis?", *The Journal of Applied Behavioral Science,* 40(4), 369–73.

Brayfield, A.H. y Rothe, H.F. (1951) "An index of job satisfaction", *Journal of Applied Psychology,* 35, 307–11.

Breckler, S.J. (1984) "Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct attitude components", *Journal of Personality and Social Psychology,* 47, 1191–205.

Breslow, L. y Buell, P. (1960) "Mortality from coronary heart disease and physical activity of work in California", *Journal of Chronic Diseases*, 11, 615–25.

Breukelen, W., Van der Vlist, R. y Steensma, H. (2004) "Voluntary employee turnover: combining variables from the "traditional" turnover literature with the theory of planned behavior", *Journal of Organizational Behavior*, 25, 893–914.

Briner, R. y Reynolds, S. (1999) "The costs, benefits and limitations of organizational level stress interventions", *Journal of Organizational Behavior,* 20, 647–64.

Briscoe, J.P. y Hall, D.T. (2006) "The interplay of boundarylessness and protean careers: Combinations and implications", *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4–18.

Briscoe, J.P., Hall, D.T. y Frautschy DeMuth, R.L. (2006) "Protean and boundaryless careers: An empirical exploration", *Journal of Vocational Behavior*, 69, 30–47.

British Psychological Society (2006) *Code of Ethics and Conduct.* Leicester: BPS.

Brodbeck, F.C., Frese, M., Akerblom, S., Audia, G., Bakacsi, G., Bendova, H. *et al.* (2000) "Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 73, 1–29.

Brotherton, C. (2003) "Psychology and industrial relations", en P. Ackers y A. Wilkinson (eds.), *Understanding Work and Employment*. Oxford: Oxford University Press.

Brough, P., O'Driscoll, M.P., Kalliath, T.J., Cooper, C.L. y Poelmans, S.A. (2009) *Workplace Psychological Health: Current research and practice*. Cheltenham: Edward Elgar.

Brown, A. (1995) *Organisational Culture*. Londres: Pitman.

Brown, A. (1998) *Organisational Culture*, 2a. edición. Harlow: FT/Prentice Hall.

Brown, D.J., Cober, R.T., Keeping, L.M. y Levy, P.E. (2006) "Racial tolerance and reactions to diversity information in job advertisments", *Journal of Applied Social Psychology,* 36, 2048–71.

Brown, K.G. (2005) "An examination of the structure and nomological network of trainee reactions: A closer look at 'smile sheets'". *Journal of Applied Psychology*, 90, 991–1001.

Brown, M.E. y Treviño, L.K. (2006) "Ethical leadership: A review and future directions", *Leadership Quarterly,* 17, 595–616.

Brown, M.E., Treviño, L.K. y Harrison, D.A. (2005) "Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117–34.

Brun, J. y Lamarche, C. (2006) *Assessing the Costs of Work Stress*. Université Laval, Quebec, Canada. Disponible en línea en: http://www.cgsst.com/chaire/stock/eng/doc273-809.pdf

Bryman, A. (1992) *Charisma and Leadership in Organizations*. Londres: Sage.

Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bryman, A. (2006) "Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?", *Qualitative Research*, 6, 97–113.

Bryman, A. (2007) "Barriers to integrating quantitative and qualitative research", *Journal of Mixed Methods Research,* 1, 8–22.

Buchanan, D. y Boddy, D. (1992a) *The Expertise of the Change Agent*. Londres: Prentice Hall.

Buchanan, D. y Boddy, D. (1992b) *Take the Lead: Interpersonal skills for change agents*. Londres: Prentice Hall.

Buchanan, D.A. y Storey, J. (1997) "Role-taking and role-switching in organizational change: The four pluralities", en I. McLoughlin y M. Harris (eds.), *Innovation, Organizational Change and Technology*. Londres: International Thompson.

Bullock, R.J. y Batten, D. (1985) "It's just a phase we're going through: a review and synthesis of OD phase analysis", *Group and Organization Studies*, 10, 383–412.

Bunce, D. y West, M.A. (1996). "Stress management and innovation interventions at work", *Human Relations,* 49, 209–32.

Bunce, D. (1997) "What factors are associated with the outcome of individual-focused worksite stress management interventions?", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 70, 1–17.

Burgoyne, J.G. (1999). "Design of the times: A new model for the learning organisation", *People Management,* junio, 38–44.

Burke, M. (2005) "Selection utility models", en *Blackwell Encyclopedic Dictionary of Human Resource Management*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Burke, R.J. y Cooper, C.L. (2008) *The Long Work Hours Culture: Causes, consequences and choices*. Bingley: Emerald Press.

Burnes, B. (1989) *New Technology in Context.* Aldershot: Gower.

Burnes, B. (2000) *Managing Change: A strategic approach to organisational dynamics,* 3a. edición. Harlow: FT/Prentice Hall.

Burnes, B. (2004a) "Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal". *Journal of Management Studies*, 41(6), 977–1002.

Burnes, B. (2004b) *Managing Change*, 4a. edición. Harlow: FT/Prentice Hall.

Burnes, B. (2004c) "Emergent change and planned change – competitors or allies? The case of XYZ Construction", *International Journal of Operations and Production Management,* 24(9), 886–902.

Burnes, B. (2007) "Kurt Lewin and the Harwood Studies: The foundations of OD", *Journal of Applied Behavioral Science,* 43(2), 213–31.

Burnes, B., Cooper, C. y West, P. (2003) "Organisational learning: the new management paradigm?", *Management Decision,* 41(5), 443–51.

Burns, J.M. (1978) *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.

Cacioppo, J.T. y Petty, R.E. (1979) "Effects of message repetition and position on cognitive responses, recall, and persuasion", *Journal of Personality and Social Psychology,* 37, 97–109.

Cacioppo, J.T. y Petty, R.E. (1989) "Effects of message repetition on argument processing, recall, and persuasion", *Basic and Applied Social Psychology,* 10, 3–12.

Callanan, G.A. y Greenhaus, J.H. (1992) "The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes", *Journal of Vocational Behavior,* 41, 212–31.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago, IL: Rand McNally.

Campbell, J.P. (1990) "Modelling the performance prediction problem in industrial organizational psychology", en M.D. Dunnette y L.M. Hough (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2a. edición, vol. 1. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Campbell, J.P. (2008) Página web personal, http://www.psych.umn.edu/people/faculty/campbell.htm, consultada el 15 enero de 2009.

Campbell, J.P., Gasser, M.B. y Oswald, F.L. (1996) "The substantive nature of job performance variability", en K.R. Murphy (ed.), *Individual Differences and Behavior in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H. y Sager, C.E. (1993) "A theory of performance", en N. Schmitt y W. Borman (eds.), *Personnel Selection in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cannon, W.B. (1929) *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. Nueva York: Appleton.

Caplan R.D., Cobb S., French J.R.P., Van Harrison R. y Pinneau S.R. (1975) *Job Demands and Worker Health*. Cincinnati, OH: National Institute for Occupational Safety and Health.

Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R.P., Van Harrison, R. y Pinneau, S.R. (1980) *Job Demands and Worker Health.* Ann Arbor: University of Michigan Institute of Social Research.

Cappelli, P. (1999) "Career jobs are dead", *California Management Review*, 42, 146–67.

Card, S., Moran, T.P. y Newell, A. (1980) "The keystroke-level model for user performance with interactive systems", *Communications of the ACM*, 23, 396–410.

Carnall, C.A. (2003) *Managing Change in Organizations*, 4a. edición. Harlow: FT/ Prentice-Hall.

Carnevale, P.J. y Pruitt, D.G. (1992) "Negotiation and mediation", *Annual Review of Psychology*, 43, 531–82.

Carrick, P. y Williams, R. (1999) "Development centres – a review of assumptions", *Human Resource Management Journal,* 9, 77–92.

Cartwright, S. y Cooper, C.L. (1997) *Managing Workplace Stress*. Londres: Sage.

Cartwright, S. y Cooper, C. L. (2002) *ASSET: Management guide*. Manchester: Robertson Cooper.

Cartwright S. y Cooper C.L. (2008) *The Oxford Handbook of Organizational Well Being*. Oxford: Oxford University Press.

Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989) "Assessing coping strategies: A theoretically based approach", *Journal of Personality and Social Psychology,* 56, 267–83.

Cascio, W. (2000) "Managing a virtual workplace", *Academy of Management Executive,* 14, 81–90.

Cassell, C. (2000) "The business case and the management of diversity", en M.J. Davidson y R.J. Burke (eds.), *Women in Management.* Londres: Sage.

Cassell, C. y Symon, G. (2004) *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research.* Londres: Sage.

Cassidy, T. y Lynn, R. (1989) "A multifactorial approach to achievement motivation: The development of a comprehensive measure", *Journal of Occupational Psychology*, 62, 301–12.

Catalyst (1996) *Women in Corporate Leadership: Progress and prospects*. Nueva York: Catalyst.

Cattell, R.B. (1965) *The Scientific Analysis of Personality*. Harmondsworth: Penguin.

Cattell, R.B. y Cattell, H.E.P. (1995) "Personality structure and the new fifth edition of the 16PF", *Educational and Psychological Measurement*, 55, 926–37.

Cattell, R.B., Eber, H.W. y Taksuoka, M.M. (1970) *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire.* Windsor: National Foundation for Educational Research.

Cervone, D. y Mischel, W. (eds.) (2002) *Advances in Personality Science*. Nueva York: Guilford Press.

Chao, G.T., Walz, P.M. y Gardner, P.D. (1992) "Formal and informal mentorships – a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts", *Personnel Psychology,* 45(3), 619–36.

Chapman, M. (2000) "'When the entrepreneur sneezes, the organization catches a cold': A practitioner's perspective on the state of the art in research on the entrepreneurial personality and the entrepreneurial process", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 97–101.

Chase, B. y Karwowski, W. (2003) "Advanced manufacturing technology", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds.), *The New Workplace*. Chichester: John Wiley.

Chattopadhyay, A. y Alba, J.W. (1988) "The situational importance of recall and inference in consumer decision making", *Journal of Consumer Research,* 15, 1–12.

Chen, C., Gustafson, D.H. y Lee, Y. (2002) "The effect of a quantitative decision aid – analytic hierarchy process – on group polarization", *Group Decision and Negotiation,* 11, 329–44.

Chen, C.C., Yu, K.C. y Miner, J.B. (1997) "Motivation to manage: A study of women in Chinese state-owned enterprises", *Journal of Applied Behavioural Science,* 33, 160–73.

Cherns, A.B. (1976) "The principles of sociotechnical design", *Human Relations,* 29, 783–92.

Cherns, A.B. (1987) "Principles of sociotechnical design revisited", *Human Relations,* 40, 153–62.

Chiang, C.-F. y Jang, S. (2008) "An expectancy model for hotel employee motivation", *International Journal of Hospitality Management,* 27, 313–22.

Child, J. (1972) "Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice", *Sociology*, 6(1), 1–22.

Child, J. (1984) *Organization.* Cambridge: Harper and Row.

Church, A.H. (1997) "Managerial self-awareness in high-performing individuals in organizations", *Journal of Applied Psychology,* 82(2), 281–92.

Church, A.H. (2000) "Do higher performing managers actually receive better ratings? A validation of multirater assessment methodology", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 52, 99–116.

Cialdini, R.B. y Trost, M.R. (1998) "Social influence: social norms, conformity, and compliance", en D.T. Gillbert, S.T Fiske y G. Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology,* vols 1 y 2, 4a. edición. Boston: McGraw-Hill.

CIPD (2004) *Managing Conflict at Work: A survey of the UK and Ireland*. Londres: CIPD.

CIPD (2005a) *Survey Report*. http://www.cipd.co.uk/subjects/perfmangmt/general/_perfmagmt.htm (consultada el 15 de mayo de 2009). Londres: CIPD.

CIPD (2005b, revisado en 2009) Harassment and Bullying at Work. Disponible en: http://www.cipd.co.uk/subjects/dvsequl/harassmt/harrass.htm. Londres: CIPD.

CIPD (2007a) *Absence Management. Annual survey report*. Londres: CIPD.

CIPD (2007b) Employee Turnover and Retention. Disponible en: http://www.cipd.co.uk/subjects/hrpract/turnover/empturnretent.htm Londres: CIPD.

CIPD (2008a) *Labour Market Outlook: Quarterly Survey Report Spring 2008*. Londres: CIPD.

CIPD (2008b) 360 degree feedback. Disponible en: http://www.cipd.co.uk/ subjects/perfmangmt/appfdbck/360fdbk.htm Londres: CIPD.

CIPD (2009) *Quarterly Survey Report Spring 2009:* "Employee outlook, employee attitudes and the recession". Londres: CIPD.

Clark, M. y Arnold, J. (2008) "The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career", *Journal of Vocational Behavior*, 73, 473–84.

Clarke, A., Oswald, A. y Warr, P. (1996) "Is job satisfaction U-shaped in age?", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 57–81.

Clarke, L. (1994) *The Essence of Change*. Londres: Prentice Hall.

Clarke, S. y Cooper, C.L. (2004) *Managing the Safety Risk of Workplace Stress*. Londres: Routledge.

Cleary, T.A. (1968) "Test bias: Prediction of grades of negro and white students in integrated colleges", *Journal of Educational Measurement*, 5, 115–24.

Cleary, T.S. y Shapiro, S.I. (1996) "Abraham Maslow and Asian psychology", *Psychologia*, 39, 213–22.

Clegg, C. y Spencer, C. (2007) "A circular and dynamic model of the process of job design", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 80, 321–39.

Clegg, S. y Cooper, C.L. (2009) *The Sage Handbook of Organizational Behavior: Macro approaches*. California y Londres: Sage.

Clevenger, J., Pereira, G.M., Wiechmann, D., Schmitt, N. y Harvey, V.S. (2001) "Incremental validity of situational judgment tests", *Journal of Applied Psychology,* 86, 410–17.

Clutterbuck, D. (2004) *Everyone Needs a Mentor,* 4a. edición. Londres: Chartered Institute of Personnel and Development.

Coch, L. y French, J.R.P. (1948) "Overcoming resistance to change", *Human Relations*, 1, 512–32.

Coghlan, D. (1993) "In defence of process consultation", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change,* 2a. edición. Londres: The Open University/Paul Chapman Publishing.

Cohen, J. (1977) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Londres: Academic Press.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. y Aiken, L. (2003) *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*, 3a. edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cokley, K., Dreher, G.F. y Stockdale, M.S. (2004) "Towards the inclusiveness and career success of African Americans in the workplace", en M.S. Stockdale y F.J. Crosby (eds.), *The Psychology and Management of Workplace Diversity*. Oxford: Blackwell.

Coleman, P.T. y Lim, Y.Y.J. (2001) "A systematic approach to evaluating the effects of collaborative negotiation training on individuals and groups", *Negotiation Journal*, 363–92.

Collins, D. (1998) *Organizational Change*. Routledge: Londres.

Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wesson, M.J., Porter, C.O. y Ng, K.Y. (2001) "Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research", *Journal of Applied Psychology*, 86, 425–45.

Colquitt, J.A., Greenberg, J. y Scott, B.A. (2005) "Organizational justice: where do we stand?", en J. Greenberg, y J.A. Colquitt, J.A. (eds.), *Handbook of Organizational Justice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Colquitt, J.A., LePine, J.A. y Noe, R.A. (2000) "Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research", *Journal of Applied Psychology*, 85, 678–707.

Communications Directorate, South West Thames Regional Health Authority (1993) *Report of the Inquiry into the London Ambulance Service* (febrero de 1993). Londres: Communications Directorate, South West Thames Regional Health Authority.

Conger, J.A. (1990) "The dark side of leadership", *Organizational Dynamics,* Otoño, 44–5.

Conger, J.A. y Kanungo, R.N. (1998) *Charismatic Leadership in Organizations*. Londres: Sage.

Conger, J.A., Kanungo, R.N. y Menon, S.T. (2000) "Charismatic leadership and follower effects", *Journal of Organizational Behavior,* 21(7), 747–67.

Conn, S. y Rieke, M. (eds.) (1994) *16PF-5. Technical manual*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Conner, P.E. (1977) "A critical enquiry into some assumptions and values characterizing OD", *Academy of Management Review,* 2(1), 635–44.

Conte, J.M. (2005) "A review and critique of emotional intelligence measures", *Journal of Organizational Behavior,* 26, 433–40.

Conway, J.M. (1999) "Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs", *Journal of Applied Psychology*, 84, 3–13.

Conway, N. y Briner, R.B. (2005) *Understanding Psychological Contracts at Work: A critical evaluation of theory and research.* Oxford: Oxford University Press.

Cook, J.D., Hepworth, S.J., Wall, T.D. y Warr, P.B. (1981) *The Experience of Work*. Londres: Academic Press.

Cook, M. (2004) *Personnel Selection: Adding value through people,* 4a. edición. Londres: Wiley.

Cook, M. (2009) *Personnel Selection: Adding value through people,* 5a. edición. Oxford: Wiley-Blackwell.

Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979) *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago, IL: Rand McNally.

Cook, T.D. y Shadish, W.R. (1994) "Social experiments: Some developments over the past fifteen years", *Annual Review of Psychology,* 45, 545–79.

Cook, T.D., Campbell, D.T. y Peracchio, L. (1990) "Quasi experimentation", en M.D. Dunnette y L.M. Hough (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Cook, T.D., Gruder, C.L., Hennigan, K.M. y Flay, B.R. (1979) "History of the sleeper effect: Some logical pitfalls in accepting the null hypothesis", *Psychological Bulletin*, 86, 662–79.

Cooke, B., Mills, A.J. y Kelley, E.S. (2005) "Situating Maslow in Cold War America", *Group and Organization Management,* 30, 129–52.

Coombs, R. y Hull, R. (1994) "The best or the worst of both worlds: BPR, cost reduction and the strategic management of IT". Trabajo presentado al OASIG Seminar on Organisation Change Through IT and BPR: Beyond the Hype, septiembre, Londres.

Cooper, C.L. y Cartwright, S. (1994) "Healthy mind; healthy organization – a proactive approach to occupational stress", *Human Relations*, 47, 455–71.

Cooper, C.L. y Lewis, S. (1993) *The Workplace Revolution: Managing today's dual career families*. Londres: Kogan Page.

Cooper, C.L. y Quick, J. (1999) *Stress and Strain.* Oxford: Health Press.

Cooper, C.L. y Sadri, G. (1991) "The impact of stress counseling at work", en P.L. Perrewe (ed.), Handbook of job stress (edición especial), *Journal of Social Behaviour and Personality,* 6, 411–23.

Cooper, C.L., Dewe, P. y O'Driscoll, M. (2001) *Organizational Stress: A review and critique of theory, research and application.* Londres: Sage.

Cooper, C.L., Makin, P. y Cox, C. (1993) "Managing the boss", *Leadership and Organizational Development Journal*, 19(5), 28–32.

Cooper, C.L., Sloan, S. y Williams, S. (1987) *Occupational Stress Indicator.* Windsor: NFER/Nelson.

Cooper, C.L., Sloan, S. y Williams, S. (1988) *Occupational Stress Indicator: The manual*. Windsor: NFER/Nelson.

Coopey, J. y Hartley, J. (1991) "Reconsidering the case for organizational commitment", *Human Resource Management Journal,* 1, 18–32.

Corr, P.J. y Gray, J.A. (1996) "Attributional style as a personality factor in insurance sales performance in the UK", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 69, 83–7.

Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992) *The NEO PI-R Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.

Costa, P.T. y McCrae, R.R. (2006) *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) Manual* (edición del Reino Unido). Oxford: Hogrefe.

Costa, P.T., Zonderman A.B. y McCrae R.R. (1991) "Personality, defense, coping, and adaptation in older adulthood", en E.M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (eds.), *Life-span Development Psychology: Perspectives on stress and coping*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Coulson-Thomas, C. y Coe, T. (1991) *The Flat Organization*. Londres: British Institute of Management.

Cowan, G. y Hodge, C. (1996) "Judgements of hate speech: The effects of target group, publicness, and behavioural responses of the target", *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 355–74.

Cox, T. (1993) *Stress Research and Stress Management: Putting theory to work*. Sudbury: HSE Books.

Cox, T. y Griffiths, A. (1995) "The nature and measurement of work stress: theory and practice", en J.R. Wilson y E.N. Corlett (eds.), *Evaluation of Human Work: A practical ergonomics methodology*. Londres: Taylor and Francis.

Cox, T. y MacKay, C.J. (1981) "A transactional approach to occupational stress", en E.N. Corlett y J. Richardson (eds.), *Stress, Work Design and Productivity*. Chichester: Wiley and Sons.

Cox, T., Griffiths, A.J., Barlow, C.A., Randall, R.J., Thomson, L.E. y Rial-Gonzalez, E. (2000) *Organisational Interventions for Work Stress*. Sudbury: HSE Books.

Cox, T., Griffiths, A.J. y Randall, R. (2003) "A risk management approach to the prevention of work stress", en M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst y C.L. Cooper (eds.), *Handbook of Work and Health Psychology*, 2a. edición. Chichester: Wiley.

Cox, T., Karanika, M., Griffiths, A. y Houdmont, J. (2007) "Evaluating organisational-level work stress interventions: Beyond traditional methods", *Work and Stress*, 21, 348–68.

Cox, T., Randall, R. y Griffiths, A. (2002) *Interventions to Control Stress at Work in Hospital Staff*. Sudbury: HSE Books.

Cox, T., Thirlaway, M., Gotts, G. y Cox, S. (1983) "The nature and assessment of general well-being", *Journal of Psychosomatic Research*, 27, 353–59.

Coyne, I., Seigne, E. y Randall, P. (2000) "Predicting workplace victim status from personality", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 335–50.

Crail, M. (2007) "Assessment centres are worth the high cost", *Personnel Today*, 8(21), 49.

Cramton, C.D. (2001) "The mutual knowledge problem and its consequences for dispersed collaboration", *Organization Science,* 12, 246–371.

Cramton, C.D. (2002) "Attribution in distributed teams", en P. Hinds y S. Kiesler (eds.), *Distributed Work*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cramton, C.D. y Webber, S.S. (2005) "Relationships among geographic dispersion, team processes and effectiveness in software development work teams", *Journal of Business Research*, 58, 758–65.

Cramton, C.D. y Wilson, J.M. (2002) "Explanation and judgement in distributed groups: An interactional justice perspective". Trabajo presentado en la Academy of Management Conference, Denver, CO.

Cramton, C.D., Orvis, K.L. y Wilson, J.M., (2007) "Situation invisibility and attribution in distributed collaborations", *Journal of Management,* 33, 525–46.

Crandall, B., Klein, G. y Hoffman, R.R. (2006) *Working Mind: A practitioner's guide to cognitive task analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.

Creed, P.A., King, V., Hood, M. y McKenzie, R. (2009) "Goal orientation, self-regulation strategies and job-seeking intensity in unemployed adults", *Journal of Applied Psychology*, 94, 806–13.

Creed, P., Patton, W. y Prideaux, L.A. (2006) "Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy – a longitudinal cross-lagged analysis", *Journal of Career Development*, 33, 47–65.

Crisp, C.B. y Jarvenpaa, S.L. (2000) "Trust over time in global virtual teams". Trabajo de investigación de la Academy of Management Meeting, Toronto, Canadá, 2000.

Crites, J.O. (1978) *Theory and Research Handbook for the Career Maturity Inventory*, 2a. edición. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.

Cropanzano, R., Bowen, D.E. y Gilliland, S.W. (2007) "The management of organizational justice", *Academy of Management Perspectives,* 21(4), 34–48.

Cropanzano, R., Byrne, Z.S., Bobocel, D.R. y Rupp, D.E. (2001) "Moral virtues, fairness heuristics, social entities and other denizens of organizational justice", *Journal of Vocational Behavior*, 58, 164–209.

Crosby, P.B. (1979) *Quality is Free*. Nueva York: McGraw-Hill.

Cross, W.E. Jr (1995) "The psychology of nigrescence: Revising the Cross model", en J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki y C.M. Alexander (eds.), *Handbook of Multicultural Counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cruise O'Brien, R. y Voss, C. (1992) *In Search of Quality*. Documento de trabajo. Londres: London Business School.

Cummings, T. y Cooper, C.L. (1979) "A cybernetic framework for the study of occupational stress", *Human Relations*, 32, 395–419.

Cummings, T.G. y Huse, E.F. (1989) *Organization Development and Change*. St Paul, MN: West.

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization Development and Change*, 6a. edición. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (2001) *Organization Development and Change,* 7a. edición. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (2004) *Organizational Development and Change,* 8a. edición. Cincinnati, OH: Southwestern College Publishing Co.

Currie, G. y Kerrin, M. (2003) "Human resource management and knowledge management: Enhancing knowledge sharing in a pharmaceutical company", *The International Journal of Human Resource Management,* 14(6), 1027–45.

Daft, R.L. y Lengel, R.H. (1986) "Organizational information requirements, media richness and structural design", *Management Science*, 32, 554–71.

Dambrin, C. (2004) "How does telework influence the management–employee relationship?", *International Journal of Human Resource Development and Management*, 4, 358–74.

Daniels, K.J., Boocock, J.G., Glover, J., Hartley, R. y Holland, J. (2009) "An experience sampling study of learning, affect and the demands control support model", *Journal of Applied Psychology,* 94, 1003–17.

Darr, W. y Johns, G. (2008) "Work strain, health and absenteeism", *Journal of Occupational Health Psychology,* 13, 293–318.

Davenport, T.H. (1993) *Process Innovation: Re-engineering Work Through IT.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Davis, J.H. (1992) "Some compelling intuitions about group consensus decisions, theoretical and empirical research, and interpersonal aggregation phenomena: Selected examples, 1950–1990", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 52, 3–38.

Dawson, P. (1994) *Organizational Change: A Processual Approach*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Dawson, P. (2003) *Reshaping Change: A processual perspective*. Londres: Routledge.

De Fruyt, F. y Mervielde, I. (1999) "RIASEC types and big five traits as predictors of employment status and nature of employment", *Personnel Psychology*, 52, 701–27.

De Hoogh, A.H.B. y Den Hartog, D.N., (2008) "Social responsibility, ethical leadership and performance", *Leadership Quarterly*, 19, 297–311.

De Hoogh, A.H.B., Den Hartog, D.N., Koopman, P.L., Thierry, H., Van den Berg, P.T., Van der Weide, J.G. y Wilderom, C.P.M. (2004) "Charismatic leadership, environmental dynamism and performance", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 447–71.

De Hoogh, A.H.B., Den Hartog, D.N., Koopman, P.L., Thierry, H., Van den Berg, P.T., Van der Weide, J.G. y Wilderom, C.P.M. (2005) "Leader motives, charismatic leadership and subordinates' work attitude in the profit and voluntary sector", *Leadership Quarterly*, 16(1), 17–35.

De Jonge, J. y Dormann, C. (2006) "Stressors, resources and strain at work: A longitudinal test of the triple-match principle", *Journal of Applied Psychology,* 91, 1359–74.

De Lange, A.H., Taris, T.W., Kompier, M.A.J., Houtman, I.L.D. y Bongers, P.M. (2003) "'The very best of the millennium': Longitudinal research and the demand-control-(support) model", *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 282–305.

De Treville, S. y Antonakis, J. (2006) "Could lean production job design be intrinsically motivating? Contextual, configurational and levels-of-analysis issues", *Journal of Operations Management,* 24, 99–123.

De Witte H., Verhofstadt, E. y Omey, E. (2007) "Testing Karasek's learning and strain hypotheses on young workers in their first job", *Work and Stress,* 21, 131–41.

De Witte, K. y Van Muijen, J.J. (1999) "Organizational culture: critical questions for researchers and practitioners", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 8(4), 583–95.

Deal, T. y Kennedy, A. (1982) "Culture: A new look through old lenses", *Journal of Applied Behavioural Science,* 19(4), 497–507.

Dean, J.W. Jr y Sharfman, M.P. (1996) "Does decision process matter? A study of strategic decision-making effectiveness", *Academy of Management Journal,* 39, 368–96.

Dean, M.A., Roth, P.L. y Bobko, P. (2008) "Ethnic and gender subgroup differences in assessment center ratings: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology,* 93, 685–91.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980) "The empirical exploration of intrinsic motivational processes", en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 13. Nueva York: Academic Press.

Deci, E.L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999) "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation", *Psychological Bulletin*, 125, 627–68.

DeCorte, W. (2000) "Using order statistics to assess the sampling variability of personnel selection utility estimates", *Journal of Applied Statistics*, 27, 703–13.

DeFillippi, R.J. y Arthur, M.B. (1996) "Boundaryless contexts and careers: a competency-based perspective", en M.B. Arthur y D.M. Rousseau (eds.), *The Boundaryless Career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University Press.

Dekker, S.W.A. y Woods, D.D. (2002) "MABA-MABA or Abracadabra?: Progress on human–automation coordination", *Cognition, Technology and Work*, 4, 240–24.

Delbridge, R, Turnbull, P. y Wilkinson, B. (1992) "Pushing back the frontiers: Management control and work intensification under JIT/TQM factory regimes", *New Technology, Work and Employment,* 7, 97–106.

Delgado, F. (2003) "The fusing of sport and politics: Media construction of US versus Iran at France '98", *Journal of Sport and Social Issues,* 27, 293–307.

Demir, A., Ulusoy, M. y Ulusoy, M.F. (2003) "Investigation of factors influencing burnout levels in professional and private lives of nurses", *International Journal of Nursing Studies,* 40, 807–27.

Den Hartog D.N., De Hoogh, A.H.B. y Keegan, A.E. (2007) "Belongingness as a moderator of the charisma–OCB relationship", *Journal of Applied Psychology,* 92(4) 1131–39.

Den Hartog, D.N., House, R.J., Hanges, P.J., Ruiz-Quintanilla, S.A. y Dorfman, P.W. (1999) "Culture-specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed?", *Leadership Quarterly,* 10, 219–57.

Den Hartog, D.N., Van Muijen, J.J. y Koopman, P.L. (1997) "Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 70, 19–34.

DeNeve, K.M. y Cooper, H. (1998) "The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being", *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.

Derogatis L.R. y Melisaratos, N. (1983) "The brief symptom inventory: An introductory report", *Psychological Medicine,* 13, 595–605.

DeShon, R.P. y Gillespie, J.Z. (2005) "A motivated action theory account of goal orientation", *Journal of Applied Psychology*, 90, 1096–127.

Dess, G.G. y Picken, J.C. (2000) "Changing roles: Leadership in the 21st century", *Organizational Dynamics*, 28(3), 18–34.

Deutsch, M. (2002) "Social psychology's contributions to the study of conflict resolution", *Negotiation Journal,* 307–20.

DeVaro, J., Li, R. y Brookshire, D. (2007) "Analysing the job characteristics model: new support from a cross-section of establishments", *International Journal of Human Resource Management,* 18, 986–1003.

Devine, D.J. y Philips, J.L. (2001) "Do smarter teams do better? A meta-analysis of cognitive ability and team performance", *Small Group Research*, 32(5), 507–32.

Devine, P.G. (1989) "Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components", *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18.

Dewe, P. y Kompier, M. (2008) *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Wellbeing and work: Future challenges*. Londres: The Government Office for Science.

Diamantopoulos, A. y Schlegelmilch, B. (1997) *Taking the Fear out of Data Analysis*. Londres: Dryden Press.

Diaper, D. y Stanton, N.A. (eds.) (2004) *The Handbook of Task Analysis for Human–Computer Interaction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dick, P. (2004) "Discourse analysis", en C. Cassell y G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research.* Londres: Sage.

Dickson, M.W., Den Hartog, D.N. y Mitchelson, J.K. (2003) "Research on leadership in a cross-cultural context: Making progress, and raising new questions", *Leadership Quarterly,* 14(6), 729–68.

Diedorff, E. y Morgeson, F. (2007) "Consensus in work role requirements: The influence of discrete occupational context on role expectation", *Journal of Applied Psychology,* 92, 1228–41.

Diehl, M. y Stroebe, W. (1987) "Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 497–509.

Digman, J.M. (1990) "Personality structure: Emergence of the five-factor model", *Annual Review of Psychology,* 41, 417–40.

Dipboye, R.L. (2005) "The selection/recruitment interview: Core processes and contexts". En A. Evers, N. Yerson y O. Voskuijl (eds.), *The Blackwell Handbook of Personnel Selection.* Malden, MA: Blackwell Publishing.

Dolezalek, H. (2004) "2004 industry report", *Training*, 41(10), 20–37.

Donaldson-Feilder, E. (2009) "Why the business case for staff well-being is even stronger during a financial downturn", *Well-being and Performance Newsletter,* 4, julio.

Donaldson-Feilder, E., Yarker, J. y Lewis, R. (2008) "Management competencies for preventing and reducing stress at work", en J. Houdmont y S. Leka (eds.), *Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice,* vol. III. Nottingham, UK: European Academy of Occupational Health Psychology and Nottingham University Press.

Donnay, D.A.C. y Borgen, F.H. (1999) "The incremental validity of vocational self-efficacy: An examination of interest, self-efficacy and occupation", *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 432–47.

Dormann, C. y Zapf, D. (2001) "Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities", *Journal of Organizational Behaviour,* 22, 483–504.

Dries, N., Pepermans, R. y Carlier, O. (2008) "Career success: Constructing a multidimensional model", *Journal of Vocational Behavior*, 73, 254–67.

Duarte, D.L. y Snyder, N.T. (2001) *Mastering Virtual Teams: Strategies, tools and techniques that succeed*, 2a. edición. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Dunham, R., Grube, J.A. y Castañeda, M.B. (1994) "Organizational commitment: the utility of an integrative definition", *Journal of Applied Psychology,* 79, 370–80.

Dunphy, D. y Stace, D. (1992) *Under New Management: Australian organizations in transition. Roseville,* NSW, Australia: McGraw-Hill.

Dunphy, D. y Stace, D. (1993) "The strategic management of corporate change", *Human Relations*, 46(8), 905–18.

Dweck, C.S. (1986) "Motivational processes affecting learning", *American Psychologist,* 41, 1040–8.

Dwyer, D.J. y Ganster, D.C. (1991) "The effects of job demands and control on employee attendance and satisfaction", *Journal of Organizational Behavior,* 12, 595–608.

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1975) "An attribution analysis of the effect of communicator characteristics on opinion change: The case of communicator attractiveness", *Journal of Personality and Social Psychology,* 33, 136–44.

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1992) *The Psychology of Attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Johanovich.

Eagly, A.H., Karau, S.J. y Makhijani, M.G. (1995) "Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis", *Psychological Bulletin,* 117, 125–45.

Earl, J. y Bright, J. (2007) "The relationship between career decision status and important work outcomes", *Journal of Vocational Behavior,* 71, 233–46.

Earnshaw, J. y Cooper, C.L. (2001) *Stress and Employer Liability*. Londres: CIPD Books.

Easterby-Smith, M., Crossan, M. y Nicolini, D. (2000) "Organizational learning: Debates past, present and future", *Journal of Management Studies*, 37(6), 783–96.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R. y Lowe, A. (2002) *Management Research: An introduction,* 2a. edición. Londres: Sage.

Ebrahimi, B.P., Young, S.A. y Luk, V.M.W. (2001) "Motivation to manage in China and Hong Kong: A gender comparison of managers", *Sex Roles*, 45, 433–53.

Eby, L.T. y McManus, S.E. (2004) "The protégé's role in negative mentoring experiences", *Journal of Vocational Behavior,* 65, 255–75.

Eby, L.T., Butts, M. y Lockwood, A. (2003) "Predictors of success in the era of the boundaryless career", *Journal of Organizational Behavior*, 24, 689–708.

Eby, L.T., Freeman, D.M., Rush, M.C. y Charles, L.E. (1999) "Motivational bases of affective organizational commitment: A partial test of an integrative theoretical model", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 463–83.

Economist Intelligence Unit (1992) *Making Quality Work: Lessons from Europe's leading companies*. Londres: Economist Intelligence Unit.

Eden, M. y Chisholm, R.F. (1993) "Emerging varieties of action research", *Human Relations,* 46, 121–42.

Edwardes, M. (1983) *Back from the Brink*. Londres: Collins.

Edwards, J.A., Webster, S., Van Laar, D. y Easton, S. (2008) "Psychometric analysis of the UK Health and Safety Executive's Management Standards work-related stress Indicator Tool", *Work and Stress,* 22, 96–107.

Egan, M., Bambra, C., Petticrew, M. y Whitehead, M. (2008) "Reviewing evidence on complex social interventions: Appraising implementation in systemic reviews of the health effects of organisational-level workplace interventions", *Journal of Epidemiology and Community Health*. Publicado en línea el 21 de agosto de 2008, doi:10.1136/jech.2007.07.1233).

Einarsen, S. (1999) "The nature and causes of bullying at work", *International Journal of Manpower,* 20, 16–27.

Einarsen, S. y Mikkelsen, E.G. (2003) "Individual effects of exposure to bullying at work", en S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf y C.L. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International perspectives in research and practice*. Londres: Taylor and Francis.

Einarsen, S. y Skogstad, A. (1996) "Bullying at work: Epdemiological findings in public and private organizations", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185–202.

Einarsen, S., Raknes, B.I. y Matthiesen, S.B. (1994) "Bullying and harassment at work and their relationship to work environment quality: an explanatory study", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 5, 185–201.

Eldridge, J.E.T. y Crombie, A.D. (1974) *A Sociology of Organizations*. Londres: George Allen and Unwin.

Elkin, A.J. y Rosch, P.J. (1990) "Promoting mental health at the workplace: The prevention side of stress management", *Occupational Medicine: State of the Art Review,* 5(4), 739–54.

Ellemers, N., Spears, R. y Doosji, B. (2002) "Self and social identity", *Annual Review of Psychology*, 53, 161–86.

Ellis, C. y Sonnenfeld, J. (1994) "Diverse approaches to managing diversity", *Human Resource Management*, 33, 79–109.

Elo, A.-L., Ervasti, J. y Mattila, P. (2008) "Evaluation of an organizational stress management program in a municipal public works organization", *Journal of Occupational Health Psychology,* 13, 10–23.

Elsbach, K.D. y Hargadon, A.B. (2006) "Enhancing creativity through 'mindless' work: A framework of workday design", *Organization Science*, 17 470–83.

Ely, R.J. y Thomas, D.A. (2001) "Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes", *Administrative Science Quarterly*, 46, 229–73.

Embrey, D.E. (1986) "SHERPA: A systematic human error reduction and prediction approach". Trabajo presentado en el International Meeting on Advances in Nuclear Power Systems, Knoxville, Tennessee.

Emmerling, R.J. y Goleman, D. (2003) "Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings", The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Issues in EI (www.eiconsortium.org).

Employee Assistance Professionals Association (EAPA) (2003) *EAPA Standards and Professional Guidelines for Employee Assistance Programs*. Arlington, VA: Employee Assistance Professionals Association.

Employee Assistance Professionals Association (EAPA) (2007) *UK Purchasing Guidelines for EAPs*. Oxford: Employee Assistance Professionals Association.

Endsley, M.R. (1988) "Design and evaluation for situation awareness enhancement", en *Proceedings of the Human Factors Society 32nd Annual Meeting*. Santa Monica, CA: Human Factors Society.

Eppinger, S.D. (2001) "Innovation at the speed of information", *Harvard Business Review*, enero, 149–60.

Equality and Human Rights Commission (2008) *Sex and Power 2008*. Londres: Equality and Human Rights Commission (2008). Disponible en http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/sex_and_power_2008_word.doc.

Erez, M. (1986) "The congruence of goal-setting strategies with sociocultural values and its effect on performance", *Journal of Management,* 12, 585–92.

Erez, M. y Somech, A. (1996) "Is group productivity loss the rule or the exception? Effects of culture and group-based motivation", *Academy of Management Journal,* 39, 1513–37.

Erikson, E.H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. Nueva York: W.W. Norton.

Erikson, E.H. (1980) *Identity and the Life Cycle*. Nueva York: W.W. Norton.

Evers, A., Anderson, N. y Voskuijl, O. (eds.) (2005) *The Blackwell Handbook of Personnel Selection.* Oxford: Blackwell Publishing.

Ewen, R.B. (2003) *An Introduction to Theories of Personality*, 6a. edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eysenck, H.J. (1967) *The Biological Basis of Personality.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1964) *Manual of the Eysenck Personality Inventory.* Londres: University of London Press.

Ezzamel, M., Green, C., Lilley, S. y Willmott, H. (1994) *Change management: Appendix 1 – A review and analysis of recent changes in UK management practices*. Manchester: Financial Services Research Centre, UMIST.

Farr, J.L., Hofman, D.A. y Ringenbach, K.L. (1993) "Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology", en I.T. Robertson y C.L. Cooper (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology,* vol. 8. Chichester: John Wiley.

Fay, D., Borrill, C., Amir, Z., Haward, R. y West, M.A. (2006) "Getting the most out of multidisciplinary teams: A multi-sample study of team innovation in health care", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 553–567.

Feldman, D.C. y Bolino, M.C. (2000) "Career patterns of the self-employed: Career motivations and career outcomes", *Journal of Small Business Management*, 38, 53–67.

Ferguson, E. y Patterson, F. (1998) "The Five Factor Model of personality: Openness as a distinct but related construct", *Personality and Individual Differences*, 24, 1–4.

Ferrie, J.A., Shipley, M.J., Newman, K., Stansfeld, S.A. y Marmot, M. (2005) "Self-reported job insecurity and health in the Whitehall II study: Potential explanations of the relationship", *Social Science and Medicine,* 60, 1593–602.

Ferris, G. y Judge, T. (1991) "Personnel human resources management: A political influence perspective", *Journal of Management*, 17, 447–88.

Ferris, G.R. y King, T.R. (1991) "Politics in human resources decisions: A walk on the dark side", *Organizational Dynamics,* 20, 59–71.

Ferris, P. (2004) "A personal view: A preliminary typology of organizational response to allegations of workplace bullying: see no evil, speak no evil", *British Journal of Guidance and Counselling,* 32, 389–95.

Fiedler, F.E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.

Fiedler, F.E. (1995) "Cognitive resources and leadership performance", *Applied Psychology: An International Review*, 44, 5–28.

Fiedler, F.E. (1996) "Research on leadership selection and training: One view of the future", *Administrative Science Quarterly*, 41, 241–50.

Fiedler, F.E. y Chemers, M.M. (1984) *Improving Leadership Effectiveness: The leader match concept,* 2a. edición. Nueva York: John Wiley.

Fiedler, F.E. y Garcia, J.E. (1987) *New Approaches to Effective Leadership: Cognitive resources and organizational performance*. Nueva York: John Wiley.

Fiedler, F.E., Murphy, S.E. y Gibson, F.W. (1992) "Inaccurate reporting and inappropriate variables: A reply to Vecchio's (1990) examination of Cognitive Resource Theory", *Journal of Applied Psychology*, 77, 372–74.

Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS.* Londres: Sage.

Filby, I. y Willmott, H. (1988) "Ideologies and contradictions in a public relations department", *Organization Studies*, 9(3), 335–51.

Filley, A.C., House, R.J. y Kerr, S. (1976) *Managerial Process and Organizational Behavior*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.

Fine, S.A. y Wiley, W.W. (1974) "An introduction to functional job analysis", en E.A. Fleishman and A.R. Bass (eds.), *Studies in Personal and Industrial Psychology*. Homewood, IL: Dorsey Press.

Finegan, J.E. (2000) "The impact of person and organizational values on organizational commitment", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 149–69.

Fineman, S. (2003) *Understanding Emotion at Work*. Londres: Sage.

Finke, R.A., Ward, T.B. y Smith, S.M. (1992) *Creative Cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

Finkelstein, S. (1992) "Power in top management teams: Dimensions, measurement and validation", *Academy of Management Journal,* 35, 505–38.

Finstad, N. (1998) "The rhetoric of organizational change", *Human Relations,* 51, 717–40.

Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1991) *Getting to YES: Negotiating agreement without giving in*, 2a. edición. Nueva York: Penguin Books.

Fisher, S.G., Hunter, T.A. y Macrosson, W. (2001) "A validation study of Belbin's team roles", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(2), 121–44.

Fiske, S.T. (2001) "Effects of power on bias: Power explains and maintains individual, group and societal disparities", en A.Y. Lee-Chai y J.A. Bargh (eds.), *The Use and Abuse of Power: Multiple perspectives on the causes of corruption*. Nueva York: Taylor & Francis.

Fitts, P.M. (1962) "Factors in complex skill training", en R. Glaser (ed.), *Training Research and Education*. Nueva York: John Wiley.

Flanagan, J.C. (1954) "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, 51, 327–58.

Fleck, S.J. (2005) "Dispersed work teams: A member level investigation". Tesis doctoral, Institute of Work Psychology, University of Sheffield.

Fleishman, E.A. (1969) *Leadership Opinion Questionnaire Manual*. Henley-on-Thames: Science Research Associates.

Fleishman, E.A. (1995) "Consideration and structure: Another look at their role in leadership research", en F. Dansereau y F. J. Yammarino (eds.), *Leadership: The multi-level approaches*. Stamford, CT: JAI Press.

Fletcher, C. (1998) "Circular argument", *People Management*, octubre, 46–9.

Fletcher, C. (2008) *Appraisal, Feedback and Development: Making performance review work,* 4a. edición. Oxford: Routledge.

Flum, H. y Blustein, D.L. (2000) "Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research", *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380–404.

Folger, R. (1977) "Distributive and procedural justice: combined impact on 'voice' and improvement on experienced inequity", *Journal of Personality and Social Psychology,* 35, 109–19.

Folger, R. y Cropanzano, R. (1998) *Organizational justice and human resource management*. Beverly Hills, CA: Sage.

Folger, R., Rosenfield, D., Grove, J. y Corkran, L. (1979) "Effects of 'voice' and peer opinions on responses to inequity", *Journal of Personality and Social Psychology,* 37, 2253–61.

Forbes, D.P. y Milliken, F.J. (1999) "Cognition and corporate governance: Understanding boards of directors as strategic decision-making groups", *Academy of Management Review*, 24(3), 489–505.

Ford, M.T., Heinen, B.A. y Langkamer, K.L. (2007) "Work and family satisfaction and conflict: A meta-analysis of cross-domain relations", *Journal of Applied Psychology,* 92, 57–80.

Forret, M.L. y Dougherty, T.W. (2001) "Correlates of networking behavior for managerial and professional employees", *Group and Organization Management*, 26, 283–311.

Forret, M.L. y Dougherty, T.W. (2004) "Networking behaviors and career outcomes: differences for men and women?", *Journal of Organizational Behavior,* 25, 419–37.

Fortin, M. (2008) "Perspectives on organizational justice: Concept clarification, social context integration, time and links with morality", *International Journal of Management Reviews,* 10, 93–126.

Fox, M., Dwyer, D. y Ganster, D. (1993) "Effects of stressful job demands and control on physiological and attitudinal outcomes in a hospital setting", *Academy of Management Journal*, 36, 289–318.

Franklin, B. (1997) *Newszak and News Media*. Arnold: Londres.

Fransella, F. y Bannister, D. (1977) *Manual for Repertory Grid Technique*. Londres: Academic Press.

Fredrickson, B.L. (1998) "What good are positive emotions?", *Review of General Psychology*, 2, 300–319.

Fredrickson, B.L. y Joiner, T. (2002) "Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being", *Psychological Science,* 13, 172–75.

Fredrickson, B.L., Tugade, M.M., Waugh, C.E. y Larkin, G.R. (2003) "What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001", *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365–76.

French, J.R.P. y Caplan, R.D. (1972) "Organizational stress and individual strain", en A. Marrow (ed.), *The Failure of Success*. Nueva York: AMACOM.

French J.R.P., Caplan R.D. y Van Harrison R. (1982) *The Mechanisms of Job Stress and Strain*. Nueva York: Wiley.

French, M.T., Dunlap, L.J., Roman, P.M. y Steele, P.D. (1997) "Factors that influence the use and perceptions of employee assistance programs at six worksites", *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 312–24.

French, W.L. y Bell, C.H. (1973) *Organization Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

French, W.L. y Bell, C.H. (1984) *Organization Development,* 4a. edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

French, W.L. y Bell, C.H. (1995) *Organization Development,* 5a. edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Frese, M. y Beimel, S. (2003) "Action training for charismatic leadership: two evaluations of studies of a commercial training module on inspirational communication of a vision", *Personnel Psychology*, 56, 671–97.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. y Tag, A. (1997) "The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 70, 139–62.

Freud, S. (1960) *The Psychopathology of Everyday Life*. Londres: Hogarth (primera publicación en 1901).

Fried, Y. y Ferris, G.R. (1987) "The validity of the job characteristics model: a review and meta-analysis", *Personnel Psychology*, 40, 287–322.

Fried, Y. y Slowik, L.H. (2004) "Enriching goal-setting theory with time: An integrated approach", *Academy of Management Review*, 29, 404–22.

Fried, Y., Grant, A.M., Leiv, A.S., Hadani, M. y Slowik, L. (2007) "Job design in temporal context: a career dynamics perspective", *Journal of Organizational Behavior*, 28, 911–27.

Friedman, R., Kane, M. y Cornfield, D.B. (1998) "Social support and career optimism: Examining the effectiveness of network groups among black managers", *Human Relations*, 51, 1155–77.

Friedman, R.A. y Krackhardt, D. (1997) "Social capital and career mobility: A structural theory of lower returns to education for Asian employees", *Journal of Applied Behavioral Science,* 33, 316–34.

Frink, D.D. y Ferris, G.R. (1998) "Accountability, impression management and goal setting in the performance evaluation process", *Human Relations*, 51, 1259–83.

Frink, D.D., Robinson, R.K., Reithel, B., Arthur, M.M., Ammeter, A.P., Ferris, G.R., Kaplan, D.M. y Morrisette, H.S. (2003) "Gender demography and organization performance", *Group and Organization Management*, 28, 127–47.

Frone, M.R. (2002) "Work–family balance", en J.C. Quick y L.E. Tetrick (eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology.* Washington, DC: American Psychology Association.

Fryer, D. (1998) "Labour market disadvantage, deprivation and mental health", en P. Drenth y H. Thierry (eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, vol. 2. Hove: Psychology Press/Erlbaum.

Furnham, A., Kirkcaldy, B.D. y Lynn, R. (1994) "National attitudes to competitiveness, money and work among young people: First, second and third world differences", *Human Relations*, 47(1), 119–32.

Furnham, A., Steele, H. y Pendleton, D. (1993) "A psychometric assessment of the Belbin Team-Role Self-Perception Inventory", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 66, 245–57.

Gagné, M. y Deci, R.L. (2005) "Self determination theory and work motivation", *Journal of Organisational Behavior*, 26, 331–62.

Gagné, R.M. (1977) *The Conditions of Learning*, 3a. edición. Nueva York: Rinehart and Winston.

Gallos, J.V. (1989) "Exploring women's development: Implications for career theory, practice and research", en M.B. Arthur, D.T. Hall y B.S. Lawrence (eds.), *Handbook of Career Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1995) "Reflections on multiple intelligences", *Phi Delta Kappan*, 77, 200–8.

Gardner, H. (2003) "Higher education for the era of globalisation", *The Psychologist,* 16, 520–21.

Gardner, W.L. y Avolio, B.J. (1998) "The charismatic relationship: A dramaturgical perspective", *Academy of Management Review,* 23, 32–58.

Garvin, D.A. (1993) "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, julio-agosto, 78–91.

Gastil, J. (1994) "A definition and illustration of democratic leadership", *Human Relations*, 47, 953–75.

Gati, I., Gadassi, R. y Shemesh, N. (2006) "The predictive validity of a computer-assisted career decision-making system: A six-year follow-up", *Journal of Vocational Behavior*, 68, 205–19.

Gati, I., Kleiman, T., Saka, N. y Zakai, A. (2003) "Perceived benefits of using an Internet-based interactive career planning system", *Journal of Vocational Behavior*, 62, 262–86.

Gati, I., Saka, N. y Krausz, M. (2001) "'Should I use a computer-assisted career guidance system?" It depends on where your career decision-making difficulties lie'", *British Journal of Guidance and Counselling*, 29, 301–21.

Gawron, V.J. (2000) *Human Performance Measures Handbook*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

Gelfand, M.J., Erez, M. y Aycan, Z. (2007) "Cross-cultural organization psychology", *Annual Review of Psychology*, 58, 479–514.

Gellerman, W., Frankel, M.S. y Ladenson, R.F. (1990) *Values and Ethics in Organizational and Human Systems Development: Responding to dilemmas in professional life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gemmill, G. y Oakley, J. (1992) "Leadership: An alienating social myth?", *Human Relations,* 45, 113–29.

George, J.M. y Jones, G.R. (1997) "Experiencing work: Values, attitudes and moods", *Human Relations,* 50, 393–416.

Gergen, K.J. y Gergen, M.M. (1988) "Narrative and the self as relationship", en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology,* vol. 21. Londres: Academic Press.

Germeijs, V. y De Boeck, P. (2003) "Career indecision: Three factors from decision theory", *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11–25.

Gersick, C. y Kram, K.E. (2002) "High-achieving women at midlife: An exploratory study", *Journal of Management Enquiry*, 11, 104–27.

Geurts, S.A. y Grundermann, R. (1999) "Workplace stress and stress prevention in Europe", en M.A.J. Kompier y C.L. Cooper (eds.), *Preventing Stress, Improving Productivity.* Londres: Routledge.

Geurts, S.A.E. y Demerouti, E. (2003) "Work/non-work interface: A review of theories and findings", en M. Schabracq, J. Winnubst y C.L. Cooper (eds.), *Handbook of Work and Health Psychology.* Chichester: John Wiley and Sons.

Geyer, A. y Steyrer, J.M. (1998) "Transformational leadership and objective performance in banks", *Applied Psychology: An International Review*, 47, 397–420.

Gianakos, I. (1999) "Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy", *Journal of Vocational Behavior,* 54, 244–58.

Gibson, C.B. y Zellmer-Bruhn, M.E. (2002) "Minding your metaphors: Applying the concept of teamwork metaphors to the management of teams in multicultural contexts", *Organizational Dynamics,* 31, 101–16.

Gibson, D.E. (2003) "Developing the professional self-concept: Role model construals in early, middle and late career stages", *Organization Science*, 14, 591–610.

Giga, S.I., Hoel, H. y Lewis, D. (2008) *The Costs of Workplace Bullying*. Disponible en http://www.unitetheunion.com/.

Giga S.I., Noblet A.J., Faragher B. y Cooper, C.L. (2003) "The UK perspective: A review of research on organisational stress management interventions", *Australian Psychologist*, 38, 158–64.

Gilliland, S.W. (1993) "The perceived fairness of selection systems – an organizational justice perspective", *Academy of Management Review*, 18(4), 694–734.

Gimeno, D., Amick III, B., Barrientos-Gutiérrez, T. y Mangione, T.W. (2009) "Work organization and drinking: An epidemiological comparison of two psychosocial

work exposure models", *International Archives of Occupational and Environmental Health,* 82, 305–17.

Gioia, D.A. y Longenecker, C.O. (1994) "Delving into the dark side: The politics of executive appraisal", *Organizational Dynamics,* 22, 47–58.

Gioia, D.A. y Manz, C.C. (1985) "Linking cognition and behavior: A script processing interpretation of vicarious learning", *Academy of Management Review*, 10, 527–39.

Gist, M.E. (1989) "The influence of training methods on self-efficacy and idea generation among managers", *Personnel Psychology,* 42, 787–805.

Gittleman, M., Horrigan, M. y Joyce, M. (1998) "'Flexible' workplace practices: Evidence from a nationally representative survey", *Industrial and Labor Relations Review,* 52(1), 99–115.

Glazer, S. y Beehr, T.A. (2005) "Consistency of implications of three role stressors across four countries", *Journal of Organizational Behavior*, 26, 467–87.

Goffin, R.D. y Gellatly, I.R. (2001) "A multi-rater assessment of organizational commitment: Are self-report measures biased?", *Journal of Organizational Behavior,* 22, 437–51.

Goh, S.C. (2002) "Managing effective knowledge transfer: An integrative framework and some practice implications". *Journal of Knowledge Management,* 6(1), 23–30.

Goldberg, D.P. y Williams, P. (1988) *The User's Guide to the General Health Questionnaire*. Slough: NFER/Nelson.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998) *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001) "An EI-based theory of performance", en C. Cherniss y D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.

Gottfredson, G. y Holland, J.L. (1996) *Dictionary of Holland Occupational Codes*, 3a. edición. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.

Gottfredson, L.S. (2002) "*g*: Highly general and highly practical". En R.J. Sternberg y E.L. Grigorenko (eds.), *The General Factor of Intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Grant, A.M. (2007) "Relational job design and the motivation to make a prosocial difference", *Academy of Management Review*, 32, 393–417.

Grant, S. y Langan-Fox, J. (2007) "Personality and the occupational stressor–strain relationship: The role of the Big Five", *Journal of Occupational Health Psychology,* 12, 20–33.

Graves, L.M. y Powell, G.N. (1988) "An investigation of sex discrimination in recruiters' evaluations of actual applicants", *Journal of Applied Psychology*, 73, 20–9.

Greadjean, E. y Kroemer, K.H.E. (1997) *Fitting the Task to the Human: A textbook of occupational ergonomics,* 5a. edición. Londres: Taylor and Francis.

Greenberg, J. (2001) "Setting the justice agenda: Seven unanswered questions about 'What, Why and How'", *Journal of Vocational Behavior*, 58, 210–19.

Greenberg, J. y Colquitt, J. A. (2005) *Handbook of Organizational Justice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Greene, J.C., Caracelli, V.J. y Graham, W.F. (1989) "Toward a conceptual framework for mixed methods evaluation designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–74.

Greenhaus, J.H. y Beutell, N.J. (1985) "Sources and conflict between work and family roles", *Academy of Management Review*, 10, 76–88.

Greenhaus, J.H. y Parasuraman, S. (1999) "Research on work, family and gender: Current status and future directions", en G.N. Powell (ed.), *Handbook of Gender and Work*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Greenhaus, J.H., Callanan, G.A. y Godshalk, V. (2000) *Career Management,* 3a. edición. Orlando, FL: Dryden Press.

Greenhaus, J.H., Parasuraman, A. y Wormley, W.M. (1990) "Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations and career outcomes", *Academy of Management Journal*, 33, 64–86.

Greenwald, A.G., McGhee, D.E. y Schwartz, J.L.K. (1998) "Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test", *Journal of Personality and Social Psychology,* 74, 1464–80.

Greiner, L.E. y Cummings, T.G. (2004) "Wanted: OD more alive than dead!", *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(4), 374–91.

Griffeth, R.W., Horn, P.W. y Gaertner, S. (2000) "Meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests and research implications for the next millennium", *Journal of Management,* 26, 463–76.

Griffin, M.A., Neal, A. y Parker, S.K. (2007) "A new model of work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts", *Academy of Management Journal,* 50, 327–47.

Griffin, M.A., Patterson, M.G. y West, M.A. (2001) "Job satisfaction and teamwork: The role of supervisor support", *Journal of Organizational Behavior,* 22, 537–50.

Griffin, R.W. y Bateman, T.S. (1986) "Job satisfaction and organizational commitment", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology.* Chichester: John Wiley.

Griffiths, A. (1999) "Organizational interventions: Facing the limits of the natural science paradigm", *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health,* 25, 589–96.

Griffiths, A., Cox, T., Karanika, M., Khan, S. y Tomás, J.M. (2006) "Work design and management in the manufacturing sector: development and validation of the Work Organisation Assessment Questionnaire", *Occupational and Environmental Medicine,* 63, 669–75.

Grint, K. (1997) *Leadership: Classical, Contemporary and Critical Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Grinyer, P.H., Mayes, D.G. y McKiermon, P. (1988) *Sharpbenders: The secrets of unleashing corporate potential*. Oxford: Blackwell.

Grzywacz, J.G. y Marks, N.F. (2000) "Reconceptualising the work–family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family", *Journal of Health Psychology*, 5, 111–26.

Gubrium, J. y Holstein, J. (1997) *The New Language of Qualitative Method.* Oxford: Oxford University Press.

Guest, D. (1998) "Is the psychological contract worth taking seriously?", *Journal of Organizational Behavior,* 19, 649–64.

Guest, D.E. (1997) "Human resource management and performance: A review and research agenda", *International Human Resource Management*, 8, 263–76.

Guest, D.E. y Hoque, K. (1996) "Human resource management and the new industrial relations", en I.J. Beardwell (ed.), *Contemporary Industrial Relations*. Oxford: Oxford University Press.

Guion, R.M. (1965) *Personnel Testing*. Nueva York: McGraw-Hill.

Gunnell, D., Platt, S. y Hawton, K. (2009) "The economic crisis and suicide", *British Medical Journal*, 338, 1456–7.

Gunz, H., Evans, M. y Jalland, R.M. (2000) "Career boundaries in a boundaryless world", en M. Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee y T. Morris (eds.), *Career Frontiers: New concepts in working lives*. Oxford: Oxford University Press.

Gunz, H.P. y Peiperl, M. (2007) *The Handbook of Career Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gutek, B. (1995) *The Dynamics of Service: Reflections on the Changing Nature of Customer/Provider Interactions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gutek, B., Searle, S. y Klewpa, L. (1991) "Rational versus gender role explanations for work/family conflict", *Journal of Applied Psychology,* 76, 560–8.

Guzzo, R.A. y Dickson, M.W. (1996) "Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness", *Annual Review of Psychology*, 47, 307–38.

Hackman, J.R. (1990) *Groups that Work (and Those that Don't): Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hackman, J.R. (2002) *Leading Teams: Setting the stage for great performance*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1976) "Motivation through the design of work: Test of a theory", *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16, 250–79.

Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1980) *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Halbesleben, J.R.B. y Wheeler, A.R. (2008) "The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave", *Work and Stress,* 22, 242–56.

Hall, D.T. (1976) *Careers in Organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Hall, D.T. (1986) "Breaking career routines: Midcareer choice and identity development", en D.T. Hall (ed.), *Career Development in Organizations*. Londres: Jossey-Bass.

Hall, D.T. (2002) *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hall, D.T. y Chandler, D.E. (2005) "Psychological success: When the career is a calling", *Journal of Organizational Behavior,* 26, 155–76.

Hall, D.T. y Nougaim, K. (1968) "An examination of Maslow's need hierarchy in an organizational setting", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 3, 12–35.

Halvor Teigen, K. (1986) "Old truths or fresh insights? A study of students' evaluations of proverbs", *British Journal of Social Psychology,* 25, 43–9.

Hammer, M. y Champy, J. (1993) *Re-engineering the Corporation*. Londres: Nicolas Brealey.

Hamner, W.C. (1974) "Effects of bargaining strategy and pressure to reach agreement in a stalemated negotiation", *Journal of Personality and Social Psychology,* 30, 458–67.

Handy, C. (1979) *Gods of Management*. Londres: Pan.

Handy, C. (1986) *Understanding Organizations*. Harmondsworth: Penguin.

Handy, C. (1989) *The Age of Unreason*. Londres: Arrow.

Handy, C. (1994) *The Empty Raincoat*. Londres: Hutchinson.

Hanisch, K.A. (1994) "Reasons people retire and their relations to attitudinal and behavioural correlates in retirement", *Journal of Vocational Behavior*, 45, 1–16.

Hansemark, O.C. (2003) "Need for achievement, locus of control and the prediction of business start-ups: A longitudinal study", *Journal of Economic Psychology*, 24, 301–19.

Hansen, G.S. y Wernerfelt, B. (1989) "Determinants of firm performance: The relative importance of economic and organizational factors", *Strategic Management Journal,* 10, 399–411.

Hanson, M.A. y Borman, W.C. (2006) "Citizenship performance: An integrative review and motivational analysis", en W. Bennett, Jr, C.E. Lance y D.J. Wohr (eds.), *Performance Measurement: Current Perspectives and Future Challenges*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Hanson, P. (1993) "Made in Britain – The True State of Manufacturing Industry". Trabajo presentado en la Institution of Mechanical Engineers' Conference on Performance Measurement and Benchmarking, Birmingham, junio.

Harley, B. (2001) "Team membership and the experience of work in Britain: An analysis of the WERS98 data", *Work, Employment and Society*, 15(4), 721–42.

Harmon, L.W., Hansen, J.C., Borgen, F.H. y Hammer, A.L. (1994) *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Harris, C., Daniels, K. y Briner, R. (2003) "A daily diary study of goals and affective well-being at work", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 401–10.

Harris, D. (2004) "Head down display design", en D. Harris (ed.), *Human Factors for Civil Flight Deck Design*. Aldershot: Ashgate.

Harris, D. y Harris, F.J. (2004) "Predicting the successful transfer of technology between application areas; a critical evaluation of the human component in the system", *Technology in Society*, 26, 551–65.

Harris, D. y Thomas, L. (2005) "The contribution of industrial and organizational psychology to safety in commercial aircraft", en G. Hodgkinson y K. Ford (eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Londres: John Wiley.

Harris, D., Stanton, A., Marshall, A., Young, M.S., Demagalski, J.M. y Salmon, P. (2005) "Using SHERPA to predict design-induced error on the flight deck", *Aerospace Science and Technology,* 9(6), 525–32.

Harris, M. (1994) "Rater motivation in the performance appraisal context: A theoretical framework", *Journal of Management,* 20, 737–56.

Harris-Bowlsbey, J. y Sampson, J.P. (2001) "Computer-based career planning systems: Dreams and realities", *Career Development Quarterly*, 49, 250–60.

Harrison, D.A. (2007) "What's the difference? Diversity constructs as separation, variety or disparity in organizations", *Academy of Management Review,* 32, 1199–228.

Harrison, D.A., Newman, D.A. y Roth, P.L. (2006) "How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences", *Academy of Management Journal,* 49, 305–25.

Harrison, R. (1972) "How to describe your organization", *Harvard Business Review,* 50, septiembre-octubre.

Harrison, R. (1997) *Employee Development*. Londres: Chartered Institute of Personnel and Development.

Hart, P.M. y Cooper, C.L. (2001) "Occupational stress: Toward a more integrated framework", en N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Work, Industrial and Organizational Psychology,* vol. 2. Londres: Sage.

Harter, J.K., Schmidt, F.L. y Hayes, T.L. (2002) "Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement and business outcomes: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology*, 87, 268–79.

Hartley, J.F. (1992) "The psychology of employee relations", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology,* vol. 7. Chichester: John Wiley.

Haslam, S.A. (2004) *Psychology in Organizations: The social identity approach*, 2a. edición. Londres: Sage.

Haslam, S.A., Powell, C. y Turner, J.C. (2000) "Social identity, self-categorisation, and work motivation: Rethinking the contribution of the group to positive and sustainable organisational outcomes", *Applied Psychology: An International Review,* 49, 319–39.

Haslam, S.A., Wegge, J. y Postmes, T. (2009) "Are we on a learning curve or a treadmill? The benefits of participative group goal setting become apparent as tasks become increasingly challenging over time", *European Journal of Social Psychology*, 39, 430–46.

Hass, R.G. (1975) "Persuasion or moderation? Two experiments on anticipatory belief change", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1155–62.

Hassard, J. y Sharifi, S. (1989) "Corporate culture and strategic change", *Journal of General Management*, 15(2), 4–19.

Hatch, M.J. (1997) *Organization Theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Hater, J. y Bass, B.M. (1988) "Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership", *Journal of Applied Psychology*, 73, 695–702.

Hausknecht, J.P., Day, D.V. y Thomas, S.C. (2004) "Applicant reactions to selection procedures: An updated model and meta-analysis", *Personnel Psychology,* 57, 639–83.

Hayes, J. (2002) *The Theory and Practice of Change Management.* Palgrave: Basingstoke.

Health and Safety Executive (1999) *Initial Advice Regarding Call Centre Working Practices*. Sheffield: HSE.

Heaney, C., Israel, B., Schurman, S., Barker, E., House, J. y Hugentobler, M. (1993) "Industrial relations, work stress reduction and employee well-being: A participatory action research investigation", *Journal of Organizational Behavior,* 14, 495–510.

Heller, F. (1970) "Group feed-back analysis as a change agent", *Human Relations*, 23(4), 319–33.

Heller, F. (1989) "Human resource management and the socio-technical approach", en G. Bamber y R. Lansbury (eds.), *New Technology: International perspectives on human resources and industrial relations*. Londres: Unwin Hyman.

Heller, F.A. y Misumi, J. (1987) "Decision making", en B. Bass, P. Drenth y P. Weissenberg (eds.), *Advances in Organizational Psychology.* Londres: Sage.

Heller, F.A., Drenth, P., Koopman, P. y Rus, V. (1988) *Decisions in Organizations: A three-country comparative study*. Londres: Sage.

Hellervik, L.W., Hazucha, F. y Schneider, R.J. (1992) "Behavior change: Models, methods, and a review of evidence", en M.D. Dunnette y L.M. Hough (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Hendey, N. y Pascall, G. (2001) *Disability and Transition in Adulthood: Achieving independent living*. Londres: Pavilion Publishing.

Hendry, C. (1996) "Understanding and creating whole organizational change through learning theory", *Human Relations*, 48(5), 621–41.

Hendry, C. y Pettigrew, A. (1986) "The practice of strategic human resource management", *Personnel Review,* 15, 3–8.

Hermelin, E. y Robertson, I.T. (2001) "A critique and standardization of meta-analytic validity coefficients in personnel selection", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 74, 153–77.

Hermelin, E., Lievens, F. y Robertson, I.T. (2007) "The validity of assessment centres for the prediction of supervisory performance ratings: A meta-analysis", *International Journal of Selection and Assessment,* 15, 405–11.

Herriot, P. (1992) *The Career Management Challenge: Balancing individual and organizational needs*. Londres: Sage.

Herriot, P. y Pemberton, C. (1995) *New Deals*. Chichester: John Wiley.

Hersey, P. y Blanchard, K. (1982) *Management of Organizational Behavior*, 4a. edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hertel, G., Konradt, U. y Voss, K. (2006) "Competences for virtual teamwork: development and validation of a web-based selection tool for members of distributed teams", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 15(4), 477–504.

Hertel, G., Geister, S. y Konradt, U. (2005) "Managing virtual teams: A review of current empirical research", *Human Resource Management Review*, 15, 69–95.

Hertel, G., Konradt, U. y Orlikowski, B. (2004) "Managing distance by interdependence: Goal setting, task interdependence and team-based rewards in virtual teams", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 1–28.

Herzberg, F. (1966) *Work and the Nature of Man*. Cleveland, OH: World Publishing.

Heslin, P.A. (2005) "Conceptualizing and evaluating career success", *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113–36.

Hewstone, M., Ruibin, M. y Willis, H. (2002) "Intergroup bias", *Annual Review of Psychology,* 53, 575–604.

Higgins, M.C. y Thomas, D.A. (2001) "Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships", *Journal of Organizational Behavior,* 22, 223–47.

Highhouse, S. (1999) "The brief history of personnel counseling in industrial–organizational psychology", *Journal of Vocational Behavior*, 55, 318–36.

Hill, G.W. (1982) "Group versus individual performance: Are N1 heads better than one?", *Psychological Bulletin*, 91, 517–39.

Hilton, J.L. y Von Hippel, W. (1996) "Stereotypes", *Annual Review of Psychology*, 47, 237–71.

Hinds, P. y Bailey, D. (2003) "Out of sight, out of sync: Understanding conflict in distributed teams", *Organization Science,* 14, 615–32.

Hinkle, L.E. (1973) "The concept of stress in the biological social sciences", *Stress Medicine,* 1, 31–48.

Hirsch, P.M. y Shanley, M. (1996) "The rhetoric of boundaryless – or, how the newly empowered managerial class bought into its own marginalisation", en M.B. Arthur y D.M. Rousseau (eds.), *The Boundaryless Career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University Press.

Hirsh, W. y Jackson, C. (2004) *Managing Careers in Large Organisations*. Londres: The Work Foundation.

Hirsh, W., Jackson, C. y Jackson, C. (1995) *Careers in Organizations: Issues for the future,* informe IES 287. Brighton: Institute for Employment Studies.

Hislop, D., Axtell, C. y Daniels, K. (2008) "The challenge of remote working", en S. Cartwright y C. Cooper (eds.), *The Oxford Handbook of Personnel Psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Hoag, B.G., Ritschard, H.V. y Cooper, C.L. (2002) "Obstacles to effective organization change: the underlying reasons", *Leadership and Organisation Development Journal*, 23(1), 6–15.

Hodgkinson, G.P. (2003) "The interface of cognitive and industrial, work and organizational psychology", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 1–25.

Hodgkinson, G.P. y Healey, M.P. (2008) "Cognition in organizations", *Annual Review of Psychology*, 59, 387–417.

Hodgkinson, G.P. y Herriot, P. (2002) "The role of psychologists in enhancing organizational effectiveness", en I.T. Robertson, M. Callinan y D. Bartram (eds.), *Organizational Effectiveness: The role of psychology*. Chichester: Wiley.

Hodgkinson, G.P., Bown, N.J., Maule, A.J., Glaister, K.W. y Pearman, A.D. (1999) "Breaking the frame: An analysis of strategic cognition and decision-making under uncertainty", *Strategic Management Journal*, 20(10), 977–85.

Hoegl, M. y Gemuenden, H.G. (2001) "Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence", *Organization Science*, 12(4), 435–49.

Hoel, H., Cooper, C.L. y Faragher, B. (2001) "The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 443–65.

Hoel, H., Einarsen, S. y Cooper, C.L. (2003) "Organisational effects of bullying", en S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf y C.L. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International perspectives in research and practice*. Londres: Taylor and Francis.

Hoffman, A.J. y Scott, L.D. (2003) "Role stress and career satisfaction among registered nurses by work shift patterns", *Journal of Nursing Administration*, 33, 337–42.

Hoffman, B.J. y Woehr, D.J. (2006) "Examining the relationship between person–organization fit and behavioral outcomes: A quantitative review", *Journal of Vocational Behavior,* 3, 389–99.

Hoffman, L.R. y Maier, N.R.F. (1961) "Quality and acceptance of problem solutions by members of homogeneous and heterogeneous groups", *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 62, 401–7.

Hofstede, G. (1980) *Culture's Consequences: International differences in work-related values*. Londres: Sage.

Hofstede, G. (1990) "The cultural relativity of organizational practices and theories", en D.C. Wilson y R.H. Rosenfeld (eds.), *Managing Organizations: Text, readings and cases*. Londres: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (2001) *Culture's Consequences*, 2a. edición. Londres: Sage.

Hogarth, T., Hasluck, C., Pierre, G., Winterbottom, M. y Vivian, D. (2001) "Work–Life Balance 2000: Results from the baseline study", en *Employment, Research Report 249*. Londres: DfEE.

Holland, J.L. (1997) *Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities and work environment*, 3a. edición. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.

Hollingshead, A.B. y McGrath, J.E. (1995) "Computer-assisted groups: A critical review of the empirical research", en R.A. Guzzo y E. Salas (eds), *Team Effectiveness and Decision-making in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hollnagel, E. (1999) "From function allocation to function congruence", en S.W.A Dekker y E. Hollnagel (eds.), *Coping With Computers in the Cockpit.* Aldershot: Ashgate.

Hollnagel, E. (ed.) (2003) *Handbook of Cognitive Task Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hollway, W. (1991) *Work Psychology and Organisational Behaviour*. Londres: Sage.

Holman, D. (2003) "Call centres", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds.), *The New Workplace*. Chichester: John Wiley.

Holman, D. (2005) "Call centres", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds.), *The Essentials of the New Workplace: A Guide to the Human Impact of Modern Working Practices*. Chichester: John Wiley and Sons.

Holman, D., Chissick, C. y Totterdell, P. (2002) "The effects of performance monitoring and emotional labour on well-being in call centres", *Motivation and Emotion*, 26, 57–81.

Holman, D.J., Wall, T.D., Clegg, C.W., Sparrow, P. y Howard, A. (eds.) (2004) *The Essentials of the New Workplace: A guide to the human impact of modern working practices*. Chichester: John Wiley.

Hopson, B. y Scally, M. (2000) *Build Your Own Rainbow: A workbook for career and life management*. Londres: Management Books.

Houdmont, J. y Leka, S. (2009) *Occupational Health Psychology: European perspectives on research, education and practice,* vol. IV. Nottingham: Nottingham University Press (véanse también vols. I-III).

Houdmont, J., y Leka, S. (2010) *Contemporary Occupational Health Psychology: Global perspectives on research and practice,* vol. 1. Londres: Wiley.

Hough, L.M. y Furnham, A. (2003) "Use of personality variables in work settings", en W.C. Borman, D.R. Ilgen, R.J. Klimoski e I.B. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley.

Hough, L.M. y Ones, D.S. (2001) "The structure, measurement, validity and use of personality variables in industrial, work, and organizational psychology", en N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology,* vol. 1. Londres: Sage.

Hough, L.M. y Oswald, F.L. (2000) "Personnel selection: Looking forward to the future – remembering the past", *Annual Review of Psychology,* 51, 631–64.

House, R.J. y Baetz, M.L. (1979) "Leadership: Some empirical generalizations and new research directions", en B.M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior,* vol. 1. Greenwich, CT: JAI Press.

House, R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W., Gupta, V. and GLOBE associates (eds.) (2004) *Cultures, Leadership, and Organizations: A 62 Nation GLOBE Study,* vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage.

House, R.J., Hanges, P.J., Ruiz-Quintanilla, S.A., Dorfman, P.W., Javidan, M., Dickson, M. y Gupta, V. (1999) "Cultural influences on leadership and organizatizons: Project GLOBE", en W.H. Mobley (ed.), *Advances in Global Leadership,* Stanford, CN: JAI Press.

House, R.J., Spangler, W.D. y Woycke, J. (1991) "Personality and charisma in the US presidency: A psychological theory of leader effectiveness", *Administrative Science Quarterly,* 36, 364–96.

Hovland, C. y Weiss, W. (1951) "The influence of source credibility on communication effectiveness", *Public Opinion Quarterly,* 15, 635–50.

Hovland, C., Lumsdaine, A. y Sheffield, F. (1949) *Experiments on Mass Communication*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Huczynski, A. y Buchanan, D. (2001) *Organizational Behaviour*, 4a. edición. Harlow: FT/Prentice Hall.

Huffcutt, A.I. y Roth, P.L. (1998) "Racial group differences in employment interview evaluations", *Journal of Applied Psychology*, 83, 179–89.

Huffcutt, A.I., Conway, J.M., Roth, P.L. y Stone, N.J. (2001) "Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment interviews", *Journal of Applied Psychology,* 86, 897–913.

Hughes, J.L. y McNamara, W.J. (1959) *Manual for the Revised Programmer Aptitude Test*. Nueva York: Psychological Corporation.

Hull, C.L. (1952) *A Behavior System*. New Haven, CT: Yale University Press.

Human Factors National Advisory Committee for Defence and Aerospace (2003) *Gaining Competitive Advantage Through Human Factors: A guide for the civil aerospace industry.* Londres: Department of Trade and Industry.

Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D. y Morgeson, F.P. (2007) "Integrating motivational, social and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature", *Journal of Applied Psychology*, 92, 1332–56.

Hunter, J.E. y Schmidt, F.L. (2004) *Methods of Meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*, 2a. edición. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hunter, J.E., Schmidt, F.L. y Le, H. (2006) "Implications of direct and indirect range restriction for meta-analysis methods and findings", *Journal of Applied Psychology,* 91, 594–612.

Hurley, R.F., Church, A.H., Burke, W.W. y Van Eynde, D.F. (1992) "Tension, change and values in OD", *OD Practitioner*, 29, 1–5.

Hurst, J. y Baker, S. (2007) *The 24/7 Work Life Balance Survey: Executive Summary (Annual Survey): Work–Life Balance Centre*. www.24-7survey.co.uk.

Huseman, R.C., Hatfield, J.D. y Miles, E.W. (1987) "A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct", *Academy of Management Review*, 12, 222–34.

Iaffaldano, M.T. y Muchinsky, P.M. (1985) "Job satisfaction and job performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin,* 97, 251–73.

Ibarra, H. (1995) "Race, opportunity, and diversity of social circles in managerial networks", *Academy of Management Journal,* 18, 673–703.

Ibarra, H. y Obodaru, O. (2009) "Women and the vision thing", *Harvard Business Review,* enero, 62–70.

Igalens, J. y Roussel, P. (1999) "A study of the relationships between compensation package, work motivation and job satisfaction", *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1003–25.

Iles, P. y Mabey, C. (1993) "Managerial career development programmes: Effectiveness, availability and acceptability", *British Journal of Management*, 4, 103–18.

Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M. y Jundt, D. (2005) "Teams in organizations: From input–process–output models to IMOI models", *Annual Review of Psychology*, 56, 517–43.

Industrial Society (1997) *Culture Change: Managing best practice 35*. Londres: Industrial Society.

Inkson, K. (2006) *Understanding Careers: The metaphors of working lives*. Londres: Sage.

Ironside, M. y Seifert, R. (2003) "Tackling bullying in the workplace: The collective dimension", en S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf y C. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International perspectives in research and practice*. Londres: Taylor and Francis.

Isabella, L.A. (1988) "The effect of career stage on the meaning of key organizational events", *Journal of Organizational Behavior*, 9, 345–58.

Isenberg, D.J. (1986) "Group polarization, a critical review and meta-analysis", *Journal of Personality and Social Psychology,* 50, 1141–51.

Ito, J.K. y Brotheridge, C.M. (2005) "Does supporting employees'career adaptability lead to commitment, turnover, or both?", *Human Resource Management,* 44, 5–20.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1980) *Stress and Work*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1988) "Promoting the individual's health and well being", en C.L. Cooper y R. Payne (eds.), *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. Chichester: John Wiley.

Ivancevich, J.M., Matteson, M.T., Freedman, S.M. y Phillips, J.S. (1990) "Worksite stress management interventions", *American Psychologist,* 45, 252–61.

Jackson, B.J. (2001) *Management Gurus and Management Fashions: A dramatistic enquiry*. Londres: Routledge.

Jackson, S.E. (1983) "Participation in decision-making as a strategy for reducing job-related strain", *Journal of Applied Psychology*, 68, 3–19.

Jackson, S.E. y Joshi, A. (2001) "Research on domestic and international diversity in organizations: A merger that works?", en N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology,* vol. 2. Londres: Sage.

Jackson, S.E., Brett, J.F., Sessa, V.I., Cooper, D.M., Julin, J.A. y Peyronnin, K. (1991) "Some differences make a difference: Individual dissimilarity and group heterogeneity as correlates of recruitment, promotions, and turnover", *Journal of Applied Psychology,* 76, 675–89.

Jacoby, S.M. (1999) "Are career jobs headed for extinction?", *California Management Review,* 42, 123–45.

Jahoda, M. (1979) "The impact of unemployment in the 1930s and the 1970s", *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309–14.

James, E.H. (2000) "Race-related differences in promotions and support: Underlying effects of human and social capital", *Organization Science*, 11, 493–508.

Janis, I. y Feshbach, S. (1953) "Effects of fear arousing communications", *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 48, 78–92.

Janis, I.L. (1972) *Victims of Groupthink*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Janis, I.L. (1982a) *Groupthink*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Janis, I.L. (1982b) "Counteracting the adverse effects of concurrence – seeking in policy planning groups: Theory and research perspectives", en H. Brandstatter, J.H. Davis y G. Stocker-Kreichgauer (eds.), *Group Decision Making*. Londres: Academic Press.

Janssens, M. y Zanoni, P. (2005) "Many diversities for many services: Theorizing diversity (management) in service companies", *Human Relations*, 58, 311–40.

Janz, J.T. (1989) "The patterned behaviour description interview: The best prophet of the future is the past", en R.W. Eder y G.R. Ferris (eds.), *The Employment Interview: Theory, research and practice*. Londres: Sage.

Jarvis, W.B.G. y Petty, R.E. (1996) "The need to evaluate", *Journal of Personal and Social Psychology*, 70, 172–94.

Jehn, K.A., Northcraft, G.B. y Neale, M.A. (1999) "Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance of workgroups", *Administrative Science Quarterly,* 44, 741–63.

Jenkinson, J.C. (1997) *Mainstream or Special? Educating students with disabilities*. Londres: Routledge.

Jepson, C. y Chaiken, S. (1990) "Chronic issue-specific fear inhibits systematic processing of persuasive communications", *Journal of Social Behaviour and Personality,* 5, 61–84.

Johns, G. (1993) "Constraints on the adoption of psychology-based personnel practices: Lessons from organizational innovation", *Personnel Psychology,* 46, 596–602.

Johns, G. (2001) "In praise of context", *Journal of Organizational Behavior*, 22, 31–42.

Johns, G. (2006) "The essential impact of context on organizational behavior", *Academy of Management Review*, 31, 386–408.

Johnson, C.W. (2001) "A case study in the integration of accident reports and constructive design documents", *Reliability Engineering and Systems Safety*, 71(3), 311–26.

Johnson, G. (1993) "Processes of managing strategic change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds), *Managing Change,* 2a. edición. Londres: Open University/Paul Chapman Publishing.

Johnson, J. y Hall, E. (1988) "Job strain, work place social support and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the working population", *American Journal of Public Health*, 78, 1336–42.

Johnson, J.W. y Ferstl, K.L. (1999) "The effects of interrater and self–other agreement on performance improvement following upward feedback". *Personnel Psychology*, 52(2), 271–303.

Johnson, P. y Cassell, C. (2001) "Epistemology and work psychology: New agendas", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 74, 125–43.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. y Millet, C. (2005) "The experience of work-related stress across occupations", *Journal of Management,* 20, 178–87.

Jones, Q., Dunphy, D., Fishman, R., Larne, M. y Canter, C. (2006) *In Great Company: Unlocking the secrets of cultural transformation*. Sydney, Australia: Human Synergistics.

Judd, C.M., McClelland, G.H. y Culhane, S.E. (1995) "Data analysis: Continuing issues in the everyday analysis of psychological data", *Annual Review of Psychology*, 46, 433–65.

Judge, T.A. y Bono, J.E. (2000) "Five-factor model of personality and transformational leadership", *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751–65.

Judge, T.A. y Hulin, C.L. (1993) "Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple source causal analysis", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388–421.

Judge, T.A. y Piccolo, R. (2004) "Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity", *Journal of Applied Psychology,* 89, 755–68.

Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R. y Gerhardt, M.W. (2002) "Personality and leadership: A qualitative and quantitative review", *Journal of Applied Psychology,* 87, 765–80.

Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W. y Bretz, R.D. (1995) "An empirical investigation of the predictors of career success", *Personnel Psychology*, 48, 485–519.

Judge, T.A., Colbert, A.E. e Ilies, R. (2004b) "Intelligence and leadership: A quantitative review and test of theoretical propositions", *Journal of Applied Psychology,* 89, 542–52.

Judge, T.A., Piccolo, R.F. e Ilies, R. (2004a) "The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research", *Journal of Applied Psychology,* 89, 36–51.

Judge, T.A., Thoreson, C.J., Bono, J.E. y Patton, G.K. (2001) "The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review", *Psychological Bulletin,* 127, 376–407.

Judiesch, M.K. y Lyness, K.S. (1999) "Left behind? The impact of leaves of absence on managers" career success", *Academy of Management Journal,* 42, 641–51.

Jung, C.G. (1933) *Psychological Types*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

Jurgensen, C.E. (1978) "Job preferences (What makes a job good or bad?)", *Journal of Applied Psychology*, 63, 267–76.

Kam, S., Hui, C. y Law, C. (1999) "Organizational citizenship behaviour: Comparing perspectives of supervisors and subordinates across four international samples", *Journal of Applied Psychology,* 84, 594–601.

Kandola, B. y Fullerton, J. (1994) *Managing the Mosaic: Diversity in action*. Londres: Institute for Personnel and Development.

Kandola, R. (1995) "Managing diversity: New broom or old hat?", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 10. Chichester: John Wiley.

Kandola, R. y Galpin, M. (2000) "360-degree feedback goes under the microscope", *Insights*, 1, 6–7.

Kanfer, R. (1992) "Work motivation: New directions in theory and research", en I.T. Robertson y C.L. Cooper (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 7. Chichester: John Wiley.

Kanfer, R. y Ackerman, P.L. (1989) "Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude–treatment interaction approach to skill acquisition", *Journal of Applied Psychology*, 74, 657–90.

Kanfer, R. y Ackerman, P.L. (2002) "Non-ability influences on volition during skill training". Trabajo presentado como parte del simposio: New directions in research on motivational traits. Society for Industrial and Organizational Psychology 17th Annual Conference, Toronto.

Kanning, U.P., Grewe, K., Hollenberg, S. y Hadouch, M. (2006) "From the subjects' point of view – reactions to different types of situational judgment items", *European Journal of Psychological Assessment,* 22, 168–76.

Kanter, R.M. (1989) *When Giants Learn to Dance: Mastering the challenges of strategy, management, and careers in the 1990s*. Londres: Unwin.

Kanter, R.M. (1997) *World Class: Thriving locally in the global economy.* Nueva York: Simon & Schuster.

Kanter, R.M., Stein, B.A. y Jick, T.D. (1992) *The Challenge of Organizational Change: How companies experience it and leaders guide it.* Nueva York: Free Press.

Kanungo, R.N. (2001) "Ethical values of transactional and transformational leaders", *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18, 257–65.

Karasek, R. (1979) "Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign", *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–306.

Karasek, R. y Theorell, T. (1990) *Healthy Work: Stress, productivity and the reconstruction of working life.* Nueva York: Basic Books.

Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. y Amick, B. (1998) "The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics", *Journal of Occupational Health Psychology,* 3, 322–55.

Kark, R., Shamir, B. y Chen, G. (2003) "The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency", *Journal of Applied Psychology*, 88, 246–55.

Kawakami, N., Schunichi, A., Kawashima, M., Masumoto, T. y Hayashi, T. (1997) "Effects of work-related stress reduction on depressive symptoms among Japanese blue-collar workers", *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 23, 54–9.

Kearney, A.T. (1992) *Total Quality: Time to take off the rose-tinted spectacles*. Kempston: IFS.

Keashly, L. (2001) "Interpersonal and systemic aspects of emotional abuse at work: The target's perspective", *Violence and Victims*, 16, 233–268.

Keashly, L. y Jagatic, K. (2003) "US Perspectives on workplace bullying", en S. Einarsen *et al*. (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International perspectives, research and practice*. Londres: Taylor and Francis.

Keenan, T. (1995) "Graduate recruitment in Britain: a survey of selection methods used by organizations", *Journal of Organizational Behaviour,* 16, 303–17.

Keller, T. y Dansereau, F. (1995) "Leadership and empowerment: A social exchange perspective", *Human Relations,* 48, 127–46.

Kelly, C. y Kelly, J.E. (1994) "Who gets involved in collective action? Social psychological determinants of individual participation in trade unions", *Human Relations,* 47, 63–88.

Kelly, G.A. (1951) *The Psychology of Personal Constructs*, vols. 1 y 2. Nueva York: Norton.

Kelly, G.A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: Norton.

Kelly, J.E. (1993) "Does job redesign theory explain job re-design outcomes?", *Human Relations*, 45, 753–74.

Kelly, J.E. (1998) *Rethinking Industrial Relations*. Londres: Routledge.

Kelly, J.E. y Kelly, C. (1991) "'Them and us': Social psychology and the 'new employee relations'", *British Journal of Employee Relations,* 29, 25–48.

Kelly, M. y Cooper, C.L. (1981) "Stress among blue collar workers", *Employee Relations*, 3, 6–9.

Kemp, N.J., Wall, T.D., Clegg, C.W. y Cordery, J.L. (1983) "Autonomous work groups in a greenfield site: A comparative study", *Journal of Occupational Psychology*, 56, 271–88.

Kerr, N.L. y Bruun, S.E. (1983) "Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78–94.

Kerr, S. y Jermier, J.M. (1978) "Substitutes for leadership: Their meaning and measurement", *Organizational Behavior and Human Performance,* 22, 375–403.

Kersley, B., Alpin, C., Forth, J., Bryson, A., Bewley, H., Dix, G. y Oxenbridge, S. (2005) *Inside the Workplace: First findings from the 2004 Workplace Employment Relations Survey*. Londres: Department of Trade and Industry.

Kessler, S.R., Spector, P.E., Chang, C.H. y Parr, A.D. (2008) "Organizational violence and aggression: Development of the three-factor violence climate survey", *Work and Stress*, 22, 108–24.

Kidd, J.M. (2006) *Understanding Career Counselling*. Londres: Sage.

Kiesler, C.A. (1971) *The Psychology of Commitment.* Nueva York: Academic Press.

Kim, S. y Gefland, M.J. (2003) "The influence of ethnic identity on perceptions of organizational recruitment", *Journal of Vocational Behavior,* 63, 396–416.

Kinder, A., Hughes, R. y Cooper C.L. (2008) *Employee Well-being Support: A workplace resource*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.

King, N. (1992) "Modelling the innovation process: An empirical comparison of approaches", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 65, 89–100.

King, N. (2004a) "Using interviews in qualitative research", en C. Cassell y G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research.* Londres: Sage.

King, N. (2004b) "Using templates in the thematic analysis of text". En C. Cassell y G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research.* Londres: Sage.

King, Z. (2004) "Career self-management: Its nature, causes and consequences", *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112–133.

King, Z., Burke, S. y Pemberton, J. (2005) "The 'bounded' career: An empirical study of human capital, career mobility and employment outcomes in a mediated labour market", *Human Relations*, 58, 981–1007.

Kinicki, A.J., Prussia, G.E. y McKee Ryan, F.M. (2000) "A panel study of coping with involuntary job loss", *Academy of Management Journal*, 43, 90–100.

Kipnis, D., Schmidt, S.M. y Wilkinson, I. (1980) "Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way", *Journal of Applied Psychology*, 65, 440–52.

Kirkman, B.L., Rosen, B., Gibson, C.B., Tesluk, P.E. y McPherson, S.O. (2002) "Five challenges to virtual team performance: Lessons from Sabre Inc.", *Academy of Management Executive*, 16, 67–79.

Kirkpatrick, D.L. (1967) "Evaluation of training", en R.L. Craig y L.R. Bittel (eds.), *Training and Development Handbook.* Nueva York: McGraw-Hill.

Kirwan, B. y Ainsworth, L.K. (eds.) (1992) *A Guide To Task Analysis*. Londres: Taylor and Francis.

Kivimäki, M., Virtanen, M., Elovainio, M., Kouvonen, A., Väänänen, A. y Vahtera, J. (2006) "Work stress in the etiology of coronary heart disease – a meta-analysis", *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 32, 431–42.

Klein, H.J., Noe, R.A. y Wang, C. (2006) "Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientations and perceived barriers and enablers", *Personnel Psychology*, 59, 665–702.

Klimoksi, R. e Inks, L. (1990) "Accountability forces in performance appraisal", *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 45, 194–208.

Klimoski, R.J. y Donahue, L.M. (2001) "Person perception in organizations: An overview of the field", en M. London (ed.), *How People Evaluate Others in Organizations*. Londres: LEA.

Kline, P. (1993) *An Easy Guide to Factor Analysis*. Londres: Routledge.

Kline, P. (1999) *Handbook of Psychological Testing,* 2a. edición. Londres: Sage Publications.

Kline, P. (2000) *The New Psychometrics: Science, psychology and measurement*. Londres: Routledge.

Kluger, A. y Tikochinsky, J. (2001) "The error of accepting the "theoretical" null hypothesis: The rise, fall and resurrection of commonsense hypotheses in psychology", *Psychological Bulletin*, 127, 408–23.

Kluger, A.N. y DeNisi, A. (1996) "The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory", *Psychological Bulletin,* 119, 254–84.

Kompier, M.A.J. y Kristensen, T.S. (2001) "Organizational work stress interventions in a theoretical, methodological and practical context", en J. Dunham (ed.), *Stress in the Workplace: Past, present and future*. Londres: Whurr.

Kompier, M., Geurts, S., Grundemann, R., Vink, P. y Smulders, P. (1998) "Cases in stress prevention: The success of a participative and stepwise approach", *Stress Medicine*, 14, 155–68.

Konrad, A.M. (2003) "Defining the domain of workplace diversity scholarship", *Group and Organization Management,* 28, 4–17.

Kopelman, R.E., Greenhaus, J.H. y Connolly, T.F. (1983) "A model of work, family and inter-role conflict: A construct validation study", *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 198–215.

Kornhauser, A. (1965) *Mental Health of the Industrial Worker*. Chichester: John Wiley.

Kossek, E.E., Pichler, S.M., Meece, D. y Barratt, M.E. (2008) "Family, friend and neighbour child care providers and maternal well-being in low income systems: An ecological and social perspective", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 369–2.

Kotter, J.P. (1996) *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kozlowski, S. e Ilgen, D. (2006) "Enhancing the effectiveness of work groups and teams", *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124.

Kraiger, K., Ford, J. y Salas, E. (1993) "Application of cognitive skill based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation", *Journal of Applied Psychology*, 78, 311–28.

Kram, K.E. (1985) *Mentoring at Work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.

Krauss, R. y Fussell, S.R. (1990) "Mutual knowledge and communicative effectiveness", en J. Galegher, R. Kraut and C. Egido (eds.), *Intellectual Teamwork: Social and technological foundations of cooperative work*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kravitz, D.A. (2008) "The diversity–validity dilemma: Beyond selection – the role of affirmative action", *Personnel Psychology,* 61, 173–93.

Krech, D., Crutchfield, R.S. y Ballachey, E.L. (1962) *Individual in Society*. Nueva York: McGraw-Hill.

Krueger, J. (1991) "Accentuation effects and illusory change in exemplar-based category learning", *European Journal of Social Psychology,* 21, 37–48.

Kuijpers, M. y Scheerens, J. (2006) "Career competencies for the modern career", *Journal of Career Development,* 32, 303–19.

Kuper, H. y Marmot, M. (2008) "Job strain, job demands, decision latitude and risk of coronary heart disease within the Whitehall II study", *Journal of Epidemiology and Community Health,* 57, 147–53.

Laas, I. (2006) "Self-actualization and society: A new application for an old theory", *Journal of Humanistic Psychology,* 46, 77–91.

Lam, S.S.K. y Dreher, G.F. (2004) "Gender, extra-firm mobility and compensation attainment in the United States and Hong Kong", *Journal of Organizational Behavior*, 25, 791–805.

Lamm, H. y Trommsdorf, G. (1973) "Group versus individual performance on tasks requiring ideational proficiency (brainstorming)", *European Journal of Social Psychology,* 3, 361–87.

LaMontagne, A.D., Keegel, T., Louie, A.M., Ostrey, A. y Landsbergis, P.A. (2007) "A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990–2005", *International Journal of Occupational and Environmental Health,* 13, 268–80.

Lamond, D., Daniels, K. y Standen, P. (2003) "Teleworking and virtual organisations: The human impact", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds.), *The New Workplace*. Chichester: John Wiley.

Lance, C.E. (2008) "Why assessment centers do not work the way they are supposed to", *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 84–97.

Landy, F.J. (1989) *The Psychology of Work Behavior*, 4a. edición. Homewood, IL: Brooks/Cole Publishing Co.

Lansisalmi, H., Piero, J.-M. y Kivimaki, M. (2004) "Grounded theory in organizational research", en C. Cassell y G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Londres: Sage.

Larson, C.E. y LaFasto, F.M.J. (1989) *Teamwork: What must go right/what can go wrong*. Londres: Sage.

Latane, B., Williams, K. y Harkins, S. (1979) "Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–32.

Latham, G.P. (2007) *Work Motivation: History, theory, research and practice*. Londres: Sage.

Latham, G.P. y Pinder, C.C. (2005) "Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century", *Annual Review of Psychology*, 56, 485–516.

Latham, G.P., Skarlicki, D., Irvine, D. y Siegal, J.P. (1993) "The increasing importance of performance appraisals to employee effectiveness in organizational settings in North America", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology,* vol. 8. Chichester: John Wiley.

Lau, D.C. y Murnighan, J.K. (1998) "Demographic diversity and faultlines: The compositional dynamics of organizational groups", *Academy of Management Review,* 23, 325–40.

Lavine, H. y Snyder, M. (1996) "Cognitive processing and the functional matching effect in persuasion: The mediating role of subjective perceptions of message quality", *Journal of Experimental Social Psychology,* 32, 580–604.

Lawler, E.E., III (2003) "Pay systems for virtual teams", en C.B. Gibson y S.G. Cogen (eds.), *Virtual Teams that Work: Creating conditions for effective virtual teams*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lawrence, B.S. (1980) "The myth of the mid-life crisis", *Sloan Management Review*, 4, 35–49.

Lazarus, R.S. (1966) *Psychological Stress and Coping Process*. Nueva York: McGraw-Hill.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer Publications.

Lea, M. y Spears, R. (1992) "Paralinguistic and social perception in computer-mediated communication", *Journal of Organizational Computing*, 2, 321–41.

Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., Hébert, R. y Gaulin, P. (1998) "The self-actualisation concept: A contest validation", *Journal of Social Behaviour and Personality,* 13, 69–84.

Lee, C., Ashford, S.J. y Jamieson, L.F. (1993) "The effects of Type A behaviour dimensions and optimism on coping strategy, health and performance", *Journal of Organizational Behavior,* 14, 143–57.

Lee, K. y Ashton, M.C. (2004) "The HEXACO Personality Inventory: A new measure of the major dimensions of personality", *Multivariate Behavioral Research*, 39, 329–58.

Lee, K., Carswell, J.J. y Allen, N.J. (2000) "A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables", *Journal of Applied Psychology,* 85, 799–811.

Lees, J. (2007) *How to Get a Job You'll Love*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Lefkowitz, J. (1994) "Sex-related differences in job attitudes and dispositional variables: Now you see them . . .", *Academy of Management Journal,* 37, 323–49.

Legge, K. (2003) "Any nearer a 'better' approach? A critical view", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds.), *The New Workplace*. Chichester: John Wiley.

Lehman, D.R., Chiu, C.Y. y Schaller, M. (2004) "Psychology and culture", *Annual Review of Psychology*, 55, 689–714.

Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994) "Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance", *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.

Leon, F.R. (1981) "The role of positive and negative outcomes in the causation of motivational forces", *Journal of Applied Psychology*, 66, 45–53.

Leonard, N.H., Beauvois, L.L. y Scholl, R.W. (1999) "Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes", *Human Relations*, 52, 969–98.

Leong, F., Austin, J. y Sakaran, U. (1998) "An evaluation of cross-cultural validity of Holland's theory: Career choices by workers in India", *Journal of Vocational Behavior,* 52, 441–55.

Lester, S.W., Kickul, J.R. y Bergmann, T.W. (2007) "Managing employee perceptions of the psychological contract over time: The role of employer social accounts and contract fulfillment", *Journal of Organizational Behavior*, 28, 191–208.

Levinson, D.J. con Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. y McKee, B. (1978) *Seasons of a Man's Life*. Nueva York: Knopf.

Levinson, D.J. con Levinson, J. (1996) *The Seasons of a Woman's Life*. Nueva York: Knopf.

Lewicki, R.J., Weiss, S.E. y Lewin, D. (1992) "Models of conflict, negotiation and third party intervention: A review and synthesis", *Journal of Organizational Behavior,* 13, 209–52.

Lewin, K. (1945) "The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology", *Sociometry,* 8, 126–36.

Lewin, K. (1946) "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, 2, 34–6.

Lewin, K. (1958) "Group decisions and social change", en G.E. Swanson, T.M. Newcomb y E.L. Hartley (eds.), *Readings in Social Psychology.* Nueva York: Holt, Rhinehart y Winston.

Lewis, K.M. (2000) "When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female leaders", *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221–34.

Lewis, S. y Cooper, C.L. (2005) *Work–Life Integration: Case studies in organizational change*. Chichester y Nueva York: John Wiley and Sons.

Lewis, S. y Taylor, K. (1996) "Evaluating the impact of family-friendly employer policies: A case study", en S. Lewis y J. Lewis (eds.), *The Work–Family Challenge: Rethinking employment*. Londres: Sage.

Leymann, H. (1996) "The content and development of mobbing at work", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165–84.

Li, A. y Cropanzano, R. (2009) "Do East Asians respond more/less strongly to organizational justice than North Americans? A meta-analysis", *Journal of Management Studies,* 46, 787–805.

Licht, M.H. (1997) "Multiple regression and correlation", en L.G. Grimm y P.R. Yarnold (eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.

Liden, R.C., Wayne, S.J., Kraimer, M.L. y Sparrowe, R.T. (2003) "The dual commitments of contingent workers: An examination of contingents' commitment to the agency and the organization", *Journal of Organizational Behavior,* 24, 609–25.

Lievens, F. y Harris, M.M. (2003) "Research on Internet recruitment and testing: Current status and future directions", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology,* vol. 18. Chichester: John Wiley.

Lievens, F. y Sanchez, J. (2007) "Can training improve the quality of inferences made by raters in competency modeling? A quasi-experiment", *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 812–19.

Lievens, F., Buyse, T. y Sackett, P. R. (2005) "The operational validity of a video-based situational judgment test for medical college admissions: Illustrating the importance of matching predictor and criterion construct domains", *Journal of Applied Psychology,* 90, 442–52.

Lievens, F., Peeters, H. y Schollaert, E. (2008) "Situational judgement tests: A review of recent research", *Personnel Review,* 37, 426–41.

Linley, A.P. (2006) "Coaching research: who? what? where? when? why?", *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4, 1–7.

Lippitt, R., Watson, J. y Westley, B. (1958) *The Dynamics of Planned Change*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

Lobban, R.K., Husted, J. y Farewell, V.T. (1998) "A comparison on the effect of job demand, decision latitude, role and supervisory style on self-reported job satisfaction", *Work and Stress,* 12, 337–50.

Locke, E.A. (1976) "The nature and causes of job satisfaction", en M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology.* Chicago, IL: Rand McNally.

Locke, E.A. (1995) "The micro-analysis of job satisfaction: Comments on Taber and Alliger", *Journal of Organizational Behavior*, 16, 123–5.

Locke, E.A. (2000) "Motivation, cognition and action: An analysis of studies of task goals and knowledge", *Applied Psychology: An International Review,* 49, 408–29.

Locke, E.A. (2005) "Why emotional intelligence is an invalid concept", *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425–31.

Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990) *A Theory of Goal-setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E.A. y Latham, G.P. (2002) "Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey", *American Psychologist,* 57, 705–17.

Locke, E.A. y Latham, G.P. (2004) "What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century", *Academy of Management Review,* 29, 388–403.

Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M. y Latham, G.P. (1981) "Goal setting and task performance 1969–1980", *Psychological Bulletin*, 90, 125–52.

London, M. (2001a) "The great debate: Should multi-source feedback be used for administration or development only?", en D. Bracken, C. Timmreck y A. Church (eds.), *The Handbook of Multi-source Feedback*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

London, M. (2001b) *How People Evaluate Others in Organizations*. Londres: Lawrence Erlbaum.

London, M. y Smither, J.W. (1995) "Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations and performance related outcomes? Theory-based applications and directions for research", *Personnel Psychology,* 48, 803–39.

London, M. y Tornow, W.W. (1998a) *Maximizing the Value of 360-degree Feedback*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

London, M. y Tornow, W.W. (1998b) "Introduction: 360-degree feedback – more than a tool!", en M. London y W.W. Tornow (eds.), *Maximizing the Value of 360-degree Feedback*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Long, L. y Tracey, T.J. (2006) "Structure of RIASEC scores in China: A structural meta-analysis", *Journal of Vocational Behavior,* 68, 39–51.

Lord, R.G. y Maher, K.J. (1991) *Leadership and Information Processing*. Boston, MA: Routledge.

Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S.J. y Alberts, J.K. (2007) "Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree and impact", *Journal of Management Studies,* 44, 835–60.

Luthans, F. y Kreitner, R. (1975) *Organizational Behavior Modification*. Glenview, IL: Scott-Foresman.

Lyness, K.S. y Schrader, C.A. (2004) "Moving ahead or just moving? An examination of gender differences in senior corporate management appointments", *Group and Organization Management,* 31, 651–76.

Lyness, K.S. y Thompson, D.E. (2000) "Climbing the corporate ladder: Do female and male executives follow the same route?", *Journal of Applied Psychology,* 85(1), 86–101.

Mabe, P.A. y West, S.G. (1982) "Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis", *Journal of Applied Psychology,* 67, 280–96.

Mabey, C. (1986) *Graduates into Industry*. Aldershot: Gower.

Mabey, C. (2001) "Closing the circle: Participant views of a 360-degree feedback programme", *Human Resource Management Journal,* 11, 41–54.

Mabey, C. y Mayon-White, B. (1993) *Managing Change*, 2a. edición. Londres: Open University/Paul Chapman Publishing.

Macy, B.A. e Izumi, H. (1993) "Organizational change, design, and work innovations: A meta-analysis of 131 North American field studies 1961–1991", en W. Passmore y R. Woodman (eds.), *Research in Organizational Change and Development,* vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.

Maczynski, J. (1997) "A comparison of leadership style of Polish managers before and after market economy reforms". Trabajo presentado en el Eighth European Congress of Work and Organizational Psychology, Verona, abril.

Maddi, S. (2002) "The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research and practice", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research,* 54, 175–85.

Maier, N.R.F. y Solem, A.R. (1952) "The contribution of a discussion leader to the quality of group thinking: The effective use of minority opinions", *Human Relations*, 5, 277–88.

Majchrzak, A., Rice, R.E., King, N., Malhotra, A. y Ba, S.L. (2000) "Computer mediated inter-organisational knowledge sharing: Insights from a virtual team innovating using a collaborative tool", *Information Resources Management Journal,* 13(1), 44–53.

Makin, P., Cooper, C.L. y Cox, C. (1996) *Organizations and the Psychological Contract*. Leicester: British Psychological Society.

Malone, J.C. y Cruchon, N.M. (2001) "Radical behaviorism and the rest of psychology: A review/précis of Skinner's *About Behaviorism*", *Behavior and Philosophy,* 29, 31–57.

Marcia, J.E. (1966) "Development and validation of ego-identity status", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–8.

Mark, G.M. y Smith, A.P. (2008) "Stress models: A review and suggested new direction", en J. Houdmont y S. Leka (eds.), *Occupational Health Psychology: European perspectives on research, education and practice,* vol. III. Nottingham: Nottingham University Press.

Marrow, A.J. (1977) *The Practical Theorist: The life and work of Kurt Lewin*. Nueva York: Teachers College Press.

Martin, J. (1992) *Cultures in Organizations: Three perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. (2002) *Organizational Culture: Mapping the terrain*. Londres: Sage.

Martin, R. (2000) "Breaking the code of change: observations and critique", en M. Beer y N. Nohria (eds.), *Breaking the Code of Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981) "The measurement of experienced burnout", *Journal of Occupational Behavior,* 2, 99–113

Maslow, A.H. (1943) "A theory of motivation", *Psychological Review*, 50, 370–96.

Maslow, A.H. (1954) *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row.

Mathieu, J.E. y Zajac, D.M. (1990) "A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment", *Psychological Bulletin,* 108, 171–94.

Matthews, G. y Deary, I.J. (1998) *Personality Traits*. Nueva York: Cambridge University Press.

Matthews, G., Deary, I.J. y Whiteman, M.C. (2003b) *Personality Traits*, 2a. edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2003a) *Emotional Intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mau, W.C. (1999) "Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors", *Journal of Career Development,* 25(4), 261–74.

Mau, W.C. (2000) "Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy", *Journal of Vocational Behavior,* 57, 365–78.

Maurer, S.D., Sue-Chan, C. y Latham, G.P. (1999) "The situational interview", en R.W. Eder y M.M. Harris (eds.), *The Employment Interview Handbook*. Londres: Sage.

Maurer T.J., Solamon, J.M. y Lippstreu, M. (2008) "How does coaching interviewees affect the validity of a structured interview?", *Journal of Organizational Behavior*, 29, 355–71.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997) "What is emotional intelligence?", en P. Salovey y D.J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999) "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence,* 27, 267–98.

Mayer, J.D., Perkins, D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2001) "Emotional intelligence and giftedness", *Roeper Review*, 23(3), 131–7.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000) "Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability", en R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mayon-White, B. (1993) "Problem-solving in small groups: Team members as agents of change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: The Open University/Paul Chapman Publishing.

Maznevski, M.L. (1994) "Understanding our differences: Performance in decision-making groups with diverse members", *Human Relations*, 47(5), 531–52.

McCalman, J. y Paton, R.A. (1992) *Change Management: A guide to effective implementation*. Londres: Paul Chapman Publishing.

McClelland, D.C. (1961) *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McClough, A.C. y Rogelberg, S.G. (2003) "Selection in teams: An exploration of the teamwork knowledge, skills and ability test", *International Journal of Selection and Assessment,* 11(1), 56–66.

McCormick, E.J. y Sanders, M.S. (1992) *Human Factors in Engineering and Design*, 7a. edición. Nueva York: McGraw Hill.

McCormick, E.J., Jeanneret, P. y Meacham, R.C. (1972) "A study of job characteristics and job dimensions as based on the position analysis questionnaires", *Journal of Applied Psychology,* 36, 347–68.

McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1990) *Personality in Adulthood*. Nueva York: Guilford Press.

McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1997) "Personality trait structure as a human universal", *American Psychologist,* 52, 509–16.

McDaniel, M.A. (2005) "Big-brained people are smarter: A meta-analysis of the relationship between *in vivo* brain volume and intelligence", *Intelligence*, 33, 337–46.

McDaniel, M.A. y Nguyen, N.T. (2001) "Situational judgment tests: A review of practice and constructs assessed", *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 103–13.

McDaniel, M.A., Hartman, N.S., Whetzel, D.L. y Grubb, W.L. III. (2007) "Situational judgment tests, response instructions and validity: A meta-analysis", *Personnel Psychology,* 60, 63–91.

McDaniel, M.A., Morgeson, F.P., Finnegan, E.B., Campion, M.A. y Braverman, E.P. (2001) "Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature", *Journal of Applied Psychology*, 86, 730–40.

McEntire, L. Dailey, L. Osburn, H. y Mumford, M. (2006) "Innovations in job analysis: Development and application of metrics to analyze jobs", *Human Resource Management Review*, 16(3), 310–23.

McFarlin, D.B. y Sweeney, P.D. (1992) "Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes", *Academy of Management Journal,* 35, 626–37.

McGrath, J.E. (1964) *Social Psychology: A brief introduction*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

McGrath, J.E. (1984) *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.

McHugh, M.F. (1991) "Disabled workers: Psychosocial issues", en M.J. Davidson y J. Earnshaw (eds.), *Vulnerable Workers*. Chichester: John Wiley.

McKay, P. y McDaniel, M.A. (2006) "A re-examination of black–white mean differences in work performance: More data, more moderators", *Journal of Applied Psychology,* 91, 531–54.

McKee-Ryan, F.M., Virick, M., Prussia, G.E., Harvey, J. y Lilly, J.D. (2009) "Life after the layoff: Getting a job worth keeping", *Journal of Organizational Behavior*, 30, 561–80.

McKinlay, A. (2000) "The bearable lightness of control", en C. Prichard, R. Hull, M. Chummer y H. Willmott (eds), *Managing Knowledge: Critical investigations of work and learning*. Basingstoke: Macmillan.

McLeod, P.L., Baron, R.S., Marti, M.W. y Yoon, K. (1997) "The eyes have it: Minority influence in face-to-face and computer-mediated group discussion", *Journal of Applied Psychology,* 82, 706–18.

Meek, V.L. (1988) "Organizational culture: Origins and weaknesses", *Organization Studies*, 9(4), 453–73.

Meier, L.L., Semmer, N.K., Elfering, A. y Jacobshagen, N. (2008) "The double meaning of control: Three-way interactions between internal resources, job control and stressors at work", *Journal of Occupational Health Psychology,* 13, 244–58.

Meindl, J.R., Ehrlich, S.B. y Dukerich, J.M. (1985) "The romance of leadership", *Administrative Science Quarterly*, 30, 78–102.

Melamed, S., Ben-Avi, I., Luz, J. y Green, M.S. (1995) "Objective and subjective work monotony: Effects on job satisfaction, psychological distress and absenteeism in blue-collar workers", *Journal of Applied Psychology*, 80, 29–42.

Melhuish, A. (1978) *Executive Health*. Londres: Business Books.

Mento, A.J., Steel, R.P. y Karren, R.J. (1987) "A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52–83.

Meriac, J.P., Hoffman, B.J., Woehr, D.J. y Fleisher, M.S. (2008) "Further evidence for the validity of assessment center dimensions: A meta-analysis of the incremental criterion-related validity of dimension ratings", *Journal of Applied Psychology*, 93, 1042–52.

Metz, I. y Tharenou, P. (2001) "Women's career advancement – the relative contribution of human and social capital", *Group and Organization Management,* 26, 312–42.

Meyer, J. (1997) "Organizational commitment", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology,* 12, 175–228.

Meyer, J. (2001) "Action research", en N. Fulop, P. Allen, A. Clarke y N. Black (eds), *Studying the Organisation and Delivery of Health Services: Research methods*. Londres: Routledge.

Meyer, J.P., Allen, N.J. y Smith, C.A. (1993) "Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization", *Journal of Applied Psychology,* 78, 538–51.

Meyer, J.P., Paunonen, S.V., Gellatly, I.R., Goffin, R.D. y Jackson, D.N. (1989) "Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts", *Journal of Applied Psychology*, 74, 152–6.

Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L. y Topolnytsky, L. (2002) "Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences", *Journal of Vocational Behavior,* 61, 20–52.

Micceri, T. (1989) "The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures", *Psychological Bulletin,* 105, 156–66.

Mikkelsen, E.G. y Einarsen, S. (2001) "Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 10, 393–413.

Millar, M.G. y Tesser, A. (1989) "The effects of affective–cognitive consistency and thought on attitude–behavior relations", *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 189–202.

Miller, D. (1993) "The architecture of simplicity", *Academy of Management Review*, 18(1), 116–38.

Miller, D. (2001) "Reexamining teamwork and team performance", *Small Group Research,* 32(6), 745–66.

Miller, D. y Friesen, P.H. (1984) *Organizations: A quantum view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Miller, G.A. (1966) *Psychology: The science of mental life*. Harmondsworth: Penguin.

Millette, V. y Gagne, M. (2008) "Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement", *Motivation and Emotion*, 32, 11–22.

Millward, L. (2000) "Focus groups", en G. Breakwell, S. Hammond y C. Fife-Schaw (eds.), *Research Methods in Psychology*, 2a. edición. Londres: Sage.

Millward, L.J. (2006) "The transition to motherhood in an organizational context: An interpretative phenomenological analysis", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 79, 315–34.

Miner, J.B. (1964) *Scoring Guide for the Miner Sentence Completion Scale.* Atlanta, GA: Organizational Measurement Systems Press.

Miner, J.B. (2003) "The rated importance, scientific validity, and practical usefulness of organizational behaviour theories: A quantitative review", *Academy of Management Learning and Education,* 2, 250–68.

Miner, J.B. y Smith, N.R. (1982) "Decline and stabilization of managerial motivation over a 20-year period", *Journal of Applied Psychology,* 67, 297–305.

Miner, J.B., Chen, C.C. y Yu, K.C. (1991) "Theory testing under adverse conditions: Motivation to manage in the People's Republic of China", *Journal of Applied Psychology,* 76, 343–9.

Ministry of Defence (2000) *Overview of Target Audience Descriptions*. Londres: Ministry of Defence.

Ministry of Defence (2001) *Human Factors Integration (HFI): Practical guidance for IPTs*. Londres: Ministry of Defence.

Ministry of Defence Human Factors Integration Defence Technology Centre (2006) *Cost Arguments and Evidence for Human Factors Integration*. Londres: Ministry of Defence.

Mintzberg, H. (1983) *Power In and Around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1994) *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Londres: Prentice Hall.

Mintzberg, H., Raisinghani, D. y Theoret, A. (1976) "The structure of 'unstructured' decision processes", *Administrative Science Quarterly*, 21, 246–75.

Mischel, W. (1968) *Personality Assessment*. Nueva York: John Wiley.

Mitchell, R.J. y Williamson, A.M. (2000) "Evaluation of an 8-hour versus a 12-hour shift roster on employees at a power station", *Applied Ergonomics*, 31, 83–93.

Mobley, W.H., Horner, S.O. y Hollingsworth, A.T. (1978) "An evaluation of precursors of hospital employee turnover", *Journal of Applied Psychology,* 63, 408–14.

Mohr, R.D. y Zoghi, C. (2008) "High-involvement work design and job satisfaction", *Industrial and Labor Relations Review*, 61, 275–96.

Mohrman, S.A., Cohen, S.G. y Mohrman, A.M. Jr (1995) *Designing Team-based Organizations: New forms for knowledge work*. San Francisco, CA: Jossey Bass Wiley.

Molloy, J.C. (2005) "Development networks: Literature review and future research", *Career Development International,* 10, 536–47.

Moore, C., Gunz, H. y Hall, D.T. (2007) "Tracing the historical roots of career theory in management and organization studies", en H. Gunz y M. Peiperl (eds.), *Handbook of Career Studies*. Londres: Sage, 13–38.

Moorman, R.H. (1991) "Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors – do fairness perceptions influence employee citizenship?", *Journal of Applied Psychology,* 76(6), 845–55.

Morgan, G. (1997) *Images of Organization,* 2a. edición. Londres: Sage.

Morgeson, F.P. y Campion, M.A. (2002) "Minimizing trade-offs when redesigning work: Evidence from a longitudinal quasi-experiment", *Personnel Psychology*, 55, 589–612.

Morgeson, F.P. y Humphrey, S.E. (2006) "The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work", *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321–39.

Morgeson, F.P., Campion M.A., Dipboye R.L., Hollenbeck J.R., Murphy, K. y Schmitt, N. (2007a) "Reconsidering the use of personality tests in personnel selection contexts", *Personnel Psychology,* 60, 683–729.

Morgeson, F.P., Campion, M.A., Dipboye, R.L., Hollenbeck, J.R., Murphy, K. y Schmitt, N. (2007b) "Are we getting fooled again? Coming to terms with limitations in the use of personality tests for personnel selection", *Personnel Psychology*, 60, 1029–49.

Morita, M. (2001) "Have the seeds of Japanese teamworking taken root abroad?", *New Technology, Work and Employment*, 16(3), 178–90.

Morley, F.J.J. y Harris, D. (1994) "Terrain and vertical navigation displays to enhance situational awareness: a user-centred iterative design approach". Trabajo presentado en la Royal Aeronautical Society Conference on Controlled Flight into Terrain, noviembre de 1994, Londres.

Morrell, K., Loan-Clarke, J. y Wilkinson, A. (2001) "Unweaving leaving: The use of models in the management of employee turnover", *International Journal of Management Reviews,* 3, 219–44.

Morrell, K., Loan-Clarke, J. y Wilkinson, A. (2004) "The role of shocks in employee turnover", *British Journal of Management*, 15, 335–49.

Morris, J.A. y Feldman, D.C. (1996) "The dimensions, antecedents and consequences of emotional labour", *Academy of Management Review,* 21, 986–1010

Moscovici, S. (1985) "Social influence and conformity", en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology,* 3a. edición. Nueva York: Random House.

Moscovici, S. y Mugny, G. (1983) "Minority influence", en P.B. Paulus (ed.), *Basic Group Processes*. Nueva York: Springer-Verlag.

Moser, K. y Schuler, H. (1989) "The nature of psychological measurement", en P. Herriot (ed.), *Assessment and Selection in Organizations*. Chichester: John Wiley.

Mowday, R., Steers, R. y Porter, L. (1979) "The measurement of organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior,* 14, 224–47.

Mowday, R.T. (1991) "Equity theory predictions of behaviour in organisations", en R.M. Steers y L.W. Porter (eds), *Motivation and Work Behavior*, 5a. edición. Nueva York: McGraw-Hill.

Mulilis, J. y Lippa, R. (1990) "Behavioral change in earthquake preparedness due to negative threat appeals: A test of protection motivation theory", *Journal of Applied Social Psychology,* 20, 619–38.

Mullen, B. y Copper, C. (1994) "The relation between group cohesiveness and performance: An integration", *Psychological Bulletin,* 115, 210–27.

Murphy, G.C. y Athanasou, J.A. (1999) "The effect of unemployment on mental health", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 83–99.

Murphy, K. y Cleveland, J. (1995) *Understanding Performance Appraisal: Social organizational and goal-based perspectives*. Londres: Sage.

Murphy, K., Cleveland, J.N., Skattebo, A.L. y Kinney, T.B. (2004) "Raters who pursue different goals give different ratings", *Journal of Applied Psychology*, 89, 158–64.

Murphy, L.R. (1988) "Workplace interventions for stress reduction and prevention", en C.L. Cooper y R. Payne (eds.), *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. Chichester: John Wiley.

Murphy, L.R. y Sauter, S.L. (2003) "The USA perspective: Current issues and trends in the management of work stress", *Australian Psychologist*, 38, 151–7.

Murphy, P.R. y Jackson, S.E. (1999) "Managing work role performance: Challenges for twenty-first century organizations and their employees", en D.R. Ilgen y E.D. Pulakos (eds.), *The Changing Nature of Performance: Implications for staffing, motivation and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Murray, H.J. (1938) *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press.

Myors, B., Lievens, F., Schollaert, E., Van Hoye, G., Cronshaw, S.F., M ladinic, A. *et al.* (2008) International perspective on the legal environment for selection. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice,* 1, 206–46.

Nadler, D.A. (1993) "Concepts for the management of strategic change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: Open University/Paul Chapman Publishing.

Nagy, M.S. (2002) "Using a single-item approach to measure facet job satisfaction", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 75, 77–86.

Nathan, R. y Hill, L. (2006) *Career Counselling,* 2a. edición. Londres: Sage.

Nauta, M.M. y Kahn, J.H. (2007) "Identity status, consistency and differentiation of interests and career self-efficacy", *Journal of Career Assessment,* 15, 55–65.

Nelson, D.L. y Burke, R.J. (2000) "Women, work stress and health", en M.J. Davidson y R.J. Burke (eds.), *Women in Management.* Londres: Sage.

Nelson-Jones, R. (2009) *Introduction to Counselling Skills,* 3a. edición. Londres: Sage.

Nemeth, C.J. (1986) "Differential contributions of majority and minority influence", *Psychological Review*, 93, 23–32.

Nemetz, P.L. y Christensen, S.L. (1996) "The challenge of cultural diversity: Harnessing adversity of views to understand multiculturalism", *Academy of Management Review*, 21, 434–62.

Ng, E.S.W. y Burke, R.J. (2005) "Person–organization fit and the war for talent: Does diversity make a difference?", *International Journal of Human Resource Management,* 16, 1195–210.

Ng, K.Y. y Van Dyne, L. (2001) "Individualism–collectivism as a boundary condition for effectiveness of minority influence in decision making", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84(2), 198–225.

Ng, T. y Feldman, D.C. (2007) "Organizational embeddedness and occupational embeddedness across career stages", *Journal of Vocational Behavior,* 70, 336–51.

Ng, T. y Feldman, D.C. (2009) "Re-examining the relationship between age and voluntary turnover", *Journal of Vocational Behavior,* 74, 283–94.

Ng, T., Eby, L.T., Sorensen, K.L. y Feldman, D.C. (2005) "Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis", *Personnel Psychology*, 58, 367–408.

Ng, T., Sorensen, K. y Eby, L.T. (2006) "Locus of control at work: A meta-analysis", *Journal of Organizational Behavior,* 27, 1057–87.

Ng, T.W. y Sorenson, K.L. (2008), "Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes", *Group and Organization Management,* 33, 243–68.

Nicholson, N. y West, M.A. (1988) *Managerial Job Change: Men and women in transition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nicholson, N. y De Waal-Andrews, W. (2005) "Playing to win: Biological imperatives, self-regulation and trade-offs in the game of career success", *Journal of Organizational Behaviour,* 26, 137–54.

Nielsen, K., Randall, R. y Albertsen, K. (2007) "Participants' appraisals of process issues and the effects of stress management interventions", *Journal of Organizational Behavior,* 28, 793–810.

Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J. y Brenner, S.-O. (2008a) "The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and well-being: A longitudinal study", *Work and Stress,* 22, 16–32.

Nielsen, K., Yarker, J., Brenner, S.-O., Randall, R. y Borg, V. (2008b) "The importance of transformational leadership style for the well-being of employees working with older people", *Journal of Advanced Nursing,* 63, 465–75.

NIOSH (1993) *A National Strategy for the Prevention of Psychological Disorders in the Workplace.* Cincinnati, OH: NIOSH.

NIOSH y Sauter, S., Murphy, L., Colligan, M., Hurrel, J., Scharf, F., Sinclair, R., Grubb, Goldenhar, L., Alterman, T., Johnston, J., Hamilton, A., Tisdale, J. (1999) *Stress at Work,* disponible en http://www.cdc.gov/niosh/stresswk.html.

Nisbett, R. y Wilson, T. (1977) "Telling more than we know: Verbal reports on mental processes", *Psychological Review*, 84, 231–59.

Nonaka, I. (1988) "Creating organizational order out of chaos: Self-renewal in Japanese firms", *Harvard Business Review,* noviembre-diciembre, 96–104.

Novicevic, M.M. y Harvey, M.G. (2004) "The political role of corporate human resource management in strategic global leadership development", *The Leadership Quarterly,* 15, 569–88.

Noyes, J. (2001) *Designing for Humans (Psychology at Work).* Hove: Psychology Press.

Nystrom, P.C. y Starbuck, W.H. (1984) "To avoid crises, unlearn", *Organizational Dynamics*, 12(4), 53–65.

Nytrø, K., Saksvik, P.Ø., Mikkelsen, A., Bohle, P. y Quinlan, M. (2000) "An appraisal of key factors in the implementation of occupational stress interventions", *Work and Stress*, 14, 213–25.

O'Driscoll, M.P. y Brough, P. (2010) "Work organization and health", en S. Leka and J. Houdmont (eds.), *Occupational Health Psychology: A key text.* Wiley-Blackwell.

O'Neil, D.A. y Bilimoria, D. (2005) "Women's career development phases: Idealism, endurance and reinvention", *Career Development International,* 10, 168–89.

O'Reilly, C. (1989) "Corporations, culture and commitment", *California Management Review,* 31, 9–24.

O'Reilly, C.A. y Caldwell, D.F. (1985) "The impact of normative social influence and cohesiveness on task perceptions and attitudes: A social information-processing approach", *Journal of Occupational Psychology*, 58, 193–206.

Offerrmann, L.R. y Gowing, M.K. (1990) "Organizations of the future", *American Psychologist,* 45, 95–108.

Office for National Statistics (2009a) *Labour Market Statistics, marzo de 2009*. Newport: ONS. Disponible en http://www.statistics.gov.uk/pdfdir/lmsuk0309.pdf.

Office for National Statistics (2009b) *Economic and Labour Market Review*, 3(2). Londres: Palgrave Macmillan.

Ogbonna, E. y Harris, L.C. (2002) "Managing organisational culture: insights from the hospitality industry", *Human Resource Management Journal,* 12(1), 33–53.

Okin, J.R. (2005) *The Technology Revolution: The not-for-dummies guide to the impact, perils and promise of the internet.* Winter Harbour, ME: Ironbound Press.

Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement.* Londres: Macmillan.

Olkkonen, M.E. y Lipponen, J. (2006) "Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit and group-related outcomes", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100, 202–15.

Ones, D.S. y Viswesvaran, C. (1998) "Gender, age, and race differences on overt integrity tests: results across four large-scale job applicant data sets", *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 35–42.

Ones, D.S. y Viswesvaran, C. (2003) "Job-specific applicant pools and national norms for personality scales: implications for range-restriction corrections in validation research", *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 570–7.

Ones, D.S., Dilchert, S., Viswesvaran, C. y Judge, T.A. (2007a) "In support of personality assessment in organizational settings", *Personnel Psychology*, 60, 995–1027.

Ones, D.S., Viswesvaran, C. y Dilchert, S. (2007b) "Cognitive ability in personnel selection decisions", en A. Evers, O. Voskuijl y N. Anderson (eds), *Handbook of Selection*. Oxford: Blackwell.

Organ, D.W. (1988) *Organizational Citizenship Behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington.

Organ, D.W. (1997) "Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time", *Human Performance*, 10, 85–98.

Osborn, A.F. (1957) *Applied Imagination*, edición revisada. Nueva York: Scribner.

Oswald, F.L. y Converse, P.D. (2005) Correcting for reliability and range restriction in meta-analysis. Simposio presentado en la 20th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, (SIOP), Los Angeles, CA.

Oswald, F.L., Schmit, N., Kim, B.H., Ramsay, L.J. y Gillespie, M.A. (2004) "Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance", *Journal of Applied Psychology*, 89, 187–207.

Palmer, S. y Cooper, C. (2007) *How to Deal with Stress*. Londres: Kogan Page.

Palmer, S. y Whybrow, A. (eds.) (2006) *The Handbook of Coaching Psychology: A guide for practitioners*. Londres: Routledge.

Papadakis, V.M. y Barwise, P. (2002) "How much do CEOs and top management matter in strategic decision-making?", *British Journal of Management*, 13(1), 83–95.

Parasuraman, R., Sheridan, T.B. y Wickens, C.D. (2000) "A model for types and levels of human interaction with automation", *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics – Part A,* 30, 286–97.

Paris, C.R., Salas, E. y Cannon-Bowers, J.A. (2000) "Teamwork in multi-person systems: a review and analysis", *Ergonomics,* 43(8), 1052–75.

Park, W. (2000) "A comprehensive empirical investigation of the relationships among variables of the groupthink model", *Journal of Organizational Behavior*, 21, 873–87.

Parker, B. y Chusmir, L.H. (1991) "Motivation needs and their relationship to life success", *Human Relations*, 44, 1301–12.

Parker, S.K. y Wall, T.D. (1998) *Job and Work Design*. San Francisco, CA: Sage.

Parker, S.K., Wall, T.D. y Cordery, J.L. (2001) "Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 74, 413–40.

Parkes, K.R. y Sparkes, T.J. (1998) *Organizational Interventions to Reduce Work Stress: Are they effective? A review of the literature*. Sudbury: HSE Books.

Parks, K.M. y Steelman, L.A. (2008) "Organizational wellness programs: A meta-analysis", *Journal of Occupational Health Psychology,* 13, 58–68.

Pascoe E.A y Smart Richman, L. (2009) "Perceived discrimination and health: a meta-analytic review", *Psychological Bulletin,* 135, 531–54.

Patrick, J. (1992) *Training: Research and practice*. Londres: Academic Press.

Patterson, F. (2001) "Developments in work psychology: Emerging issues and future trends", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 381–90.

Patterson, F. (2002) "Great minds don't think alike? Person level predictors of innovation at work", *International Review of Industrial and Organisational Psychology,* 17, 115–44.

Patterson, F. (2004) "Personal initiative and innovation", en C. Spielberger (ed.), *Encyclopaedia of Applied Psychology.* Londres: Elsevier.

Patterson, F. y Ferguson, E. (2007) *Selection into Medical Education and Training. ASME monographs*. Edinburgh: ASME.

Patterson, F., Baron, H., Carr, V., Plint, S. y Lane, P. (2009) "Evaluation of three short-listing methodologies for selection into postgraduate training in general practice", *Medical Education*, 43, 50–57.

Patterson, F., Ferguson, E., Lane, P., Farrell, K., Martlew, J. y Wells, A. (2000) "A competency model for general practice: implications for selection, training, and development", *British Journal of General Practice*, 50(452), 188–93.

Patterson, F., Ferguson, E., Norfolk, T. y Lane, P. (2005) "A new selection system to recruit GP registrars: Preliminary findings from a validation study", *British Medical Journal*, 330, 711–14.

Patterson, F., Ferguson, E. y Thomas, S. (2008) "Using job analyses to identify core and specific competencies for three secondary care specialties: Implications for selection and recruitment", *Medical Education*, 42, 1195–204.

Paul, K.I. y Moser, K. (2006) "Incongruence as an explanation for the negative mental health effects of unemployment: Meta-analytic evidence", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 79, 595–621.

Paul, K.I. y Moser, K. (2009) "Unemployment impairs mental health: Meta-analyses", *Journal of Vocational Behavior,* 74, 264–82.

Paulus, P.B. (2000) "Groups, teams, and creativity: The creative potential of idea-generating groups", *Applied Psychology: An International Review*, 49(2), 237–62.

Peeters, M., Van Tuijl, H., Rutte, C. y Reymen, I. (2006) "Personality and team performance: A meta-analysis", *European Journal of Personality,* 20, 377–96.

Pelled, L.H., Eisenhardt, K.M. y Xin, K.R. (1999) "Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict and performance", *Administrative Science Quarterly,* 44, 1–28.

Pendry, L.F. y Macrae, C.N. (1996) "What the disinterested perceiver overlooks: Goal-directed social observation", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 249–56.

Perlmutter, M. y Hall, E. (1992) *Adult Development and Aging*, 2a. edición. Nueva York: John Wiley.

Perrone K.M., Gordon P.A. y Fitch J.C. (2003) "The adult career concerns inventory: development of a short form", *Journal of Employment Counseling*, 40, 172–80.

Pervin, L.A. (1980) *Personality: Theory, assessment and research,* 3a. edición. Nueva York: John Wiley.

Peters, L.H., Hartke, D.D. y Pohlmann, J.T. (1985) "Fiedler's contingency theory of leadership: An application of the meta-analysis procedures of Schmidt and Hunter", *Psychological Bulletin,* 97, 274–85.

Peters, T. (1989) *Thriving on Chaos*. Londres: Pan.

Peters, T. (1997) *The Circle of Innovation: You can't shrink your way to greatness*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

Peters, T. y Waterman, R.H. (1982) *In Search of Excellence: Lessons from America's best-run companies*. Londres: Harper and Row.

Peterson, B.E. y Stewart, A.J. (1996) "Antecedents and contexts of generativity motivation at midlife", *Psychology and Aging,* 11, 22–33.

Peterson, M.F., Smith, P.B. y Tayeb, M.H. (1993) "Development and use of English versions of Japanese PM leadership measures in electronics plants", *Journal of Organizational Behavior,* 14, 251–67.

Pettigrew, A. y Whipp, R. (1993) "Understanding the environment", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: The Open University/Paul Chapman Publishing.

Pettigrew, A.M. (1987) "Context and action in the transformation of the firm", *Journal of Management Sciences,* 24(6), 649–70.

Pettigrew, A.M. (1990a) "Longitudinal field research on change: Theory and practice", *Organizational Science,* 3(1), 267–92.

Pettigrew, A.M. (1990b) "Studying strategic choice and strategic change", *Organizational Studies*, 11(1), 6–11.

Pettigrew, A.M. (1997) "What is a processual analysis?", *Scandinavian Journal of Management,* 13(40), 337–48.

Pettigrew, A.M., Ferlie, E. y McKee, L. (1992) *Shaping Strategic Change*. Londres: Sage.

Pettigrew, T.F. (1998) "Intergroup contact theory", *Annual Review of Psychology,* 49, 65–85.

Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1985) "The elaboration likelihood model of persuasion", en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology,* vol. 19. Nueva York: Academic Press.

Petty, R.E. y Krosnick, J.A. (1992) *Attitude Strength: Antecedents and consequences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Peyton P.R. (2003) *Dignity at Work: Eliminate bullying and create a positive working environment*. Londres: Routledge.

Pfau, M. (1997) "The inoculation model of resistance to influence", *Programme Communication Sci,* 13, 133–71.

Pfeffer, J. (1991) "Organization theory and structural perspectives on management", *Journal of Management*, 17, 789–803.

Pfeffer, J. (1992) *Managing with Power: Politics and influence in organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Phillips, S.D., Friedlander, M.L., Pazienza, N.L. y Kost, P.P. (1985) "A factor analytic investigation of career decision-making styles", *Journal of Vocational Behavior,* 26, 106–15.

Pierce, J.L., Jussila, I. y Cummings, A. (2009) "Psychological ownership within the job design context: revision of the job characteristics model", *Journal of Organizational Behavior,* 30, 477–96.

Pillai, R. y Meindl, J.R. (1991) "The impact of a performance crisis on attributions of charismatic leadership: A preliminary study". Trabajo presentado en la Eastern Academy of Management, Hartford, CT.

Pio, E. (2005) "Knotted strands: Working lives of Indian women migrants in New Zealand", *Human Relations,* 58, 1277–300.

Podsakoff, N.P., LePine, J.A. y LePine, M.A. (2007) "Differential challenge stressor–hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover and withdrawal behavior: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology*, 92, 438–54.

Podsakoff, N.P., Whiting, S.W., Podsakoff, P.M. y Blume, B.D. (2009) "Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology*, 94, 122–41.

Polzer, J.T., Crisp, D.B., Jarvenpaa, S.L. y Kim, J.W. (2006) "Extending the faultline model to geographically dispersed teams: How collocated subgroups can impair group functioning", *Academy of Management Journal,* 49, 679–92.

Port, R. y Patterson, F. (2003) "Maximising the benefits of psychometric testing in selection", *Selection Development Review, Special issue, Test Users Conference*, 9(6), 6–11.

Posthuma, R.A., Morgeson, F.P. y Campion, M.A. (2002) "Beyond employment interview validity: A comprehensive narrative review of recent research and trends over time", *Personnel Psychology*, 55, 1–81.

Potosky, D. y Bobko, P. (2004) "Selection testing via the Internet: practical considerations and exploratory empirical findings", *Personnel Psychology,* 57, 1003–34.

Potter, J. (1997) "Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk", en D. Silverman (ed.), *Qualitative Research: Theory, method and practice*. Londres: Sage.

Pratkanis, A.R. y Turner, M.E. (1994) "Of what value is a job attitude? A socio-cognitive analysis", *Human Relations*, 47, 1545–76.

Pressman, R.S. (1992) *Software Engineering: A practitioner's approach*. Nueva York: McGraw-Hill.

Price, R.E. y Patterson, F. (2003) "Online application forms: psychological impact on applicants and implications for recruiters", *Selection and Development Review*, 19(2), 12–19.

Pringle, J. y Mallon, M. (2003) "Challenges for the boundaryless career odyssey", *International Journal of Human Resource Management*, 14, 839–53.

Pritchard, R.D. (1969) "Equity theory: A review and critique", *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176–211.

Procter, S. y Currie, G. (2002) "How teamworking works in the Inland Revenue: Meaning operation and impact", *Personnel Review*, 31(3), 304–19.

Proudford, K.L. y Smith K.K. (2003) "Group membership salience and the movement of conflict", *Group and Organization Management,* 28, 18–44.

Pruitt, D.G. (1981) *Negotiation Behavior*. Nueva York: Academic Press.

Pruitt, D.G. y Rubin, J.Z. (1986) *Social Conflict: Escalation, stalemate and settlement.* Nueva York: Random House.

Pruitt, D.G. y Syna, H. (1985) "Mismatching the opponent's offers in negotiations", *Journal of Experimental Social Psychology,* 21, 103–13.

Ptacek, J.T., Smith, R.E. y Dodge, K.L. (1994) "Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 421–30.

Pugh, D. (1993) "Understanding and managing organizational change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: Open University/Paul Chapman Publishing.

Quick, J.C. y Quick, J.D. (1984) *Organizational Stress and Preventive Management.* Nueva York: McGraw-Hill.

Quinn, J.B. (1993) "Managing strategic change", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change,* 2a. edición. Londres: Open University/Paul Chapman Publishing.

Quinn, R.E. y McGrath, M.R. (1985) "The transformation of organizational cultures: A competing values perspective", en P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, C.C. Lundberg y J. Martin (eds.), *Organizational Culture*. Newbury Park, CA: Sage.

Rafferty, A.E. y Griffin, M.A. (2006) "Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective", *Journal of Applied Psychology,* 91, 1154–62.

Rail Safety and Standards Board (2008) *Understanding Human Factors: A guide for the railway industry.* Londres: Rail Safety and Standards Board, disponible en http://www.rssb.co.uk/pdf/Guide_Jun_08_screen_version.pdf.

Rajan, J. (1997) "Interface design for safety critical systems", en F. Redill y J. Rajan (eds.), *Human Factors in Safety Critical Systems*. Londres: Butterworth-Heinemann.

Raley, A.B., Lucas, J.L. y Blazek, M.A. (2003) "Representation of I-O psychology in introductory psychology textbooks", *The Industrial-Organizational Psychologist*, 41, 62–6.

Ramakrishna, H.V. y Potosky, D. (2003) "Conceptualisation and exploration of composite carer anchors: An analysis of information systems personnel", *Human Resource Development Quarterly,* 14, 199–214.

Randall, R. y Lewis, R. (2007) "Stress management interventions", en E. Donaldson-Feilder (ed.), *Well-being and Performance*. Londres: CIPD.

Randall, R., Cox, T. y Griffiths, A. (2007) "Participants' accounts of a stress management intervention", *Human Relations*, 60, 1181–209.

Randall, R., Griffiths, A. y Cox, T. (2005) "Evaluating organizational stress-management interventions using adapted study designs", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 14, 23–41.

Randall, R., Nielsen, N. y Tvedt, S. (2009) "The development of five scales to measure participants' appraisals of organizational-level stress management interventions", *Work and Stress,* 23, 1–23.

Rantanen, J., Metsäpelto, R.L., Feldt, T., Pulkkinen, L. y Kokko, K. (2007) "Long-term stability in the Big Five personality traits in adulthood", *Scandinavian Journal of Psychology,* 48, 511–18.

Rasmussen, T.H. y Jeppesen, H.J. (2006) "Teamwork and associated psychological factors: A review", *Work and Stress,* 20(2), 105–28.

Rauch, A. y Frese, M. (2007) "Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation and success", *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 16, 353–85.

Rauschenberger, J., Schmitt, N. y Hunter, J.E. (1980) "A test of the need hierarchy concept by a Markov model of change in need strength", *Administrative Science Quarterly,* 25, 654–70.

Raven, J., Raven, J.C. y Court, J.H. (1996) *Raven's Progressive Matrices, Professional Manual*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Rayner, C., Hoel, H. y Cooper, C.L. (2001) *Workplace Bullying: What we know, who is to blame and what we can do*. Londres: Taylor and Francis.

Rayner, C., Hoel, H. y Cooper, C.L. (2002) *Workplace Bullying*. Londres: Taylor and Francis.

Rayner, C., Sheehan, M. y Marker, M. (1999) "Theoretical approaches to the study of bullying at work", *The International Journal of Manpower*, 20, 11–15.

Reardon, R.C. y Lenz, J.G. (1998) *The Self-directed Search and Related Holland Career Materials: A practitioner's guide*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.

Reddy, M. (1987) *The Managers' Guide to Counselling at Work*. Leicester: British Psychological Society.

Rees, D. y Porter, C. (2001) *The Skills of Management*. Londres: Thomson Learning.

Reichers, A.E. (1985) "A review and re-conceptualization of organizational commitments", *Academy of Management Review,* 10, 465–76.

Reiss, S. y Havercamp, S.M. (2005) "Motivation in developmental context: A new method for studying self-actualization", *Journal of Humanistic Psychology,* 45, 41–53.

Reiter-Palmon, R., Sandall, D., Buboltz, C. y Nimps, T. (2006) "Development of an O*NET web-based job analysis and its implementation in the US Navy: Lessons learned", *Human Resource Management Review*, 16(3), 294–309.

Reitman, F. y Schneer, J.A. (2005) "The long-term negative impacts of managerial career interruptions – a longitudinal study of men and women MBAs", *Group and Organization Management*, 30, 243–62.

Rennecker, J.A. (2002) "The situated nature of virtual teamwork: Understanding the constitutive role of 'place' in the enactment of virtual work configurations". Trabajo presentado en la Academy of Management Conference, Denver, CO.

Restubog, S.L.D., Bordiaw, P. y Tang, R.L. (2007) "Behavioural outcomes of psychological contract breach in a non-western culture: The moderating role of equity sensitivity", *British Journal of Management,* 18, 376–86.

Richard, O.C. y Johnson, N.B. (1999) "Making the connection between formal human resource diversity practices and organizational effectiveness: Behind management fashion", *Performance Improvement Quarterly,* 12, 77–96.

Richardson, K.M. y Rothstein, H.R. (2008) "Effects of occupational stress management programs: A meta-analysis", *Journal of Occupational Health Psychology,* 13, 69–93.

Riketta, M. (2008) "The causal relation between job attitudes and performance: A meta-analysis of panel studies", *Journal of Applied Psychology*, 93, 472–81.

Riopelle, K., Gluesing, J.C., Baba, M.L., Britt, D., McKether, W., Montplaisir, L., Ratner, H. y Wagner, K.H. (2003) "Context, task and the evolution of technology use in global virtual teams", en C.B. Gibson y S.G. Cohen (eds.), *Virtual Teams that Work: Creating conditions for effective virtual teams*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Roberts, B.W., Walton, K.E. y Viechtbauer, W. (2006) "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies", *Psychological Bulletin,* 132, 26–8.

Roberts, P. y Newton, P.M. (1987) "Levinsonian studies of women's adult development", *Psychology and Aging,* 2, 154–63.

Robertson Cooper (2008) *Well-being at Work: The new view.* Manchester: Robertson Cooper Ltd.

Robertson, I.T. y Flint-Taylor, J. (2008) "Leadership, psychological well-being and organisational outcomes", en S. Cartwright y C.L. Cooper (eds.), *Oxford Handbook on Organisational Well-being*. Oxford: Oxford University Press.

Robertson, I.T. y Smith, M. (2001) "Personnel selection", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 441–72.

Robinson, D., Perryman, S. y Hayday, S. (2004) *The Drivers of Employee Engagement.* Brighton: Institute for Employment Studies.

Robinson, S.L. y Morrison, E.W. (2000) "The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study", *Journal of Organizational Behavior,* 21, 525–46.

Robinson, S.L. y Rousseau, D.M. (1994) "Violating the psychological contract: Not the exception but the norm", *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245–59.

Roethlisberger, F.J. y Dickson, W.J. (1939) *Management and the Worker*. Nueva York: John Wiley.

Rogers, C.R. (1970) *On Becoming a Person.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogers, R.W. (1983) "Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation", en J.T. Cacioppo y R.E. Petty (eds.), *Social Psychophysiology*. Nueva York: Guilford.

Rogers, R.W. y Prentice-Dunn, S. (1997) "Protection motivation theory", en D. Gochman (ed.), *Handbook of Health Behavior Research,* vol. 1. Nueva York: Plenham.

Ronen, S. y Shenkar, O. (1985) "Clustering countries on attitudinal dimensions: A review and synthesis", *Academy of Management Review*, 10, 435–54.

Rosenfeld, P., Giacalone, R.A. y Riordan, C.A. (2002) *Impression Management: Building and enhancing reputations at work*. Londres: Thomson Learning.

Rosenman, R.H., Friedman, M. y Straus, R. (1964) "A predictive study of CHD", *Journal of the Medical Association,* 189, 15–22.

Rosenthal, R. y DiMatteo, M.R. (2000) "Meta analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews", *Annual Review of Psychology*, 52, 59–82.

Rosenthal, R. y Rosnow, R.L. (1984) *Essentials of Behavioral Research, Methods and Data Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.

Ross, L. (1977) "The intuitive psychologist and his shortcoming: Distortions in the attribution process", *Advances in Experimental Social Psychology,* 10, 174–220.

Rothman, I. y Cooper, C.L. (2008) *Organizational Work Psychology.* Londres: Hodder Education

Rotundo, M. y Sackett, P. (2002) "The relative importance of task citizenship and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach", *Journal of Applied Psychology,* 87, 66–80.

Rousseau, D.M. (1990) "New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts", *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389–400.

Rousseau, D.M. (1995) *Psychological Contracts in Organizations*. Londres: Sage.

Rousseau, D.M. (1998) "The 'problem' of the psychological contract considered", *Journal of Organizational Behavior,* 19, 665–71.

Rousseau, D.M. (2001) "Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511–42.

Rousseau, D.M. y Fried, Y. (2001) "Location, location, location: Contextualizing organizational research", *Journal of Organizational Behavior,* 22, 1–13.

Rowan, J. (1998) "Maslow amended", *Journal of Humanistic Psychology,* 28, 81–92.

Rowold, J. y Heinitz, K. (2007) "Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS", *The Leadership Quarterly*, 18, 121–33.

Rubin, I. (1967) "Increasing self-acceptance: A means of reducing prejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 233–38.

Ryan, A.M., Chan, D., Ployhart, R.E. y Slade, L.A. (1999) "Employee attitude surveys in a multinational organization: Considering language and culture in assessing measurement equivalence", *Personnel Psychology*, 52, 37–58.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000) "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology,* 25, 54–67.

Ryan, T.A. (1970) *Intentional Behavior.* Nueva York: Ronald Press.

Ryff, C.D. y Keyes, C.L.M. (1995) "The structure of psychological well-being revisited", *Journal of Personality and Social Psychology,* 69, 719–27.

Rynes, S.L., Gerhart, B. y Minette, K.A. (2004) "The importance of pay in employee motivation: Discrepancies between what people say and what they do", *Human Resource Management,* 43, 381–94.

Rynes, S.L., McNatt, D.B. y Bretz, R.D. (1999) "Academic research inside organisations: Inputs, processes and outcomes", *Personnel Psychology,* 52, 869–98.

Sackett, P. y Lievens, F. (2008) "Personnel selection", *Annual Review of Psychology,* 59, 419–45.

Sackett, P.R. y Tuzinski, K.A. (2001) "The role of dimensions and exercises in assessment centre judgements", en M. London (ed.), *How People Evaluate Others in Organizations*. Londres: LEA.

Sackett, P.R. y Yang, H. (2000) "Correction for range restriction: an expanded typology", *Journal of Applied Psychology,* 85, 112–18.

Sackett, P.R., Borneman, M.J. y Connelly B.S. (2008) "High stakes testing in higher education and employment: appraising the evidence for validity and fairness", *The American Psychologist,* 63, 215–27.

Sagie, A., Elizur, D. y Yamauchi, A. (1996) "The structure and strength of achievement motivation: A cross-cultural comparison", *Journal of Organizational Behavior,* 17, 431–44.

Saks, A.M. y Ashforth, B.E. (1999) "Effects of individual differences and job search behaviors on the employment status of recent university graduates", *Journal of Vocational Behavior,* 54, 335–49.

Saksvik, P.Ø., Nytrø, K., Dahl-Jørgensen, C. y Mikkelsen, A. (2002) "A process evaluation of individual and organizational occupational stress and health interventions", *Work and Stress,* 16, 37–57.

Salancik, G.R. y Pfeffer, J. (1977) "An examination of need satisfaction models of job attitudes", *Administrative Science Quarterly*, 22, 427–56.

Salancik, G.R. y Pfeffer, J.C. (1978) "A social information processing approach to job attitudes and task design", *Administrative Science Quarterly,* 23, 224–53.

Salas, E., Rozell, D., Mullen, B. y Driskell, J.E. (1999) "The effect of team building on performance – an integration", *Small Group Research,* 30(3), 309–29.

Salgado, J. (2003) "FFM and non-FFM personality predictors of work performance", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 76, 323–46.

Salgado, J.F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C. y de Fruyt, F. (2003) "International validity generalization of GMA and cognitive abilities: A European Community meta-analysis", *Personnel Psychology,* 56, 573–605.

Salgado, J.F., Viswesvaran, C. y Ones, D. (2001) "Predictors used for personnel selection: An overview of constructs, methods, techniques", en N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Londres: Sage.

Salin, D. (2003) "Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment", *Human Relations,* 56, 1213–32.

Sampson, J.P.J. y Lumsden, J.A. (2000) "Ethical issues in the design and use of internet-based career assessment", *Journal of Career Assessment*, 8, 21–35.

Sanchez, J. y Levine, E. (2001) "The analysis of work in the twentieth and twenty-first centuries", en N. Anderson, D. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology,* vol. 1. Londres y Nueva York: Sage

Sandberg, J. (2000) "Understanding human competence at work: An interpretative approach", *Academy of Management Journal,* 43, 9–25.

Savickas, M.L. (2007) "Occupational choice", en H. Gunz y M. Peiperl (eds.), *Handbook of Career Studies*. Londres: Sage.

Savickas, M.L. y Baker, D.B. (2005) "The history of vocational psychology: Antecedents, origins and early development", en W.B. Walsh y M.L. Savickas (eds.), *Handbook of Vocational Psychology,* 3a. edición. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sawilowsky, S.S. y Blair, R.C. (1992) "A more realistic look at the robustness and type II error properties of the t-test to departures from population normality", *Psychological Bulletin*, 111, 352–60.

Scandura, T.A. (1998) "Dysfunctional mentoring relationships and outcomes", *Journal of Management,* 24, 449–67.

Scarbrough, H. (2003) "Knowledge management", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds.), *The New Workplace.* Chichester: John Wiley.

Scarbrough, H. y Kinnie, N. (2003) "Barriers to the development of teamworking in UK firms", *Industrial Relations Journal*, 34(2), 135–49.

Schaubroeck, J. y Kuehn, K. (1992) "Research design in industrial and organizational psychology", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 7. Chichester: John Wiley.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A.B. (2002) "The mea surement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach", *Journal of Happiness Studies,* 3, 71–92.

Schein, E.H. (1978) *Career Dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schein, E.H. (1985) *Organizational Culture and Leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schein, E.H. (1988) *Organizational Psychology,* 3a. edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schein, E.H. (1992) *Organizational Culture and Leadership,* 2a. edición. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schein, E.H. (1993) *Career Anchors: Discovering your real values,* edición revisada. Londres: Pfeiffer and Co.

Schein, E.H. (1996) "Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century", *Academy of Management Executive,* 10, 80–88.

Schein, V.E. (1975) "The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers", *Journal of Applied Psychology,* 60, 340–44.

Schein, V.E., Mueller, R., Lituchy, T. y Liu, J. (1996) "Think manager – think male: A global phenomenon?", *Journal of Organizational Behavior*, 17, 33–41.

Schippman, J.S., Ash, R.A., Carr, L., Hesketh, B., Pearlman, K. y Battista, M. *et al*. (2000) "The practice of competency modeling", *Personnel Psychology*, 53, 703–40.

Schmidt, F.L. y Hunter, J.E. (1998) "The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings", *Psychological Bulletin,* 124, 262–74.

Schmidt, F.L. y Hunter, J. (2004) "General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance", *Journal of Personality and Social Psychology,* 86, 162–73.

Schmidt, F.L., Hunter, J.E., McKenzie, R.C. y Muldrow, T.W. (1979) "Impact of valid selection procedures on workforce productivity", *Journal of Applied Psychology,* 64, 609–26.

Schmidt, F.L., Mack, M.J. y Hunter, J.E. (1984) "Selection utility in the occupation of US Park Rangers for three modes of test use", *Journal of Applied Psychology,* 69, 490–97.

Schmitt, N. (1989) "Fairness in employment selection", en J.M. Smith e I.T. Robertson (eds.), *Advances in Selection and Assessment.* Chichester: John Wiley.

Schmitt, N. y Chan, D. (1998) *Personnel Selection: A theoretical approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schneer, J.A. y Reitman, F. (1995) "The impact of gender as managerial careers unfold", *Journal of Vocational Behavior*, 47, 290–315.

Schneider, B. (1987) "The people make the place", *Personnel Psychology*, 40, 437–53.

Schneider, B., Ashworth, S.D., Higgs, A.C. y Carr, L. (1996) "Design, validity and use of strategically focussed employee attitude surveys", *Personnel Psychology,* 49, 695–705.

Schneider, D.J. (1991) "Social cognition", *Annual Review of Psychology*, 42, 527–61.

Schneider, S.C. y Dunbar, R.L.M. (1992) "A psychoanalytic reading of hostile takeover events", *Academy of Management Review,* 17, 537–67.

Schneiderman, B. (1998) *Designing the User Interface*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schönpflug, W. (1993) "Applied psychology: Newcomer with a long tradition", *Applied Psychology: An International Review*, 42, 5–30.

Schriesheim, C.A., Tepper, B.J. y Tetrault, L.A. (1994) "Least preferred coworker score, situational control, and leadership effectiveness: A meta-analysis of contingency model performance predictions", *Journal of Applied Psychology,* 79, 561–73.

Schultz, D.P. y Schultz, S.E. (2001) *Theories of Personality*, 7a. edición. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Schulz-Hardt, S., Jochims, M. y Frey, D. (2002) "Productive conflict in group decision making: Genuine and contrived dissent as strategies to counteract biased information seeking", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 88, 563–86.

Schwab, D.P., Olian-Gottlieb, J.D. y Heneman, H.G. (1979) "Between subjects expectancy theory research: A statistical review of studies predicting effort and performance", *Psychological Bulletin,* 86, 139–47.

Scullen, S.E., Bergey, P.K. y Aiman-Smith, L. (2005) "Forced distribution rating systems and the improvement of workforce potential: A baseline simulation", *Personnel Psychology,* 58, 1–32.

Secord, P.F. y Backman, C.W. (1969) *Social Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.

Seibert, S.E., Kraimer, M.L. y Crant, J.M. (2001) "What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success", *Personnel Psychology,* 54, 845–74.

Seijts, G.H. y Latham, G.P. (2001) "The effect of learning, outcome and proximal goals on a moderately complex task", *Journal of Organizational Behavior,* 22, 291–307.

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. y Petersen, C. (2005) "Positive psychology progress: Empirical validation of interventions", *American Psychologist*, 60, 410–21.

Selye, H. (1946) "The General Adaptation Syndrome and the diseases of adaptation", *Journal of Clinical Endocrinology*, 6, 117.

Selye, H. (1974) *Stress without Distress*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott.

Semmer, N. (2003) "Job stress interventions and organization of work", en L.Tetrick y J.C. Quick (eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology.* Washington, DC: American Psychological Association.

Semmer, N.K. (2006) "Job stress interventions and the organization of work", *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health,* 32, 515–27.

Senge, P.M. (2000) "The puzzles and paradoxes of how living companies create wealth: Why single-valued objective functions are not quite enough", en M. Beer y N. Nohria (eds.), *Breaking the Code of Change.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Senger, J.M. (2002) "Tales of the bazaar: Interest-based negotiation across cultures", *Negotiation Journal*, 18, 233–50.

Senior, B. (2002) *Organisational Change*, 2a. edición. Harlow: FT/Prentice Hall.

Senior, B. y Swailes, S. (2007) "Inside management teams: Developing a teamwork survey instrument", *British Journal of Management*, 18, 138–53.

Shah, S., Arnold, J. y Travers, C. (2004a) "The impact of childhood on disabled professionals", *Children and Society*, 18, 194–206.

Shah, S., Travers, C. y Arnold, J. (2004b) "Disabled and successful: Education in the life stories of disabled high achievers", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 122–32.

Shamir, B. y Howell, J.M. (1999) "Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership", *The Leadership Quarterly*, 10, 257–83.

Shamir, B., House, R.J. y Arthur, M.B. (1993) "The motivational aspects of charismatic leadership: A self-concept theory", *Organization Science*, 4, 1–17.

Shantz, A. y Latham, G.P. (2009) "An exploratory field experiment of the effect of subconscious and conscious goals on employee performance", *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 109, 9–17.

Sharf, R.F. (1992) *Applying Career Development Theory to Counseling*. Los Angeles, CA: Brooks/Cole.

Shaw, J.B. y Barrett-Power, E. (1998) "The effects of diversity on small work group processes and performance", *Human Relations,* 51(10), 1307–25.

Shaw, K. (2004) "Changing the goal-setting process at Microsoft", *Academy of Management Executive,* 18(4), 139–42.

Sheehan, P. (2005) *Generation Y: Thriving and surviving with generation Y at work*. Prahan: Hardy Grant Books.

Shepherd, A. (1976) "An improved tabular format for task analysis", *Journal of Occupational Psychology*, 47, 93–104.

Shepherd, C. (2006) "Constructing enterprise resource planning: A thoroughgoing interpretivist perspective on technological change", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 357–76.

Sheridan, T.B. y Verplank, W.L. (1978) *Human and Computer Control of Undersea Teleoperators. MIT, Cambridge, Man-Machine Systems Laboratory Report*. Cambridge, MA: MIT.

Sherif, M. (1966) *Group Conflict and Co-operation*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Shimmin, S. y Wallis, D. (1994) *Fifty Years of Occupational Psychology in Britain.* Leicester: British Psychological Society.

Shipton, H.J., West, M.A., Parkes, C.L., Dawson, J.F. y Patterson, M.G. (2006) "When promoting positive feelings pays: Aggregate job satisfaction, work design features and innovation in manufacturing organizations", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 404–30.

Shirom, A., Gilboa, S.S., Fried, Y. y Cooper, C.L. (2008) "Gender, age and tenure as moderators of work-related stressors' relationships with job performance: A meta-analysis", *Human Relations*, 61, 1371–98.

SHL (1990) *Occupational Personality Questionnaire Manual*. Thames Ditton: Saville and Holdsworth Ltd.

Short, J.E. y Venkatraman, N. (1992) "Beyond business process redesign: Redefining Baxter's business network", *Sloan Management Review*, Otoño, 7–21.

Siegrist, J. (1996) "Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions", *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.

Sikora, P., Moore, S., Greenberg, E. y Grunberg, L. (2008) "Downsizing and alcohol use: A cross-lagged longitudinal examination of the spillover hypothesis", *Work and Stress,* 22, 51–68.

Silverman, D. (2001) *Interpreting Qualitative Data*. Londres: Sage.

Silvester, J. y Anderson, N.R. (2003) "Technology and discourse: A comparison of face-to-face and telephone employment interviews", número especial sobre tecnología y selección*: International Journal of Selection and Assessment,* 11, 206–14.

Silvester, J., Anderson, N.R., Gibb, A., Haddleton, E. y Cunningham-Snell, N. (2000) "A cross-modal comparison of the predictive validity of telephone and face-to-face selection interviews", *International Journal of Selection and Assessment,* 8, 16–21.

Silvester, J., Anderson, N.R. y Patterson, F. (1999) "Organisational culture change: An inter-group attributional analysis", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 1–23.

Silvester, J., Anderson-Gough, F.M., Anderson, N.R. y Mohammed, A.R. (2002) "Locus of control, attributions and impression management in the selection interview", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 59–76.

Silvester, J., Patterson, F. y Ferguson, E. (2003) "Comparing two attributional models of performance in retail sales: A field study", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 115–32.

Simonton, D.K. (2004) *Creativity in Science: Chance, logic, genius, and Zeitgeist*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Simpson, R. y Cohen, C. (2004) "Dangerous work: The gendered nature of bullying in the context of higher education", *Gender, Work and Organization,* 11, 163–86.

Singh, P. (2008) "Job analysis for a changing workplace", *Human Resource Management Review,* 18(2), 87–99.

Singh, R., Ragins, B.R. y Tharenou, P. (2009) "Who gets a mentor? A longitudinal assessment of the rising star hypothesis", *Journal of Vocational Behavior,* 74, 11–17.

Singh, V. y Vinnicombe, S. (2000) "What does "commitment" really mean?: Views of UK and Swedish engineering managers", *Personnel Review,* 29(1–2), 228–54.

Sitzman, T.M., Kraiger, K., Stewart, D.W. y Wisher, R.A. (2006) "The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis", *Personnel Psychology,* 59, 623–64.

Skarlicki, D.P., Folger, R. y Tesluk, P. (1999) "Personality as a moderator in the relationship between fairness and retaliation", *Academy of Management Journal,* 42, 100–8.

Skinner, B.F. (1948) *Walden Two*. Nueva York: Macmillan.

Skinner, B.F. (1971) *Beyond Freedom and Dignity*. Nueva York: Knopf.

Slivinski, L. W. (2008) "A test of the relative and incremental predictive validity associated with a set of paper-and-pencil test measures and a set of situational test measures within an assessment centre", *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 68, 4878.

Smith, C.A., Organ, D.W. y Near, J.P. (1983) "Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents", *Journal of Applied Psychology*, 68, 653–63.

Smith, C.M., Tindale, R.S. y Dugoni, B.L. (1996) "Minority and majority influence in freely interacting groups: Qualitative versus quantitative differences", *British Journal of Social Psychology,* 35, 137–49.

Smith, J.M. y Robertson, I.T. (1993) *The Theory and Practice of Systematic Personnel Selection*. Londres: Macmillan.

Smith, M., Beck, J., Cooper, C.L., Cox, C., Ottaway, D. y Talbot, R. (1982) *Introducing Organizational Behaviour*. Londres: Macmillan.

Smith, P.B., Kruzella, P., Czegledi, R., Tsvetanova, S., Pop, D., Groblewska, B. y Halasova, D. (1997) "Managerial leadership in Eastern Europe: From uniformity to diversity", en R. Pepermans, A. Buelens, C.J. Vinkenburg y P.G.W. Jansen (eds.), *Managerial Behaviour and Practices: European research issues*. Leuven: Acco.

Smith, P.B., Misumi, J., Tayeb, M., Peterson, M. y Bond, M. (1989) "On the generality of leadership style measures across cultures", *Journal of Occupational Psychology,* 62, 97–109.

Smith, P.C. y Kendall, L.M. (1963) "Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales", *Journal of Applied Psychology,* 47, 149–55.

Smith, P.C., Kendall, L.M. y Hulin, C.L. (1969) *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement.* Chicago, IL: Rand-McNally.

Smither, J.W., London, M. y Reilly, R.R. (2005) "Does performance improve following multi-source feedback? A theoretical model, meta-analysis and review of empirical findings", *Personnel Psychology*, 58, 33–66.

Snow, C., Miles, R. y Coleman, H. (1993) "Managing 21st century network organizations", en C. Mabey y B. Mayon-White (eds.), *Managing Change*, 2a. edición. Londres: The Open University/Paul Chapman Publishing.

Solinger, O.N., Olffen, W. van y Roe, R.A. (2008) "Beyond the three-component model of organizational commitment", *Journal of Applied Psychology*, 93, 70–83.

Sonnentag, S. y Niessen, C. (2008) "Staying vigorous until work is over: The role of trait vigour, day-specific work experiences and recovery", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 81, 435–58.

Sorge, A. (1997) "Organization behaviour", en A. Sorge y M. Warner (eds.), *The IEBM Handbook of Organizational Behaviour*. Londres: International Thompson Business Press.

Sosik, J.J. y Godshalk, V.M. (2000) "Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study", *Journal of Organizational Behavior,* 21, 365–90.

Spangler, W.D. (1992) "Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses", *Psychological Bulletin*, 112, 140–54.

Sparks, K. y Cooper, C.L. (1999) "Occupational differences in the work–strain relationship", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 219–29.

Sparks, K., Cooper, C., Fried, Y. y Shirom, A. (1997) "The effects of hours on work and health: A meta-analytic review", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 70, 391–400.

Sparks, K., Faragher, B. y Cooper, C.L. (2001) "Well-being and occupational health in the 21st century workplace", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 489–509.

Sparrow, P. (1999) "Editorial", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 261–4.

Sparrow, P. (2003) "The future of work?", en D. Holman, T.D. Wall, C.W. Clegg, P. Sparrow y A. Howard (eds), *The New Workplace*. Chichester: John Wiley.

Sparrow, P. y Hodgkinson G.P. (2002) *The Competent Organisation: A psychological analysis of the strategic management process*. Milton Keynes: Open University Press.

Spears, R. y Lea, M. (1994) "Panacea or panopticon: The hidden power in computer-mediated communication", *Communication Research,* 21, 427–59.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.C. y Lushene, R.E. (1970) *Manual for the State Trait Anxiety Inventory.* Paulo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spinelli, E. (1989) *The Interpreted World*. Londres: Sage.

Spokane, A.R., Meir, E.I. y Catalono, M. (2000) "Person–environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration", *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137–87.

Sproull, L. y Kiesler, S. (1986) "Reducing social-context cues: electronic mail in organizational communication", *Management Science*, 32, 1492–512.

Stace, D. y Dunphy, D. (2001) *Beyond the Boundaries: Leading and re-creating the successful enterprise*, 2a. edición. Sydney: McGraw-Hill.

Stacey, R.D. (2003) *Strategic Management and Organisational Dynamics: The challenge of complexity*. Harlow: FT/Prentice Hall.

Stamper, C.L. y Johlke, M.C. (2003) "The impact of perceived organizational support on the relationship between boundary spanner role stress and work outcomes", *Journal of Management,* 29, 569–88.

Standish Group (1995) *The Standish Group Report*. Boston, MA: The Standish Group.

Stangor, C., Lynch, L., Duan, C. y Glass, B. (1992) "Categorization of individuals on the basis of multiple social features", *Journal of Personality and Social Psychology,* 62, 207–18.

Stansfeld, S. y Candy, B. (2006) "Psychosocial work environment and mental health: A meta-analytic review", *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, 32, 443–62.

Stanton, J.M. (2000) "Reactions to employee performance monitoring: framework, review and research directions", *Human Performance*, 13, 85–113.

Stanton, N.A. (2004) "The psychology of task analysis today", en D. Diaper y N.A. Stanton (eds.), *The Handbook of Task Analysis for Human–Computer Interaction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stanton, N.A., Harris, D., Salmon, P., Demagalski, J.M., Marshall, A., Young, M.S., Dekker, S.W.A. y Waldmann, T. (2006) "Predicting design-induced pilot error using HET (Human Error Template): A new formal human error identification method for flight decks", *The Aeronautical Journal*, 110(febrero), 107–15.

Stanton, N.A., Salmon, P.M., Walker, G.H., Baber, C. y Jenkins, D.P. (2005) *Human Factors Methods: A practical guide for engineering and design.* Aldershot: Ashgate.

Staw, B.M., Bell, N.E. y Clausen, J.A. (1986) "The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test", *Administrative Science Quarterly*, 31, 56–77.

Steel, P. y Konig, C. (2006) "Integrating theories of motivation", *Academy of Management Review,* 31, 889–913.

Steers, R.M. y Mowday, R.T. (1981) "Employee turnover and the post decision accommodation process", en B.M. Staw y L.L. Cummings (eds), *Research in Organizational Behavior.* Greenwich, CT: JAI Press.

Steijn, B. (2001) "Work systems, quality of working life and attitudes of workers: An empirical study towards the effects of team and non-teamwork", *New Technology, Work and Employment,* 16(3), 191–203.

Sternberg, R.J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1995) "A triarchic view of 'Cognitive resources and leadership performance'", *Applied Psychology: An International Review,* 44, 29–32.

Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S.A. y Grigorenko, E. (eds.) (2000) *Practical Intelligence in Everyday Life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, C.K. y Gist, M. (1997) "Effects of self-efficacy and goal orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms?", *Personnel Psychology,* 50, 955–78.

Stevens, M.J. y Campion, M.A. (1994) "The knowledge, skills and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management", *Journal of Management*, 20, 503–30.

Stevens, M.J. y Campion, M.A. (1999) "Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings", *Journal of Management*, 25, 207–28.

Stickland, F. (1998) *The Dynamics of Change: Insights into organisational transition from the natural world.* Londres: Routledge.

Stogdill, R.M. (1974) *Handbook of Leadership: A survey of theory and research.* Nueva York: Free Press.

Stokes, G.S. y Reddy, S. (1992) "Use of background data in organizational decisions", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology.* Chichester: John Wiley.

Storey, J. (1992) *Developments in the Management of Human Resources*. Oxford: Blackwell.

Stroh, L.K., Brett, J.M. y Reilly, A.H. (1992) "All the right stuff: A comparison of female and male managers' career progression", *Journal of Applied Psychology,* 77, 251–60.

Stumpf, C.A., Colarelli, S.M. y Hartman, K. (1983) "Development of the Career Exploration Survey (CES)", *Journal of Vocational Behavior,* 22, 191–226.

Sturges, J. (1999) "What it means to succeed: Personal conceptions of career success held by male and female managers at different ages", *British Journal of Management,* 10, 239–52.

Sturges, J., Guest, D., Conway, N. y Mackenzie Davey, K. (2002) "A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years of work", *Journal of Organizational Behavior,* 23, 731–48.

Sugarman, L. (2001) *Life-span Development,* 2a. edición.

Sullivan, S. y Arthur, M.B. (2006) "The evolution of the boundaryless career concept: examining physical and psychological mobility", *Journal of Vocational Behavior,* 69, 19–29.

Sullivan, S.E. y Crocitto, M. (2007) "The developmental theories: A critical examination of their continuing impact on careers research", en H. Gunz y M. Peiperl (eds.), *Handbook of Career Studies*. Londres: Sage.

Sundstrom, E., DeMuese, K.P. y Futrell, D. (1990) "Work teams: Applications and effectiveness", *The American Psychologist,* 45, 120–33.

Super, D.E. (1957) *The Psychology of Careers*. Nueva York: Harper & Row.

Super, D.E. (1980) "A life-span, life-space approach to career development", *Journal of Vocational Behavior,* 13, 282–98.

Super, D.E. (1990) "A life-span, life-space approach to career development", en D. Brown y L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development,* 2a. edición. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D.E. y Nevill, D.D. (1985) *The Salience Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Super, D.E., Thompson, A.S. y Lindeman, R.H. (1985) *The Adult Career Concerns Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Sutherland, V. y Cooper, C.L. (1987) *Man and Accidents Offshore*. Londres: Lloyd's.

Swailes, S. y Aritzeta, A. (2006) "Scale properties of the team role self-perception inventory", *International Journal of Selection and Assessment,* 14(3), 292–98.

Swain, A.D. y Guttman, H.E. (1983) *Handbook of Human Reliability Analysis with Emphasis on Nuclear Power Plant Application* (NUREG/CR-1278). Washington, DC: US Nuclear Regulatory Commission, Office of Nuclear Regulatory Research.

Swan, J. y Cooper, C.L. (2005) *Time Health and the Family: What working families want.* Working Families Publication.

Swanson, V. y Power, K.G. (2001) "Employees' perceptions of organisational restructuring: The role of social support", *Work and Stress*, 15, 161–78.

Symon, G. y Cassell, C. (eds.) (1998) *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A practical guide*. Londres: Sage.

Taber, T.D. y Alliger, G.M. (1995) "A task-level assessment of job satisfaction", *Journal of Organizational Behavior,* 16, 101–21.

Tajfel, H. (1972) *Differentiation Between Social Groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.

Tajfel, H. (1981) *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. y Turner, J. (1979) "An integrative theory of intergroup conflict", en E.G. Austin y S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.

Tams, S. y Arthur, M.B. (2007) "Studying careers across cultures: distinguishing international, cross-cultural and globalization perspectives", *Career Development International,* 12, 86–98.

Tan, H.H. y Quek, B.C. (2001) "An exploratory study on the career anchors of educators in Singapore", *The Journal of Psychology,* 135, 527–45.

Tannenbaum, P. (1956) "Initial attitude toward source and concept as factors in attitude change through communication", *Public Opinion Quarterly*, 20, 413–26.

Tannenbaum, S.I. y Yukl, G.A. (1992) "Training and development in work organisations", *Annual Review of Psychology,* 43, 399–441.

Taris, T.W. (2006) "Burnout and objectively recorded performance: A critical review of 16 studies", *Work and Stress*, 20, 316–34.

Taris, T.W. y Schreurs, P.J.G. (2009) "Well-being and organizational performance: An organizational-level test of the happy-productive worker hypothesis", *Work and Stress,* 23, 120–136.

Taris, T.W, Feij, J.A. y Capel, S. (2006) "Great expectations and what comes of it: The effects of unmet expectations on work motivation and outcomes among newcomers", *International Journal of Selection and Assessment,* 14, 256–68.

Tasho, W., Jordan, J. y Robertson, I. (2005) "Establishing the business case for investing in stress prevention activities and evaluating their impact on sickness absence levels", *RR295*. Sudbury: HSE Books.

Taylor, F.W. (1911) *Principles of Scientific Management*. Nueva York: Harper.

Taylor, K.M. y Betz, N.E. (1983) "Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision", *Journal of Vocational Behavior,* 22, 63–81.

Tesser, A. y Shaffer, D. (1990) "Attitudes and attitude change", en M.R. Rosenzweig y L.W. Porter (eds.), *Annual Review of Psychology*, vol. 41. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Tett, R.P. y Christiansen N.D. (2007) "Personality tests at the crossroads: A response to Morgeson, Campion, Dipboye, Hollenbeck, Murphy and Schmitt", *Personnel Psychology*, 60, 967–93.

Thomas, R.J. (1989) "Blue collar careers: Meaning and choice in a world of constraints", en M. Arthur, D.T. Hall y B.S. Lawrence (eds.), *Handbook of Career Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, E.R. (2008) "Development and validation of an international English big-five mini-markers", *Personality and Individual Differences*, 45, 542–8.

Thompson, J. (1967) *Organizations in Action*. Nueva York: McGraw-Hill.

Thoresen, C.J., Kaplan, S.A., Barsky, A.P., Warren, C.R. y de Chermont, K. (2003) "The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration", *Psychological Bulletin,* 129, 914–45.

Tiedeman, D.V. y O'Hara, R.P. (1963) *Career Development: Choice and adjustment*. Nueva York: College Entrance Exam Board.

Tippins, N.T., Beaty, J., Drasgow, F., Gibson, W.M., Pearlman K. y Segall D.O. *et al*. (2006) "Unproctored Internet testing in employment settings", *Personnel Psychology,* 59, 189–225.

Tjosvold, D., Wedley, W.C. y Field, R.H.G. (1986) "Constructive controversy, the Vroom–Yetton model, and managerial decision-making", *Journal of Occupational Behaviour*, 7, 125–38.

Tourish, D. y Pinnington, A. (2002) "Transformational leadership, corporate cultism and the spirituality paradigm: an unholy trinity in the workplace", *Human Relations*, 55, 147–72.

Tracey, J.B. y Hinkin, T.R. (1998) "Transformational leadership or effective managerial practices", *Group and Organizational Management*, 23, 220–36.

Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I. y Kavanaugh, M.J. (1995) "Applying trained skills on the job: the importance of the work environment", *Journal of Applied Psychology,* 80, 239–52.

Tracey, T.J. y Rounds, S.B. (1993) "Evaluating Holland's and Gati's vocational-interest models: A structural meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 113, 229–46.

Travers, C. y Pemberton, C. (2000) "Think career global, but act local: Understanding networking as a culturally differentiated career skill", en M.J. Davidson y R.J. Burke (eds.), *Women in Management.* Londres: Sage.

Trist, E.L. y Bamforth, K.W. (1951) "Some social and psychological consequences of the long-wall method of coal getting", *Human Relations*, 4, 3–38.

Trompenaars, F. (1993) *Riding the Waves of Culture.* Londres: Economist Books.

Tsang, E.W.K. (1997) "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human Relations*, 50(1), 73–89.

Tsutsumi, A. y Kawakami, N. (2004) "A review of empirical studies on the model of effort–reward imbalance at work: Reducing occupational stress by implementing a new theory", *Social Science and Medicine*, 59, 2235–59.

Tubré, T. y Collins, J. (2000) "Jackson and Schuler (1985) revisited: A meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict and job performance", *Journal of Management,* 26, 155–69.

Tubré, T., Arthur, Jr, W. y Bennett, Jr, W. (2006) "General models of job performance: Theory and practice", en W. Bennett, Jr, C.E. Lance y D.J. Wohr (eds.), *Performance Measurement: Current perspectives and future challenges*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Tuckman, B.W. (1965) "Development sequence in small groups", *Psychological Review,* 63, 384–99.

Turner, A.N. y Lawrence, P.R. (1965) *Industrial Jobs and the Worker.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Turner, B. (1971) *Exploring the Industrial Subculture*. Macmillan: Londres.

Turner, D. y Crawford, M. (1999) *Change Power: Capabilities that drive corporate renewal*. Sydney: Woodslane.

Turner, J.C. (1991) *Social Influence*. Buckingham: Open University Press.

Turner, J.C. (1999) "Some current themes in research on social identity and self-categorization theories", en N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (eds.), *Social Identity: Context, commitment, content.* Oxford: Blackwell.

Turner, J.C. y Onorato, R. (1999) "Social identity, personality and the self-concept: A self-categorization perspective", en T.R. Tyler, R. Kramer y O. John (eds.), *The Psychology of the Social Self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., Butcher, V. y Milder, C. (2002) "Transformational leadership and moral reasoning", *Journal of Applied Psychology,* 87, 304–11.

Tyson, S. y Ward, P. (2004) "The use of 360-degree feedback techniques in the evaluation of management learning", *Management Learning,* 35, 202–23.

Tziner, A. (1985) "How team composition affects task performance: some theoretical insights", *Psychological Review*, 57, 1111–19.

Tziner, A., Murphy, K.R. y Cleveland, J.N. (2005) "Contextual and rater factors affecting rating behavior", *Group and Organization Management,* 30, 89–98.

UK Labour Force Survey (2007) *2007 Annual Survey of Pay and Earnings*. Londres: National Statistics, disponible en: http://www.statistics.gov.uk/pdfdir/ashe1107.pdf.

Underhill, C.M. (2006) "The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature", *Journal of Vocational Behavior,* 68, 292–307.

Valacich, J.S., Dennis, A.R. y Connolly, T. (1994) "Idea generation in computer-based groups: A new ending to an old story", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 57, 448–67.

Valsecchi, R. (2006) "Visible moves and invisible bodies: The case of teleworking in an Italian call centre", *New Technology Work and Employment*, 22, 123–38.

Van de Vliert, E. y Prein, H.C.M. (1989) "The difference in the meaning of forcing in the conflict management of actors and observers", en M.A. Rahim (ed.), *Management Conflict: An interdisciplinary approach.* Nueva York: Praeger.

Van den Berg, P. y Wilderom, C. (2004) "Defining, measuring and comparing organizational culture", *Applied Psychology: An International Review,* 53, 575–82.

Van der Hek, H. y Plomp, H.N. (1997) "Occupational stress management programmes: A practical overview of published effect studies", *Occupational Medicine,* 47, 133–41.

Van der Klink, J.J.L., Blonk, R.W.B., Schene, A.H. y van Dijk, F.J.H. (2001) "The benefits of interventions for work-related stress", *American Journal of Public Health,* 91, 270–6.

Van Eerde, W. y Thierry, H. (1996) "Vroom's expectancy models and work related criteria: A meta-analysis", *Journal of Applied Psychology*, 81, 575–86.

Van Harreveld, F., Van der Plight, J., De Vries, N.K. y Andreas, S. (2000) "The structure of attitudes: Attribute importance, accessibility, and judgement", *British Journal of Social Psychology*, 39, 363–80.

Van Hiel, A. y Mervielde, I. (2001) "Preferences for behavioral style of minority and majority members who anticipate group interaction", *Social Behavior and Personality,* 29(7), 701–10.

Van Knippenberg, D. (2000) "Work motivation and performance: A social identity perspective", *Applied Psychology: An International Review*, 49, 357–71.

Van Knippenberg, D. y Schippers, M.C. (2007) "Work group diversity", *Annual Review of Psychology*, 58(1), 515–41.

Van Maanen, J. y Kunda, G. (1989) "Real feelings: Emotional expression and organizational culture", en B. Staw y L. Cummings (eds.), *Research in Organizational Behavior*, 11. Greenwich, CT: JAI Press.

Van Veldhoven, M.J.P.M., Taris, T.W., De Jonge, J., Broersen, S. (2005) "The relationship between work characteristics and employee health and well being: How much complexity do we really need?", *International Journal of Stress Management,* 12, 3–28.

Vandenberg, R.J., Richardson, H.A. y Eastman, L.J. (1999) "The impact of high involvement work processes on organizational effectiveness: A second-order latent variable approach", *Group and Organization Management,* 24(3), 300–39.

Vandenberghe, C. y Bentein, K. (2009) "A closer look at the relationship between affective commitment to supervisors and organizations and turnover", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 82, 331–48.

VandeWalle, D.M., Cron, W.L. y Slocum, J.W. (2001) "The role of goal orientation following performance feedback", *Journal of Applied Psychology*, 86, 629–40.

Van Mierlo, H., Rutte, C.G., Kompier, M., Doorewaard, H. (2005) "Self managing teamwork and psychological well-being: review of a multilevel research domain", *Group and Organization Management,* 30, 211–35.

Van Steenbergen, E.F., Ellemers, N., Haslam, S.A. y Urlings, F. (2008) "There is nothing either good or bad but thinking makes it so: Informational support and cognitive appraisal of the work–family interface", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 81, 349–67.

Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H. y Feather, N.T. (2005) "Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory", *British Journal of Social Psychology*, 44, 269–87.

Vartia, M. (1996) "The sources of bullying: psychological work environment and organizational climate", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 215–37.

Vecchio, R.P. (1987) "Situational leadership theory: An examination of a prescriptive theory", *Journal of Applied Psychology,* 72, 444–51.

Vecchio, R.P. (1990) "Theoretical and empirical examination of cognitive resource theory", *Journal of Applied Psychology,* 75, 141–47.

Vecchio, R.P. (1992) "Cognitive resource theory: Issues for specifying a test of the theory", *Journal of Applied Psychology,* 77, 375–76.

Veiga, J.F. (1983) "Mobility influences during managerial career stages", *Academy of Management Journal,* 26, 64–85.

Verkuyten, M. (1998) "Attitudes in public discourse: Speakers' own orientations", *Journal of Language and Social Psychology,* 17(3), 302–22.

Vernon, H.M. (1948) "An autobiography", *Occupational Psychology,* 23, 73–82.

Vernon, P.A., Petrides, K.V., Bratko, D. y Scherner, J.A. (2008) "A behavioral genetic study of trait emotional intelligence", *Emotion,* 8, 635–42.

Villanova, P. y Bernardin, H.J. (1991) "Performance appraisal: The means, motive and opportunity to manage impressions", en R.A. Giacalone y P. Rosenfeld (eds.), *Applied Impression Management*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Vince, R. (2002) "The politics of imagined stability: A psychodynamic understanding of change at Hyder plc", *Human Relations*, 55, 1189–208.

Vincente, K.J. (1999) *Cognitive Work Analysis: Toward safe, productive and healthy computer-based work*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vinnicombe, S. y Colwill, N.L. (1996) *The Essence of Women in Management.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Viswesvaran, C. (2003) "Introduction to special issue: Role of technology in shaping the future of staffing and assessment", *International Journal of Selection and Assessment*, 11(2–3), 107–12.

Viswesvaran, C. y Ones, D.S. (2000) "Perspectives on models of job performance", *International Journal of Selection and Assessment,* 8, 216–25.

Viswesvaran, C., Schmidt, F. y Ones, D. (2005) "Is there a general factor in ratings of job performance? A meta-analytic framework for disentangling substantive and error influences", *Journal of Applied Psychology*, 90, 108–31.

Vollrath, D.A., Sheppard, B.H., Hinsz, V.B. y Davis, J.H. (1989) "Memory performance by decision-making groups and individuals", *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 43, 289–300.

Voskuijl, O. (2005) "Job analysis: Current and future perspectives", en A. Evers, N. Anderson y O. Voskuijl (eds.), *The Blackwell Handbook of Personnel Selection*. Oxford: Blackwell Publishing.

Vroom, V.H. (1964) *Work and Motivation*. Chichester: John Wiley.

Vroom, V.H. y Jago, A.G. (1988) *The New Leadership: Managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Vroom, V.H. y Yetton, P.W. (1973) *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh, PA: Pittsburgh Press.

Wagner, J.A. (1994) "Participation's effects on performance and satisfaction: A reconsideration of research evidence", *Academy of Management Review,* 19, 312–30.

Wahba, M.A. y Bridwell, L.B. (1976) "Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory", *Organizational Behaviour and Human Performance,* 15, 212–40.

Waldman, D.A. y Yammarino, F.J. (1999) "CEO charismatic leadership: Levels-of-management and levels-of-analysis effects", *Academy of Management Review,* 24, 266–85.

Waldman, D.A., Ramirez, G.G., House, R.J. y Puranam, P. (2001) "Does leadership matter? CEO leader attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty", *Academy of Management Journal,* 44, 134–43.

Walker, A. (1982) *Unqualified and Unemployed*. Basingstoke: Macmillan/National Children's Bureau.

Walker, A.G. y Smither, J.W. (1999) "A five-year study of upward feedback: What managers do with their results matters", *Personnel Psychology,* 52, 393–423.

Walker, K.F. (1979) "Psychology and employee relations: A general perspective", en G.M. Stephenson y C.J. Brotherton (eds.), *Employee Relations: A social psychological approach.* Chichester: John Wiley.

Wall, T.D. (1982) "Perspectives on job redesign", en J.E. Kelly y C.W. Clegg (eds.), *Autonomy and Control in the Workplace.* Londres: Croom Helm.

Wall, T.D. y Wood, S.J. (2005) "The romance of human resource management and business performance and the case for big science", *Human Relations*, 58(4), 429–62.

Wall, T.D., Clegg, C.W. y Kemp, N.J. (1987) *The Human Side of Advanced Manufacturing Technology.* Chichester: John Wiley.

Wall, T.D., Cordery, J.L. y Clegg, C.W. (2002) "Empowerment, performance and operational uncertainty: A theoretical integration", *Applied Psychology: An International Review,* 51, 146–69.

Walther, J.B. (1992) "Interpersonal effects in computer-mediated interaction: a relational perspective", *Communication Research*, 19, 52–90.

Walther, J.B. (1993) "Impression development in computer-mediated interaction", *Western Journal of Communication,* 57, 381–98.

Walther, J.B. (1994) "Anticipated ongoing interaction versus channel effects on relational communication in computer-mediated interaction", *Human Communication Research,* 20, 473–501.

Walther, J.B. (1995) "Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations", *Organization Science*, 6, 186–203.

Walther, J.B. (1996) "Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction", *Communication Research*, 23, 3–43.

Walther, J.B. y Burgoon, J.K. (1992) "Relational communication in computer mediated interaction", *Human Communication Research*, 19, 50–88.

Walther, J.B. y Bunz, U. (2005) "The rules of virtual groups: Trust, liking and performance in computer-mediated communication", *Journal of Communication*, 55, 828–46.

Walther, J.B., Slovacek, C. y Tidwell, L.C. (2001) "Is a picture worth a thousand words? Photographic images in long-term and short-term virtual teams", *Communication Research*, 28, 105–34.

Walton, R. y McKersie, R. (1965) *A Behavioral Theory of Labor Negotiations: An analysis of a social interaction system.* Nueva York: McGraw-Hill.

Wanberg, C.R., Kammeyer-Mueller, J. y Shi, K. (2001) "Job loss and the experience of unemployment: International research and perspectives", en N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (eds.), *Handbook of Work, Industrial and Organizational Psychology,* vol. 2. Londres: Sage.

Wang, G.P. y Lee, P.D. (2009) "Psychological empowerment and job satisfaction; an analysis of interactive effects", *Group and Organization Management,* 34, 271–96.

Wardwell, W., Hyman, I.M. y Bahnson, C.B. (1964) "Stress and coronary disease in three field studies", *Journal of Chronic Disease*, 17, 73–4.

Warr, P. y Wall, T. (1975) *Work and Well-Being*. Harmondsworth: Penguin.

Warr, P., Allen, C. y Birdi, K. (1999) "Predicting three levels of training outcome", *Journal of Occupational and Organisational Psychology,* 72, 351–76.

Warr, P., Cook, J. y Wall, T. (1979) "Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being", *Journal of Occupational Psychology,* 52, 129–48.

Warr, P.B. (1987) *Work, Unemployment and Mental Health*. Oxford: Oxford University Press.

Warr, P.B. (2008) "Work values: Some demographic and cultural correlates", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 751–75.

Warr, P.B. (2009) "Environmental "vitamins", personal judgments, work values and happiness", en S. Cartwright y C.L. Cooper (eds.), *The Oxford Handbook of Organisational Well-Being*. Oxford: Oxford University Press.

Warwick, D.P. y Thompson, J.T. (1980) "Still crazy after all these years", *Training and Development Journal*, 34, 16–22.

Wasti, S.A. y Can, Ö. (2008) "Affective and normative commitment to organization, supervisor, and coworkers: Do collectivist values matter?", *Journal of Vocational Behavior*, 73, 404–13.

Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988) "Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales", *Journal of Personality and Social Psychology,* 54, 1063–70.

Watson, T.J. (1997) *Sociology, Work and Industry*, 3a. edición. Londres: Routledge.

Webster, J. y Starbuck, W.H. (1988) "Theory building in industrial and organisational psychology", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3. Chichester: John Wiley.

Weekley, J.A. y Ployhart, R.E. (eds.) (2006) *Situational Judgment Tests: Theory, measurement and application.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Weick, K. (1996) "Enactment and the boundaryless career: Organizing as we work", en M.B. Arthur y D.E. Rousseau (eds.), *The Boundaryless Career*. Oxford: Oxford University Press.

Weick, K.E. (2000) "Emergent change as a universal in organisations", en M. Beer y N. Nohria (eds.), *Breaking the Code of Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Weinberg, A. y Cooper, C.L. (2007) *Surviving the Workplace: A guide to emotional well-being*. Londres: Thomson.

Weirsma, U. y Latham, G.P. (1986) "The practicality of behavioural expectation scales and trait scales", *Personnel Psychology*, 39, 619–28.

Welbourne, T.M., Cycyota, C.S. y Ferrante, C.J. (2007) "Wall Street reaction to women in IPOs", *Group and Organization Management*, 32, 524–47.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Werbel, J.D. (2000) "Relationships among career exploration, job search intensity and job search effectiveness in graduating college students", *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379–94.

Werner, J.M. y Bolino, M.C. (1997) "Explaining US courts of appeals decisions involving performance appraisal: Accuracy, fairness and validation", *Personnel Psychology,* 50, 1–24.

Wernimont, P.F. y Campbell, J.P. (1968) "Signs, samples and criteria", *Journal of Applied Psychology*, 52, 372–76.

West, M.A. (1994) *Effective Teamwork*. Leicester: British Psychological Society.

West, M.A. (2002) "Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups", *Applied Psychology: An International Review,* 51(3), 355–87.

West, M.A. y Farr, J.L. (1990) "Innovation at work". En M.A. West y J.L. Farr (eds.), *Innovation and Creativity at Work: Psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley.

Westman, M., Etzion, D. y Gattenio, E. (2008) "International business travels and the work–family interface: A longitudinal study", *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 81, 459–80.

Wexley, K.N. (1984) "Personnel training", *Annual Review of Psychology,* 35, 519–51.

Wheatley, M. (1992) *The Future of Middle Management.* Londres: British Institute of Management.

Whiston, S.C. y Oliver, L.W. (2005) "Career counseling process and outcome", en W.B. Walsh y M.L. Savickas (eds.), *Handbook of Vocational Psychology,* 3a. edición. Mahwah, NJ: Erlbuam.

Whiston, S.C., Brecheisen, B.K. y Stephens, J. (2003) "Does treatment modality affect career counselling effectiveness?", *Journal of Vocational Behavior,* 62, 390–410.

Whitley, W., Dougherty, T.W. y Dreher, G.F. (1991) "Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress", *Academy of Management Journal*, 34, 331–51.

Whitmore, J. (2004) *Coaching for Performance: Growing people, performance and purpose*, 3a. edición. Londres: Nicholas Brearley Publishing.

Whittington, R. (1993) *What is Strategy and Does it Matter?* Londres: Routledge.

Whyte, G. (1989) "Groupthink reconsidered", *Academy of Management Review*, 14, 40–56.

Whyte, G. (1993) "Escalating commitment to individual and group decision making: A prospect theory approach", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 430–55.

Whyte, J. y Witcher, B. (1992) *The Adoption of Total Quality Management in Northern England*. Durham: Durham University Business School.

Wickens, C.D., Ververs, P.M. y Fadden, S. (2004) "Head up displays", en D. Harris (ed.), *Human Factors for Civil Flight Deck Design*. Aldershot: Ashgate.

Widdowson, I. y Carr, J. (2002) *Human Factors Integration: Implementation in the onshore and offshore industries* (informe de investigación HSE 001). Londres: HSE Publications.

Wilkinson, A. (1998) "Empowerment theory and practice", *Personnel Review*, 27, 40–56.

Williams, J.C. (1986) "HEART: A proposed method for assessing and reducing human error". Trabajo presentado en el Ninth Advances in Reliability Technology Symposium, University of Bradford.

Williams, K., Harkins, S. y Latane, B. (1981) "Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments", *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303–11.

Williams, K.Y. y O'Reilly, C.A. (1998) "Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research", *Research in Organizational Behavior,* 20, 77–140.

Williams, M.L., Podsakoff, P.M., Todor, W.D., Huber, V.L., Howell, J.P. y Dorfman, P.W. (1988) "A preliminary analysis of the construct validity of Kerr and Jermier's 'substitutes for leadership' scales", *Journal of Occupational Psychology*, 61, 307–34.

Williams, R. (2002) *Managing Employee Performance: Design and implementation in organizations*. Londres: Thomson Learning.

Willig, C. (2008) *Introducing Qualitative Research in Psychology*, 2a. edición. Maidenhead: Open University Press.

Willmott, H. (1995) "Strength is ignorance; slavery is freedom: Managing culture in modern organizations", *Journal of Management Studies*, 30, 511–12.

Willness, C.R., Steel, P. y Lee, K. (2007) "A meta-analysis of the antecedents and consequences of workplace sexual harassment", *Personnel Psychology,* 60, 127–62.

Wilson, D.C. (1992) *A Strategy of Change: Concepts and controversies in the management of change*. Londres: Routledge.

Winefield, A.H. (1995) "Unemployment: Its psychological costs", en C.L. Cooper e I.T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 10. Chichester: Wiley.

Witcher, B. (1993) *The Adoption of Total Quality Management in Scotland*. Durham: Durham University Business School.

Woehr, D.J. y Arthur, W. (2003) "The construct-related validity of assessment center ratings: A review and meta-analysis of the role of methodological factors", *Journal of Management*, 29, 231–58.

Wohlers, A.J. y London, M. (1989) "Ratings of managerial characteristics: Evaluation difficulty, co-worker agreement and self-awareness", *Personnel Psychology*, 42, 235–61.

Wong, C.S., Hui, C. y Law, K.S. (1998) "A longitudinal study of the job perception–job satisfaction relationship: A test of the three alternative specifications", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(2), 127–46.

Woo, S.E., Sims, C.S., Rupp, D.E. y Gibbons, A.M. (2008) "Development engagement within and following developmental assessment centers: considering feedback favourability and self-assessor agreement", *Personnel Psychology*, 61, 727–59.

Wood, R., Mento, A. y Locke, E.A. (1987) "Task complexity as a moderator of goal effects", *Journal of Applied Psychology*, 72, 416–25.

Wood, W. (2000) "Attitude change: Persuasion and social influence", *Annual Review of Psychology*, 51, 539–70.

Wood, W. y Kallgren, C.A. (1988) "Communicator attributes and persuasion: Recipients' access to attitude-relevant information in memory", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 172–82.

Wood, W., Lundgren, S., Ouellette, J.A., Busceme, S. y Blackstone, T. (1994) "Minority influence: A meta-analytic review of social influence processes", *Psychological Bulletin*, 115, 323–45.

Woodruffe, C. (1993) *Assessment Centres: Identifying and developing competence*, 2a. edición, Londres: Institute of Personnel and Development.

Wooford, J.C., Goodwin, V.L. y Premack, S. (1992) "Meta-analysis of the antecedents of personal goal level and of the antecedents and consequences of goals commitment", *Journal of Management*, 18, 595–615.

Wooten, K.C. y White, L.P. (1999) "Linking OD's philosophy with justice theory: Postmodern implications", *Journal of Organizational Change Management*, 12, 7–20.

Worley, G.W. y Feyerherm, A.E. (2003) "Reflections on the future of organization development", *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(1), 97–115.

Worrall, L. y Cooper, C.L. (1997) *The Quality of Working Life: The 1997 survey of managers' changing experiences*. Londres: Institute of Management.

Worrall, L. y Cooper, C.L. (1998) *The Quality of Working Life: The 1998 survey of managers' changing experiences*. Londres: Institute of Management.

Wright, P., Ferris, S.P., Hiller, J.S. y Kroll, M. (1995) "Competitiveness through management of diversity: Effects on stock price evaluation", *Academy of Management Journal*, 38(1), 272–87.

Wright, P.M. y Dyer, L. (2001) *People in the e-Business: New challenges, new solutions*. Ithaca, NJ: Center for Advanced Human Resource Studies, Cornell University.

Wright, P.M., O'Leary-Kelly, A.M., Cortina, J.M., Klein, H.J. y Hollenbeck, J. (1994) "On the meaning and measurement of goal commitment", *Journal of Applied Psychology*, 79, 795–803.

Wright, T.A. y Cropanzano, R. (2004) "Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance", *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 84–94.

Wright, T.A. y Staw, B.M. (1999) "Affect and favourable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis", *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1–23.

Wright, V. (1991) "Performance-related pay", en F. Neale (ed.), *The Handbook of Performance Management*. Londres: CIPD.

Wrzesniewski, A. y Dutton, J.E. (2001) "Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work", *Academy of Management Review*, 26, 179–201.

Yost, E.B. y Corbishley, M.A. (1987) *Career Counseling*. Londres: Jossey-Bass.

Young, G., Tokar, D.M. y Subich, L.M. (1998) "Congruence revisited: Do 11 indices differentially predict job satisfaction and is the relation moderated by person and situation variables?", *Journal of Vocational Behavior*, 52, 208–23.

Young, M.S., Stanton, N.A. y Harris, D. (2007) "Driving automation: Learning from aviation about design philosophies", *International Journal of Vehicle Design*, 45(3), 323–38.

Yukl, G.A. (1998) *Leadership in Organizations*, 4a. edición. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (2006) *Leadership in Organizations*, 6a. edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yun, G.J., Donahue, L.M., Dudley, N.M. y McFarland, L.A. (2005) "Rater personality, rating format and social context: Implications for performance appraisal ratings", *International Journal of Selection and Assessment*, 13, 97–107.

Zairi, M., Letza, S. y Oakland, J. (1994) "Does TQM impact on bottom line results?", *TQM Magazine*, 6(1), 38–43.

Zapf, D. (1999) "Organizational work group related and personal causes of mobbing/bullying at work", *International Journal of Manpower*, 20, 70–85.

Zapf, D. (2002) "Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations", *Human Resource Management Review*, 12, 237–68.

Zapf, D. y Einarsen, S. (2003) "Individual antecedents of bullying: victims and perpetrators", en S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf y C.L. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International perspectives in research and practice*. Londres: Taylor and Francis.

Zapf, D., Dormann, C. y Frese, M. (1996) "Longitudinal studies in organizational stress research. A review of the literature with reference to methodological issues", *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 145–69.

Zatzick, C.D., Elvira, M.E. y Cohen, L.E. (2003) "When is more better? The effects of racial composition on voluntary turnover", *Organization Science*, 14, 483–96.

Zeidner, M. y Endler, N.S. (1996) *Handbook of Coping: Theory, research, applications*. Oxford: John Wiley.

Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008) "The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies", *European Psychologist*, 13, 64–78.

Zhao, H., Wayne, S.J., Glibkowski, B.C. y Bravo, J. (2007) "The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis", *Personnel Psychology*, 60, 647–80.

Zhou, J. y Shalley, C.E. (2008) *Handbook of Organizational Creativity*. Hove: Psychology Press.

Zikic, J. y Klehe, U. (2006) "Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality", *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391–409.

Zimmerman, R.D. (2008) "Understanding the impact of personality traits on individuals' turnover decisions: a meta-analytic path model", *Personnel Psychology*, 61, 309–48.

ÍNDICE ANALÍTICO

A

Aceptación y eficacia de las intervenciones, 432
Acoso y la violencia en el centro de trabajo, 415
Actitud(es), 201, 204, 210
  cambio de, mediante la persuasión, 239
  en el trabajo y relaciones laborales, 198
  estereotipadas, 206
  hacia la acción, 226
  mediciones de las, 205
  prominencia de la, 207
  y comportamiento, 208
Administración
  científica, 290
  del conocimiento, 376
  pública, 86-87
Afecto
  negativo, 403
  positivo, 403
Agotamiento, 387
  emocional, 400
Agrupaciones culturales en Europa, 531
Altruismo, 277
Amabilidad, 68
Ambiente laboral físico, 418
Ambigüedad de roles, 614
Amortiguación, 390
Ampliación del trabajo
  horizontal,292
  vertical,292
Amplitud de decisión, 388
Análisis
  cognitivo de tareas, 323
  de competencias, 92-93
  de escritura (grafología), 127
  de personal, 359
  de puestos de trabajo, 91, 102-103
  de puestos de trabajo integral, 90
  de tarea y de roles, 359
  del trabajo funcional, 99
  jerárquico de las tareas, 322, 359
  organizacional, 358
Ansiedad, 385
Antecedentes, 103
Apertura a la experiencia, 68
Apoyo
  de los pares, 412-413
  gerencial, 411
Aprendizaje
  clasificación de los resultados del, 371
  individual, 377
  organizacional, 376, 566
  recolección de datos del, 369
  transferencia del, 372
Áreas de la psicología del trabajo, 20
Argumentación persuasiva, 462
Artefactos, 130, 547
Asignación de funciones, 323
Ausentismo, 400, 405
Autoconcepto, 285
  externo, 286
  interno, 286
Autoeficacia, 279, 421
Autoestima, 394, 421-422
Autonomía, 292

B

Biodatos, 150
Bloqueo de producción, 454
Bonos, uso de los, 194

C

Cálculos de utilidad, 115
Calidad de la vida laboral, 291

Call-center, 26, 30, 182, 346
Cambio(s), 615
  administrativo, 546
  emergente, 571
  en la cultura organizacional, 547
  en la tecnología de los lugares de trabajo, 30
  fases del, 555
  marco de referencia para el, 573
  organizacional, 553
    enfoque emergente para el, 561
  planeado, 559
Capacidad
  cognitiva, 58, 489
  mental general, 172
Capacitación
  análisis de necesidades de la, 356-358
  ciclo de, 356
  diseño de la, 356
  evaluación de la, 356
    diseño para la, 374
  objetivos de la, 358
    individual, 358
    organizacional, 358
  organización y futuro de la, 376
  validez de la, 373
  y cambio organizacional, 379
  y desarrollo, 352, 354
Características
  de las personas autorrealizadas, 267
  de las situaciones de liderazgo, 519
  del líder, 507-509
  y funciones de los psicólogos del trabajo, 21
Carga laboral, 407
Centro de evaluación, 127, 144
Ciclo de establecimiento de metas, 279
Circuitos de retroalimentación, 393
Claves sociales, 341-342
Código de conducta para los psicólogos, 21-22
Colaboración(es) dispersa(s), 340, 343
Colectivismo vs. individualismo, 529
Comparación social, 462
Competencia(s), 92
  emocional, 64
Competitividad, 204
Complejidad de la tarea, 280
Componente
  afectivo, 201
  conductual, 201
Comportamiento(s), 202
  administrativo, 567
  de ciudadanía organizacional, 172-173
  relacionados con la salud, 401
  teoría del, 211
Comprensión, 326
  del cambio y la cultura organizacional, 542
Compromiso
  afectivo, 221
  con las metas, 279
  de continuidad, 221
  normativo, 221
  organizacional, 220
    causas y consecuencias del, 223
    medición del, 222
    modelo del, 224
Comunicación(es)
  mediada por la tecnología, 340-341
  y motivación, 299
  y recursos, 410
Comunicador, 240
  atractivo del, 240
  credibilidad del, 240
Comunidad(es)
  de aprendizaje, 554
  de práctica, 377
Concepto de estrés, 405
Conciencia, 68
Condiciones
  del comportamiento, 362
  laborales físicas, 417
Conexión trabajo-vida, 409
Confiabilidad, 112
  de la prueba, 112
  externa, 113
  interna, 113
Confianza interpersonal, 480
Conflicto(s), 13
  de roles, 614
  en el trabajo, 244
Conocimiento, 325
  de la situación, 327
  declarativo y el procedimental, 366
  destreza y capacidades, 476
  mutuo, 348
Consecuencias y costos del estrés laboral, 394
Consideración, 510-511
  individual, 412
Constructo, 145
Contenido del trabajo, 407
Contexto organizacional, 345-346
Contrato(s)
  balanceado, 234
  psicológico, 233, 238
    proceso de ruptura de un, 236
  relacionales, 234
  transaccionales, 234
Control, 411
  conductual
    percibido, 226
    real, 226
Conveniencia/factibilidad administrativa, 129
Corporal-cinestésica, 61
Cortesía, 277
Costo y tiempo de desarrollo, 129
Creatividad, 75
  e innovación, 73
Creencias monetarias, 204
Crisis bancaria mundial, 168
Criterio conductual, 362
Críticas al liderazgo transformacional, 526
Cuestionarios, 329, 401
  de análisis de puestos, 98
  genéricos, 98
Cultura, 347, 547, 551
  agresiva/defensiva, 549
  colectivista, 45
  constructivas, 549
  de la persona, 549
  de la tarea, 548

del poder, 548
del rol, 548
elementos de la, 548
individualista, 45
inventario de la, organizacional, 549
organizacional, 549, 564
pasiva/defensiva, 549
y clima organizacionales, 419-420

D

Datos, 325
biográficos, 151
duros o suaves, 151
del análisis de puestos, 96
personales, 127
Definición de indicadores conductuales, 93
Demandas, 407
Democracia y participación, 512
Depresión en el trabajo, 384-385
Derramamiento positivo, 47
Desarrolladores de software, 338
Desarrollo
del desempeño, 366
organizacional y organización, 557
Descripción de audiencia meta, 320
Deseabilidad social, 205
Desempeño
adicional del rol, 172
contextual, 91
de la tarea, 91
en el trabajo, 169, 173
en TV, 170
futuro en el trabajo, 88
monitoreo del, 182-183
Desempleo, 230
salud mental en el, 230
Desequilibrio entre esfuerzo-recompensa, 394
Despersonalización, 400
Destreza de autogestión, 480
Diario de trabajo no estructurado, 97
Diferencias
culturales por nacionalidad, 45-46
individuales, 54, 421
Dinámicas del estrés laboral, 406
Dirección, 262
Discapacidad(es), 38, 42
Discreción en las habilidades, 388
Diseño(s)
alternativo, 107-108
centrado en seres humanos, 315, 319
con fines de dispersión, 343
concurrente, 107-108
de la capacitación, 362
de validez predictiva, 107
del trabajo, 312
del trabajo en el siglo XXI, 301
en un contexto sociotécnico, 317
etapas en el, 318
físico del centro de trabajo, 418
Disolución, 475, 484
Disonancia emocional, 407
Dispersión, 340
Distancia del poder, 529
Distribución de responsabilidad, 512
Diversidad, 344-345
de categoría, 487
de roles, 48
de valores, 487
en el lugar de trabajo, 33-38
informativa, 487
Documentación existente, 96

E

Efectividad de las decisiones estratégicas, 494
Efecto
adverso, 153
en la selección, 155
de cohorte, 220
de deseabilidad social, 205
durmiente, 240
Hawthorne, 18
Ejemplos de recompensas, 192
Elementos de la cultura, 548
Emociones, 402-403
Empirismo
burdo, 151
racional, 151
Encogimiento, 151
Enfermedad(es)
cardiaca coronaria, 385
relacionadas con el estrés, 398
Enfoque(s)
de evaluación, 370
de liderazgo, 507
de rasgos de personalidad, 67
emergente, 565
estructurales, 388
experimentales, 329
procesal, 562
racional, 151
sistemático
de reducción y predicción del error (SHERPA), 330
de solución de problemas, 437
sociocognitivos a las diferencias individuales, 78
transaccionales, 391, 393
Enriquecimiento del puesto, 290-291
Entrevista(s), 127, 134
estructurada, 137
Equidad, 153
y justicia, 275, 277
Equifinalidad, 579
Equipo(s)
ambiente del, 485
autoadministrados, 292
construcción de, 485
desempeño del, 476, 483
factores que influyen en el, 483

diversidad del, 486
en los centros de trabajo, 468
etapas de desarrollo del, 484
personalidad en los, 490
roles en el, 477
y diversidad, 489
trabajo en, 469, 471, 481
virtuales, 479
Ergonomía, 315
Error
atributivo fundamental, 174
de muestreo, 130
Escalas
de puntuación, 181
ancladas al comportamiento, 179-180
reactivos múltiples en las, 178
gráficas de calificación del desempeño, 177
Escrupulosidad, 277
Esfuerzo, 262
Espacial, 61
Establecimiento de metas
ciclo del, 279
en un taller de reparación automotriz, 283
Estado
emocional negativo, 388
estable, 391-392
Estereotipos, 466
causas y consecuencias de los, 467
Estilo de afrontamiento, 421
Estrategia(s)
de afrontamiento, 402
enfocadas
en el problema, 423
en las emociones, 423
Estrés, 387-388
concepto de, 405
en el trabajo, 384-385, 387
manejo, 442, 444
Estresor(es)
desafiante, 228
de obstáculos, 228
Estructura
inicial, 510-511
organizacional, 565
Ética laboral, 204
Evaluación, 328
centro de, 127, 144
de la aprehensión, 454
de la capacitación, 368
de la inteligencia, 59
del desempeño, 169-170, 173, 176, 184, 187
en el trabajo, 173, 181
y administración de recursos humanos, 183-184
formativa, 328
precisa, 373
primaria, 392
secundaria, 392
sumativa, 328-330
Evitación de incertidumbre, 529
Expectativa, 272-273
Extensión médica de la ley Yerkes-Dodson, 398
Extroversión, 9, 68

F

Factores
del desempeño en el trabajo, 171
humanos, 315
integración de, 315-316
situacionales, 406
Facultamiento, 512
Fase(s)
de acción, 556
de exploración, 556
de integración, 556
de planeación, 556
del desarrollo de habilidades, 365
del proceso de selección, 147
Feminidad vs. masculinidad, 529
Filtro, 129
Formación, 474
de subgrupos, 345
Formas
de justicia en el trabajo, 276-277
paralelas de confiabilidad, 112
Fortaleza, 207
Funcionamiento, 474
diferencial de reactivos, 154

G

Gama de estabilidad, 391-392
Generación de información adecuada para retroalimentación, 129
Género, 38-40
Genialidad, 75
Gestión
por consentimiento, 326
por delegación, 326
por excepción, 326
Grafólogo, 152
Grupo(s)
de trabajo, 468
semiautónomos,292
deficiencias del, 456
equipos y trabajo en equipos, 450
frente a individuos, 453
norma de, 459
polarización en el, 462
relaciones entre, en el trabajo, 464

H

Hipótesis
de la tensión, 390
del aprendizaje, 390
del empleado feliz, 397
Holgazanería social, 457

Horas de trabajo, 408
Humanismo, 12

I

Identidad
  personal, 285
  social, 285
Identificación, 287
Incertidumbre, evitación de la, 529
Indicadores conductuales, 93
  definición de, 93
Individualismo vs. colectivismo, 529
Influencia de las minorías, 462
Información, 325
  del análisis de puestos de trabajo, 101-102
Informes del empleado, 96
Innovación, 74
  creatividad e, 73
  y personalidad, 76
Instrumentalidad, 272-273
Integración, 292
  de las teorías de la motivación, 304
  trabajo-vida, 47
Integridad, 277
Inteligencia(s), 60
  emocional, 56, 63, 64
    conceptualización de la, 66
    perspectiva interpretativa de la, 67
    problemas en los ámbitos ocupacionales de la, 66
  modelos de sistema de, 61
  múltiples de Garner, 61
  teoría triádica de la, de Sternberg, 62
  tipos de, 61
Interfaz hombre-máquina, 325
Internalización de metas, 286
Internet, 340
Intervenciones
  para combatir el estrés laboral, 424
  primarias, 425-427, 434
  secundarias, 429-430
  terciarias, 431-432
Intimidación en el centro de trabajo, 413-415
Introversión, 9
Inventario de componentes del puesto, 98

J

Jerarquía de las necesidades de Maslow, 265, 268
Justicia
  distributiva, 276
  organizacional, 278
  procesal, 276
  relacional, 276

L

Legalidad y equidad, 129
Líder(es)
  corporativos, 504
  democrático, 512
  laissez-faire, 520
Liderazgo, 505-507
  carismático, 523
  e implementación de la política, 534
  global, 529
  transaccional, 525
  transformacional y carisma, 521-524
Lingüística, 61
Lluvia de ideas, 454
Locus de control, 421
Logro para administrar, 268

M

Manejo del estrés, 442, 444
Marco de referencia
  de competencias, 94
  de las cinco M, 317
  para el cambio, 573
  para la elección, 578
Masculinidad vs. feminidad, 529
Material escrito, 96
Mecanismos psicológicos del proceso del estrés, 392
Mediciones de la personalidad, 141
Medidas
  de desempeño, 110
  de salud psicológicas y físicas, 399
  fisiológicas, 401
  organizacionales, 396
Medios de comunicación, 341
Mejoramiento del desempeño, 191
Metas
  de desempeño, 280-281
  u objetivos, 201
  y autorregulación, 283
Método
  de análisis de puestos de trabajo, 100
  de evaluación, 122
    selección de personal y, 122
  de la "división por mitades", 113
  de selección de personal, 126-128
Miedo, uso del, 241
Minorías étnicas, 40-41
Modelo(s)
  causal de la satisfacción laboral, 219
  de atracción-selección-desgaste, 175
  de bienestar psicológico y de adaptación, 64
  de cambio de tres pasos, 554

de competencias, 88, 94-95
de estrés laboral, 388
de identificación/despersonalización social, 342
de Kirkpatrick, 371
de las características del puesto de trabajo, 294-295
de sistemas de inteligencia, 61
del proceso de cambio, 553
geneplore, 75
genéricos de desempeño en el trabajo, 170
insumo-proceso-resultado, 472
mixto, 66
tradicionales de capacidad cognitiva, 58
Modificación conductual, 192-193
Monitoreo del desempeño, 182-183
Motivación, 262-263
a través del rediseño del puesto de trabajo, 290
extrínseca/instrumental, 286-287
intrínseca, 286-287
laboral, 298-299
para administrar, 268-270
panorama general de la, 261
Muestra, 102
características de una, 130
Musical, 61

N

Naturaleza de la tarea, 343
Necesidad(es)
de logro, 269
humanas, según Maslow, 264
Negociación, 244
basada en el interés, 247
Neuroticismo, 68, 421
Nivel(es)
de evaluación de la capacitación, 369
de umbral, 391
del desempeño, 362
Normas, 547
sociales, 18
subjetivas, 226

O

Observación
directa, 100
y entrevistas cualitativas, 329
Observar y juzgar el desempeño, 174
Operaciones mentales, 60
Optimización conjunta, 346
Organización(es)
en red, 566
saludable, 436
ventajas de la, 157
Orientación
hacia la meta
de aprendizaje, 284
de desempeño, 284
hacia la persona, 511
hacia la tarea, 511
hacia metas
de aprendizaje, 231
de desempeño, 231
Origen(es)
de la psicología del trabajo, 16-18
étnico, 38, 40

P

Panorama general de la motivación, 261
Papel de la equidad y la justicia, 275, 277
Participación y democracia, 512
Peligro, 406
Pensamiento grupal, 458
modelo de, 459
Percepción(es)
de liderazgo, 527
subjetivas, 390
Persistencia, 262
Personalidad
cuestionarios de la, 70
enfoque de rasgos de, 67
estructura de la, 68
factores de la, 68, 71
medidas de la, 69
rasgos de la, 72
tipo A, 421-422
y puesto de trabajo, 143
Personas innovadoras, 77
Perspectiva
de acceso y legitimidad, 34
de discriminación y justicia, 35
de información/toma de decisiones, 35
de integración y aprendizaje, 34
de la categorización social, 35
Persuasión, 241-242
Plantilla de error humano, 330
Poder
distancia del, 529
para administrar, 268
y políticas, 568
Polarización del grupo, 241
Políticas organizacionales, 491
Precisión deficiente en la medición, 130
Predicción de puntuaciones, 105-106
Preparación, 343
Problema(s)
de los criterios, 170
de validez de constructo, 145
en torno al establecimiento de metas, 281
Procedimiento
de selección basado en el signo, 101
de selección basado en la muestra, 101
Procesamiento social de la información, 342
Proceso(s)
de ajuste, 391-392
de análisis de puestos de trabajo, 92
orientados al puesto de trabajo, 91
orientados al trabajador, 91

de comparación social, 242
de diseño, 88-89
de selección, 90
de validación, 104
Productividad, 405
Promesa, 233
Prominencia de la actitud, 207
Prueba(s)
cognitivas, 140
de aptitudes para programadores por computadora, 116
de capacidad cognitiva en la selección, 138
de inteligencia, 59
de juicio situacional, 149
de muestra de trabajo, 127, 148
y simulación laboral, 148
proyectivas, 269
psicométricas, 127
y medición de la personalidad, 138
repetición de la, 112
Psicoanálisis, 8
Psicología
básica, 4-5
cognitiva, 5
de la personalidad, 5
del desarrollo, 5
del trabajo
áreas de la, 20
definición de, 5-6
orígenes de la, 16-18
fisiológica, 5
relación entre las áreas de la, 6
social, 5
tradiciones teóricas en la, 7
Puntuación(es)
de desempeño múltiples, 190
del criterio, 114

R

Rango de puntuación restringido, 130
Reacción(es)
de alarma, 387
del solicitante, 129, 155
Realización personal, 400
Reclutamiento, 117
Recolección de datos, 368
de aprendizaje, 369
Recompensa extrínseca, 288-289
Recursos y comunicaciones, 410
Rediseño del puesto de trabajo, 293
Referencias, 127
Reforzador, 13
Regateo distributivo, 245
Regulación
externa, 287
integrada, 287
introyectada, 287
Relación(es)
costo-efectividad de un procedimiento de selección, 116
en el trabajo, 413
entre personalidad y liderazgo, 508
humanas, 17
laborales, 249
Repetición de la prueba, 112
Reportes de colegas, 100
Representación cognitiva, 204
Resistencia, 387
Responsabilidad, 614
Restricción
del rango, 132
indirecta, 132
Retroalimentación, 412
de diversas fuentes, 188-191
Riesgo
aversión al, 494
buscadores de, 494
y peligro, 410
Rol en el trabajo, 614
Rompimiento, 236
Rotación
de personal, 226, 397, 405
de puestos, 292

S

Sabiduría, 326
Salud y seguridad, 412
Satisfacción laboral, 212, 397
causas y consecuencias de la, 215
mediciación de la, 213
y desempeño del trabajo, 217
Selección
de personal, 126-128
estándares de evaluación para los procesos de, 129
validez de los procedimientos de, 128
y métodos de evaluación, 122
efecto adverso en la, 155
fases del proceso de, 147
perfecta, 114
tecnología en la, 157
Sentido
común, 263
de propósito, 404
Simplificación laboral, 290
Síntomas del estrés, 395
Sistemas
de puntuación de distribución forzada, 178-180
sociotécnicos, 292
Sobrecarga cualitativa, 407
Software, desarrolladores de, 338
Subcarga, 407
Subcontratación, 26
Subempleo, 232
Subestimaciones, 132
Subteoría
analítica, 62
creativa, 62
práctica, 62
Suposiciones básicas, 547

T

Taylorismo, 290
Técnica(s)
de evaluación
probabilística del riesgo de escala completa (THERP), 330
y reducción del error humano (HEART), 330
de la rejilla, 99
del incidente crítico, 98
Likert, 205
Tecnología(s)
de la información y la comunicación, 340, 367
y aprendizaje, 367
en línea, 367
Temas
relacionados con la carrera, 418
transculturales, 43-44
Tendencias
en el lugar de trabajo, 28-29
en los centros laborales, 25-28
Teoría(s)
de contingencia sobre el liderazgo, 513-515
de Garner, 62
de la acción razonada, 209
de la ciudadanía, 274
de la expectativa, 271-274
de la imagen, 227
de la justicia, 274-275
de la necesidad, 264
de la toma de decisiones del líder, 517
de las necesidades de Maslow, 265-266
de los rasgos, 10-11, 67
del aprendizaje, 363
social (TAS), 363
del comportamiento planeado, 209
del establecimiento de metas, 278-282
del mercado laboral, 226
del poder como control, 176
del recurso cognitivo, 515-516
social, 263
triádica de la inteligencia de Sternberg, 62
X, 263, 291
Y, 263
Tipos
de inteligencia, 61
de validez, 110
Toma de decisiones en grupo, 453
participación en la, 493
Trabajo
a distancia, 31-33, 338-339
independiente, 344
interdependiente, 344
por turnos, 408
-vida, conexión, 409
Tradición
conductual, 13-14
fenomenológica, 12
social cognitiva, 15-16

U

Universales psicológicos, 44
Uso
de los bonos, 194
del miedo, 241
Utilidad
financiera, 113
cálculos de, 115

V

Valencia, 272-273
Validación
cruzada, 110
en la selección, 88-89
Validez
aparente, 111
creciente, 109
convergente, 145
de confianza, 110
de constructo, 111
de contenido, 111
de los métodos de selección, 89
del proceso de selección, 112
externa, 373
interna, 373
relacionada con el criterio, 104-105
tipos de, 110
y confiabilidad, 129
y justicia, 176
Valores, 547
actitudes y estados de ánimo, 203
Variedad, 292
Ventajas y desventajas de la evaluación del desempeño, 185-186
Virtud cívica, 277

La quinta edición de este libro de texto, líder en psicología del trabajo, mantiene un cuidadoso equilibrio entre teoría, investigación y ejemplos atractivos. El material que se incluye refleja las investigaciones contemporáneas y el debate actual. *Psicología del trabajo* ofrece una revisión accesible y fascinante de la conducta humana en el ámbito laboral de la actualidad.

Esta obra cubre una amplia gama de temas fundamentales y es un texto adecuado para estudiantes de las licenciaturas en psicología y administración, negocios, psicología organizacional y recursos humanos, así como de la especialidad en psicología del trabajo, pues incluye:

- Una estructura clara y coherente, que presenta casos de estudio de inicio y cierre y ejercicios dentro de cada capítulo, lo cual ayudará al estudiante a aplicar lo aprendido.
- Un atractivo diseño que ayuda a la revisión de los temas, y hace amigable la lectura del texto.
- Una amplia cobertura de las cuestiones interculturales que reflejan el contexto cada vez más global de la obra.
- Objetivos de aprendizaje, preguntas y ejercicios de autoevaluación, así como un glosario con anotaciones y referencias útiles, y un enlace a la página Web para mejorar el aprendizaje.
- Las más recientes investigaciones y los temas de actualidad en el campo de la psicología del trabajo.
- Una nueva sección de temas para reflexionar, que ayudarán al lector a hacer una pausa y reflexionar sobre su aprendizaje. El texto propicia el análisis de controversias clave y el debate contemporáneo en torno a la psicología del trabajo.

Para obtener más información sobre este libro, visite:
www.pearsonenespañol.com/arnold

Visítenos en:
www.pearsonenespañol.com

ISBN 978-607-32-1478-0
90000
9 786073 214780